



Giunte e Commissioni

RESOCONTO STENOGRAFICO

n. 3

*N.B. I resoconti stenografici delle sedute di ciascuna indagine conoscitiva seguono una numerazione indipendente.*

**7<sup>a</sup> COMMISSIONE PERMANENTE** (Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica, ricerca scientifica, spettacolo e sport)

**INDAGINE CONOSCITIVA SU POVERTÀ EDUCATIVA,  
ABBANDONO E DISPERSIONE SCOLASTICA**

42<sup>a</sup> seduta: martedì 6 giugno 2023

Presidenza della vice presidente VERSACE

## INDICE

**Audizione di rappresentanti dell'associazione Libera, dell'impresa sociale « Con i bambini » e del Forum disuguaglianze e diversità**

PRESIDENTE . . . . .	Pag. 3, 7, 9 e <i>passim</i>	CRUPI . . . . .	Pag. 5, 21
ALOISIO (M5S) . . . . .	12	* MORNIROLI . . . . .	9, 21, 23
D'ELIA (PD-IDP) . . . . .	14	PARENTE . . . . .	3
MELCHIORRE (Fdl) . . . . .	15	* ROSSI DORIA . . . . .	7, 18
VERDUCCI (PD-IDP) . . . . .	16		

---

**N.B.** L'asterisco accanto al nome riportato nell'indice della seduta indica che gli interventi sono stati rivisti dagli oratori

*Sigle dei Gruppi parlamentari: Azione-Italia Viva-RenewEurope: Az-IV-RE; Civici d'Italia-Noi Moderati (UDC-Coraggio Italia-Noi con l'Italia-Italia al Centro)-MAIE; Cd'I-NM (UDC-CI-Nci-IaC)-MAIE; Forza Italia-Berlusconi Presidente-PPE: FI-BP-PPE; Fratelli d'Italia: FdI; Lega Salvini Premier-Partito Sardo d'Azione: LSP-PSd'Az; Movimento 5 Stelle: M5S; Partito Democratico-Italia Democratica e Progressista: PD-IDP; Per le Autonomie (SVP-Patt, Campobase, Sud Chiama Nord): Aut (SVP-Patt, Cb, SCN); Misto: Misto; Misto-ALLENZA VERDI E SINISTRA: Misto-AVS.*

*Intervengono, ai sensi dell'articolo 48 del Regolamento, per l'associazione Libera, la dottoressa Elisa Crupi, responsabile nazionale del settore formazione, e il dottor Giuseppe Parente, componente del settore formazione, per l'impresa sociale « Con i bambini », il professor Marco Rossi Doria, presidente, e il dottor Marco Imperiale, direttore generale, e, per il Forum disuguaglianze e diversità, il dottor Andrea Morniroli, co-coordinatore nazionale e referente tempi educativi.*

*I lavori hanno inizio alle ore 15,10.*

#### *SULLA PUBBLICITÀ DEI LAVORI*

PRESIDENTE. Comunico che, ai sensi dell'articolo 33, comma 4, del Regolamento del Senato, è stata chiesta l'attivazione dell'impianto audiovisivo a circuito chiuso, nonché la trasmissione televisiva sui canali *web* e satellitare del Senato della Repubblica, e che la Presidenza del Senato ha fatto preventivamente conoscere il proprio assenso. Poiché non vi sono osservazioni, tale forma di pubblicità è adottata per il prosieguo dei nostri lavori.

Avverto inoltre che, previa autorizzazione del Presidente del Senato, la pubblicità della seduta odierna è assicurata anche attraverso il resoconto stenografico.

#### *PROCEDURE INFORMATIVE*

**Audizione di rappresentanti dell'associazione Libera, dell'impresa sociale « Con i bambini » e del Forum disuguaglianze e diversità**

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca il seguito dell'indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica, sospesa nella seduta del 30 maggio.

La seduta odierna prevede l'audizione, per l'associazione Libera, della dottoressa Elisa Crupi, responsabile nazionale del settore formazione, e del dottor Giuseppe Parente, componente del settore formazione, per l'impresa sociale « Con i bambini », del professor Marco Rossi Doria, presidente, e del dottor Marco Imperiale, direttore generale, per il Forum disuguaglianze e diversità, del dottor Andrea Morniroli, co-coordinatore nazionale e referente tempi educativi.

Cedo subito la parola al dottor Parente.

*PARENTE.* Signora Presidente, ci teniamo innanzitutto a ringraziarvi a nome di Libera per averci coinvolto in questa audizione della 7<sup>a</sup> Com-

missione. Il tema dell'educare è centrale per il nostro impegno contro mafie e corruzione e per questo sentiamo l'urgenza di farci carico della questione della dispersione scolastica e delle povertà educative.

Nel nostro Paese i tanti, troppi minori che oggi restano tagliati fuori dal sistema di istruzione e che allo stesso tempo non possono contare su circuiti solidi di sostegno familiare e territoriale sono individui che non potranno sostanzialmente crescere appieno, né come singoli, né come cittadini partecipi alla vita civile delle rispettive comunità. Stiamo parlando di bambini e ragazzi che, oltre a vedersi negato un presente fatto di serenità, di relazioni significative e spazi accoglienti, come dovrebbe essere per ognuno di noi in quelle fasi della vita, sono di fatto relegati all'impossibilità materiale di immaginare e costruirsi un futuro nella dignità e nella libertà.

Da questo punto di vista c'è un circolo vizioso di cui prendere atto: povertà materiale ed educativa sono strettamente interrelate e creano contesti favorevoli alla riproduzione di quella che è la cultura mafiosa e al suo radicamento; a loro volta, le mafie riproducono sistemi di esclusione e disuguaglianza che alimentano la povertà, sottraendo opportunità e risorse collettive ed erodendo i presupposti della coesione sociale. In assenza di alternative, questo espone migliaia di minori ad una situazione di sudditanza che li porta o a divenire parte di questi sistemi criminali, spesso come semplice manovalanza, o a crescere in questi contesti accettando di soccombere alla sopraffazione che diventa regola di vita, al diritto che è travisato in un privilegio concesso dai clan.

Se guardiamo ai dati statistici, di certo notiamo un'incidenza più marcata delle povertà materiali ed educative, nonché delle forme di devianza minorile nelle Regioni del Mezzogiorno, caratterizzate da una presenza storica delle mafie. Tuttavia, come ci ricorda anche il rapporto « Giovani a rischio », curato da Openpolis e dall'impresa sociale « Con i bambini », la devianza minorile è un fenomeno multifattoriale che non ha a che fare esclusivamente con le situazioni di deprivazione e che per questo è divenuto sempre più trasversale, ricorrendo in tutte le aree geografiche del Paese, in tutti i contesti, in tutte le fasce sociali e di età.

In modo analogo, nel nostro lavoro sui territori, ci siamo resi conto che i fenomeni di abbandono scolastico possono manifestarsi anche in situazioni non marginali, dove l'esperienza scolastica diventa in qualche modo più difficile da affrontare anche per ragazzi più attrezzati sul piano socioeconomico. Di fronte a questa complessità, dobbiamo sì orientarci partendo da macroletture di questi fenomeni, ma anche attraverso letture puntuali che ci dicano come questi possono manifestarsi nell'unicità di ogni microcontesto. In questo senso, la nostra rete opera in tutto il Paese attraverso 385 sedi, tra coordinamenti e presidi territoriali. Pur non realizzando direttamente rilevazioni quantitative sui temi in discussione, grazie alla presenza diffusa possiamo e vogliamo offrire un punto di vista articolato che si basa su molte esperienze che animiamo nel mondo della scuola e dell'educare diffuso.

Come associazione Libera raccogliamo quotidianamente elementi qualitativi dalla relazione con queste antenne locali, ma anche attraverso momenti più strutturati, per recepire dalla voce diretta di studenti, docenti ed educatori le criticità e le proposte per una scuola che sia attenta ai bisogni di crescita dei ragazzi e dei territori. Ad esempio, nel giugno 2021, dopo il secondo *lockdown*, abbiamo condotto due *focus group* in ogni Regione del Paese con 600 attivisti *under* venticinque della rete di Libera, quindi studenti di scuole secondarie di secondo grado e universitari; a maggio 2022 altri cinque *focus group* con 80 docenti da scuole di ogni ordine e grado scolastico; un mese fa, ancora, abbiamo interloquito con oltre 50 educatori impegnati in tutta Italia. I bisogni evidenziati con forza, trasversalmente da Nord a Sud, dai centri alle periferie, sono gli stessi: una richiesta di ascolto da parte dei ragazzi, il poter avere una voce in capitolo sulle questioni che li riguardano e dunque spazi e occasioni di partecipazione reale nella scuola e nel mondo; ancora, sia gli studenti che i docenti chiedono risorse, spazi e supporto per far sì che la scuola sia effettivamente un luogo di emancipazione, inclusione e benessere collettivo.

