



Giunte e Commissioni

RESOCONTO STENOGRAFICO

n. 8

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**

139^a seduta: mercoledì 10 luglio 2024

Presidenza della vice presidente **VERSACE**

INDICE

Audizione di rappresentanti dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE) e dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi)

PRESIDENTE	Pag. 3, 6, 12 e <i>passim</i>	* GRIECO	Pag. 3, 12
ALOISIO (M5S)	8	* RICCI	6, 14, 15 e <i>passim</i>
CRISANTI (PD-IDP)	10, 16		
D'ELIA (PD-IDP)	9		
VERDUCCI (PD-IDP)	10		

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: 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; Italia Viva-Il Centro-Renew Europe: IV-C-RE; 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): Aut (SVP-PATT, Cb); Misto: Misto; Misto-ALLEANZA VERDI E SINISTRA: Misto-AVS; Misto-Azione-Renew Europe: Misto-Az-RE.

Intervengono, ai sensi dell'articolo 48 del Regolamento, per l'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE), la dottoressa Cristina Grieco, presidente, e, per l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi), il dottor Roberto Ricci, presidente.

I lavori hanno inizio alle ore 14.

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'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE) e dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi)

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

È oggi prevista l'audizione di rappresentanti dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE) e dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi).

Cedo la parola al presidente dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE), dottoressa Grieco, pregandola di rispettare il tempo massimo complessivo di 10 minuti.

GRIECO. Signor Presidente, rivolgo un saluto a lei e a tutte le senatrici e i senatori della Commissione e cercherò di rispettare i tempi che mi sono stati assegnati. Non ho con me un documento, ma sarà mia cura trasmettervelo. Sicuramente sarà un rapporto più organico e dettagliato.

Mi limiterò in questa sede ad indicare i punti di riflessione più importanti.

Intanto vi ringrazio per questa audizione e anche per questa indagine conoscitiva su un fenomeno che è veramente preoccupante, come quello della povertà educativa, che – come sappiamo – è correlato alla dispersione e all'abbandono precoce, che è una delle dimensioni della dispersione, al fenomeno dei NEET (*Not in Education, Employment or Training*) e purtroppo anche a quello dell'esclusione sociale. È un fenomeno su cui, ovviamente, la scuola sente una grande responsabilità e anche tutti noi, attori istituzionali, lo teniamo sempre sullo sfondo della nostra attività.

Non potrebbe non essere così per INDIRE, che ha nella sua *mission* la formazione del personale della scuola, ma anche l'innovazione e quindi attraverso la sua attività di ricerca, ma anche nei rapporti con il decisore politico, mira proprio a contribuire al miglioramento del sistema educativo, appunto, per un sistema che sia sempre più di qualità ed equo.

La povertà educativa, come dirà meglio di me il presidente Ricci, ha una caratteristica multidimensionale ed è in forte correlazione con le condizioni socioeconomiche e culturali della famiglia di origine degli studenti. Quindi, c'è una grande correlazione anche tra povertà educativa e materiale, ma la povertà educativa è qualcosa di più: è proprio mancanza di occasioni e di opportunità. Per cui può e deve essere aggredita, a mio giudizio, da tanti punti di vista, anche con azioni di sistema. Basti pensare che mi trovo pochi giorni fa a Catania, dove c'è stato l'evento europeo « Junior achievement ». È stata scelta proprio Catania perché è una delle province con maggiore tasso di dispersione, non solo per l'Italia, ma per l'Europa intera. Abbiamo dei grandi divari, anche territoriali, e servono azioni di sistema, a partire dai servizi educativi per la prima infanzia, che in maniera abbastanza paradossale, proprio in queste aree, sono meno diffusi che in altre aree del Paese (ci sono percentuali addirittura risibili), fino ad arrivare al tempo pieno e a una rete di protezione che affianchi la scuola proprio per garantire agli studenti quelle opportunità, non solo formali, quindi scolastiche, ma anche del non formale e dell'informale.

Come INDIRE, credo che lo spaccato più interessante e il contributo che possiamo dare, forse anche più originale, sia quello di ritenere necessaria – e noi, come istituto, lo facciamo – un'innovazione e un ripensamento proprio del modello scolastico in tante dimensioni, perché non si tratta solo di investire di più nel sistema educativo, quantomeno per arrivare alle medie europee e dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE), che sarebbe assolutamente importante e necessario; un miglioramento effettivo si può avere solo se passiamo attraverso un'innovazione trasformativa del modello di scuola, che, purtroppo, ancora oggi è legato ad un tipo di società che non è più rispondente all'attualità, quindi ai problemi e anche al contesto socioeconomico in cui ci troviamo ad operare.

Quali sono queste dimensioni? Sicuramente quella dei metodi: bisogna superare un modello che è ancora troppo basato sulla trasmissione dei contenuti, un modello trasmissivo, per investire in una didattica che sia attiva e che veda i ragazzi più protagonisti. Noi seguiamo le scuole e abbiamo istituito le reti « Avanguardie educative » ormai da dieci anni, quindi cerchiamo di raggruppare, recuperare e valorizzare quell'innovazione che nasce dal basso e vediamo che quando si usa un modello diverso, quando si usano delle metodologie attive, ne guadagna anche la motivazione dei ragazzi, ma anche la loro capacità di scegliere e di prendere delle decisioni rispetto al loro lavoro più consapevoli.

