



FORUM DISUGUAGLIANZE DIVERSITÀ

Per l'uguaglianza in educazione¹

“Compito della Repubblica è rimuovere gli ostacoli...”

SINTESI

Perché la scelta *education* del FDD

Il *Forum Disuguaglianze e diversità* (FDD) ha avviato il proprio lavoro sul tema della “ricchezza”, perché le disuguaglianze in tale ambito, anche perché meno studiate di altre se pur ostacolo dell'uguaglianza di opportunità in sé, finiscono per influire su tutte le altre. Al tempo stesso abbiamo subito detto: “*Siamo convinti che una seconda grande disuguaglianza da affrontare riguarda l'istruzione*”. E nelle “*15 proposte per la giustizia sociale*” abbiamo posto l'attenzione su:

- ridurre la forbice nelle competenze generali dei nostri giovani ad avvio del percorso universitario (*Proposta 4 - Promuovere la giustizia sociale nelle missioni delle Università italiane*),
- curare gli algoritmi di apprendimento automatico e tutela dei dati personali, strettamente correlati all'acquisizione di solide conoscenze durante gli anni di scuola (*Proposta 7 - Costruire una sovranità collettiva su dati personali e algoritmi*);
- sviluppare strategie dedicate alle aree fragili del Paese per migliorarne tutti i servizi universali, che comprendono cura educativa dell'infanzia, istruzione e formazione (*Proposta 8 - Strategie di sviluppo rivolte ai*

¹

¹Il Gruppo di Lavoro è composto da: Vittorio Cogliati Dezza, Elena Granaglia, Francesco Marsico, Andrea Morniroli, Marco Rossi Doria. La redazione del testo è a cura di Marco Rossi Doria

luoghi);

- ridurre le disuguaglianze nelle opportunità accompagnando l'accesso all'Eredità universale sostenendo, a monte, i percorsi scolastico-formativi (Proposta 15 - *L'imposta sui vantaggi ricevuti e la misura di eredità universale*).

Sappiamo che sono le disuguaglianze in termini di accesso alle opportunità educative che orientano molte dimensioni della vita degli esseri umani fin dalla primissima infanzia e lungo tutto il tempo della crescita e che il mancato accesso all'istruzione e il depotenziamento degli investimenti educativi e formativi sulle persone o l'indebolimento della scuola pubblica nella sua fondamentale funzione di promozione culturale e sociale soprattutto nelle aree di maggiore povertà sono presupposti per l'innestarsi e il cronicizzarsi delle disuguaglianze.

È per queste ragioni che il FDD intende avviare un'iniziativa politica nazionale – da pensare e costruire insieme a tutte le forze impegnate per maggiore equità all'avvio della vita - rilanciando il tema dell'*Education*, di un'istruzione e formazione di qualità capace di raggiungere davvero tutti/e e ciascuno/a dei bambini e ragazzi che vivono in Italia e anche di interrogare nuovamente il sistema scolastico sul perché di un fallimento formativo così diffuso e penalizzante per chi parte nella vita con meno opportunità

Rispondere alla crisi educativa

La crisi educativa italiana

- riguarda tutti i bambini e i ragazzi a causa delle conseguenze di un drammatico squilibrio demografico che condiziona profondamente il rapporto tra generazioni e i modi della socialità nel corso dell'infanzia e dell'adolescenza, della crescita dei divari nei modi di vivere e educare (aree metropolitane e interne, quartieri poveri e protetti), dell'eclissarsi delle certezze nella funzione-guida degli adulti, della radicale trasformazione nei modi di apprendere nel mondo e, tuttavia, colpisce sempre di più i poveri escludendoli dal sapere in età precoce e crea crescenti fenomeni di ghettizzazione sia verso il basso sia verso l'alto,
 - condanna oggi all'emarginazione sociale e all'esclusione culturale almeno un quarto della popolazione all'avvio della vita (0-18 anni) con fortissimi rischi per ciascuna delle persone in crescita interessate – si tratta di decine di migliaia di bambini e ragazzi, che già vivono una condizione di minorità rispetto a diritti e potenzialità, che sono resi vulnerabili perché, nei fatti, non si emancipano dalla situazione di partenza in quanto il nostro sistema d'istruzione, nonostante tanto lavoro quotidiano messo in campo, non riesce a raggiungerli e motivarli,
 - ha come conseguenza una perdita per l'intero Paese in termini anche di PIL e di coesione territoriale e sociale,

- comporta un abbassamento del livello culturale dell'intera società, contribuendo a produrre maggiore spesa pubblica, generando marginalità e conflitto sociale, condizionando negativamente la partecipazione democratica di tutti.

Indirizzi-guida

In risposta il FDD intende individuare un percorso politico insieme a tutte le forze attive nel vivo della società (associazionismo, autonomie scolastiche, regioni, comuni, sindacati, associazioni datoriali e professionali, ecc.) insieme con le istituzioni di ricerca impegnati nello studio e nel contrasto di ogni forma di ghettizzazione/segregazione in età precoce. Si tratta di mettere al centro della politica italiana la promozione del sapere presto nella vita di ciascuno/a e la uguaglianza in educazione per tutti/e i bambini/e e ragazzi/e rilanciando il dettato costituzionale che intende la scuola pubblica uguale per tutte e tutti e, al contempo, lavorare a un insieme di dispositivi capaci di costruire un'agenda della "discriminazione positiva" in campo educativo dando davvero di più a chi parte con meno nella vita.

