



RESOCONTO STENOGRAFICO

n. 4

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

7^a COMMISSIONE PERMANENTE (Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica, ricerca scientifica, spettacolo e sport)

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

49^a seduta: martedì 18 luglio 2023

Presidenza della vice presidente VERSACE

INDICE**Audizione di rappresentanti della Fondazione ISMU e di WeWorld Onlus**

PRESIDENTE	Pag. 3, 6, 11 e <i>passim</i>	<i>BARZAGHI</i>	Pag. 6, 15
ALOISIO (<i>M5S</i>)	11	<i>COLUSSI</i>	3, 6, 14
CRISANTI (<i>PD-IDP</i>)	12	<i>PEDRONI</i>	7, 14
VERDUCCI (<i>PD-IDP</i>)	13		

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 la Fondazione ISMU, la dottoressa Erica Colussi e la dottoressa Alessandra Barzagli, rispettivamente coordinatrice del settore educazione e ricercatrice del settore educazione, e, per WeWorld Onlus, il dottor Valerio Pedroni, responsabile dei programmi in Italia.

I lavori hanno inizio alle ore 15,05.

SULLA PUBBLICITÀ DEI LAVORI

PRESIDENTE. Comunico che, ai sensi dell'articolo 33, comma 4, del Regolamento del Senato, è stata richiesta 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 ha fatto preventivamente conoscere il proprio assenso. Poiché non vi sono osservazioni, tale forma di pubblicità è adottata per il prosieguo dei 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 della Fondazione ISMU e di WeWorld Onlus

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca il seguito dell'indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica, sospesa nella seduta antimeridiana del 6 giugno.

È oggi in programma l'audizione di rappresentanti della Fondazione iniziative e studi sulla multietnicità (ISMU) e di WeWorld Onlus, che ringraziamo per la loro presenza.

Diamo quindi il benvenuto alla dottoressa Erica Colussi e alla dottoressa Alessandra Barzagli, rispettivamente coordinatrice e ricercatrice del settore educazione della Fondazione ISMU, e al dottor Valerio Pedroni, responsabile dei programmi in Italia per WeWorld Onlus, a cui lascio la parola.

COLUSSI. Signor Presidente, nel ringraziare lei e la Commissione per l'invito a partecipare all'odierna audizione, tengo a manifestare quanto siamo contenti di essere qui per portare alcune nostre riflessioni in merito all'oggetto dell'indagine.

Fondazione ISMU è un ente scientifico indipendente, che promuove e realizza studi, ricerche e progetti sulla società multiculturale, con par-

ticolare riguardo al fenomeno delle migrazioni internazionali ed è per questo che il nostro *focus* sarà riguardante gli alunni con *background* migratorio.

Le ricerche riportano che oltre alla condizione di reddito incidono sulla povertà educativa le differenze legate all'origine familiare. Per le famiglie straniere il rischio di povertà educativa è dieci volte superiore a quello delle famiglie italiane. La povertà educativa si allarga inoltre a una povertà di esperienze di tipo sociale, culturale e relazionale. Gli studenti e le studentesse con cittadinanza non italiana, le cui famiglie possono avere maggiori difficoltà nell'accompagnare e supportare la didattica, accumulano maggiori ritardi scolastici degli italiani e registrano tassi di abbandono superiori. Nel 2022 infatti il tasso di abbandono per gli alunni con cittadinanza non italiana è stato del 28,7 per cento, a fronte di una media nazionale del 9,7.

Gli studenti di origine immigrata presenti in Italia risultano essere circa 860.000 unità, pari al 10,3 per cento della popolazione, quindi uno su dieci ha cittadinanza non italiana. Ci sono sia ragazzi neoarrivati, quindi che arrivano per la prima volta all'interno del nostro sistema scolastico, sia ragazzi nati in Italia (pari al 66,7 per cento).

La scuola italiana è oggi multiculturale: nelle classi sono presenti più di 200 nazionalità ed è quindi necessario un reale riconoscimento delle diversità culturali degli studenti, da ritenere risorse da valorizzare in un ambito educativo, ma lo è anche perseguire pari opportunità di apprendimento e uguaglianza di fronte all'istruzione.

La pandemia, il periodo post-pandemico e anche le nuove emergenze, come quella ucraina, hanno impattato in maniera rilevante sulla *routine* scolastica e sulle dinamiche tra scuola e famiglia, portando nuove sfide all'inclusione nella scuola, nei contesti multiculturali e nelle traiettorie scolastiche e biografiche degli alunni con *background* migratorio. Da tutti gli studi emerge infatti che l'apprendimento degli alunni è stato influenzato negativamente dal Covid-19 e che la perdita media di apprendimento è apparsa più consistente nei Paesi ad alto reddito, ma in tutti i contesti la cosiddetta *learning loss* si è verificata fra i bambini più poveri.

Anche nel contesto italiano, nell'anno scolastico 2022-2023, che ha visto gradualmente una sorta di ritorno alla normalità, la perdita di apprendimento e i rischi di sganciamento e abbandono scolastico sono apparsi come i principali problemi, in particolare guardando agli studenti con bisogni educativi speciali, disabilità o disturbi di apprendimento o caratterizzati da uno svantaggio socioeconomico o linguistico, come nel caso degli alunni con *background* migratorio.