Quando parliamo di metodologie e di didattica, dobbiamo tenere dentro anche la valutazione. Sulla valutazione c'è da fare un grosso lavoro perché è poco formativa e ancora molto basata sul raggiungimento di una votazione. Si guarda spesso troppo ai contenuti e poco invece a quella capacità di pensare in modo creativo e critico, a quella capacità di comunicare e di collaborare, che sono proprio le competenze che anche OCSE ci dice essere fondamentale per i cittadini di domani. Tutto questo è ancora più importante oggi che abbiamo una sfida di fronte, che è quella dell'intelligenza artificiale, che rischia addirittura di esacerbare le disuguaglianze sistemiche e addirittura dare origine a nuove forme di discriminazione.

Altre variabili, molto sinteticamente, ma mi impegno a trasmettervi un documento più organico, sono sicuramente i tempi, anche in relazione a quello che dicevo prima: un modello di scuola che in tutto il nostro Paese per la scuola secondaria, ma in alcune zone, purtroppo, anche per la zona primaria, si comprime nella fascia antimeridiana e poi lascia liberi gli alunni, gli studenti e le studentesse di andare a casa, è un modello che rischia di non solo perpetrare, ma addirittura aggravare le disuguaglianze, perché – lo abbiamo visto con la pandemia – quello che si trova a casa non è uguale e le opportunità non sono le stesse. Quindi, sicuramente i tempi e gli spazi interni alla scuola, su cui noi, come INDIRE, abbiamo fatto un manifesto a cui si ispirano anche i Comuni e gli enti proprietari per ristrutturare le scuole o per i nuovi edifici, perché all'interno della scuola non si può pensare di innovare la didattica con aule da una parte e corridoi dall'altra. Bisogna offrire degli spazi che siano adatti a forme di didattica innovative, ma anche per la necessità di tenere dentro il territorio. Servono confini della scuola allargati, soprattutto nelle zone di povertà educativa: è quello che ci interessa in questo momento.

È tanto più importante avere un territorio che possa essere coinvolto in maniera non episodica, ma più sistematica, proprio in base ai principi della sussidiarietà e della corresponsabilità educativa, perché la comunità educante tutta metta a disposizione e valorizzi le proprie risorse e si metta – come ci dice UNESCO – a disposizione per un nuovo contratto sociale per l'educazione.

Insomma, le variabili sono tante. Concludo con una questione che sembra un po' *a latere*, ma credo possa essere molto connessa a povertà educativa e abbandono. Noi abbiamo bisogno anche di pensare a tutto il

nostro sistema educativo in maniera diversa, perché purtroppo ancora lo vediamo in maniera sequenziale: prima mi formo, prima vado a scuola, poi lavoro e poi vado in quiescenza. Questo, con l'innovazione tecnologica che corre, con i mutamenti della nostra demografia e i mutamenti sociali, non è più possibile, perché ci vuole veramente un sistema educativo e formativo che accompagni la persona durante tutto l'arco della vita e anche in quelle transizioni che per i ragazzi a rischio dispersione sono importantissime, laddove ci sono magari dei nodi: nella rete per l'apprendimento permanente, quindi scuole, CPIA (Centri provinciali di istruzione degli adulti), e Centri per l'impiego. Mancano però le connessioni: quindi, credo che investire in queste connessioni e poter recuperare una ragazza o un ragazzo nel momento stesso in cui si vede che va verso un insuccesso formativo sia davvero un investimento giusto da fare per il Paese.

PRESIDENTE. Cedo ora la parola al presidente dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi), dottor Ricci.

RICCI. Signora Presidente, buonasera a tutte e a tutti e grazie per questo invito. Il mio intervento si colloca in perfetta continuità con quello della collega, dottoressa Grieco.

Dal punto di vista dell'Istituto nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, il tema è principalmente di identificazione e definizione di che cosa intendiamo per povertà educativa, perché questo è il prerequisito per poter intervenire, identificare ed agire. Il concetto di povertà educativa si è evoluto, si evolve e non è un concetto statico: credo che questo sia molto importante, perché qualsiasi azione che lo voglia affrontare in modo sistematico e auspicabilmente definitivo deve tenere conto di questi elementi. Fino a poco tempo fa, noi, come sistema e come Paese, misuravamo la povertà educativa in termini di numero di anni di istruzione frequentata dagli studenti. Ormai questa definizione è del tutto superata e soprattutto non consente di identificare il problema.

Ci sono diverse componenti che contribuiscono alla creazione della povertà educativa: la prima, la più nota, è quella della dispersione scolastica. Se posso permettermi, auspico che tutti voi domani possiate partecipare alla presentazione del rapporto nazionale Invalsi, che si svolgerà alla Sala della regina presso la Camera dei deputati, perché parleremo proprio dei nuovi dati, cui oggi accennerò. Pochissimi giorni fa, l'Istat ha certificato la prima componente della povertà educativa, ossia la dispersione scolastica. Da questo punto di vista, il nostro Paese ha fatto passi da gigante: la dispersione scolastica veleggiava attorno al 26 per cento nel 2001, l'ultimo dato disponibile per il 2023 è del 10,5 per cento; nel 2001 era il 25,9. Il traguardo del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) per il 2026 è del 10,2, quindi siamo abbastanza vicini.

