

LA SCUOLA TRA EMERGENZA DEMOCRATICA E DIRITTO AL SAPERE

L'anno appena cominciato non è un anno scolastico come gli altri. Siamo in un momento non facile, siamo di fronte a vere e proprie emergenze educative: in tutto il mondo milioni di adolescenti hanno chiesto con determinazione agli adulti di fare scelte di responsabilità verso il futuro dell'intero pianeta. Ciò significa che abbiamo davanti a noi una generazione che, più di altre, pone delle domande che la scuola deve fare proprie.

Non possiamo lasciar cadere questa richiesta e la spinta di sapere e conoscenza che la pervade. La scuola deve accettare la responsabilità di essere la sede naturale in cui far crescere, irrobustire ed educare i bisogni e le domande culturali di questa nuova generazione.

Di fronte alle forti contraddizioni che attraversano questo momento storico e mettono in crisi dalle fondamenta il ruolo dell'istruzione non può stupire il senso di smarrimento che attraversa la scuola. Una difficoltà amplificata dalla consapevolezza che il grande pensiero pedagogico che dalla fine dell'Ottocento e per tutto il secolo scorso ha indicato le finalità dell'insegnare non ha trovato nessuno in grado di garantirne continuità e sviluppo in questa fase storica.

Precipitiamo in un'epoca in cui sembrano non esserci più né padri né madri. Ma è proprio in questo momento che davanti a noi si pone una grande sfida che va raccolta.

Crediamo che la scuola, prima esperienza pubblica istituzionale della vita dei nostri bambini, abbia un compito specifico: contribuire a garantire a ciascun allievo e allieva quel livello di uguaglianza nel possesso degli strumenti culturali necessario per diventare quello che vorranno essere.

Vogliamo che i bambini e gli adolescenti trovino nella scuola il tempo per strutturare una personale identità in un contesto collettivo e collaborativo; vogliamo trasmettere il piacere dell'imparare a far bene una cosa, impegnandosi con quella caparbia che fa dimenticare la stanchezza.

Vogliamo far vivere loro la scuola non come un ostacolo da superare, ma come strumento per superare gli ostacoli.

Senza operare scelte forti di contenuto, di metodologie, di prospettive non si possono fornire agli studenti gli strumenti per capire chi si è, chi si vuole essere, quale posto si vorrà occupare nel mondo.

Per noi la formazione culturale non coincide con un addestramento ad una professione o un mestiere, nella logica di un adeguamento ai bisogni del presente, ma è finalizzata in primo luogo ad aprire la mente, a rendere i nostri allievi cittadini consapevoli, capaci di cogliere il valore della varietà delle storie degli uomini che incontrandosi permettono di riscrivere e arricchire le proprie identità.

Questo è quello che intendiamo per una scuola “secondo Costituzione”, non una visione neutrale ma una precisa idea di scuola, di società, di mondo.

Ogni sistema di istruzione è frutto di una visione del mondo e di scelte di politica generale. Ma anche il fare scuola quotidiano rappresenta un'azione politica.

È a partire da questa consapevolezza che dobbiamo porre domande al mondo della politica se vogliamo che la scuola trovi risposte all'altezza delle sfide del tempo presente e futuro; non da soggetto neutrale e passivo quindi, ma confrontandosi da soggetto portatore di una propria visione.

Da che parte sta la politica rispetto a questo carattere “pubblico” che noi riconosciamo come valore fondante della scuola “secondo Costituzione”?

Da che parte sta di fronte al profondo e diffuso astio verso la cultura, soprattutto quella non immediatamente spendibile sul mercato?

Come si pone rispetto alla svalutazione dell'istruzione derivata dal trionfo della semplificazione di ciò che è complesso, arma vincente di chi oggi orienta l'opinione pubblica? Quale è il fine che vede per la formazione culturale?