*CRUPI.* Signor Presidente, proprio a partire dalle istanze e dagli elementi puntualmente delineati dal mio collega, come associazione Libera negli anni abbiamo sempre più consolidato l'impegno, provando a vivere e ad animare i territori, costruendo delle alleanze tra il mondo della scuola, il terzo settore e gli enti locali.

Oggi abbiamo una necessità di microinterventi educativi che sappiano generare prima di tutto condizioni di fiducia reciproca fra le persone, a partire da un ascolto autentico dei loro bisogni. Per questo motivo, pensare di operare per il contrasto alla dispersione scolastica in termini meramente progettuali per noi sarebbe fallimentare: non si può pensare ad interventi a scadenza, ma solo a processi di lungo periodo. Lo dico pensando ad alcuni dei territori in cui abbiamo operato e tuttora operiamo: i quartieri Camaro e Giostra di Messina, Tor Bella Monaca a Roma e Gratosoglio a Milano sono luoghi geograficamente distanti, ma accomunati da quelle caratteristiche che molti dei quartieri cosiddetti periferici hanno, ovvero alti tassi di dispersione scolastica, edilizia fatiscente, alti tassi di criminalità, assenza di spazi aggregativi e di servizi alle persone e alle famiglie.

In tali luoghi, il lavoro continuativo a cavallo tra scuola e territorio ci ha permesso di costruire negli anni un clima sereno di alleanze con la comunità, perché l'educare per noi è un processo complesso fatto di ostacoli, di pause e anche di ripartenze. In questo senso, il ruolo della comunità educante, praticata dentro un patto realmente condiviso da tutti i soggetti che ne fanno parte, costituisce un fattore cruciale nel contrastare questi fenomeni. Povertà educativa e cultura mafiosa, infatti, si alimentano proprio della carenza di senso di comunità, del bene comune e di rispetto verso se stessi e gli altri.

Potrebbe sembrare banale, ma mi piace dirlo in questa sede: ridipingere un'aula in disuso e farlo mettendosi in gioco con studenti, studentesse, genitori e docenti, significa creare appartenenza e affezione nei confronti di un luogo e di un territorio; significa imparare a costruire o rinsaldare legami caldi fra le persone; significa imparare a prendersi cura di qualcosa che appartiene a tutti e tutte. Questo lavoro, portato avanti grazie all'impegno dei volontari di Libera, ci ha permesso, insieme alle tante altre realtà, di disinnescare quella deleteria teoria dell'etichettamento che spesso subisce chi quei luoghi li abita ogni giorno e che richiama proprio quel circolo vizioso a cui il collega faceva riferimento ad inizio intervento.

Il perno fondamentale, se davvero abbiamo a cuore il contrasto alla dispersione scolastica, è la tutela della scuola pubblica; sostenerla con tutte le soggettività che la animano e accompagnare il lavoro dei docenti è un impegno che come Libera portiamo avanti da tantissimi anni. Le poche ore di educazione alla cittadinanza e alla legalità non possono bastare: bisogna pensare ad un modello di scuola differente, che sappia riconoscere le soggettività di studenti e studentesse nelle loro diversità e nelle loro abilità, in cui possano essere presi in considerazione anche diversi modelli di apprendimento, come quelli esperienziali, valorizzando un approccio più di tipo cooperativo e non competitivo. Bisogna incoraggiare i ragazzi e le ragazze a sentirsi capaci di dire e di fare, a partire dalle differenti abilità che ciascuno di loro possiede.

Anche in questo caso, mi permetto di attingere ad elementi concreti che riguardano alcune delle nostre attività: penso ai laboratori sui beni confiscati alle mafie o ai percorsi di memoria civile sulle vittime innocenti delle mafie che realizziamo nelle scuole. Visitare un bene confiscato e riutilizzato socialmente o ascoltare le testimonianze dei familiari di vittime innocenti della mafia sono esperienze autentiche, che riescono ad entrare in connessione con i sentimenti dei ragazzi e delle ragazze; insinuano dei dubbi e delle curiosità. Secondo noi è così che inizia il vero processo di apprendimento e crescita. Questo – lo sottolineo – è anche un modo differente di conoscere la storia attuale del nostro Paese, che peraltro il programma scolastico attualmente non contempla; un modo di riconoscere come le mafie agiscono oggi nei territori e quali sono state – e purtroppo lo sono ancora – le conseguenze.

Ovviamente, in questo poco tempo abbiamo cercato di mettere a fuoco ciò che il nostro osservatorio ci permette, seppure in maniera parziale, di vedere e sperimentare. Speriamo che questi spunti possano essere una traccia utile per i lavori intrapresi dalla Commissione, assieme al documento più esteso che lasciamo agli atti.

Per concludere, prendo in prestito le parole di un sacerdote educatore, don Lorenzo Milani, di cui ricorre quest'anno il cinquantenario della morte. Egli si batté proprio contro quelle disuguaglianze materiali e culturali che minano la possibilità di crescita dei giovani: « non c'è ingiustizia più grande che fare parti uguali tra diversi ».

PRESIDENTE. Cedo ora la parola al professor Rossi Doria, in rappresentanza dell'impresa sociale « Con i bambini ».

*ROSSI DORIA.* Signor Presidente, il Parlamento della Repubblica si è già occupato della povertà educativa minorile, nella sua forma di esclusione precoce dalla scuola, nel 1996 e nel 2012, presso le Commissioni competenti. Il Ministero per l'istruzione ha inoltre creato una Commissione speciale e soprattutto, con la legge di bilancio del 2015, è stato istituito il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, che ha iniziato ad operare nel 2016.

Da allora, l'impresa sociale « Con i bambini » attua gli indirizzi che il suddetto fondo, voluto dal Parlamento della Repubblica attraverso la legge di bilancio, ha delineato. È un cantiere che oggi ha sette anni e che vede impegnate 7.200 organizzazioni, tra cui quasi mille scuole in ogni parte d'Italia, nelle grandi città come nelle valli delle Alpi e degli Appennini, nel Nord come nel Centro, nel Sud come nelle Isole; coinvolge 500.000 bambini e ragazzi in povertà educativa in ogni angolo d'Italia, grazie a oltre 600 partenariati coesi che hanno imparato a lavorare insieme, hanno condiviso un lessico, trovato i dispositivi giusti e ora stanno raggiungendo i ragazzi. Non tutto è perfetto, è un lavoro estremamente complesso, ma la grande ricchezza di un cantiere così esteso andrebbe assunta, come la legge istitutiva peraltro prevede, in modo che esperienze sperimentali diventino strutturali, considerato che ad oggi ci rivelano, per la prima infanzia, la seconda infanzia, la preadolescenza e l'adolescenza, cosa sta funzionando sul territorio.

La legge sopracitata deriva da un protocollo d'intesa tra le fondazioni di origine bancaria, rappresentate da Acri (Associazione di Fondazioni e di Casse di risparmio), dal Forum del terzo settore e dal Governo per la gestione del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Finora ha impiegato finanziamenti, sta per impiegarli o ha finito di finanziare iniziative come quelle descritte, ognuna sufficientemente lunga per avere una valenza di autentica sperimentazione. Si tratta di iniziative di tre-quattro anni per un valore complessivo di circa 700 milioni di euro, attentamente vagliate e i cui impatti vengono misurati.

Siamo preoccupati, ma non è una questione legata a questo o quel governo; il Parlamento ha, tra le sue funzioni costituzionali, quella di attenzionare le iniziative dell'Esecutivo, ma non c'è stato un recepimento di quanto fatto né al momento dell'utilizzo dei fondi ordinari europei, né al momento della discussione e dell'allocazione delle risorse del PNRR. Voglio ricordare che sull'infanzia e l'adolescenza sono stati allocati oltre 19 miliardi di euro nel PNRR. Queste esperienze di « Con i bambini », che non sono piccole, ma costituiscono un grandissimo cantiere (istituito – ripeto – con una legge dello Stato che consente alle fondazioni di origine bancaria di avere un credito d'imposta da utilizzare per contrastare la povertà educativa minorile), darebbero delle indicazioni chiare anche sul PNRR, capaci di evitare sprechi e ottimizzare gli impatti. Non par-

liamo di indicazioni partorite dal cervello di qualche genio, ma vagliate nella dura pratica nei territori difficili.