Questo è sicuramente il primo elemento, anzi direi la forma più severa, perché sono studenti e studentesse, più studenti che studentesse: an-

che su questo il tema della differenza di genere gioca in modo inverso a quella che comunemente conosciamo. C'è un problema maggiormente maschile, anziché femminile. Questa è la prima componente più preoccupante, perché sono giovani che a volte lasciano il percorso scolastico senza nemmeno aver conseguito la licenza media. Queste sono le forme più gravi ed è il primo elemento.

Poi ce n'è un altro, di cui un Paese moderno credo debba farsi carico maggiormente: raggiunto il traguardo che i ragazzi frequentano la scuola, che è fondamentale (gli antichi avrebbero detto *primum vivere*, nel senso in primo luogo continuano a frequentare la scuola), il secondo grande passo è che cosa imparano questi studenti e studentesse una volta che rimangono a scuola. Nel 2019, come Invalsi e in diverse università, abbiamo introdotto un nuovo concetto, che è quello della dispersione scolastica implicita, ossia il numero di studenti e di studentesse che, pur conseguendo il diploma, escono dalle scuole del ciclo secondario con competenze di base paragonabili a quelli della scuola media, quindi, di fatto, in condizioni di forte svantaggio, perché questi ragazzi e ragazze hanno difficoltà a reperire in un testo un'informazione, se essa non è espressa nello stesso capoverso in modo esplicito, dopo tredici anni di scuola. È chiaro che i giovani che si trovano in queste condizioni si vedono sbarrata la strada d'accesso ai diritti di cittadinanza: è del tutto evidente. L'anno scorso, dati del 2023, questa quota – in calo – era dell'8,7 per cento, che si va a sommare a coloro che la scuola l'hanno abbandonata. Domani renderemo noti i dati del 2024.

Credo che questo sia molto importante, perché è già una parte sommersa, che sfugge, perché non è nell'anagrafe scolastica. Banalmente, se avessi abbandonato la scuola, all'anagrafe risulterebbe « Roberto Ricci, licenza media ». Il disperso implicito vede « Roberto Ricci, diploma di scuola secondaria di secondo grado », quindi è totalmente fuori dal *radar*. Questi dati si vanno a sommare, ma oggi siamo di fronte – questo in realtà vale per tutta la società, ma qui parliamo, a mio giudizio, del segmento più importante delle istituzioni del Paese, cioè la scuola – alla grande sfida della transizione digitale. Se leggiamo le ventuno competenze, che costituiscono il quadro europeo di riferimento delle competenze digitali, il profilo che viene tracciato per il cittadino europeo, da un lato, è una straordinaria opportunità di crescita per la scuola, perché da quel profilo la scuola ne esce esaltata nella sua funzione educativa, ma nello stesso tempo si alza considerevolmente l'asticella delle competenze che richiediamo ai giovani all'uscita della scuola secondaria di secondo grado. Questo « in soldoni » vuol dire che la quota di dispersi impliciti aumenta, perché non basta più quella soglia che noi avevamo identificato come il discrimine che rendeva un allievo o un'allieva disperso o non dispersa implicitamente.

Come Istituto nazionale di valutazione abbiamo provato a declinare degli *standard*. Su questo, se mi posso permettere, con tutto il rispetto istituzionale, il compito del legislatore è fondamentale per stabilire, per l'intera collettività, quali debbano essere i traguardi minimi accettabili,

così com'è avvenuto per le lingue straniere. Questo *standard* non c'è al momento e quindi abbiamo provato – ovviamente il dibattito è aperto – a capire quale sia il livello di competenze di base necessario per rispondere a quelle competenze richieste dal DG Comp (*Directorate-General for Competition*) che chiedono principalmente pensiero critico e abilità di alto livello di comprensione dei testi scritti per valutarne la plausibilità, tanto per intenderci. Se stimiamo in base a quei traguardi qual è la popolazione studentesca che esce con spalle sufficientemente robuste per non essere dentro la povertà educativa, non siamo sopra il 51 per cento: ciò vuol dire che per il 49 per cento i ragazzi non sono sufficientemente equipaggiati per non essere esposti ai rischi di una comprensione della lingua scritta inadeguata, per esempio, per valutare la plausibilità di un testo.

Ci sono studi piuttosto recenti che dimostrano che la convinzione che i giovani abbiano competenze digitali più elevate della popolazione più adulta si scontra con un fatto molto importante: finché parliamo di dimensioni digitali, che guardano agli aspetti più comunicativi e sociali, senza dubbio le competenze degli studenti e dei giovani sono molto alte, ma nel momento in cui parliamo dell'uso di questi strumenti per un apprendimento di qualsiasi tipo, dove per apprendimento intendo anche il formarsi un'opinione autonoma, qui le cose cambiano notevolmente, purtroppo non in senso positivo.

Credo che affrontare in modo scientifico e rigoroso delle politiche di riduzione della povertà educativa richieda l'identificazione in tutte le sue forme e non solo, anche se sicuramente è il primo passo, andare a cercare coloro che la scuola l'hanno abbandonata per aiutarli, perché tutti i Paesi, come il nostro, che hanno affrontato il tema della dispersione esplicita, cioè l'abbandono vero e proprio, hanno visto immediatamente aperta una nuova frontiera d'azione, cioè che cosa fare con coloro che il titolo lo raggiungono, ma senza le competenze attese per quel titolo.