Analizzando quindi le traiettorie scolastiche degli alunni stranieri, si nota come il ritardo scolastico sia uno degli aspetti più problematici: per l'anno scolastico 2020-2021, ha riguardato il 7,5 per cento degli italiani e quasi il 27 per cento degli studenti non italiani.

Un primo divario significativo si registra nella scuola dell'infanzia. Il tasso di scolarità dei bambini con *background* migratorio tra i tre e i cin-

que anni è circa dell'80 per cento, laddove fra i bambini italiani supera il 95 per cento. Estendere la partecipazione alla scuola dell'infanzia a tutti bambini non italiani rappresenta una priorità, se si considera il ruolo cruciale che svolge questo ambito educativo nel favorire l'apprendimento spontaneo e precoce della lingua italiana e i futuri risultati di apprendimento scolastico.

Il ritardo è ancora più rilevante se si pensa alla scuola secondaria di secondo grado, in cui la maggioranza degli studenti di origine immigrata è in ritardo di uno o più anni (da uno a due anni) ed essi sono il 53,2 per cento; nella scuola secondaria di primo grado sono il 27 per cento e nella primaria il 10.

Un altro fenomeno che continua ad essere preoccupante, quando si tratta di studenti con *background* migratorio, è l'abbandono precoce. Per quanto riguarda quelli che vengono chiamati gli *early leavers from education and training* (ELET), quindi i ragazzi in possesso di licenza media che abbandonano precocemente gli studi, quelli nati all'estero sono ancora il 28 per cento, quindi parliamo di ragazzi tra i diciotto e i ventiquattro anni stranieri ovvero quasi il triplo degli autoctoni, gli italiani, che sono quasi il 10 per cento.

Se si considerano invece i *not engaged in education, employment or training* (NEET), quindi i giovani tra i quindici e i ventinove anni che non sono all'interno di un percorso di istruzione, formazione e lavoro, i nati all'estero maschi sono pari al 28 per cento; invece, se si vanno a guardare le ragazze straniere, il tasso sfiora quasi il 38.

Per far fronte alla povertà educativa e prevenire quindi l'abbandono e la dispersione, occorre affrontare quotidianamente la sfida dell'inclusione scolastica e sociale di tutti, in particolare poi per i soggetti svantaggiati.

Riportiamo qui alcune sfide che sono state individuate e da non dare per scontate, la prima delle quali consiste nel dare importanza al fatto che tutti i minori vadano effettivamente a scuola. Risulta importante altresì garantire pari opportunità di accesso scolastico anche ai minori che giungono in Italia in corso d'anno e che per età sono prossimi al termine dell'obbligo scolastico (quindi sedici anni), ma non di quello formativo.

Un'altra sfida è potenziare i percorsi di insegnamento e apprendimento dell'italiano come lingua seconda sia per i neoarrivati in Italia (NAI) in tutti gli ordini di scuola, sia per i bambini e le bambine di seconda generazione che entrano per la prima volta nel sistema scolastico italiano (nella scuola primaria) o che iniziano a frequentare la scuola dell'infanzia.

Altra sfida è promuovere percorsi di insegnamento del cosiddetto italiano lingua seconda (L2) come lingua di scolarizzazione e dello studio, potenziando percorsi di italiano per lo studio delle discipline scolastiche, accompagnando gli studenti verso l'autonomia dell'approccio allo studio stesso.

Vi sono poi la valorizzazione della lingua madre e lo sviluppo di un *curriculum* di educazione plurilingue e interculturale per gli alunni, gli

studenti e i docenti di tutte le discipline. Occorre garantire inoltre pari opportunità agli studenti di origine immigrata nella scelta dei percorsi scolastici e formativi, ponendo specifica attenzione al supporto e al sostegno alla scelta fin dalla scuola secondaria di primo grado, sia per i ragazzi e le ragazze, sia per le famiglie, che necessitano di informazioni chiare e accompagnamento, ad esempio con documenti plurilingue sul sistema scolastico italiano e con incontri con mediatori linguistici o esperti.

Altro aspetto importante è rendere la scuola più inclusiva, investendo sulla formazione interculturale del corpo docente e poi sottolineare nuovamente il ruolo centrale delle istituzioni scolastiche, al centro di una fitta rete di legami con le famiglie, i territori e le amministrazioni locali del terzo settore, che è emerso con forza nel progressivo passaggio dalle scuole chiuse nel *lockdown* alle nuove scuole aperte.

PRESIDENTE. Dottoressa Colussi, mi perdoni se la interrompo, ma, poiché ha già superato la metà del tempo a sua disposizione, soprattutto se anche la sua collega desidera intervenire dopo di lei, desidero segnalarle che la relazione che avete presentato è già a disposizione di tutti i colleghi oltre che del pubblico, tramite il nostro portale, e che, a seguito degli interventi dei commissari, avrete la possibilità di svolgere una replica.