È a partire dalla nostra idea di scuola che intendiamo aprire un nuovo confronto con tutti i soggetti decisori entrando nello specifico dei principali nodi che devono essere sciolti.

Per l'inclusione contro la dispersione

L'insuccesso scolastico non è uno dei problemi ma il problema della nostra scuola. Non è inevitabile, non corrisponde a una legge di natura: se abbiamo i tassi di dispersione più alti d'Europa un motivo c'è.

Il problema dell'inclusione non riguarda solo gli alunni con gravi disabilità, ma si estende a tutti quelli che abbandonano la scuola perché questa non è stata capace di mettere in gioco le loro intelligenze coinvolgendoli in un percorso di crescita individuale e collettivo.

Per intercettare tutte le intelligenze dobbiamo adottare tempi distesi, indispensabili per instaurare una relazione educativa con ogni alunno e permettere la comprensione profonda dei contenuti. Che devono essere scelti per la loro significatività, abbandonando logiche enciclopediche. Abbiamo già scritto che va messa in discussione con coraggio la lezione puramente trasmissiva, ancora tanto cara a molti intellettuali che scrivono di scuola; la costante riduzione del tempo scuola per far spazio a mille attività extra curriculari, a progetti di ogni tipo che rappresentano un'altra forma di dispersione, grave anch'essa perché colpisce al livello delle risorse economiche e professionali.

Vanno messe in discussione le attuali forme di valutazione dove imperversa a qualunque livello il voto in decimi, vero invariante del sistema, che evidentemente rappresenta il segno identificativo della scuola visto che accompagnerà per legge il ritorno tra le discipline scolastiche della educazione civica.

Dobbiamo ripristinare un obbligo d'istruzione vero e rigoroso, ristabilendo la priorità dei percorsi scolastici fino ai 16 anni. Fino a quella età è il tempo della scuola, senza se e senza ma, una scuola capace di integrare molteplici contributi ed esperienze, ma restando la responsabile della formazione di base delle sue alunne e dei suoi alunni.

Dobbiamo fare della scuola un centro di ricerca permanente per la co-costruzione della conoscenza in cui gli alunni non abbiano il ruolo passivo oggi riservato loro. Anche in questa maniera è possibile sconfiggere l'insuccesso scolastico. Non è questa una scuola più facile o indulgente; è una scuola severa ma alla quale gli alunni riconosceranno valore.

La formazione iniziale

Elemento determinante nel ripensamento della formazione iniziale è quello riferito al rapporto tra Università e Scuola che incroci anche la formazione in servizio.

Nell'attuale situazione la scuola non possiede sedi di riferimento per sviluppare l'autonomia di ricerca prevista dall'art 6 del DPR 275/99. In tali condizioni il rapporto Scuola-Università si riduce al rapporto tra singoli insegnanti e singoli, sporadici, docenti universitari.

D'altra parte un reale intreccio tra Scuola e Università può costruirsi solo se ciascuno dei due soggetti risulta portatore di una propria e distinta identità con compiti e funzioni specifiche. Problemi che rimangono ovviamente aperti: in cosa consiste la ricerca nella scuola? Come si colloca/relaziona con la ricerca nell'università sul terreno delle didattiche disciplinari? Quali sono le sedi di ricerca nella scuola?

Negli anni passati l'esperienza dei corsi di laurea per gli insegnanti della scuola primaria e delle scuole di specializzazione per quelli della secondaria ha certo sperimentato un livello alto del rapporto tra l'Università e singoli insegnanti (ai quali viene riconosciuto un ruolo "istituzionale") ma la scuola non viene ancora identificata come un soggetto autonomo riconosciuto nella valenza di sede di ricerca.

Questo riconoscimento è invece essenziale per adottare una prospettiva che veda l'università e la scuola entrambi responsabili, con pesi e ruoli ovviamente diversi, sia nella formazione iniziale che in quella in servizio.