Rappresento a questa Commissione la nostra preoccupazione per il fatto che questa ricca e articolata pratica, estesa ad ogni parte d'Italia, non viene opportunamente recepita dai Ministeri. Questo non significa che non vi sia attenzione, ma che questa non è sufficiente per tramutarsi in una politica strutturale, come invece meriterebbe. Nel nostro Paese, affetto – come sappiamo – da grave crisi e squilibrio demografico, vi sono 9,4 milioni di bambini e ragazzi, dei quali circa 1,4 milioni in povertà assoluta, mentre altri 2,2 milioni in povertà relativa. Parliamo di un terzo del totale delle generazioni future.

È stato faticosamente costruito un indice della povertà educativa (IPE) – e l'Istat ora lo sta aggiornando – per valutare quando un bambino o un ragazzo si trovi in una situazione di povertà educativa minore. Voglio far presente a questa Commissione, affinché rimanga agli atti, che spesso mancano i dati, proprio per l'assenza di decisioni circa l'opportunità di renderli omogenei e disponibili al decisore pubblico, sia a livello nazionale che regionale, sia a chi opera sul campo sulla base del principio di sussidiarietà di cui all'articolo 118 della Costituzione.

Come dicevo, parliamo di 3,6 milioni di minori, ma dodici anni fa i bambini e i ragazzi in povertà assoluta erano 450.000 (un terzo di quelli attuali) e quelli in povertà relativa erano 1,1 milioni (la metà degli attuali), in ogni parte del Paese: certo, c'è una maggiore concentrazione al Sud, ma sono presenti anche nelle aree interne e nelle periferie urbane al Nord, al Centro, al Sud. Quindi abbiamo un terzo del nostro futuro in condizione di minorità multidimensionale e non si tratta solo del reddito delle famiglie, ma di mancanza di strumenti culturali, di tempo pieno, di asili nido, di luoghi per lo sport, di offerta di biblioteche, teatro, arte, cinema, eccetera.

Di fronte a questo problema strutturale ci preoccupa moltissimo il fatto che questo grande cantiere – rappresentato non solo dal lavoro dell'impresa sociale « Con i bambini », che è un ente attuatore che cerca di organizzare con grande rigore e attenzione le risorse del fondo, ma da 7.200 organizzazioni in tutta Italia con un'enorme quantità di pratiche positive – non venga ascoltato pienamente.

Concludo sottolineando che quanto detto nelle Commissioni del 1996 e del 2012 e quanto previsto dal fondo e dalle raccomandazioni finali della Commissione dell'allora Ministero dell'istruzione è materiale che per il 90 per cento resta ancora valido, perché come sistema Paese non abbiamo affrontato strutturalmente il problema. Ovviamente in questi venti-venticinque anni alcune delle componenti che sui territori definiscono la povertà dei minori sono cambiate, però alcune questioni sono costanti e non le abbiamo affrontate. Ad esempio, la proposta della Commissione del Ministero dell'istruzione di costruire delle zone di educazione prioritaria in alcune aree note, in maniera che vi sia un intervento strutturale di dieci-quindici anni, come hanno fatto altri Paesi d'Europa e del mondo, è ancora all'ordine del giorno.



PRESIDENTE. Cedo ora la parola, in rappresentanza del Forum di-suguaglianze e diversità, al dottor Morniroli.

*MORNIROLI.* Signor Presidente, innanzitutto vi ringrazio per l'in-vito. Alcune cose sono già state evidenziate negli interventi che mi hanno preceduto, in particolare in quello di Marco Rossi Doria, che mi vede totalmente d'accordo.

Riprendo alcuni temi e li voglio riproporre anche con la prospettiva di chi lavora sui territori, considerato che, oltre a lavorare con il Forum, da più di vent'anni mi occupo di povertà educativa in un contesto complicato come quello della città di Napoli.

Sulla povertà educativa dirò due cose generali. La prima è che si tratta di un fenomeno multifattoriale, com'è già stato detto, che dipende da una serie di determinanti economiche, culturali e sociali. Si tratta di un fenomeno che, pur avendo la scuola al centro, non può essere deman-dato alla sola scuola. Occorrono politiche che abbiano la forza di attivare più attori e più soggetti a livello territoriale e nazionale, per affrontare un problema complesso e dare risposte multidimensionali.

In secondo luogo, i numeri citati da chi è intervenuto prima di me sono impressionanti: ricordo soltanto che abbiamo una media nazionale di povertà educativa che si attesta intorno al 12 per cento, che è tutto sommato vicina a quanto ci indica l'Unione europea, ma tale percentuale nel Mezzogiorno sale intorno al 16-17 e in alcune aree del Paese – non soltanto nel Sud, ma prevalentemente in quell'area – la percentuale sale addirittura al 22-23 per cento.

Abbiamo dunque il problema del divario nella quantità, ovvero un problema estremamente grave, che viene però ulteriormente aggravato da tre diversi divari, il primo dei quali è territoriale; il secondo deriva dal fatto che, a più di cinquant'anni dalla scomparsa di don Milani, il 90 per cento delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi che si trovano in una situazione di povertà educativa sono figli e figlie di po-veri: abbiamo dunque anche un problema di divario di classe. La terza questione è di genere, visto che abbiamo ancora profondi divari di genere che complicano le carriere scolastiche delle bambine e delle ragazze. Si iscrive alla facoltà di ingegneria un ragazzo su quattro, tra quelli ad alto rendimento in materie matematiche e scientifiche, mentre lo fa solo una ragazza su otto, pur a parità di rendimento in matematica e in scienze. Guarda caso, nelle professioni sanitarie, una ragazza su quattro intrapren-derà la carriera sanitaria, perché il lavoro di cura, in una società come la nostra, viene ancora individuato come un lavoro femminile, mentre sol-tanto un maschio su nove prende in considerazione un profilo di questo tipo.

Si tratta di dati quantitativamente rilevanti, ma gravati da tre divari profondi: territoriali, di classi sociali e di genere. Se questo è vero, vuol dire che gli argomenti di cui la Commissione sta discutendo oggi non riguardano solo una parte delle politiche del Paese: questi numeri ci di-cono che il tema della povertà educativa ha a che fare con lo sviluppo

possibile e giusto del Paese. Queste tematiche, così come il *welfare*, sono il presupposto e non l'esito dello sviluppo, come invece troppo spesso ritiene la politica.

Ciò vuol dire che, alla luce dei dati di cui parlavo prima, se la scuola non viene rimessa al centro delle politiche del Paese e non viene assunta come priorità, rischia di non essere più il luogo ideale per rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana, come sancito dalla Costituzione. Altro che ascensore sociale; la scuola rischia semmai di certificare le diseguaglianze.

Marco Rossi Doria ha spiegato bene cosa fare. Procederò inevitabilmente per punti, perché dieci minuti di tempo sono pochissimi. So che avete auditato in questa Commissione anche Raffaella Milano, rappresentante di Save the children, che ha posto l'attenzione sulla fascia di età che va da zero a sei anni. Anche in questo caso c'è bisogno di un cambio di passo rispetto a quanto accade normalmente nel nostro Paese: se leggiamo tutto il documento sul PNRR, eccetto poche righe all'inizio, vediamo che i servizi per la fascia 0-6 vengono definiti come fondamentalmente rivolti alla conciliazione dei tempi di lavoro e cura dei figli e delle famiglie, quindi in favore delle donne. Certamente c'è anche questo aspetto da considerare, ma tutte le ricerche ci dicono che il tema dei servizi per la fascia 0-6 riguarda i diritti dei bambini e delle bambine di essere inseriti precocemente in percorsi educativi collettivi e che questo è l'unico modo per evitare che su quelle vite, su quelle biografie di vita, si vadano a innestare le disuguaglianze. C'è anche un problema di ribaltamento di prospettiva quando si parla di questi temi.

In secondo luogo, dobbiamo diffondere il tempo pieno su tutto il territorio nazionale: altro che tagli alla scuola, come avviene ogni anno, per via del calo degli studenti. Bisogna reinvestire le risorse sulla scuola per diffondere il tempo pieno. Non è pensabile che un bambino calabrese o campano, nel corso dell'obbligo scolastico, faccia un anno di scuola in meno rispetto a un coetaneo del Centro-Nord. Se non agiamo su questi temi, non si può parlare realisticamente di rimozione delle diseguaglianze.