COLUSSI. Gli ultimi due punti che desidero sottolineare in chiusura, signor Presidente, riguardano le scuole di nuovo aperte, che rendono necessario potenziare le specifiche alleanze educative per permettere la crescita e il successo formativo, sia nel tempo scolastico, sia in quello extrascolastico, del doposcuola o del periodo estivo o delle vacanze.

Infine, una riflessione importante è legata al successo degli studenti con *background* migratorio. I percorsi educativi dei figli di immigrati si focalizzano generalmente su disuguaglianze e insuccessi: la sfida è quella di cambiare prospettiva, guardando la traiettoria di successo e spostando quindi l'attenzione delle narrative di questi giovani sui meccanismi che trasformano lo svantaggio sociale in vantaggio educativo. Approfondire ed evidenziare i talenti e le competenze diventa quindi un aspetto cruciale per il successo scolastico: in un'ottica di *peer education*, i ragazzi di successo possono essere testimoni privilegiati per i loro compagni proprio per motivare nello studio e prevenire l'abbandono scolastico.

Per concludere, un ulteriore *focus* che vorremmo porre alla vostra attenzione è sui minori stranieri non accompagnati, per cui lascio poi la parola alla collega Alessandra Barzaghi, che in questi anni ha portato avanti studi in tal senso.

BARZAGHI. Signor Presidente, nel tentativo di essere brevissima, mi concentrerò su quello che vuol essere un *focus* specifico della Fondazione ISMU, ossia i minori stranieri non accompagnati, perché negli ultimi anni, dal 2020 al 2022, abbiamo condotto uno studio conoscitivo, commissionato dal Ministero dell'istruzione, sul loro accesso all'istruzione.

Vi darò qualche dato: al 31 maggio 2023, secondo la Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, i minori stranieri non accompagnati presenti e censiti in Italia sono circa 20.500, di cui l'86 per cento maschi e il 13,8 per cento femmine. Questo è importante da sottolineare, perché si tratta soprattutto di un *target* maschile.

Per quanto riguarda la provenienza, i dati ufficiali indicano che le presenze più elevate sono quelle dell'Egitto, da cui proviene circa il 25 per cento dei minori presenti, e dell'Ucraina, con il 22,5 per cento, che includono quindi quasi la metà di tutti i minori stranieri non accompagnati presenti in Italia.

I minori stranieri non accompagnati in larga parte sono vicini alla maggiore età: ben il 44,4 per cento ha diciassette anni e quasi il 25 per cento ne ha sedici e questo è particolarmente cruciale come fattore all'arrivo in Italia, poiché la maggior parte di questi minori si trova ad affrontare un percorso molto veloce, avvicinandosi alla maggiore età.

Anche se parliamo di numeri piccoli, in confronto al totale degli studenti con *background* migratorio presenti in Italia, i minori stranieri non accompagnati rappresentano un caso molto emblematico per indagare gli svantaggi legati alla partecipazione al sistema di istruzione e formazione da parte di gruppi socialmente svantaggiati. Lo studio condotto da Fondazione ISMU ha mostrato in particolar modo che siamo ancora molto lontani da un'integrazione massiva dei minori stranieri non accompagnati nel sistema scolastico italiano, dal momento che questa condizione riguarda solo un minore su cinque, quindi circa il 21 per cento; anche considerando i centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), la situazione resta lontana dal coinvolgere gran parte dei minori, visto che parliamo solo del 18 per cento di essi. La maggior parte invece sono inseriti nei corsi di italiano, che giocano un ruolo chiave, con il 52 per cento, mentre il 9 per cento è escluso.

Sottolineando che, se lo vorrete, potremo approfondire la tematica rispondendo a domande *ad hoc*, concludo ricordando che ci sono diversi aspetti, amministrativi, didattici e socioeducativi, che riguardano l'accesso e l'inserimento scolastico di questo *target* specifico; nonostante si tratti proprio di un numero piccolo di studenti, comunque è importante porre l'attenzione anche su di loro.

PEDRONI. Signor Presidente, nel ringraziarla a mia volta per la possibilità di partecipare a quest'audizione, premetto che, nel preparare le *slide* che vi mostrerò e che sono già a vostra disposizione, ho pensato di non dire cose che per voi sono già note, stranote e arcinote, immagino, infatti, che siate in possesso di molti dati.

Nel chiedere ai tecnici di avviare la presentazione, sorvolo sulle prime due *slide*, in cui ho concentrato la parte più noiosa, per così dire, giusto per informarvi che WeWorld è una delle prime dieci ONG in Italia, è presente in 27 Paesi (in tutti i luoghi di guerra e di conflitto e in cui succedono catastrofi) e prova ad esserci stando accanto soprattutto ai

minori e alla popolazione femminile, verso la quale la mia organizzazione ha una sensibilità particolare.

Da una decina d'anni è considerata luogo di missione anche l'Italia, per i motivi che probabilmente conoscete meglio di noi. Qui siamo nell'alveo dell'obiettivo 4 dell'agenda 2020-2030 rispetto al tema di un'educazione di qualità e più inclusiva.

Ho provato a buttare giù alcuni temi *disruptive*, per così dire, per capire se su alcuni concetti, secondo voi, è interessante lavorare per il vostro ruolo.