È una visione che può rappresentare una vera svolta nella dimensione della reale collaborazione tra Scuola e Università, proprio perché si individuano le reciproche responsabilità e competenze.

L'Università ha bisogno della scuola e ne deve cercare la collaborazione (laboratori, supervisor, tutor...); nel contempo la scuola, che deve pensarsi e realizzarsi come centro di ricerca didattica, ha bisogno dell'Università e ne deve cercare la collaborazione.

La riflessione sulle esperienze e sui modelli messi in atto nei corsi di laurea per gli insegnanti rappresenta un elemento fondamentale per definire possibili percorsi di lavoro.

La formazione in servizio

Riteniamo prioritario investire risorse per la costruzione di un sistema nazionale di formazione in servizio per i docenti facendo tesoro delle migliori esperienze presenti nel territorio.

La scuola reale ha già dimostrato di essere capace di mettersi in moto, ma attende segnali convincenti di un cambio di direzione nella politica scolastica del nostro Paese.

Noi crediamo che la priorità oggi sia la costruzione di un sistema nazionale di formazione in servizio capace di attivare quel "processo attraverso il quale si sviluppano e si organizzano la ricerca e l'innovazione educativa", garanzia di costante miglioramento della dinamica tra insegnamento e apprendimento. È solo questo processo che connota le scuole come centri di ricerca e di sperimentazione.

La formazione in servizio dunque non è un corollario complementare della professione docente, ma è legato alla ricerca didattica e ne diventa parte costitutiva, al pari del progettare gli interventi educativi, fare lezione, valutare gli esiti, confrontarsi collettivamente. È solo in quest'ottica che si può sviluppare la filiera progettazione-attuazione-valutazione che dà senso a tutto il sistema.

Ci pare invece che l'attività di formazione in servizio che in larga parte si realizza nelle scuole è contraddistinta dalla provvisorietà, dall'improvvisazione, da scelte centralistiche, in sintesi dalla mancanza di una visione di sistema.

Il problema non è stato risolto con il piano di formazione successivo alla legge 107/2015 che, scegliendo di finanziare ambiti territoriali che coinvolgevano scuole di ogni ordine e grado, ha dato vita a corsi di formazione brevi su tematiche general-generiche senza una visione più ampia.

Le risorse impegnate sono state indubbiamente consistenti, ma utilizzate in modo verticistico a cascata, senza uno sviluppo dal basso che avrebbe potuto valorizzare l'autonomia di ricerca e sperimentazione nelle scuole.

Occorre ripartire dalle *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012* (aggiornate nel 2018 con *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*) là dove si afferma che la costruzione del curriculum non è un adempimento formale, ma è "il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa". All'interno di una tale visione la formazione in servizio non può che coinvolgere direttamente scuole e insegnanti, responsabili in prima persona dei processi di ricerca e sperimentazione.

Ma implementare innovazioni significative è possibile soltanto con un'attività di accompagnamento proiettata su molti anni, finalizzata a coinvolgere la generalità degli insegnanti. Le esperienze del passato dovrebbero averci insegnato che la scelta di formare pochi insegnanti per ciascuna scuola utilizzando reti nate appositamente per questo scopo non porta ad effetti significativi.

Auspichiamo il diffondersi di esperienze regionali che hanno previsto finanziamenti consistenti per ogni scuola partecipante, vincolati all'intervento di esperti, all'incentivazione degli insegnanti e all'acquisto di materiali. Valutiamo positive quelle esperienze che garantiscano i tempi distesi necessari ad attivare processi di ricerca, sperimentazione e valutazione nelle scuole, coinvolgendo un numero cospicuo di insegnanti per ogni istituzione scolastica: per questo motivo ciascuna scuola autonoma dovrebbe poter disporre di un finanziamento vincolato ad attività di formazione dei propri docenti.