ALOSIO (*M5S*). Vorrei fare una riflessione, avendo avuto esperienza nella scuola e avendo insegnato dal 1974 al 1988. Quando ho iniziato a lavorare nella scuola c'era il tempo pieno. L'obiettivo del politico era quello di dare a tutti l'istruzione: questo, in fondo, rispondeva alle istanze che avevano posto nella Costituzione i nostri Padri costituenti. Poi, dagli anni Ottanta in poi, il politico ha fatto una scelta diversa, quella cioè di non seguire più i ragazzi e svalutare anche i contenuti della scuola; non ha formato nemmeno più gli insegnanti, come fosse una vera e propria strategia politica, o almeno io la vedo così. Non hanno più seguito, ad esempio, la questione dell'abbandono scolastico da parte dei ragazzi. Qui io ci vedo proprio una scelta politica, quella di rendere le classi sociali e le persone meno capaci di intendere e di volere, in modo da poterle gestire meglio. Questa è una mia posizione e non voglio parlare di altri aspetti specifici rispetto ai motivi della dispersione e come recuperarla. Essa non viene controllata dallo Stato, quando invece è proprio questo che dovrebbe fare. Ricordo, ad esempio, che negli anni Ses-

santa se un bambino non veniva mandato a scuola, un carabiniere andava presso la famiglia a chiederne le ragioni ed essa doveva dare una giustificazione. Lo Stato curava i giovani.

Si è verificata poi questa variazione di atteggiamento. Dico sempre che il sistema non ha fatto i calcoli con Google che ha dato la possibilità a chi ha un substrato intellettuale superiore di uscirne e rendersi autonomo. È chiaro che c'è una dispersione scolastica dovuta anche alla condizione sociale; un genitore che non ha la possibilità di far mangiare i figli, come fa a mandarli a scuola? La scuola a tempo pieno sopperiva a questi aspetti.

Mi fermo qui perché è assurdo.

D'ELIA (*PD-IDP*). Signor Presidente, ringrazio gli auditi, la dottoressa Grieco e il dottor Ricci.

Vorrei fare una domanda e una riflessione. La riflessione parte dalle affermazioni della dottoressa Grieco sulla valutazione. Non vi voglio trascinare nel dibattito che ha attraversato anche questa Commissione, ricordo però che abbiamo fatto degli interventi sulla valutazione che, anche rispetto a quanto lei ha detto, rappresentano un passo indietro. Ritengo ad esempio che l'abolizione del giudizio descrittivo nella scuola primaria e l'enfatizzazione del voto in condotta, reso dirimente per il passaggio ai gradi successivi, rispetto a una scuola che ha dei *deficit* d'intervento, come voi ci raccontate, siano una semplificazione, soprattutto della valutazione. Quest'ultima infatti non deve tanto fare una graduatoria numerica, quanto essere un momento di autovalutazione, di conoscenza e di orientamento nel percorso didattico, sia di chi insegna che del ragazzo o della ragazza che apprendono. Lascio questa considerazione come una valutazione, senza soffermarmi ulteriormente sul punto.

La domanda che volevo fare al professor Ricci è relativa alla transizione digitale; è evidente che la dispersione è sempre un fallimento. La dispersione scolastica implicita è ancora più un fallimento perché sono lì, ma, pur stando lì, non basta. Seguono poi tutte le cose che diceva anche la dottoressa Grieco sulle modalità di apprendimento. Sulla transizione digitale sicuramente c'è l'idea che i ragazzi siano nati digitali. È vero che abbiamo scoperto, anche durante il *lockdown* e la pandemia, quanto le differenze territoriali, di ceto sociale, il *digital device* e le disuguaglianze segnino anche questo aspetto, ma c'è anche altro. Non so se attiene al digitale; lei infatti sostiene che un conto è accedere ed essere sui *social*, altro conto è la comprensione, cioè qualcosa che si ricollega forse alla comprensione di un testo o di un'immagine. Ricordo tra l'altro questo passaggio all'uso dell'immagine: non ho capito se lei facesse riferimento alla necessità di una norma, o se invece si tratta di un tema di orientamento prevalentemente didattico. Abbiamo discusso ampiamente in questa sede dell'educazione finanziaria e dell'educazione all'affettività; non vorrei che adesso ci inventassimo l'educazione digitale, quando invece andrebbe forse realizzato qualcosa di più strutturale.

CRISANTI (*PD-IDP*). Signor Presidente, mi scuso per non aver ascoltato in dettaglio le vostre relazioni, essendo comunque molto interessato al lavoro svolto. L'analisi che voi fate ci dà una fotografia del livello di apprendimento dei nostri ragazzi per classe e per stratificazione geografica. Mi chiedo se sia possibile usare questa incredibile mole di dati che voi avete in modo predittivo, cioè identificando situazioni a rischio? Questo è infatti il passaggio da fare per trasformare questi dati in azioni concrete. A noi non serve una fotografia; la fotografia va bene, ma vorremmo capire quali sono le situazioni a rischio e dove intervenire. Mi chiedo come possiamo aiutarvi a far sì che queste informazioni abbiano poi un riscontro sul territorio.