Intanto, la dispersione scolastica è il punto in cui le diseguaglianze vengono causate, ma anche su cui esse ricadono, per cui è vero che nascono nella scuola, ma poi su di essa ricadono, amplificandovisi ulteriormente. Credo che oggi siamo nel momento peggiore di questa forbice delle diseguaglianze, che hanno nella scuola un punto di partenza importante.

Abbiamo fotografato la scritta «La periferia vi guarda con odio», che è una frase che abbiamo immaginato rivolta non necessariamente alle istituzioni, ma anche al mondo adulto da parte di ragazzi che oggi sentono molto lontani da loro tutti i ragionamenti perché la loro sorte sia migliore di quella di partenza.

Oggi siamo qui: cosa possiamo fare? La scuola sicuramente è molto utile. Ci piace l'idea della teoria del rubinetto: quando è aperto, l'educazione c'è e le diseguaglianze vengono assottigliate; quando il rubinetto si chiude, le diseguaglianze montano e crescono ulteriormente.

Il passaggio cruciale è però che anche nella scuola oggi abbiamo un livello d'istruzione che dal nostro punto di vista ha sicuramente delle eccellenze, ma vede moltissima fatica. Ecco, nonostante quello che spesso ci raccontiamo anche nei luoghi più istituzionali, oggi vediamo ovunque – e siamo presenti in tutta Italia – nelle periferie più fragili, da Catania a Milano e Torino, che l'approccio di insegnamento più forte e più diffuso è ancora quello frontale, insieme a un apprendimento concettuale, pertanto si lavora pochissimo sulla cooperazione interna alla classe e sul ciclo di Kolb, che prevede anche di lavorare sull'esercitazione, sull'esperienza e sulla metacognizione.

Se penso soprattutto alle scuole medie, che sono quelle in cui si amplifica il divario presente nei ceti sociali dei genitori e dei ragazzi su cui lavoriamo, mi rendo conto che rappresentano il momento di esplosione, mentre le elementari più o meno tengono ancora: se sei figlio di laureati, sali; se sei figlio di operai o disoccupati, scendi; e questo processo è inesorabile e lo strumento di insegnamento ancora dominante – largamente, ahimè – è la didattica frontale, che non vale per la gran parte dei ragazzini e delle ragazzine, perché non permette loro di conoscere uno stile d'apprendimento cooperativo e non lavora sull'intelligenza emotiva e su altre formule, quindi marca ancor di più il linguaggio e il sapere che si respirano a casa.

Quanto all'extrascuola, non dimentichiamoci che oggi nelle scuole secondarie di primo grado – correntemente «le scuole medie» – il po-

meriggio non esiste e non c'è; c'è nelle scuole primarie, tra l'altro solo in alcuni luoghi d'Italia e non in tutte le Regioni, perché a Sud di Roma che le scuole primarie facciano il pomeriggio è molto raro.

Dagli studi e dagli interventi di un nostro centro educativo territoriale emerge che l'extrascuola è fondamentale: se apriamo un rubinetto dell'educazione anche il pomeriggio, lavoriamo perché le diseguaglianze si riducano nella scuola, quindi perché la dispersione educativa sia minore; quando invece non c'è alcun progetto nell'extrascuola, la dispersione e la povertà educativa crescono esponenzialmente. Il problema è che l'extrascuola è una velleità territoriale: alcuni territori ce l'hanno, altri no; a volte è offerta dal terzo settore, altre volte c'è un Comune virtuoso che ci mette le risorse; certamente non c'è un impulso centralizzato e poi mi verrebbe da dire che la situazione è molto estemporanea e cambia in base all'ente locale e a quello erogante. Non c'è una visione d'insieme come c'è per la scuola. Oggi l'extrascuola però, per i ragazzini e le ragazzine delle medie, a volte cuba quasi anche la stessa quantità di tempo che hanno passato nella scuola stessa, che è un tempo molto importante, che non possiamo lasciare all'improvvisazione.

Quanto alle scuole come *hub* territoriali, se dobbiamo innovare la didattica perché esca da un approccio oramai quasi esclusivamente frontale e lavorare anche sugli ambienti di apprendimento, affinché siano più moderni e accattivanti, e sull'extrascuola, affinché sia meno estemporanea, è chiaro che un tema è relativo al modo in cui connettere la scuola con il territorio e con l'extrascuola. La scuola funziona nell'educazione come l'ospedale dovrebbe fare nell'ambito della sanità, ossia come un *hub* del territorio. Funziona – e abbiamo fatto una proposta concreta in tal senso – se nell'organico scolastico esiste una figura – che abbiamo chiamato dirigente dell'extrascuola – che abbia l'obiettivo di governare la relazione tra la scuola e tutto quello che succede in campo educativo al di fuori di essa, affinché ci sia un'impostazione unitaria e i ragazzi, soprattutto i più difficili, abbiano una filiera d'attenzione nei loro confronti continuativa, tra la mattina e il pomeriggio.