In terzo luogo, va fatto un investimento economico forte sulla scuola, per superare la precarietà dei docenti, ma anche per fare più formazione. Va ripreso con forza il lavoro splendido che aveva fatto l'Osservatorio per gli alunni con *background* migratorio, perché nelle nostre scuole molto spesso si è costruita la vera integrazione, che poi a sua volta è alla base della sicurezza: si tratta di un lavoro che va in qualche maniera ripreso. Soprattutto, come diceva Marco Rossi Doria prima di me, bisogna provare a partire dalle pratiche territoriali, da quel gran cantiere di pratiche di cui parlava il presidente dell'impresa sociale « Con i bambini », perché, soprattutto durante la pandemia, in tantissime aree fragili del Paese si sono sviluppate queste forme di alleanza (chiamate patti educativi, alleanze educative o in tanti altri modi), che in molti contesti, soprattutto quando le scuole erano chiuse, hanno permesso di « tenere » e hanno consentito il contenimento dei processi di dispersione cronica du-

rante la pandemia che, con le scuole chiuse, andavano a incidere sulla vita dei ragazzini, in particolare sui più fragili.

Sono esperienze in cui erano al centro le scuole, che hanno rivendicato a sé la propria funzione educativa, ma hanno anche esplicitato la propria insufficienza rispetto al fenomeno, formando quindi un'alleanza con i soggetti del terzo settore e del privato sociale, spesso con la regia dei Comuni, con le ASL, con imprenditori *profit* e *no profit* e con operatori culturali. In quei contesti si sono costruite delle alleanze educative che hanno tenuto e hanno dato anche delle indicazioni rispetto alle cornici possibili di intervento. Ad esempio, abbiamo imparato che non basta fare i laboratori extrascolastici, ma la nuova didattica va portata dentro il programma curricolare. Sono cantieri partiti dai ragazzini più fragili che hanno portato a ripensare la scuola per tutti, perché la sperimentazione, se fatta in aula, garantisce anche sostenibilità e buon uso delle risorse.

È inoltre importante il coinvolgimento delle famiglie, che spesso sono fondamentali per riuscire a intercettare i percorsi di dispersione scolastica. In una città come Napoli, quasi il 30 per cento delle storie di dispersione scolastica è ereditario. Si tratta di bambini e bambine che hanno almeno un genitore che, a sua volta, ha avuto un percorso di dispersione scolastica o di carriera scolastica intermittente. Senza un coinvolgimento diretto delle famiglie, non andiamo da nessuna parte.

Per quel che riguarda l'orientamento, nel nostro Paese si tratta troppo spesso di un intervento *spot*, che viene fatto una volta all'anno. Per una giornata all'anno, infatti, un professore del liceo viene mandato a raccontare i magnifici laboratori della sua scuola, che poi magari sono chiusi. In tal modo va a fare *scouting* per raggiungere i numeri che consentono alla scuola stessa di mantenere il suo livello di dimensionamento. Forse l'orientamento andrebbe inteso in maniera longitudinale, accompagnando le famiglie e i ragazzi fin dalla scuola primaria.

Bisogna prestare grande attenzione ai segnali flebili. Qui si parla di dispersione, ma se andate in alcune periferie – quelle che Marco Rossi Doria chiama « della disperanza », dove spesso non si ha neanche più la possibilità di sperare in un futuro diverso – e guardate le carriere scolastiche, vi accorgete che una grande quantità di ragazzini e ragazzine ha un numero di assenze annuo che si avvicina alla soglia delle 54, superata la quale si perde l'anno. Questi sono segnali che vanno tenuti in conto quando si fanno le politiche, soprattutto in materia di prevenzione, perché vuol dire che quelle carriere scolastiche sono in qualche maniera segnate, se non dalla dispersione esplicita, dal fallimento formativo.

Tutto questo, avviandomi rapidamente alla chiusura, mi dice che ci deve essere un salto di qualità anche nelle politiche, perché bisogna recuperare la cesura con una politica che spesso cala dall'alto le sue indicazioni e tiene poco conto di questi saperi che vengono dal basso. Questi saperi, questo cantiere diffuso ed esteso di pratiche, spesso propongono cose che si possono fare perché si stanno già facendo, si stanno realizzando e spesso sono valutate anche nel loro impatto. Se questo è vero, dall'altra parte bisogna attuare delle politiche che smettano di calare dal-

l'alto milioni di euro attraverso la logica dei bandi, dei moduli e dei sistemi rigidi, perché abbiamo visto che questa roba non funziona e non ha impatto.

Bisogna avere il coraggio di individuare delle aree, di fare delle linee guida e di indirizzo, di avere dei tempi almeno triennali di accompagnamento dei processi, con una forte regia e un governo pubblico che vedano insieme scuole, Comuni ed enti locali, che attivino le comunità educanti e che, a partire dai più fragili, ripensino quelle zone e non soltanto le carriere scolastiche, per una rigenerazione di alcune aree delle nostre città e del nostro Paese. Spesso le scuole, in alcuni territori, sono le uniche istituzioni pubbliche che ancora hanno un rapporto positivo con fasce di popolazione che normalmente non si fidano o diffidano della cosa pubblica. Quindi, l'investimento sulle scuole è anche un presidio di cittadinanza fondamentale per ripristinare un rapporto positivo tra la cosa pubblica, la politica e la popolazione.

Calare dall'alto i fondi non funziona, specialmente quando non funzionano gli indicatori: ho fatto parte di una Commissione ministeriale in cui avevamo proposto, per esempio, che sui fondi del PNRR della misura 1.4 sulla dispersione scolastica, fossero utilizzati dei criteri diversi dal solito per calare le risorse. Non si è voluto dar retta a quella Commissione e i primi 500 milioni di euro arrivati sui territori sono stati calati sulle scuole in base ad indicatori che riguardano la dispersione, il numero di allievi e le prove Invalsi. Il risultato è stato che quasi tutte le risorse sono andate alle scuole secondarie di secondo grado, che sono quelle che hanno numeri di questo tipo. Spesso la scuola secondaria di primo grado, dove si potrebbe fare prevenzione, è rimasta fuori, perché non si sono voluti introdurre altri tipi di indicatori che tenessero conto di quelle determinanti multifattoriali di cui abbiamo parlato.

Serve un cambiamento nella politica: da un lato, occorre riaffermare come priorità delle politiche pubbliche l'investimento sulla scuola e sull'educazione; dall'altro, occorre cambiare il metodo con cui si calano le risorse sui territori, avendo una politica autorevole che non proponga modelli inapplicabili in un Paese così differente com'è il nostro, ma processi di accompagnamento che si fidino delle alleanze e delle comunità educanti, che in questi anni si sono costruite e hanno costituito pratiche che funzionano.

PRESIDENTE. Ricordo ai nostri auditi che se dispongono di relazioni, memorie e ulteriori spunti che vogliono far pervenire alla Commissione, questi sono sicuramente utili per il lavoro che stiamo svolgendo e, soprattutto, verranno pubblicati sulla pagina *web* e distribuiti a tutti i componenti della Commissione.

Cedo dunque la parola ai colleghi che intendono intervenire.

ALOISIO (M5S). Signora Presidente, desidero prima di ogni cosa ringraziare tutti gli auditi che hanno approfondito in maniera puntuale i vari aspetti che caratterizzano il fenomeno della dispersione scolastica.

Partirei però dal porre l'accento su alcuni aspetti politici, chiedendomi perché si determini questo fenomeno. Secondo me c'è una visione del Paese che è cambiata dagli anni Sessanta e Settanta. Mi spiego meglio: negli anni Sessanta e Settanta, secondo le indicazioni della Costituzione, erano state realizzate le scuole a tempo pieno e chi ha un'età più avanzata lo potrà ricordare. Faccio riferimento soprattutto a Napoli, città in cui abito e che conosco molto bene: le scuole medie inferiori a tempo pieno erano otto, con varie sezioni. Poi si è creata una situazione politica, alla fine degli anni Settanta, intorno al 1978 o al 1979, che ha portato alla chiusura e all'occupazione di varie scuole. È variata quindi la visione politica.