Per quanto riguarda il voto in condotta, ormai c'è e bisogna farsene una ragione, ma è anch'esso un'indicazione di una sofferenza sociale. Mi chiedo come possa essere utilizzato per identificare situazioni a rischio e, allo stesso tempo, per dare informazioni ai nostri direttori di plesso su quelle che sono le situazioni critiche, o addirittura su chi è a rischio di abbandono. Utilizziamo gli strumenti di intelligenza artificiale. Voi avete una mole di dati senza precedenti. Penso che si possa fare un'analisi capillare per individuare situazioni a rischio di abbandono e capire cosa fare.

Chiedo a voi di quali strumenti avete bisogno per raggiungere questa capacità operativa. Io non mi accontento di una foto, voglio andare oltre; il voto in condotta c'è, però è chiaro che, se in una classe gli studenti cominciano a prendere delle insufficienze, quell'informazione ci sta dicendo qualcosa, indipendentemente dal fatto che possa essere più o meno d'accordo con il voto in condotta. Personalmente non lo sono, ma ormai c'è, è un indicatore e, quindi, utilizziamolo per il bene.

Vi chiedo quindi quali sono gli strumenti che possiamo darvi e di cosa c'è bisogno per far sì che questa mole di dati incredibile si possa utilizzare per individuare situazioni a rischio, prevenire l'abbandono e non fotografarlo.

VERDUCCI (*PD-IDP*). Signor Presidente, voglio ringraziare i nostri auditi, la presidente Grieco e il presidente Ricci. La vostra audizione ha un grande rilievo per l'economia dell'indagine conoscitiva che la Commissione sta portando avanti.

L'obiettivo nelle intenzioni della Commissione e anche di chi ha proposto questa indagine conoscitiva è volto a far sì che il contrasto alla povertà educativa diventi un tema politico molto forte, stia al centro dell'agenda in un contesto in cui, purtroppo, il tema degli investimenti in istruzione e in formazione rischia di essere relegato in realtà ai margini. Voi avete reclamato questa centralità quanto noi, essendo, ognuno sul suo versante, tra i soggetti che sostengono la scuola e, in particolare, la scuola pubblica.

Ritengo che si tratti di un'audizione importante perché entrambi gli interventi, anche se diversi, hanno una grande efficacia. La presidente Grieco ha affermato che abbiamo bisogno di cambiare il modello di

scuola; su questo noi ci siamo interrogati molto, reclamando di andare avanti e non invece regredire, perché l'avanzamento della scuola è sempre un avanzamento della società, in un contesto in cui le trasformazioni tecnologiche sono talmente veloci e anche feroci che vi è il rischio di lasciare ai margini della cittadinanza milioni e milioni di persone. È un grande tema democratico, ma anche di sviluppo economico. È necessario pensare il posto del nostro Paese nel mondo, perché la capacità di eccellere non è fatta sui picchi di eccellenze, ma sulle mediane. Fare in modo che la scuola funzioni come strumento di emancipazione e di mobilità sociale è un tema decisivo, così come fare in modo di avere una scuola dell'inclusione.

Lei, presidente Grieco, ha detto che serve cambiare il modello di scuola. Tra le righe abbiamo inteso, ma magari lo chiarirà lei nella sua replica, che è un modello con più tempo scuola e di apprendimento, con una nuova didattica e una valutazione che sia inclusiva e permetta a tutti non di separarsi gli uni dagli altri, ma invece di avanzare tutti insieme, anche perché questo non mortifica mai l'eccellenza, come sappiamo, anche da un punto di vista scientifico, ma permette a tutti di crescere. Questa audizione ci consegna soprattutto il tema della povertà educativa e della dispersione scolastica come tema di discriminazione e come uno dei temi principali tra le disuguaglianze che abbiamo.

Dopo queste considerazioni, vorrei rivolgere una domanda alla presidente Grieco. Se lei potesse avere gli investimenti necessari – è sempre questo il tema politico, come vedremo nella prossima legge di bilancio – quale sarebbe il suo modello di scuola d'inclusione per contrastare queste disuguaglianze sotto forma di dispersione scolastica e povertà educativa?

Il presidente Ricci consegna invece a questa nostra indagine conoscitiva un elemento che finora non era stato analizzato e quindi di grande rilievo: l'elemento della dispersione implicita. In tutte le audizioni sin qui abbiamo focalizzato solamente i dati riferiti alla dispersione esplicita, quella che si conosce, è più evidente statisticamente e non solo. Si parla però di dispersione implicita o comunque di incapacità della scuola di formare con consapevolezza e, soprattutto nel dibattito pubblico, c'è sempre questo tema dell'ignoranza di ritorno. Lei lo ha in realtà catalogato in maniera diversa e più efficace dal mio punto di vista, collegandolo soprattutto alla transizione digitale. Vorrei sapere se da questo punto di vista ci sono già delle sperimentazioni efficaci nel contrastare l'incapacità di chi esce dalla scuola di avere gli strumenti necessari per poi non subire l'altro tipo di dispersione, che è quella universitaria.

Noi siamo il Paese che ha le statistiche peggiori sul numero di immatricolati all'università (nel senso che sono troppo pochi), sul numero di lauree conseguite e di ricercatori. Questo, a mio avviso, ha molto a che fare con il tema della dispersione implicita o della povertà educativa implicita. Con questo ha a che fare anche il fatto che, a fronte di immatricolazioni universitarie che sono scarsissime, abbiamo un numero molto alto di coloro che abbandonano l'università, soprattutto nei primi due anni. La quasi totalità di coloro che non riescono ad andare all'università

e che poi vengono espulsi, provengono da istituti tecnici. In questo cortocircuito, sapendo che la gran parte di coloro che frequentano istituti tecnici e professionali viene da famiglie meno abbienti, c'è un grande tema democratico, legato al contempo alla crescita e alla potenzialità del nostro Paese.