È chiaro che, quando parlo di extrascuola, ho molto presente anche l'estate: abbiamo proposto di rinnovare il calendario scolastico, che non vuol dire riempire di contenuti scolastici il periodo estivo, ma rivedere la strutturazione del calendario, perché oggi tre mesi di *stop* d'estate significano che chi sta bene e ha i soldi fa fare ai figli *campus* in inglese o in tedesco ed esperienze straordinarie, che glieli riconsegneranno a settembre meglio di come li hanno lasciati a giugno; chi non ha queste possibilità arriverà invece a settembre con tre mesi di buco, avendo dimenticato metà di quello che ha fatto l'anno precedente e sentendosi ancora più indietro rispetto ai ragazzi a cui invece il censo dei genitori ha permesso di godere di un'estate di qualità. Questa è una situazione paradossale che si potrebbe avere in classe, perché in realtà, come sapete bene, oggi ci sono scuole che hanno tutti i ceti popolari e altre che invece hanno quelli più agiati.

Si è parlato tanto di patti educativi di comunità, ma attenzione: molto spesso, dal nostro osservatorio, sono una lista di buone intenzioni generiche, che dice semplicemente quello che fanno i soggetti del territorio (la scuola fa una cosa, una certa associazione ne fa un'altra e una ulteriore si occupa del doposcuola), ma forse mancano contenuti evolutivi, un passo in avanti. Abbiamo segnalato due casi per stimolare un ragionamento, come la riparazione sociale. Oggi un patto educativo sulla riparazione sociale o sulla preparazione all'uso dello *smartphone* vuol dire mettere dentro lo strumento del patto educativo – che forse a volte è un po' formale o astratto – obiettivi molto concreti e incarnati nei territori. Riparazione sociale significa, invece di utilizzare come strumenti educativi la sospensione, la nota sul diario o il richiamo ai genitori, chiedere al ragazzino di andare a fare dieci ore di volontariato in un'associazione del territorio o nel centro anziani, per fare delle cose concrete che nutrano anche educativamente e colmino un'eventuale mancanza per poterla riconsegnare in un'ottica di normalità.

Oggi la grande domanda di un genitore con figli alle scuole medie è: lo *smartphone* glielo devo dare o no? Qual è la cosa giusta? Gli studi – un dipartimento dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca ci sta lavorando da tempo – dicono che lo *smartphone*, se dato in prima media senza gestione, è uno strumento nocivo per il percorso di istruzione, mentre le cose vanno diversamente, se governato in un percorso di tre anni per arrivare ad averlo finalmente sempre; è chiaro però che, per far ciò, tutta la classe dev'essere agganciata e, ancor di più, tutti (il pediatra di libera professione, il corpo docente e il territorio) devono remare in quella direzione: se servono tre anni per educare all'uso dello *smartphone*, tutti dobbiamo avere la stessa regola in mente, che ne permetta un buon utilizzo. Ecco, i patti di comunità diventano vivi se hanno contenuti forti di cui riempirsi e non essere mere dichiarazioni d'intenti generiche.

Un altro *vulnus* è infine rappresentato dal ruolo del terzo settore. Ci stiamo dicendo che nell'extrascuola e nella necessità di un'innovazione didattica spesso è il terzo settore a fare la parte del leone, cioè chi va nelle classi a raccontare, spiegare e formare gli insegnanti su strumenti evolutivi di didattica o di educazione? Le realtà del terzo settore. Chi fa extrascuola? Le realtà del terzo settore. Chi vince i bandi per l'estate nei Comuni virtuosi che riescono ad allocare risorse? Il terzo settore.

Il punto vero è che il ruolo del terzo settore rimane molto estemporaneo. Spesso la scuola, se cambia il dirigente, cambia il suo modo d'intendere il terzo settore, per cui un ruolo chiave del genere oggi è molto lasciato all'estemporaneità della relazione che si va a costruire nell'alleanza e nel *network* territoriale. Dove va il grosso delle risorse del PNRR? Lo sapete benissimo: adesso nelle scuole stanno uscendo i bandi per professionisti singoli o per ore supplementari e complementari o straordinari degli insegnanti, ma pochissime scuole stanno facendo bandi per dare le risorse alle realtà del terzo settore. Ciò vuol dire che, se si chiede un singolo professionista, la realtà strutturata del terzo settore non man-

derà una psicologa, ad esempio, rispondendo che ovviamente la manderà solo se il contratto verrà fatto a una realtà del terzo settore (cooperativa o fondazione che sia) e non a fronte della richiesta di una singola professionalità.

Su questo vi inviterei a fare una riflessione, perché rischiamo tra l'altro di andare contro le indicazioni dell'impresa sociale Con i bambini, in attuazione del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, che invece aveva chiesto che il terzo settore avesse un ruolo fondamentale.