La scuola a tempo pieno nelle scuole medie inferiori aveva portato alla formazione delle coscienze dei giovani e ci fu un movimento politico – ricordo che, in quel periodo, al governo della città c'era la giunta Valenzi – che portò alla formazione dei cosiddetti disoccupati organizzati, che davano fastidio ai politici. È cambiato *l'establishment* e il sistema ha distrutto questa visione, che altro non era che l'attuazione di quello che avevano previsto i nostri Padri costituenti. Ho vissuto in prima persona queste vicende: è stata quindi una scelta politica.

Dunque, per non essere retorici, sono bellissime tutte queste esperienze, soprattutto quelle che ha riportato Marco Rossi Doria, ma mi chiedo perché non si attuino. C'è un problema di distribuzione della ricchezza e quindi il vero nodo politico è che si vuole una società in cui esistono pochi ricchi e molti poveri: questo è il vero motivo. Occorre iniziare ad avere una visione diversa della società e un salario minimo, perché le persone – i genitori e le famiglie – spesso non hanno la possibilità di mandare a scuola i bambini. Se si va a vedere perché nei quartieri di Napoli i ragazzi non vanno a scuola, scopriamo che i genitori non hanno la minima possibilità di poter mandare i loro figli a scuola, perché poi non sanno a chi affidarli: non c'è la mensa e non c'è più il tempo pieno.

A mio avviso, per noi politici dovrebbe essere prioritario dare la scuola pubblica a tutti, integrata con la scuola privata. Non dico che la scuola privata non debba esistere; io ho mandato i miei figli alla scuola privata, perché ne avevo la possibilità e l'ho fatto per poter lavorare, ma non è giusto che chi non ha la possibilità economica non possa mandare i figli a scuola. Il dovere dello Stato è dare a tutti una scuola pubblica. Quindi, il salario minimo dovrebbe essere un obiettivo fondamentale per noi politici, altrimenti finiamo solo per dirci tante belle cose fra di noi.

In questa legislatura si è parlato della cosiddetta scuola del merito e giustamente uno degli auditi ha citato don Milani. Personalmente voglio mettere in evidenza due aspetti politici molto importanti: mandare a scuola tutti i ragazzi comporta un aumento del PIL di 2,5-3 punti percentuali, come sostengono tutti gli economisti, e certamente comporta anche una riduzione della criminalità. Quando un giovane acquisisce la capacità e la consapevolezza di sé, si integra nella società e trova un la-

voro, altrimenti quelle che pronunciamo finiscono per essere solamente parole retoriche e inutili.

Concludo ribadendo che è necessaria una scuola a tempo pieno, aperta ai cittadini del quartiere, in cui vi siano attività aperte, cineforum e in cui tutti condividano le asperità della vita. I discenti non devono essere formati da professori che non abbiano acquisito gli elementi di base. Da un po' di tempo, da trent'anni a questa parte, mancano le strutture in cui vengono formati i professori. Mi chiedo il perché: è una visione della vita.

D'ELIA (*PD-IDP*). Signor Presidente, voglio ringraziare i rappresentanti delle tre realtà associative per i contributi offerti, molto in sintonia tra loro.

Come Gruppo, oltre ad aver richiesto l'attuale indagine conoscitiva, su questo tema abbiamo presentato una mozione. Lo voglio dire al dottor Rossi Doria: siamo consapevoli che ci sono già iniziative in corso, che c'è anche un fondo e sono state attivate delle politiche. C'è anche una richiesta di impegni, rivolta al Governo con il tramite di una nostra mozione, che ancora non abbiamo discusso nell'Aula del Senato.

Abbiamo però pensato che fosse importante realizzare un'indagine conoscitiva, non per ripartire da zero, ma perché – com'è stato ricordato – i dati sulla povertà educativa sono peggiorati in seguito all'epidemia da Covid-19. Inoltre, almeno personalmente, mi sono « illusa » – a questo punto devo usare questo termine – che il Covid ci facesse aprire una stagione diversa. Mi sono anche illusa che il Piano nazionale di ripresa e resilienza fosse un intervento in qualche modo redistributivo e di aggressione di quei divari. Mi sono illusa non per come è fatto il Piano, ma perché penso che uno dei motivi per cui non va avanti è esattamente questo e quindi non è che i ritardi succedono a caso. Questo è anche uno dei motivi delle tante difficoltà che ha incontrato.

Personalmente ho una maggiore esperienza da amministratrice che da legislatore, visto che sono in Parlamento da poco più di un anno. Abbiamo anche depositato un disegno di legge sulla comunità educante, a prima firma della senatrice Malpezzi, di cui sono relatrice in Commissione e su cui inizieremo delle audizioni. La domanda che dobbiamo porci è come diventano strutturali queste politiche, che tra l'altro hanno bisogno di attori e di livelli istituzionali anche molto diversi, senza che siano calate dall'alto. Lo chiedo dal punto di vista di chi deve fare la norma. Abbiamo istituito un fondo apposito, con la legge di bilancio del 2015, ma potremmo anche prevedere un fondo per i Comuni sulla comunità educante, perché alla fine è ciò che fa la nostra proposta di legge, individuando alcune figure nel rapporto con gli enti locali.

Mi chiedo però perché nel nostro Paese non si possa lavorare sugli indicatori e sulla valutazione *ex ante*. Siamo noi che dobbiamo scrivere una norma che sia più cogente su questo aspetto? La mia è una domanda vera, quasi esistenziale, perché sono convinta che ci siano tante realtà e che siano state individuate le zone educative. Dunque, perché questo non

diventa realtà, al di là delle divisioni politiche? È chiaro che c'è un Governo che ha parlato di merito e che sta facendo l'orientamento a modo suo, partendo dalle classi alte. Pensiamo che il tema dell'orientamento non si esaurisca con uno *spot* finale su dove andare all'università, ma sia da inquadrare, ad esempio, con le parole che ha utilizzato il professor Morniroli. Al di là delle divisioni che ci possono essere, mi sembra che la questione sia proprio sull'approccio e su come riusciamo a costruire una norma che sostenga questa idea di sussidiarietà, di partecipazione di più soggetti e di comunità educante.

MELCHIORRE (*FdI*). Ho pochissime osservazioni da formulare. Anch'io provengo dal mondo delle amministrazioni locali, avendo fatto per circa trent'anni l'amministratore locale. A Bari sono stato assessore ai diritti civili e sociali e mi ritrovo perfettamente nelle cose che avete detto, anche rispetto al fatto che tutti i progetti e le buone prassi partono e si muovono sulle gambe delle persone.

Vi faccio un breve esempio, tratto da una mia personale esperienza: non è un tema che riguarda i giovanissimi, ma l'inclusione sociale. Diversi anni fa, più di venti, mi vennero a trovare dei giovani che erano appena usciti dal carcere; lo dico da rappresentante del centrodestra, per farvi intendere che tipo di esperienza ho vissuto e che fatica ho fatto nel portare avanti determinate cose. Questi ragazzi vennero a minacciarmi di morte. Mi dissero però, con il loro linguaggio, che avevano bisogno di lavorare. In quel caso fummo bravi tutti, tutta la città, perché riuscimmo a costruire qualcosa da quell'esperienza fortemente negativa. Dagli occhi di quei ragazzi veniva fuori la cattiveria, il fatto di essere nati in famiglie con dei cognomi pesanti dell'anti-Stato e per loro era veramente difficile poter rientrare nello Stato. Creammo così una rete sociale con la procura, con la chiesa e con le associazioni, che ringrazio, perché credo fortemente nella loro attività sul territorio. Credo anche che da soli non si vada da nessuna parte, ma che occorra agire attraverso le reti sociali, che si devono muovere sull'empatia delle persone che vi fanno parte. Spesso, soprattutto in città come Bari o Napoli, c'è il sospetto degli « orticelli » che qualcuno cerca di coltivare e difendere. Costruimmo pertanto questa rete sociale e circa settanta ragazzi, che erano appena usciti dal carcere, costituirono una cooperativa che si chiamava « Vita nuova », che esiste ancora ed è riuscita a tirar fuori settanta famiglie dall'anti-Stato.