Lo sviluppo di una formazione in servizio adeguata è possibile soltanto con strutture permanenti nelle scuole. Solo una scuola così organizzata potrà effettivamente realizzare un curriculum per competenze e sviluppare, in piena autonomia e con i necessari supporti esterni, attività di ricerca e sperimentazione, dando vita a un processo costantemente documentato e valutato, capace di connotarsi come un percorso di ricerca-azione permanente.

Carriera docenti e “quadri intermedi” nel governo della scuola

La professionalità insegnante va pensata in riferimento alla scuola che orienta e utilizza l'autonomia per il miglioramento del curriculum (autonomia e curriculum sono le due parole che ci pare meglio rappresentino il “che fare” di questa fase).

È fondamentale che la riorganizzazione delle scuole sviluppi e valorizzi la professionalità insegnante rafforzando alcune caratteristiche fondamentali indispensabili per sorreggere la trasformazione della scuola, prendendo in considerazione anche l'emergere di nuove responsabilità, funzioni e compiti.

In tale processo la responsabilizzazione individuale è l'elemento determinante, anche nel guidare il ridisegno dell'organizzazione delle scuole: ogni ruolo assunto deve risultare da una responsabilità assegnata e ogni responsabilità deve essere costruita su una competenza professionale. Il problema non è di equilibrare i poteri del dirigente e degli insegnanti, il problema è di garantire che al centro del rinnovamento ci sia il miglioramento della qualità dell'insegnamento/apprendimento; è da questo rapporto che si deve partire per costruire e valutare la rete organizzativa e i meccanismi di governo dell'intero sistema. La competenza e la conseguente responsabilità relativamente alla relazione insegnamento/apprendimento deve essere assunta dalla professionalità

insegnante intesa come risultato di aspetti connessi alla progettazione e all'organizzazione delle attività e al loro governo sia a livello individuale che collegiale.

La dimensione individuale non entra in contrasto con quella collegiale, ne diviene invece l'elemento di base indispensabile, che proprio nella collegialità può esprimersi in modo compiuto.

La dimensione collegiale deve essere sviluppata dandole una nuova efficacia grazie anche all'attivazione di momenti organizzativi intermedi tra il collegio docenti e il lavoro individuale nelle classi. Ma è fondamentale che il Collegio docenti recuperi centralità nella progettazione d'istituto come elemento essenziale per garantire condivisione e quindi efficacia all'intero progetto.

La responsabilità del dirigente scolastico deve coesistere con altre responsabilità. Si deve accettare che il rapporto tra dirigente e insegnante è tra due competenze e quindi tra due livelli di responsabilità; la scuola con autonomia è un sistema complesso che non può concentrare tutta la responsabilità su un'unica figura.

La competenza degli insegnanti si manifesta nella responsabilità individuale e in quella collegiale che si esprime a livello del progetto didattico della scuola. Ne consegue che le figure individuate per il livello intermedio di gestione della scuola (in possesso di specifiche competenze) non possono essere una emanazione della responsabilità del dirigente perché sono una emanazione della responsabilità del collegio (e delle sue articolazioni).

In questa logica, da un lato ci sarà lo staff del dirigente scolastico interno alla funzione dirigente, e dall'altro la "rete" di responsabilità sulla didattica che è interna alla funzione docente. Se gli insegnanti che si assumono responsabilità collegiali fossero una emanazione della dirigenza si confermerebbe quella deresponsabilizzazione già in atto e che riteniamo sia un grande pericolo.

Strutturare una rete organizzativa di tipo professionale e riconoscerne la responsabilità in merito alla gestione della didattica diventa uno strumento utile per collegare l'incremento della professionalità degli insegnanti con il processo di miglioramento della qualità dell'istruzione e valorizzare il ruolo degli insegnanti nel governo del progetto didattico complessivo centrandolo sulla reale capacità professionale di assunzione di responsabilità.

Le nuove mode didattiche

Occorre risolvere una volta per tutte il tema dei rapporti fra competenze, curricolo disciplinare e pratiche didattiche.