Un ultimo passaggio è costituito dalla necessità di andare dove i giovani sono. Il tema è che oggi le agenzie educative del territorio – quelli che una volta erano gli oratori e i centri educativi – sono sempre meno o con sempre più fatica frequentate dai giovani. Continuano a lavorare e si innovano, ma i giovani spesso tendono a scappare dalle nostre briglie, per così dire. Oggi dobbiamo forse recuperare quella che una volta chiamavamo l'educativa di strada o di prossimità, che vanno pensate in modo nuovo, con strumenti nuovi. I giovani dobbiamo andare a prenderli dove sono, senza paura, sapendo che andarli a pescare in luoghi d'incontro informale – a volte nelle loro abitazioni, perché quelli che da lì non escono sono sempre di più – è l'unico modo per riagganciarli ai presidi educativi del territorio, che invece possono fare un lavoro per riportarli in una dimensione di protagonismo e di normalità, se esiste questa parola, per intendere una vita buona. Oggi dobbiamo riscoprire una dimensione di educativa di prossimità e di strada che è uscita da tempo dai bandi pubblici, ma che credo sia molto importante.

Nell'ultima *slide* si rappresenta un questionario che recentemente abbiamo elaborato per i ragazzi che incontriamo nei nostri centri (oltre 1.000 quest'anno): dai giovani, dai ragazzi e anche dai bambini più piccoli emerge la grande paura rispetto al futuro; oggi si parla molto di diritti e anche di doveri, a volte facendo fatica a trovare una giusta connessione tra di essi, ma credo – anzi, crediamo – che il diritto più importante sia quello al futuro, perché oggi la grande paura dei minorenni che incontriamo nei nostri luoghi dell'educazione è che una prospettiva di futuro forte e la fiducia in un futuro forte siano sempre più deboli. Questo credo che sia il principale tema su cui lavorare.

PRESIDENTE. Rammento ai colleghi che i nostri ospiti hanno presentato delle memorie che sono, insieme alle *slide* appena illustrate, a disposizione della Commissione.

ALOISIO (M5S). Signor Presidente, desidero complimentarmi con tutti gli auditi intervenuti, ma soprattutto con l'ultimo relatore, perché ha parlato molto dell'innovazione della didattica, un tema che ho trovato molto interessante e che mi ha in una certa misura sconvolto, perché ho lasciato il mio lavoro nella scuola nel 1988 e nel periodo nel quale ho insegnato è stata fatta tanta innovazione, cioè si faceva la scuola non frontale, bensì una scuola paritetica con molte esperienze pratiche. Mi ha

quindi sconvolta apprendere che abbiamo fatto dei passi indietro. Non solo, ma dalle esperienze che ci sono state descritte emerge che la dispersione scolastica e la povertà scolastica sono legate al censo, quindi manca la scuola, manca lo Stato. Il terzo settore va benissimo, ma deve essere sussidiario, deve integrare la carenza dello Stato. Questo è un aspetto che mi colpisce moltissimo, che emerge dall'analisi perfetta della realtà fatta dal dottor Pedroni. Dovremmo risolvere il problema di come far sì che i genitori possano mandare a scuola i figli. Tra l'altro, non c'è la scuola a tempo pieno, per la quale il dottor Pedroni ha richiamato il ruolo del terzo settore, che dovrebbe mettere in contatto la scuola con il territorio. La scuola a tempo pieno negli anni Sessanta e Settanta c'era, poi è stato tutto distrutto, quindi si è trattato di una scelta fatta nell'ambito di una strategia politica.

CRISANTI (*PD-IDP*). Signor Presidente, ho veramente apprezzato moltissimo tutte le relazioni. Vorrei fare una domanda e una considerazione di carattere generale. La prima domanda riguarda in modo particolare l'abbandono scolastico: sono rimasto veramente molto impressionato dalla cifra del 27 per cento di abbandono scolastico da parte di minori non italiani. Mi chiedo se questo è un problema specifico dell'Italia, che fa peggio di altri Paesi, o se altri Paesi fanno meglio. C'è qualche modello virtuoso da seguire, dal quale magari possiamo prendere spunto per migliorare questa situazione? Questa sicuramente è una cosa che mi piacerebbe sapere. Ci sono sicuramente Paesi, in Europa, che hanno un contributo migratorio molto importante, tra cui la Francia, la Germania e lo stesso Regno Unito, di cui ho anche un'esperienza personale.

Partendo proprio dal Regno Unito, voglio fare anche una considerazione riguardo alla seconda relazione, che in modo particolare evidenziava come le differenze sociali di fatto sono anche una sorta di trampolino di fatto per progredire nel sistema scolastico, creando non dico dei danni, ma sicuramente delle diseguaglianze sociali importanti. Questo è un fenomeno che non colpisce soltanto l'Italia: posso portare l'esempio del Regno Unito, dove praticamente il 50 per cento degli studenti che accedono ad Oxford, all'Imperial College e a Cambridge vengono dalle scuole private, laddove invece soltanto il 5 per cento degli studenti accede alle scuole private, creando il paradosso che i poveri pagano per l'educazione dei ricchi. Questa è una situazione molto simile a quello che succede in Italia. Penso che si debba in qualche modo agire al livello delle opportunità. Sicuramente le vacanze – come lei ha ben detto ed evidenziato – sono un'occasione in cui le differenze sociali si amplificano invece di appiattirsi. Secondo me bisogna intervenire, cercando, se possibile, di supplire a questa carenza durante il periodo estivo, sia dando l'opportunità agli studenti che hanno più capacità e che sono più meritevoli di andare anche loro all'estero a seguire un percorso formativo, sia evitando di lasciare l'educazione estiva soltanto nelle mani dei privati. Questo è sicuramente un aspetto importante di cui ci dobbiamo fare carico ed è un elemento di grande riflessione: durante le vacanze estive le

differenze sociali si acuiscono, invece di diminuire. Questa è una mia considerazione che nasce da un'esperienza vissuta anche personalmente in Inghilterra, perché mio figlio è andato a Cambridge grazie a una spinta familiare veramente poderosa.