Ecco perché ringrazio i nostri auditi per le loro dichiarazioni, ma li ringrazio anche per quello che fanno quotidianamente. Sono consapevole del fatto che dovremmo essere tutti preoccupati, per riprendere quello che diceva prima uno dei nostri illustri ospiti. Siamo preoccupati e dovremmo esserlo continuamente rispetto a questo tema; dobbiamo lavorare insieme, tutti, per fare in modo che questa rete sociale, che deve essere sempre più fitta, tiri fuori le persone che stanno dall'altro lato. Questo lo si fa attraverso l'umiltà, che penso sia l'atteggiamento più importante per un amministratore locale che si approccia a tali fenomeni. Quando ci si trova di fronte a persone che sono lontane da noi anni luce, per cultura,

estrazione ed esperienze vissute, bisogna cercare di mettersi dal loro lato e lavorare insieme. Ben vengano quindi audizioni come quella odierna.

Oggi siamo dal lato di chi di approva le leggi e dobbiamo essere sempre consapevoli di quello che succede. La connessione con voi penso sia il segreto per poter costruire al meglio il futuro nostro e delle nostre comunità.

VERDUCCI (*PD-IDP*). Signor Presidente, da relatore della presente indagine conoscitiva ci tengo a intervenire per ringraziare gli auditi, rappresentanti dell'associazione Libera, dell'impresa sociale « Con i bambini » e del Forum diseguaglianze e diversità, non solo per quanto hanno detto, ma soprattutto per quello che fanno quotidianamente, dentro un impianto organico che è di fondamentale importanza per il nostro Paese.

Nella presente audizione e nei loro interventi è emerso un punto di consapevolezza, che è stato anche il nostro, quando all'inizio della legislatura abbiamo voluto avviare questa indagine conoscitiva, per tenere al centro dell'agenda della politica, del Parlamento e anche dell'opinione pubblica il tema della dispersione scolastica, che va considerato come assolutamente decisivo. Ho voluto citare anche l'opinione pubblica, perché molte volte, alla scarsa attenzione che c'è da parte della politica, corrisponde una scarsa attenzione nell'opinione pubblica e sappiamo quanto le due cose siano collegate.

È stato qui evidenziato come la gran parte delle problematiche che dobbiamo affrontare e che avete voluto sottolineare risalga a prima del biennio del Covid-19 e quanto queste siano strutturali e si siano acuite negli ultimi decenni. Certamente la pandemia ha ingigantito queste problematiche, tant'è che sono convinto – come dicono gli studi, molto spesso commissionati anche da voi – che la pandemia non ha acuito e ingigantito solamente le storture di prima e ci ha consegnato e ha ingigantito una crisi economica e sociale; dentro questo tema essa ha ingigantito enormemente anche la crisi educativa. Questa consapevolezza ce l'abbiamo e la dobbiamo assolutamente tematizzare a livello di iniziativa politica e anche di iniziativa parlamentare.

Utilizzerò alcuni elementi che ognuno di voi ci ha consegnato, tra le numerose questioni poste. Da una parte c'è un elemento, che veniva qui posto dal dottor Andrea Mornioli, quindi dal Forum diseguaglianze e diversità, cioè il fatto che queste politiche sono fondamentali per lo sviluppo del Paese. I Paesi in cui c'è più ricchezza economica, più redistribuzione, più coesione sociale e quindi degli *standard* più elevati relativi al sistema Paese sono quelli che investono più risorse per le politiche di inclusione e di contrasto alle diseguaglianze educative. Questo è un tema decisivo; sbaglieremmo se intendessimo tutto questo come un esito dello sviluppo, perché, al contrario, avremo sviluppo solo nella misura in cui avremo delle politiche pubbliche di sostegno all'inclusione e soprattutto di sostegno alla scuola dell'inclusione. Anche a me preme citare l'assoluta priorità di politiche per il tempo scuola, per il tempo di apprendi-



mento e per il tempo pieno, al fine di contrastare dispersione scolastica e povertà educativa.

Un altro tema che traggo dalla relazione del professor Marco Rossi Doria è la necessità di passare da interventi emergenziali a interventi strutturali. Questo, dal punto di vista politico, è il tema decisivo, perché avere un approccio emergenziale non può portare ad un modello che sia all'altezza dell'enormità dei problemi che ha il nostro Paese: quello che serve è, appunto, un modello strutturale che ancora manca, nonostante le importanti azioni che sono state portate a termine. A tal proposito, desidero ringraziare il professor Rossi Doria non solo per aver ricordato il lavoro del 1996 e del 2012 – anche per l'importanza politica che a quel lavoro venne attribuita – ed il fondo previsto dalla legge di bilancio del 2015, ma per aver richiamato, sulla base di quell'esperienza, la capacità di tenere insieme un'iniziativa politica nazionale con pratiche territoriali; questo – come dicevano il dottor Parente e la dottoressa Crupi – per legare un'iniziativa nazionale ad iniziative territoriali riferite al terzo settore.

Queste iniziative sono fondamentali – questo è il terzo elemento che desidero sottolineare rispetto alle relazioni di oggi – perché sappiamo che contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica è decisivo per contrastare l'illegalità e la subcultura assolutamente pervasiva delle organizzazioni criminali e mafiose. Ripetiamo ogni volta, citando Gesualdo Bufalino, che per vincere la mafia servirà innanzitutto un esercito di maestri elementari. Il tema della fascia 0-6 è stato richiamato in questa sede più volte come decisivo e penso che le vostre audizioni possano essere un'infrastruttura fondamentale non solo per la relazione conclusiva di questa indagine conoscitiva, ma anche per affrontarne la seconda parte, nel corso della quale saranno ascoltate – come diceva il nostro collega senatore con molta cognizione di causa – le amministrazioni locali e saranno valutate le buone pratiche messe in atto a livello territoriale e di enti locali.

Quello che vorrei chiedervi in conclusione è se non pensate che nel nostro Paese vi sia ancora un problema di mancanza di dati e di mancato monitoraggio su questo fenomeno, perché è stato qui detto che ci sono oltre 1,5 milioni di bambini che vivono in famiglie che sono sotto la soglia della povertà assoluta e altrettanti che vivono in famiglie sotto la soglia della povertà relativa. Vi chiedo se non pensate che ci sia anche un problema di mancato monitoraggio di questi fenomeni molto complessi.

Oltre a quello che si è fatto e che si fa nel nostro Paese, vi chiedo se ci sono dei modelli che ritenete di poter indicare a questa Commissione e al Parlamento, anche a livello europeo ed internazionale, per il recupero della povertà educativa, della dispersione scolastica e dei divari territoriali cui questi temi sempre si legano. Questi dati ci spiegano anche, in larga parte, perché il nostro Paese è quello che presenta i dati peggiori sulle immatricolazioni universitarie e sulla conseguente dispersione: i primi due anni dell'università nel nostro Paese, soprattutto per chi viene da famiglie con difficoltà economiche e sociali, sono assoluta-

mente drammatici. Vi chiedo se ci sono modelli di riferimento di politiche pubbliche che volete indicare a questa Commissione e che possiamo recepire nel nostro lavoro.

**PRESIDENTE.** Se non ci sono ulteriori domande da parte dei colleghi, desidero aggiungere una domanda.

Premetto che nella scorsa legislatura sono stata membro della Commissione bicamerale per l'infanzia e l'adolescenza e, come tale, ho partecipato a numerose iniziative, anche su mia predisposizione, all'interno delle carceri minorili. Quando posso, inoltre, mi reco nelle scuole. Ebbene, mi sono resa conto di quanto sia cruciale e fondamentale il ruolo della scuola e, ancor di più, della pratica sportiva all'interno della stessa, cioè dello sport utilizzato come ulteriore strumento educativo e formativo che guida il ragazzo anche verso il rispetto delle regole della vita. Assistediamo non solo a episodi di violenza esagerata, probabilmente acuita a seguito della pandemia, ma anche a fenomeni di dispersione dovuti forse anche a un fattore economico, ma spesso più ad un fattore culturale. Mi chiedo se, rispetto a un tempo, i numeri non si siano ampliati così tanto anche per via del fatto che non ci sono più le famiglie di una volta. Non posso non fare un esempio personale: da adolescente ero l'unica figlia di separati in tutto l'istituto, mentre oggi nelle scuole è già tanto se in una classe si trovano dei ragazzi i cui genitori stanno ancora insieme. La guida, quindi, è anche legata alla famiglia.