Vorrei sapere da lei, presidente Ricci, se avete già sperimentato o ci sono delle sperimentazioni che ritiene efficaci e che può consegnare a questa nostra indagine conoscitiva.

PRESIDENTE. Vorrei aggiungere anch'io una considerazione veloce e due domande, anche se in realtà una l'ha anticipata per me il collega Verducci. Volevo chiedervi infatti se ci sono esempi virtuosi che possiamo attenzionare. Non emergono spesso i motivi di questi abbandoni. Mi chiedo se attraverso il vostro lavoro siate riusciti a intercettarli. A me personalmente è capitato di partecipare a convegni e confronti da cui è emerso che in alcune aree d'Italia molti di questi abbandoni dipendono da questioni legate ai trasporti, o al potenziale economico e culturale delle famiglie, rilevando al contempo anche quanto le aree interne e montane siano spesso svantaggiate per il fatto che non garantiscono trasporti adeguati e non aiutano le famiglie in tal senso.

Premesso che sono evidenti ed anche forse oggettive le criticità legate al nostro sistema scolastico, mi sento anche di dire che non possiamo nemmeno puntare troppo il dito sulla classe dei dirigenti e dei docenti, che in molti casi, soprattutto negli ultimi anni, sono anche vittime di fenomeni di violenza. L'ambiente scolastico è degenerato da questo punto di vista. Mi chiedo allora se, in una rimodulazione di questo sistema, non sia necessario investire meglio e in misura maggiore non solo in ore, ma anche in strutture, per dedicare più tempo anche allo sport. La scuola ha il dovere di educare e di formare all'atteggiamento relazionale e al rispetto delle regole, non agendo solamente sul piano culturale. Vorrei sapere se dalle vostre ricerche e dai vostri operati siano emersi anche aspetti di questo tipo.

Cedo la parola agli auditi per la replica.

GRIECO. Signor Presidente, partirei dalla sollecitazione con cui la senatrice D'Elia ha concluso la sua riflessione, quando ha detto che, tra tante forme di educazione, ora non possiamo inventarci anche l'educazione digitale.

Effettivamente la senatrice D'Elia ha toccato un tema importante; il problema del *curriculum*, soprattutto della scuola secondaria, è la sua grande frammentazione. Appena arriviamo alla scuola secondaria di primo grado, ogni docente ha le sue diciotto ore in classe e non ci sono, proprio per previsione contrattuale, degli spazi di programmazione vera della classe, tantomeno di personalizzazione e di confronto collegiale. Anche la proposta che si rivolge a studentesse e studenti appare molto frammentata: ogni materia con il suo voto, ogni materia a sé. Questo avviene in linea generale, anche se ci sono scuole che lavorano meglio.

Questo si verifica purtroppo soprattutto nei licei. Debbo dire infatti che la grande difficoltà alla interdisciplinarietà e alla transdisciplinarietà si riscontra soprattutto nei licei.

Credo che il curricolo – questa è una riflessione presente anche a livello internazionale – non possa diventare bulimico, perché altrimenti si perde quella cornice di senso; la perdono dirigenti scolastici e docenti, ma anche gli studenti. Bisogna fare un'opera di semplificazione del curricolo, cercando davvero quei nodi centrali che permettano di acquisire anche quelle competenze relazionali e socio-emotive a cui faceva riferimento la Presidente. È una scommessa importante e soprattutto urgente nella scuola secondaria, perché c'è troppa frammentazione fra le discipline.

Quindi, legando questo aspetto anche alla valutazione, è difficile andare a considerare, ma anche a porre come obiettivo del profilo educativo, culturale e professionale dei ragazzi (PECUP), quelle competenze che saranno necessarie e rappresenteranno gli strumenti per poter gestire il loro futuro. Non è una sfida solo italiana, ma è comune a tanti Paesi. Il curricolo appesantito è davvero problematico, perché non gli si riesce più a dare un senso.

Gli interventi che sono stati previsti dal PNRR – soprattutto le riforme abilitanti, perché poi gli investimenti sono un po' *a latere* rispetto a questo, ma anche l'intervento sull'orientamento – credo che vadano nella direzione giusta, ma il tutto deve essere portato a termine, così com'è veramente fondamentale prevedere la formazione dei docenti.

Per rispondere al senatore Verducci, nel modello di scuola che ho in mente vedo sicuramente più tempo scuola, maggiore coinvolgimento del territorio in questo nuovo contratto sociale per la scuola, un curricolo che va veramente ripensato, essenzializzandolo. Vedo altresì degli spazi che siano coerenti non con il tempo scuola (suona la campanella alle 8 e poi risuona alle 13), ma con le necessità, soprattutto dopo la scuola primaria, degli adolescenti e dei ragazzi delle scuole superiori, di socializzare e di fare una didattica anche collaborativa. Oggi, spesso, non ci sono nemmeno gli spazi per fare questo, ma ci sono degli esempi addirittura eccellenti e noi, con le nostre reti INDIRE, troviamo tanti esempi di innovazione. Il problema, però, è che sono delle esperienze che rivelano anche dei risultati eccellenti dal punto di vista del contrasto alla dispersione e all'abbandono scolastico e dei risultati di apprendimento, ma spesso sono isolate.