VERDUCCI (*PD-IDP*). Signora Presidente, da relatore di questa indagine conoscitiva voglio aggiungermi ai ringraziamenti fatti dai colleghi per il lavoro che Fondazione ISMU e WeWorld conducono. Si tratta di un lavoro di grande rilievo, come questa audizione testimonia. Partirò dalle considerazioni che ci ha consegnato il dottor Valerio Pedroni di WeWorld, a mio avviso particolarmente rilevanti per questa nostra indagine conoscitiva, perché mettono in luce alcuni problemi che non sono legati alla contingenza, ma sono criticità strutturali del nostro sistema scolastico e dicono come la nostra scuola pubblica faccia fatica ad assolvere a una delle sue missioni principali, che è quella di essere a tutti gli effetti una scuola dell'inclusione, in cui nessuna bambina, nessun bambino, nessuna ragazza e nessun ragazzo disperda il proprio talento, ma invece venga valorizzato nella sua intelligenza e nelle proprie capacità. Un percorso in realtà che molto spesso si interrompe o incontra le problematiche maggiori proprio nelle scuole medie inferiori (quelle che noi comunemente chiamiamo le scuole medie). Da questo punto di vista voglio ricordare come una delle riforme decisive per il dispiegarsi della democrazia nel nostro Paese fu proprio la riforma delle scuole medie nel 1962, che permise di sbloccare un ascensore sociale che era invece assolutamente bloccato e permise quindi un avanzamento sociale per centinaia di migliaia di ragazze e di ragazzi che venivano da situazioni familiari più svantaggiate dal punto di vista economico e sociale e anche da realtà territoriali più svantaggiate. Oggi serve avere questa consapevolezza per avere una nuova strategia per la scuola dell'inclusione, a partire da più tempo scuola (come è stato messo in evidenza) e più tempo di apprendimento. L'esempio che qui è stato fatto su quanto l'estate, che è per eccellenza tempo di distanza dalla scuola, acuisca differenze pregresse è assolutamente calzante e dice appunto quanto abbiamo bisogno invece di una scuola di prossimità, che sappia reinventarsi e che sappia andare oltre il luogo fisico della scuola, arrivando nelle strade e nei quartieri più disagiati con nuovi patti educativi territoriali. Mi pare che questa relazione ci consegni davvero molte indicazioni sulle cose che dobbiamo fare.

Così come penso sia molto importante la relazione che ci hanno consegnato la dottoressa Colussi e la dottoressa Barzaghi, non solo sui ritardi che riguardano le ragazze e i ragazzi con *background* migratorio, ma in particolare anche su una mancanza molto grave del nostro sistema di istruzione. Il nostro sistema di istruzione è tenuto all'integrazione scolastica per i minori stranieri non accompagnati; sappiamo che invece questo compito fondamentale non viene assolto così come dovrebbe, perché mancano investimenti e molto spesso manca una strategia specifica. Invece è fondamentale che questo avvenga, in modo che il nostro Paese

possa fornire a queste ragazze e a questi ragazzi quel diritto che è nelle loro prerogative, sulla base della nostra Costituzione. Penso che queste due audizioni, integrandosi l'un l'altra e contenendo già nella loro relazione molte risposte alle domande che ci stiamo ponendo nel corso di questa indagine conoscitiva, siano molto utili ai nostri lavori.

PRESIDENTE. Lascio ora la parola agli auditi per la replica.

COLUSSI. Signora Presidente, grazie degli spunti ulteriori di riflessione. Provo a rispondere al senatore Crisanti sull'abbandono scolastico dei minori con *background* migratorio in Italia rispetto ad altri modelli in Europa. Sicuramente in Italia abbiamo una presenza massiccia di ragazzi con *background* migratorio; negli ultimi quarant'anni questa è cresciuta enormemente e adesso abbiamo un periodo di stasi. Siamo alla prima o alla seconda generazione di ragazzi presenti, che arrivano in Italia o che sono figli di migranti. In altri Paesi siamo già alla terza o alla quarta generazione, quindi lì c'è un'esperienza molto più lunga di integrazione e di strategie. Ho in mente ad esempio la Germania, dove da anni si offrono percorsi, ad esempio, sulla lingua della comunicazione, molto lunghi (anche di 200-300 ore) e gratuiti per tutti, dalla scuola dell'infanzia fino all'età adulta; si offrono inoltre corsi di formazione civica per l'integrazione, al fine di arrivare a una conoscenza di base della lingua tedesca, gratuita per tutti. Si continua poi con un sostegno sulla lingua per lo studio, che è molto importante per le seconde e le terze generazioni, perché magari si arriva a parlare bene oralmente, da noi l'italiano e in Germania il tedesco, ma poi, quando si tratta di studiare testi specifici disciplinari nelle scuole secondarie di primo grado e ancor più di secondo grado, avere delle risorse specifiche per l'italiano per lo studio è fondamentale. Questo in altri Paesi è più curato ed è offerto a tutti, con un numero di ore molto rilevante. Da noi alcune ore ci sono, ma non sono abbastanza. Le risorse sono forse maggiori per le scuole primarie, ma poi vanno un po' a perdersi negli ordini di scuola più alti. Abbiamo ancora un po' di lavoro da fare per arrivare a una possibilità e a una pari opportunità per tutti, con una prevenzione dell'abbandono e della dispersione.