Questo è un mio personale dubbio che ho il piacere di condividere con voi. È sicuramente preziosissimo il rapporto che c'è sui territori grazie al vostro operato e faccio mia anche l'amarezza con cui il professor Marco Rossi Doria ha condiviso la sua relazione, con il suo appello ai Ministeri spesso troppo distratti, specificando come il Parlamento si sia occupato di questo tema in maniera frazionata e solo in alcune date precise: il 1996, il 2012, il 2015 e poi il 2016. Forse non è sufficiente e dovremmo essere tutti in grado, ognuno per la propria parte, di organizzare delle iniziative volte a tenere accesi i riflettori per far capire la drammaticità del fenomeno che stiamo vivendo. Mi chiedo spesso – giro a voi l'interrogativo – se il punto non sia questo, se sia davvero solo una questione di fondi o anche una questione culturale, di meccanismi, di metodo e di formazione.

Spero di non aver appesantito il vostro taccuino già pieno di appunti, ma ci tenevo ad aggiungere il mio intervento.

**ROSSI DORIA.** Ringrazio lei, Presidente, le senatrici e i senatori per questa stimolante e importante opportunità. Cercherò di rispondere in maniera sparsa ai quesiti che mi sono stati posti.

Quanto allo sport, certamente è fondamentale: è presente in molti nostri progetti, forse nella maggioranza, integrato con l'attenzione per l'apprendimento scolastico, con le arti, il benessere, la possibilità di avere un adulto di riferimento serio e la possibilità di sentirsi partecipi di un'attività nel proprio quartiere che dia identità e appartenenza. La gramma-

tica del corpo, la grammatica delle scienze, della matematica, della lettura e della scrittura sono un tutt'uno.

Per quanto riguarda i dati, è vero che non sono nella nostra disponibilità, non perché non vi siano, ma semplicemente perché non sono coordinati tra loro e richiederebbero una maggiore attenzione.

È stato chiesto se la povertà educativa sia determinata solo dalla povertà materiale e salariale delle famiglie e dalla disoccupazione. Ebbene, non è così, ma si tratta di un *mix* molto complesso di fattori. È stato fatto un tentativo sicuramente importantissimo, sebbene ancora imperfetto, che ci pone all'avanguardia anche nel confronto internazionale, cioè quello di assegnare un indice a questa complessità di elementi che incidono sulla povertà educativa. È stato attribuito un valore, con un algoritmo matematico che è stato curato a suo tempo (penso fosse il 2014) dagli esperti della Banca d'Italia, per cercare di capire che cosa determini la povertà educativa: la povertà materiale, la disoccupazione dei genitori, le condizioni dell'abitazione, la presenza o meno del tempo pieno a scuola, la possibilità di accedere allo sport, di accedere alla rete, di accedere presto e bene ad un asilo nido, come ha detto prima il dottor Morniroli; vi è poi la possibilità per la mamma di pensarsi come persona capace di operare, perché molto spesso quelle dei bambini in maggiore difficoltà sono mamme sole. Questi fattori sono stati messi insieme in un paniere, in un nesso che tiene in considerazione sia lo stato di partenza dei minori e dei luoghi in cui vivono, sia gli elementi di mancato potenziamento e mancata opportunità riparativa, nella logica che tutto il dibattito internazionale oggi accoglie, che è quella della « capacitazione »: non basta offrire la scuola a tutti, non basta offrire servizi sociali a tutti, ma bisogna avere dei costanti facilitatori di processo che sono viepiù importanti quanto più la complessità della situazione lo richiede.

Scrivere una norma per rendere generale questo meccanismo non è mio compito. Del resto intervengo in questa sede come tecnico, ma certamente il grande esercito civile, formato da centinaia di migliaia di persone che si occupano, dentro e fuori dalla scuola, della questione in ogni angolo del Paese, sarebbe più sereno se il Parlamento nella sua interezza assumesse una posizione *bipartisan* sulla lotta alla povertà educativa minorile. D'altronde è stato fatto altrove: negli Stati Uniti d'America, ad esempio, si è deciso a un certo punto di investire dei soldi per monitorare i processi tra Governo federale e Governi periferici, attraverso i governatori dei vari Stati, con una decisione che partì in quel caso da un'amministrazione Bush, ma che coinvolse sia il Senato che la Camera. Ci fu, quindi, una decisione condivisa che superava le polemiche nel nome di un bene comune maggiore, cioè il futuro dei bambini e dei ragazzi. Leggo i giornali e mi rendo conto di quanto questo sia difficile, ma darebbe un senso di forza – anche rispetto ai *media* che sono stati citati – ad un'iniziativa. Trovandomi ora in una Commissione del Senato questo lo devo dire, perché i Governi cambiano, ma se si prende una determinazione comune su una questione che interessa il futuro di tutti, certo

con tutti i necessari passaggi che sarà la politica a voler determinare, questa decisione avrà maggiore forza.

Quanto al modello da assumere, come diceva il dottor Morniroli, non può essere quello *top-down*: perché una legge funzioni, non è sufficiente che garantisca dei fondi, ma deve essere facilitatrice di processi diffusi. Deve fare in modo che convenga ai Comuni mettersi d'accordo con il terzo settore e con le scuole per creare dei presidi unitari che sappiano utilizzare i soldi e possano rendicontare rispondendo certamente a criteri di assoluto rigore, com'è nelle leggi della Repubblica, ma anche tenendo conto di progetti nei quali la rendicontazione è specchiata, così come per l'impresa sociale « Con i bambini » (dove in sette anni non c'è stato nemmeno un ammanco), basandosi fortemente sull'articolo 118 della Costituzione. Il capofila riceve il 25 per cento all'inizio, distribuisce al partenariato, deve rendicontare e risponde in solido; l'altro 25 per cento arriva solo quando la rendicontazione è stata fatta ed è stata accolta da un'agenzia che ha la competenza di mettere insieme i conti, che devono essere specchiati, e di capire quello che significano in termini di azioni per i territori e le persone.

Ritengo che il legislatore possa pensare a dei meccanismi che tengano conto della nostra esperienza. Noi siamo ovviamente disponibili, anche assieme al dottor Imperiale qui presente, a spiegare – anche in un secondo momento, se lo si riterrà – come funziona questo meccanismo. Serve quindi un forte consenso parlamentare che dia forza, peso politico e culturale e una capacità di inverare l'articolo 118 della Costituzione, facilitando processi che abbiano un centro di coordinamento, che è fondamentale, ma è necessario che oltre a questo vi sia la diffusione delle pratiche. A prendere in carico questi ragazzini sono, infatti, la comunità educante, la mamma che inizia a credere di più in se stessa, il papà che interviene, il *trainer* sportivo, la psicologa che nei momenti importanti è presente, tutti gli insegnanti, gli educatori e i conduttori di laboratori. Ci deve essere la possibilità che queste persone si mettano d'accordo e lavorino in continuità.

In conclusione, oggi c'è un'emergenza nell'emergenza: non si trovano più educatori. Oggi in Italia c'è una difficoltà a spendere i fondi, perché non ci sono educatori. Alcune università si stanno dando da fare, ma per un ragazzo o una ragazza di ventisette o ventott'anni è ben poco attrattivo andare a svolgere un lavoro duro in una periferia o su una montagna per coinvolgere dei ragazzini, per uno stipendio che magari non è neanche fisso, perché sappiamo che gli stipendi fissi e i contratti a lungo termine vengono garantiti dalle organizzazioni più solide, ma non tutte sono così, perché l'associazionismo non riesce a garantire questi contratti. Il flusso costante di denaro consentirebbe alle condizioni che ho cercato di descrivere di avere un impatto più forte. Bisogna tener conto anche del fatto che la crisi ha molti aspetti.

Vi ringrazio per le vostre domande e per il vostro lavoro.

*CRUPI.* Parto dalle ultime sollecitazioni del professor Rossi Doria che richiama la centralità del ruolo dell'educatore, che oggi è passato in secondo piano. Questo lo misuriamo anche nei nostri territori, con gli operatori con cui lavoriamo, che spesso sono volontari della nostra rete. Essere volontari non significa essere meno qualificati professionalmente, ci tengo a sottolinearlo, perché sono ragazzi e ragazze che mettono in piedi delle strutture in cui intervengono territorialmente, anche sostituendosi, talvolta, al tempo pieno che prima si richiama. Come organizzazione, concordiamo che spesso questo lo fa il terzo settore, ma teniamo a sottolineare che il terzo settore non si può sostituire alla scuola o alle istituzioni pubbliche: abbiamo bisogno di lavorare in sinergia, ma spesso faticiamo a riscontrare questo anche nelle collaborazioni territoriali.