Troppo spesso recenti impostazioni metodologiche, soprattutto se malintese e applicate superficialmente, stanno allontanando i processi di insegnamento/apprendimento dalle epistemologie disciplinari e dai loro compiti prioritari verso soluzioni riduttive e fuorvianti.

Molti esperti di didattica generale e di didattica digitale ritengono che l'interpretazione più adeguata del curricolo per competenze sia possibile con approcci alle conoscenze di tipo globale e/o interdisciplinare. Queste concezioni teoriche sulla problematica delle competenze costituiscono l'antitesi della visione del sapere organizzato per discipline e, se fossero l'interpretazione effettiva del ruolo che le competenze assumono nell'istruzione, giustificerebbero tutte le critiche mosse recentemente alla didattica che vi fa riferimento. Da quindici - vent'anni la maggioranza degli esperti di didattica generale ha fatto propria la proposta pedagogico didattica della progettazione a ritroso, e anche *Le linee guida del MIUR del Piano per la Formazione dei docenti 2016-2019* contengono un'indicazione per la realizzazione di attività formative rivolte alla "programmazione a ritroso".

Constatiamo una grande debolezza in queste proposte che rappresentano una deriva banalizzante di contributi pedagogici che meriterebbero ben altre traduzioni operative rispetto a quelle facenti capo in vari modi alla progettazione a ritroso, che siano la "*flipped classroom*", o il "*debate*", o la valutazione attraverso rubriche e griglie. Dispositivi pedagogici che possono rivelarsi utili solo se subordinati ad una progettazione attenta del curricolo, ma del tutto inutili e fuorvianti se pensati con un loro valore assoluto.

Riteniamo inoltre che le ricadute pratiche di tali concezioni siano in profonda contraddizione con la dichiarata volontà di innovare la didattica giungendo purtroppo, a causa dell'intrinseca pochezza epistemologica, pedagogica e didattica della proposta, non solo a confermare nella sostanza la scuola tradizionale, ma ad appesantirla addirittura, a causa dei vari marchingegni delle rubriche e delle prove autentiche, e alla dissipazione delle energie progettuali di molti insegnanti, impegnati in pratiche didattiche fuorvianti e burocratiche.

La scelta metodologica unificante di una scuola che voglia davvero incrementare la capacità degli alunni di operare scelte consapevoli sta nel superamento della sola dimensione trasmissiva della didattica a favore di forme polivalenti di didattica laboratoriale, che è soprattutto un abito mentale: il protagonismo attivo dei soggetti in apprendimento, chiamati a interrogarsi e interrogare gli oggetti di conoscenza, a porsi e risolvere problemi, ad esercitare spirito critico e capacità di giudizio, a progettare, realizzare e valutare prodotti visibili del proprio agire cognitivo conoscitivo.

La didattica laboratoriale, quindi, è intesa come struttura fondante nel processo di costruzione cooperativa dei saperi e pertanto postula la progettazione di itinerari didattici che prevedano esperienze dirette ed attività operative da cui muovere per incentivare momenti di osservazione, rielaborazione, riflessione individuale e in gruppo, per attivare processi induttivi di astrazione e concettualizzazione.

In questa prospettiva è importante che nella scelta dei contenuti si tenga conto sia della loro rispondenza agli schemi logici e cognitivi delle varie fasce d'età che della loro significatività all'interno delle discipline.

La nuova/vecchia educazione civica

L'educazione civica non può essere una disciplina di studio come le altre, svolta in modo puramente trasmissivo e con voto. Ecco perché deve preoccuparci una idea di educazione civica costretta nelle maglie strette di una "materia" scolastica, ed è errato e riduttivo ricondurre le complesse problematiche della educazione al vivere secondo Costituzione entro le pareti anguste della "ora di ...". Soprattutto è pericoloso e inopportuno l'alone moralistico che ha accompagnato la definizione della legge, come se fosse una risposta efficace al crescere degli episodi di bullismo.