PEDRONI. Signora Presidente, vorrei dire una parola rispetto ad alcune cose evocate. Il concetto è che sicuramente la scuola è arretrata. L'impressione, per chi ci sta tutti i giorni, è che nella nostra scuola oggi o succede qualcosa o forse siamo all'ultima spiaggia. Il fatto che l'insegnamento sia in gran parte frontale e quindi impedisca di valorizzare intelligenze diverse, più emotive e non necessariamente cognitive, porta al fatto che solo quegli alunni che hanno a casa un certo retroterra riescono a starci dentro; quel tipo di modello non riesce invece a soddisfare coloro che arrivano da contesti più difficili, in cui magari ci sarebbero altre *skills* da enfatizzare, altre intelligenze e altri stili d'apprendimento da valorizzare. Nelle scuole più virtuose si sono amplificati laboratori ed espe-

rienze con il terzo settore. In molte scuole, magari nelle Regioni più capaci di intercettare risorse e attivismo del terzo settore, ci sono veramente tante cose molto interessanti. Il problema è che, se la struttura e il corpo docente non fanno quello scatto, tutto rischia di diventare un po' estemporaneo. Nel momento in cui l'esperto del terzo settore, che ha fatto un laboratorio particolarmente interessante, esce dalla classe e ritorna il grigiore che c'era prima, per gli alunni è ancora peggio, per certi versi. Il lavoro da fare oggi è senz'altro quello di continuare a fare laboratori (più riusciamo a farne e meglio è), ma dall'altra parte è necessario rinforzare l'innovazione didattica e la capacità di insegnamento da parte degli insegnanti stessi, affinché siano in grado di lavorare in quel modo che chiedono con i laboratori da parte del terzo settore. Non c'è bisogno del terzo settore che insegna a fare didattica collaborativa e *outdoor education*, cioè educazione e insegnamento anche fuori e all'aperto; il corpo insegnante deve essere capace di farlo, perché, se non ne è in grado, la scuola rimane comunque debolissima. È necessario che l'extrascuola sia governata dalla scuola stessa e non che io tiro giù la *claire* alla fine della mattina e quello che succede è responsabilità di altri. Così non andiamo lontano.

BARZAGHI. Signora Presidente, vorrei rispondere al senatore Verducci per quanto riguarda i minori non accompagnati. Parliamo di un *target* molto particolare; quello dell'età è un elemento chiave nella lettura di questa situazione specifica, perché parliamo di minori che arrivano in Italia minorenni e che devono riuscire a raggiungere l'autonomia molto in fretta. Sappiamo infatti che il sistema d'accoglienza è garantito fino ai diciotto anni e che poi ci potrebbe essere la possibilità di un prosieguo amministrativo, ma questa cosa non è scontata. Si tratta di minori che devono essere resi capaci di essere autonomi in tempi molto stretti. Il sistema d'accoglienza si trova ad affrontare questo grande nodo e la scuola, di conseguenza, cerca di rispondere a questa ricerca di strumenti veloci di cui questi minori hanno bisogno. Ciò significa che molte volte o si demanda al terzo settore, con corsi di italiano gestiti direttamente dall'accoglienza e dal terzo settore, o esclusivamente ai centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), cioè alle scuole che sarebbero destinate agli adulti, perché l'inserimento ordinario è molto difficile.

Un altro problema che ci tengo a sottolineare è quello legato ai minori più piccoli, che arrivano a quattordici anni. L'età tra i quattordici e i quindici anni è anch'essa un'età molto critica, perché non si riesce ad inserirli facilmente nella scuola media ordinaria, ma non hanno neanche l'età per andare al CPIA. Ci sono spesso minori tra i quattordici e i quindici anni che restano anche un anno senza entrare a scuola. I nodi sono tanti e i contesti territoriali giocano tantissimo. Abbiamo situazioni molto diverse a seconda delle Regioni e anche a seconda delle convenzioni regionali, per esempio con la formazione professionale. Anche in questo caso il sistema dovrebbe essere un po' più uniforme e cercare di garantire l'accesso di questi minori a scuola.

PRESIDENTE. Vi ringrazio per il contributo e vi rinnovo l'invito, qualora lo riteneste opportuno e utile, a fornirci delle integrazioni da offrire ai colleghi.

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

I lavori terminano alle ore 15,50.