Lo sport è un altro elemento per noi fondamentale: lavoriamo tantissimo, soprattutto in alcuni territori, proprio attraverso l'apprendimento sportivo, perché ci rendiamo conto che spesso è il modo per agganciare i ragazzi e le ragazze soprattutto in contesti più fragili. È uno degli strumenti educativi che forse utilizziamo maggiormente.

Riguardo ai numeri, condivido la fatica nel reperire dei dati, ad esempio, sulla dispersione scolastica. Sono numeri che ci vengono forniti spesso dalle piccole organizzazioni, perché sono quelle che conoscono singolarmente le scuole e i ragazzi, con una maggiore prossimità. Per noi sarebbe importante che si riuscisse a creare un osservatorio dedicato, per capire cosa fanno quelle piccole e grandi realtà che sono state citate, perché credo che le linee di contenuto siano tutte condivisibili, ma mi piacerebbe approfondire cosa fanno le realtà più piccole della nostra, che sono tantissime in tutta Italia e fungono da sentinelle sui territori. Da un punto di vista politico, sarebbe importante guardare anche alle piccole espressioni di cambiamento che si registrano nei territori, che effettivamente sono molto attivi.

Per quanto riguarda la rete familiare questa è certamente importante, ma è fondamentale avere anche altri punti di riferimento come la scuola e la rete, perché spesso la famiglia viene a mancare, ma ci sono altri riferimenti credibili nei territori. Penso che sia importantissimo continuare a renderlo possibile, evidentemente non sostituendoci ad essi, ma accompagnandoli.

*MORNIROLI.* Prendo spunto da tre domande che sono state poste.

Mi vorrei ricollegare a quello che ha detto la Presidente rispetto al tema culturale. Faccio l'operatore da quarantadue anni, fino a ventisette anni fa in Piemonte e poi a Napoli fino ad oggi. Dico spesso che sicuramente c'è stato anche un disinvestimento economico su alcuni filoni, ma il primo grande disinvestimento in questo Paese sull'educazione e sul *welfare* è stato quello culturale: è cambiato il senso comune e sono cambiate le priorità. Il problema è quindi politico.

Da questo punto di vista sono d'accordo con quanto è stato detto, ad esempio dalla senatrice Aloisio: la questione della povertà materiale è

una delle questioni centrali nel determinare situazioni di povertà educativa. Su questo vi faccio un esempio: noi lavoriamo a Napoli in un centro interculturale che si relaziona con circa 500 ragazzi l'anno, italiani con *background* migratorio, nel quartiere di Porta Capuana, vicino alla stazione. Tre mesi dopo l'inizio della pandemia 140 di questi ragazzi avevano famiglie in cui non entrava più alcun reddito, perché i loro genitori avevano lavori irregolari, in nero o sommersi. Dopo tre mesi di pandemia in quelle famiglie non entrava più un euro.

A Napoli, guarda caso, dopo la pandemia è tornato ad aumentare il lavoro minorile, perché quando l'ansia di arrivare a fine mese diventa l'ansia di arrivare a fine giornata, qualsiasi bisogno immateriale, comprese le carriere scolastiche dei figli, viene messo in secondo piano e chi ha un figlio o una figlia di diciassette anni magari lo toglie da scuola e lo manda a lavorare per tre mesi, sfruttato a 300 euro a nero in un bar, perché quei 300 euro diventano una quota parte del reddito *puzzle* di quella famiglia. Lo dico senza voler esprimere alcun giudizio, perché se fossi il padre in una di quelle famiglie non so cosa farei con un figlio di diciassette anni.

Rispetto al tema del sostegno al reddito, il vero problema è il cambiamento del senso comune, perché molto spesso nel dibattito pubblico in questo Paese il problema non è più la povertà, ma come trattare i poveri, che è un approccio un po' diverso alla questione.

Alla domanda « esistenziale » – com'è stata definita dalla stessa senatrice D'Elia – in parte ha già risposto il dottor Imperiale e riprendo il suo ragionamento: si tratta di capire se vogliamo avere politiche autoritarie o autorevoli. Se penso di avere la verità in tasca, elaboro un modello e lo calo sul territorio. Parliamo di valutazione? Prendiamo tutti i milioni di euro che sono arrivati con i modelli PON sui moduli e sui bandi o sul progetto « Scuole aperte » destinato alle Regioni e vediamo come sono cambiati gli indici di dispersione a valle di quell'investimento. Posso garantire che è cambiato pochissimo.

Forse, sarebbe più utile passare a una politica autorevole che accompagni dei processi che individuino non dei modelli, ma dei metodi e delle piste di lavoro (curriculare, extracurriculare, orientamento, famiglie, comunità educante) e inserisca quelle piste all'interno di linee di indirizzo a cui collegare delle risorse. Una politica che individui un interlocutore locale, che a mio giudizio deve essere pubblico (il Comune o l'ufficio scolastico regionale) e dia mandato a delle reti territoriali (comunità educante) governate dal pubblico, con le scuole al centro, di declinare quei bisogni territoriali. Questo perché fare contrasto alla povertà educativa a Napoli non è come farlo a Pisa, in un'area interna del Paese o nella periferia di una città del Nord.

La senatrice D'Elia mi perdonerà se ho banalizzato la questione, ma tendenzialmente un impianto di questo tipo consente di introdurre anche degli indicatori di valutazione misurabili, perché se è vero che questo è un Paese – lo dico da soggetto operante nel terzo settore –

restio alla valutazione, che vive la valutazione come un insopportabile balzello del committente, è anche vero che spesso e volentieri la valutazione è stata interpretata in senso punitivo. Per fare un esempio, quando sono arrivato a Napoli la mia cooperativa ha fatto per dieci anni, con due amministrazioni diverse, circa dieci corsi di formazione professionale regionali. Non c'è stata una volta che il committente pubblico mi abbia chiesto, alla fine del corso, quante persone avevano trovato lavoro. Mi hanno soltanto chiesto quante matite avevo consumato e se i docenti avevano firmato i registri.

Ebbene, se la valutazione è questa, favorisce i furbi, perché se la valutazione è solo punitiva c'è una quantità di enti che non hanno radicamento sul territorio, ma hanno bravissimi valutatori e bravissimi professionisti progettatori. Anche sulla valutazione e sull'impatto, a mio parere, c'è bisogno di riprendere la cultura dell'essere valutati (noi ci facciamo valutare volentieri), ma anche per questo bisogna definire insieme gli indicatori quantitativi e qualitativi di questa valutazione, perché altrimenti corriamo il rischio, come per i modelli, di calare dall'alto delle regole che poi non funzionano dappertutto allo stesso modo. A parte questo, c'è poi tutto un problema di indicatori di qualità.

Ho risposto velocemente, ma su questo punto mi sembrava importante riprendere quello che diceva il professor Marco Rossi Doria e riportarlo alle esperienze fatte. Su questo terreno, tra l'altro, avevamo proposto, nella passata legislatura, un lavoro nel quale proponevamo un modello. Si chiedeva prima di altre esperienze che potessimo portare ad esempio: le zone educative speciali in Francia sono esattamente quello di cui parlava prima il professor Rossi Doria, cioè delle zone che si individuano e sulle quali si calano metodi ed un impianto di accompagnamento con delle risorse a dote.

Potrei citare, ancora, i contratti di scuola del Belgio, dove si individuano, in alcune periferie dure, le scuole come centri di processi di rigenerazione educativa e urbanistica. Il Governo dota queste scuole di risorse per 2,5 milioni di euro l'anno, che poi vengono declinate attraverso la coprogettazione. Se non è la scuola, sarà il Comune o l'ufficio scolastico regionale.

**PRESIDENTE.** Così come in Italia esistono delle zone economiche speciali, in questo caso sarebbero zone educative speciali, con alcune attenzioni in più. Questo può essere uno spunto assolutamente utile.

**MORNIROLI.** Nelle zone educative speciali, i docenti che rimangono in quelle scuole ricevono degli incentivi sullo stipendio. Infatti, uno dei problemi veri di questo Paese è che nelle scuole di periferia c'è una turnazione ogni anno del 70 per cento dei docenti. Per questo motivo non si può portare avanti alcun tipo di progetto.

PRESIDENTE. Ringraziando ancora i nostri auditi per il contributo offerto, ne approfitto per sollecitare nuovamente eventuali ulteriori contributi e materiale che possono essere sicuramente utili per un migliore approfondimento.

Dichiaro conclusa l'audizione e rinvio il seguito dell'indagine conoscitiva in titolo ad altra seduta.

*I lavori terminano alle ore 16,40.*