Questa innovazione, intesa come trasformativa del modello, va dunque radicalizzata e messa a sistema; ciò vuol dire che ci vuole un intervento culturale e il coinvolgimento di tutti gli attori, ovviamente del Parlamento *in primis*, perché si tratta di un passaggio culturale che va messo a sistema. Vanno quindi eliminate anche tutte quelle rigidità che ci sono ancora, ad esempio negli organici, che non riescono nemmeno a far funzionare ed esplicitare nel migliore dei modi l'autonomia scolastica: dal dimensionamento alle cattedre molto rigide, alle classi di concorso molto rigide, bisognerebbe davvero ripensare un po' tutto insieme, perché è difficile aggredire e cambiare un fenomeno. Alcuni Paesi l'hanno fatto:

penso al Portogallo che – come abbiamo appreso in un recente convegno – aveva tutti gli indicatori bassissimi, ma ha migliorato tantissimo i suoi *standard*, proprio perché c'è stata un'attenzione corale da tanti punti di vista alla scuola.

Al di là di come la vedo io, credo che le scuole che vediamo funzionare siano proprio quelle che hanno questa visione, ma rischiano di perdersi anche nel passaggio da un dirigente a un altro, perché, se arriva un dirigente scolastico che ci crede meno, si rischia di perdere tutto un patrimonio. Per questo stiamo pensando, come INDIRE, anche a uno strumento di autoriflessione per la scuola, che possa riflettere sulle varie dimensioni dell'innovazione e capitalizzare il percorso fatto, perché nel sistema nazionale di valutazione abbiamo anche questo compito di seguire le scuole nel miglioramento.

Pensiamo, quindi, che questo strumento di autoriflessione sia uno strumento utile, ma sicuramente non bastevole, perché bisogna aggredire questo fenomeno da tanti punti di vista, non solo da quello della povertà, perché occorre che la scuola sia più in linea con i tempi e con le esigenze di tutti e di ciascuno.

RICCI. In continuità con quanto diceva ora la presidente Grieco, volevo rispondere alle interessanti sollecitazioni, cominciando dalla prima. Quando dicevo che c'è bisogno anche di un intervento in un certo qual modo normativo, intendevo questo: attualmente l'ordinamento italiano solo per l'insegnamento delle lingue straniere prevede la definizione per norma di traguardi, che sono definiti in base al quadro europeo di riferimento e ciò, pur non essendo una panacea, ha aiutato negli ultimi anni l'apprendimento della lingua inglese.

Come mostreremo anche nella giornata di domani, l'andamento della percentuale di allievi che raggiungono i traguardi previsti, indipendentemente dalla pandemia, è l'unico che ogni anno è cresciuto, proprio perché è anche più chiaro nell'azione didattica quali sono i traguardi da raggiungere. Ovviamente per le altre discipline è più complesso, ma è necessario fare questo, a mio modo di vedere, perché questo è il pilastro della valutazione formativa, che è tale nel momento in cui è chiaro dove si vuole arrivare. Almeno sugli apprendimenti di base non possiamo delegare alla singola autonomia l'individuazione di questi traguardi, altrimenti ciò non farà che moltiplicare le disuguaglianze.

Vorrei poi ringraziare il senatore Crisanti per la domanda che ha posto, cioè che cosa possiamo fare e cosa possono fare le istituzioni, in particolare il legislatore, per mettere questa mole di dati a disposizione della collettività. Le dico semplicemente che da un primo esperimento è emerso un dato che dal punto di vista scientifico è estremamente interessante, ma dal punto di vista interpretativo non so se definire interessante o agghiacciante, ossia che l'85 per cento degli allievi che escono dalla scuola secondaria di secondo grado in una condizione di difficoltà, con i dati a nostra disposizione, eravamo già in grado di predirli alla fine della scuola primaria. Attualmente – glielo dico in modo molto chiaro e

con il dovuto rispetto – le disposizioni normative sull'utilizzo dei dati impediscono di fare questo; ci deve essere da parte dell'Autorità garante della *privacy* l'indicazione di un riferimento normativo che consenta di fare questo, che al momento non c'è e quindi non si può fare. Questo è paradossale, perché nonostante sia possibile rilevare, tramite lo studio, quali sono gli allievi con alta probabilità di dispersione, per i quali la scuola dovrebbe fare qualcosa, non si può dire chi siano, perché allo stato attuale non c'è una copertura normativa che consenta di fare ciò. Il cosiddetto presupposto normativo, che consenta di far transitare i dati dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado e dalla secondaria di primo grado a quella di secondo grado, non c'è, quindi il dato può essere solo utilizzato in forma anonima per studi scientifici che ci danno questi risultati e con modelli molto semplici. Si può fare molto meglio e nell'85 per cento dei casi siamo in grado di predire la dispersione.