Questa banalizzazione finisce col contraddire una delle caratteristiche essenziali che accomuna l'educazione civica alla Costituzione: l'evocare unicamente la conoscenza delle regole del vivere civile e la necessità dei buoni comportamenti come se i doveri non dovessero essere sempre declinati congiuntamente ai diritti, rischiando così di alterare un equilibrio fra diritti e doveri, che è delicatissimo in ogni circostanza del convivere sociale e lo è tanto più nei processi educativi. L'educazione civica deve essere il risultato di una dialettica fra diritti e doveri, individuali e collettivi, esito di processi storici di sedimentazioni e di trasformazioni sociali, culturali e politiche che trovano riscontro nelle norme che regolano la vita di una collettività e le sue capacità di relazione con il mondo. Squilibrare quest'ottica è profondamente diseducativo e genera scarso rispetto o solo rispetto forzoso per la norma stessa.

È grave che nella legge manchi qualunque richiamo ad una didattica esperienziale attraverso la quale gli studenti non solo apprendano le nozioni fondamentali su cui si struttura il vivere sociale e la partecipazione attiva, ma che chieda loro di trasformarle in un agire conseguente, nella scuola e fuori di essa. È importante evitare che diventi una civicità predicata piuttosto che praticata.

Scuola come spazio democratico: centro civico che insegna civismo per osmosi, non solo per trasmissione verbale.

Scuola quindi che diviene luogo-pubblico-civile, capace di proporre forme di convivenza ed esperienza diretta che danno valore agli apprendimenti costruiti nel tempo con gli allievi. Se non sarà così, il rischio è quello di rispondere semplicemente ad una domanda sociale di "disciplina" dei comportamenti dei nostri giovani che al fondo nasconde un desiderio di omologazione e conservazione.

La trasversalità è l'ultima moda che sta invadendo la scuola: l'educazione civica che ritorna viene definita "materia trasversale" e al posto dell'Alternanza scuola/lavoro adesso sono arrivati i "Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento". In questa maniera non si fa altro che aumentare la confusione terminologica facendo perdere il senso della scuola, che deve invece sviluppare trasversalità attraverso la verticalità dei propri curricula disciplinari, offrendo la capacità agli studenti di "mobilizzare" i saperi disciplinari posseduti. Di fatto, tematiche come ad esempio lo sviluppo sostenibile o la cittadinanza

digitale che vengono giustamente ricomprese nell'educazione civica, prevedono il coinvolgimento di docenti in possesso di alte competenze disciplinari ed epistemologiche. Nella legge istitutiva invece si sottolinea la necessità di individuare un docente coordinatore responsabile della materia e della proposta di voto in consiglio di classe, aprendo così la strada al solito gioco dello scaricabarile della responsabilità su un singolo insegnante. Manca la sottolineatura del ruolo centrale dei consigli di classe, unici possibili soggetti responsabili di un progetto che più che trasversale deve essere pluridisciplinare. Riteniamo pericolosissimo trattare l'educazione civica come una "materia" di scuola perché ne assumerà tutte le caratteristiche, ma mentre le discipline rappresentano un punto di vista sul mondo essa si commisura all'essere nel mondo rispettandolo. Risultato sicuramente anche di conoscenze specifiche che devono essere acquisite, ma soprattutto della capacità di osservare la realtà che ci circonda integrando i molteplici punti di vista offerti dalla scuola.

Dall'Alternanza Scuola Lavoro ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)

Con l'ultima legge finanziaria l'Alternanza scuola/lavoro esce ridimensionata nel monte orario e rinominata come *Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento* (PCTO). Dell'invasività deleteria delle competenze trasversali abbiamo già scritto, basti qui sottolineare come sia priva di ogni fondamento pedagogico l'idea che si possano sviluppare (peggio ancora insegnare) le *soft skill* - parimenti le "competenze per la vita" - in percorsi che nel caso dei licei possono non arrivare a un'ora la settimana (di media saranno 0,9 ore la settimana nei tre anni finali). La scuola è il luogo della costruzione di un sapere condiviso che deve trasformarsi in comportamenti competenti da parte degli alunni a livello della sfera non solo lavorativa ma soprattutto sociale e affettiva. Ma se diventiamo la scuola delle "buone maniere" tradiamo la nostra missione.

Peraltro nei PCTO è centrale un'idea di orientamento assolutamente non condivisibile, declinato come fattore di successo individuale e produttivo, nell'ottica della competitività dei sistemi economici.

Laddove si forniscono alle scuole i possibili esempi di programmazione di PCTO, si individua l'obiettivo "principe" che ha dettato queste disposizioni: l'acquisizione delle competenze di imprenditorialità e l'educazione finanziaria.

Passa in secondo piano il raccordo tra scuola ed esperienza lavorativa nel quale condividere gli apprendimenti nella dimensione "plurale", a favore della spinta individualistica e competitiva all'affermazione di una soluzione, anche occupazionale, che porti ad un'idea o ad un progetto auto-prodotto e di consumo. Un esempio evidente è la ripubblicazione in allegato alle pessime linee guida da poco uscite del *"Sillabo per l'educazione all'imprenditorialità" del 2018*.

Tutto ciò, si misura in parole come “talento” e “attitudine” che secondo il ministero dovrebbero guidare le competenze di orientamento.

Questa è una visione parziale e riduttiva rispetto al significato molto più ampio che deve avere l'orientamento non limitato alla sola dimensione lavorativa e occupazionale in quanto finalizzato alla formazione integrale della persona e del sé.

Noi riteniamo che ai nuovi percorsi siano affidati obiettivi in gran parte sbagliati mentre quelli coerenti con il processo educativo degli studenti siano obiettivi complessivi della scuola e di tutte le discipline, da estendere quindi all'intero percorso scolastico e non affidandoli solo ai PCTO, che rappresentano una piccola frazione oraria del curriculum scolastico.

Il regionalismo differenziato

Uno dei problemi di fondo della scuola italiana consiste nella sua iniquità, intesa come incapacità di colmare le disuguaglianze.

Potrebbe sembrare che un governo del territorio più autonomo possa rispondere meglio alle specifiche esigenze, ma avrebbe senso solo se fosse la gestione territoriale autonoma di un progetto nazionale condiviso da ciascun territorio. Assume invece tutt'altro senso e significato oggi in quanto rappresenta la frantumazione di tale progetto.

Per questa ragione è oggi urgente contrastare qualsiasi proposta di autonomia differenziata, perché può soltanto accentuare le differenze territoriali che già esistono.

Il contrasto delle disuguaglianze non si affronta modificando il quadro delle competenze territoriali. È noto a coloro che si occupano del sistema di istruzione, che le disuguaglianze crescono proporzionalmente alle differenze territoriali e di competenza degli enti locali. È necessario quindi ricostruire le condizioni politiche e professionali per un esercizio più qualificato dei compiti e delle funzioni proprie dei diversi livelli istituzionali e attuare quanto già previsto in termini di responsabilità, trasparenza e rendicontazione sociale. In altri termini, quello che serve è un serio mutamento culturale la cui assenza si vuol mascherare con una legislazione regionale differenziata.

Servono interventi diversificati a favore delle situazioni più svantaggiate e non l'attribuzione di maggiori competenze in materia di istruzione nelle regioni più ricche, cosa che avrebbe come conseguenza automatica un aumento delle disuguaglianze. Si tratta di analizzare e studiare le differenti esigenze territoriali per dare loro risposte ben diverse e convincenti.