Mi aggancio a quello che ha detto la collega riguardo alla semplificazione, che non vuol dire banalizzazione del *curriculum*, ma è fondamentale, perché dobbiamo trovare come sistema gli spazi di tempo per promuovere quelle azioni che sono a supporto degli apprendimenti. Queste partono dalla scuola dell'infanzia, dalla fascia 0-6, nello sviluppo non alternativo, ma di sostegno delle competenze non strettamente disciplinari a supporto delle discipline, perché altrimenti arriviamo a dire, dopo ottant'anni di scuola unitaria, con 1,2 milioni di dipendenti, con miliardi spesi ogni anno nella scuola, che quello che conta è dove sei nato, il titolo di studio dei tuoi genitori e l'indirizzo di scuola che stai frequentando, che non è proprio un esito esaltante. Ormai la ricerca scientifica conferma che la grande differenza nella scuola – per l'università il discorso sarebbe diverso – è che le famiglie con meno strumenti sviluppano meno quelle competenze che sono a supporto degli apprendimenti. Oggi – e non parliamo del 1860 – un bambino che proviene da una famiglia con basso livello d'istruzione possiede a tre anni un numero di vocaboli che è inferiore del 50 per cento di quello che possiede il figlio di una madre laureata.

Se queste sono le condizioni, sarà impossibile incidere da questo punto di vista. Ciò naturalmente vale a livello generale (poi ogni caso è a sé, non è questo il tema), ma occorre trovare le soluzioni per abbattere la dispersione implicita. A mio avviso queste sono le sfide che abbiamo di fronte e i dati ci possono aiutare tantissimo.

PRESIDENTE. Nessuno dei due mi ha risposto sul fatto se abbiate avuto modo o meno di recuperare anche i motivi degli abbandoni.

RICCI. La risposta è in parte legata a questo: la mancanza di quegli elementi non strettamente disciplinari, ma che sono l'architrave sulla quale appoggiano gli apprendimenti disciplinari. Faccio alcuni esempi: la motivazione, la capacità di rimandare il raggiungimento di un obiettivo, la cosiddetta resilienza sono competenze non strettamente disciplinari che sono alla base degli apprendimenti e questa credo che sia la vera sfida sulla quale possiamo lavorare, sono le cosiddette competenze socio-emotive.

L'OCSE ci dà grandi esempi e ci sono già – vengo così all'altra domanda – esperienze solide nel nostro Paese, dalla Provincia di Trento al Piemonte e ad altri casi ancora, come Umbria e Toscana, dove ci sono esempi concreti che cercano di rispondere alle esigenze, posto che siamo d'accordo su cosa fare l'indomani in classe, perché se non diamo una risposta in tal senso sarà difficile che le scuole riescano realmente, a livello generale, ad andare in quella direzione.

CRISANTI (*PD-IDP*). La ringrazio e allo stesso tempo sono preoccupato di quello che ha detto. Sicuramente quello che ha condiviso con noi è molto importante, perché penso che sarà un elemento di grande riflessione, in quanto in una situazione in cui le risorse sono limitate – non nascondiamocelo – è evidente che un'informazione di questo tipo è fondamentale, perché questo significa che i plessi dove esistono delle situazioni critiche hanno bisogno di più risorse. Quindi le risorse, invece di essere distribuite a pioggia, potrebbero essere indirizzate laddove insistono situazioni un po' più critiche. Penso che capire e giungere ad un'analisi predittiva del rischio di abbandono scolastico ci permetterebbe di investire preventivamente, perché un conto è distribuire un miliardo di risorse a pioggia, altro conto è distribuire risorse con intensità tale da poter prevenire questo fenomeno. Vorrei anche che inserissimo nella discussione tra di noi questo elemento di riflessione, interrogandoci su come utilizzare l'incredibile mole di dati a vostra disposizione per poi agire a livello granulare.

La ringrazio, il suo contributo per me è stato molto importante.

RICCI. Se posso, mi permetterei di portare anche qualche messaggio positivo. Negli ultimi due-tre anni le risorse sono state distribuite proprio in funzione di questi dati. Ad esempio, molte delle risorse del PNRR si basano sulla disponibilità granulare di dati che riguardano la fragilità degli apprendimenti. Quindi, questo è già avvenuto. Si tratta di fare un passo ulteriore, cioè dire che oggi l'avanzamento della conoscenza scientifica, in termini probabilistici, ci dice già nelle primissime fasi quali sono i forti fattori di rischio dell'insuccesso. La sfida, allora, è agire su base probabilistica, perché nell'85 per cento dei casi (e si può fare di molto meglio) da alcune ricorrenze in scuola primaria siamo in grado di dire dov'è la fragilità – sempre, ovviamente, facendo attenzione al determinismo, che è sempre un tema – e dove allocare le risorse.

Oltretutto, mi permetto di dire che la transizione digitale abbatte enormemente i costi di questa operazione, perché almeno dal punto di vista identificativo parliamo di modelli che hanno dei costi che non riescono a superare le poche decine di migliaia di euro per tutto il Paese (al massimo 30.000 euro). Se però non c'è il presupposto normativo che permette il passaggio di questi dati, tutto questo serve solo a fare delle ottime pubblicazioni in fascia A per i nostri ricercatori.

PRESIDENTE. Ringrazio i nostri ospiti per il loro contributo e ricordo che è possibile presentare una documentazione integrativa, anche

alla luce di quanto è emerso, in modo da renderla disponibile sui nostri canali e a beneficio dei colleghi senatori.

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

I lavori terminano alle ore 15.