Inoltre l'esperienza degli ultimi anni dimostra quanto sia inutile e spesso dannoso continuare a cambiare le norme senza ricostruire una classe politica e un'amministrazione capaci di rispettare la Costituzione e il ruolo istituzionale della scuola. Nella stessa Costituzione vi sono elementi utili per contrastare ipotesi di destrutturazione del sistema nazionale di istruzione rappresentate dal regionalismo differenziato.

È risaputo ad esempio che lo Stato non può trasferire ulteriori competenze senza aver definito prima i livelli essenziali delle prestazioni (LEP) validi su tutto il territorio nazionale; altri strumenti utili sono alcune sentenze della Corte costituzionale. Ma l'opposizione a una scelta sbagliata e pericolosa non può essere però solo giuridica e parlamentare, bensì deve svilupparsi sul piano culturale e politico, coinvolgendo tutti i soggetti interessati.

Noi siamo certi che ciò che conta non sia tanto il luogo in cui vengono prese le decisioni, ma la natura delle stesse, ovvero i principi cui si attengono. Per noi l'unica scelta giusta è quella di combattere l'iniquità del sistema riducendo le diseguaglianze fra le persone, le comunità, le istituzioni, i territori.

Non possono tacersi i problemi politici e sociali, derivanti da una visione così egoistica che nulla ha a che vedere anche con una forma federalista di Stato dalla quale siamo comunque lontani.

Ciò cui stiamo assistendo, nei vari campi della vita civile, è una totale indifferenza per il principio di giustizia: non vi è legalità senza giustizia, non vi è giustizia senza osservanza dei diritti fondamentali dell'uomo.

E il diritto all'istruzione è uno di questi. Anzi forse il diritto dei diritti, perché consente l'accesso a tutti gli altri.

Jus soli e jus culturae

Ormai da dieci anni siamo invitati da una Raccomandazione del parlamento europeo a lavorare nelle scuole alla costruzione di otto competenze chiave di cittadinanza, recentemente aggiornate. Le *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012* (aggiornate nel 2018 con *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*) titolano un paragrafo "Per una nuova cittadinanza".

Eppure nelle classi vi sono alunni e alunne che frequentano le scuole con i compagni italiani, ma non sono cittadini come loro.

Sono oltre 800mila gli alunni in questa situazione e costringono gli insegnanti a muoversi dentro l'incoerenza del compito di costruire le basi per una cittadinanza attiva dei propri allievi mentre vi sono leggi che la impediscono per molti di loro.

Gli alunni non-cittadini alimentano certamente quella disomogeneità che nelle nostre classi appare un ulteriore elemento di difficoltà, causa del silenzioso ritorno a scuole che aggregano i "simili" (ne è un esempio il recente studio sul fenomeno del "fuga bianca" che si sta registrando nella regione lombarda), ma la diversità è un problema solo se è un elemento di discriminazione certificato da una carta di identità che alcuni hanno e alcuni no. Diventa invece risorsa preziosa se porta ricchezza dei punti di vista e delle culture, tutte accettate perché sullo stesso piano. La scuola deve essere il luogo in cui ciascun bambino e

bambina abbia il diritto di sentirsi uguale agli altri e quello di trovarvi l'aiuto necessario a costruire la propria diversità.

La non cittadinanza mina alla base il percorso educativo e noi crediamo sia giunto il momento che tutti i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze del nostro Paese abbiano gli stessi diritti, e possano stare nelle nostre classi da uguali, in altre parole che lo ius soli e lo ius culturae trovino ascolto in questa legislatura.

Tutto quanto fin qui argomentato ci porta a ribadire la necessità di investire risorse consistenti nella scuola e nella università già a partire dalla prossima legge finanziaria e di individuare un percorso che porti a soluzione il problema del precariato offrendo ai docenti precari la speranza di una carriera impegnativa ma contrassegnata da certezze e linearità e che li metta in condizione di poter svolgere serenamente un lavoro quale è quello dell'insegnare, già di per sé così difficile e impegnativo.

Roma 5 ottobre 2019