Per fare questo è necessario:

- riprendere la riflessione informata sul fallimento formativo di massa in Italia a partire dai dati, che abbiamo, e da indicazioni istituzionali di qualità, che esistono e che contengono anche proposte operative recepite grazie a buone pratiche diffuse ovunque e consolidate nel tempo e che vanno dal garantire normalmente buoni livelli di apprendimento e anche di uso avvertito degli ICT e effettiva abilitazione alfabetica rispetto ai nuovi media agli interventi prescolari di prevenzione precoce ai dispositivi di recupero degli alfabeti irrinunciabili nel corso degli anni di scuola alle azioni di vera e propria "seconda occasione" alle azioni integrate entro territori di particolare fragilità all'azione di recupero e di nuova occasione nel corso della vita adulta nella prospettiva dell'educazione permanente pensata, in particolare, per la parte debole della nostra popolazione;
- costruire insieme a altre organizzazioni e istituzioni "un'agenda nazionale per l'alleanza educativa" che può e deve tener conto degli indirizzi per l'azione che già sappiamo che sono indispensabili;
- scegliere la centralità delle persone in crescita come bussola e il protagonismo dei ragazzi/e come motore di ogni azione di potenziamento;
- ripartire dai contesti di maggiore crisi educativa tenendo conto che in molti di questi non vi è solo povertà e esclusione multifattoriale ma anche resilienza e attivazione da sostenere come dimostra anche la nuova stagione di attivazione avuta in seguito della creazione del fondo di contrasto della povertà educativa minorile gestita dall'impresa sociale *Con i bambini*;

- sapere che la scuola da sola non basta e che rispondere a questa crisi che, a partire dalle aree del Paese più fragili, in ogni contesto si lavora a educare e formare ma, al tempo stesso, si avviano e/o si rafforzano la lotta alle povertà, il contrasto delle mafie, lo sviluppo locale sostenibile, la cura ambientale, la creazione di lavoro, la pratica della solidarietà;
- dare voce alle molte esperienze che, negli ultimi lustri, hanno lavorato a un'uscita dalla crisi educativa riunendo le forze competenti nelle scuole e fuori e le istituzioni locali (sono i comuni i responsabili per l'obbligo d'istruzione) nella prospettiva della costruzione di vere e proprie comunità educanti;
- prestare grande attenzione ai docenti (al loro status, al supporto e alla supervisione dei gruppi docenti in azione, al rispetto per il loro lavoro non solo didattico ma di raccordo quotidiano con le fragilità diffuse di bambini, ragazzi, famiglie) che, negli ultimi 20 anni, hanno vissuto una stagione di grande isolamento politico mentre assicuravano e assicurano la tenuta educativa in ogni parte del Paese.

La proposta

Il FDD propone di costruire, nel biennio 2020-2021, la prima fase di questa alleanza con la promozione comune di un'agenda dell'uguaglianza in educazione

- che possa dare luogo a un forte movimento di advocacy capace di influenzare il decisore politico e di trovare le vie per decisioni "di sistema", per costruire una "strategia nazionale" a favore del successo formativo da parte dello stato,
- che assicuri una prima mappatura di 20 quartieri in crisi educativa severa, dopo avere curato la condivisione della metodologia analitica per la definizione delle aree e per le modalità della ricerca,
- che si proponga, ove possibile, di accompagnare almeno 3 di questi quartieri a un modello di progettazione mirata allo sviluppo locale ed educativo secondo i modi di una "sorvegliata sperimentazione".

Nell'autunno-inverno 2019/2020 intendiamo avviare la rete di contatti necessari e costituire un gruppo di lavoro impegnato a condurre il processo di attivazione immaginato.

A partire da fine gennaio del 2020, intendiamo dare seguito a un calendario di incontri-confronti con i diversi attori in campo su questo tema, a partire da quelli di rilievo nazionale per verificare la disponibilità al comune lavoro teso a elaborare un'agenda condivisa e la possibilità di costituire una regia, ben più larga del FDD, che promuova campagne e azioni comuni intorno all'agenda a partire dall'anno scolastico 2020/2021, anche individuando i 20 possibili cantieri di quartiere da considerare per la prospettiva di ricerca dopo averne condiviso gli indirizzi e i criteri e i 3 o più da sostenere con una progettazione dedicata, se ve ne sono le condizioni.

Per l'uguaglianza in educazione

1 – Riflettere sul fallimento formativo di massa in Italia e, insieme, su povertà e povertà educativa

Sappiamo che sono le disuguaglianze in termini di accesso alle opportunità educative che orientano molte dimensioni della vita degli esseri umani fin dalla primissima infanzia e lungo tutto il tempo della crescita e che il mancato accesso all'istruzione e il depotenziamento degli investimenti educativi e formativi sulle persone sono presupposti per l'innestarsi e il cronicizzarsi delle disuguaglianze.

Il *Forum Disuguaglianze Diversità* (FDD) ha avviato il proprio lavoro sul tema della "ricchezza", perché le disuguaglianze in tale ambito influenzano tutte le altre. Al tempo stesso abbiamo subito detto: "*Siamo convinti che una seconda grande disuguaglianza da affrontare riguarda l'istruzione*". E nelle "*15 proposte per la giustizia sociale*" abbiamo posto l'attenzione su:

- ridurre la forbice nelle competenze generali dei nostri giovani ad avvio del percorso universitario (*Proposta 4 - Promuovere la giustizia sociale nelle missioni delle Università italiane*),
- curare gli algoritmi di apprendimento automatico e tutela dei dati personali, strettamente correlati all'acquisizione di solide conoscenze durante gli anni di scuola (*Proposta 7 - Costruire una sovranità collettiva su dati personali e algoritmi*);
- sviluppare strategie dedicate alle aree fragili del Paese per migliorarne tutti i servizi universali, che comprendono cura educativa dell'infanzia, istruzione e formazione (*Proposta 8 - Strategie di sviluppo rivolte ai luoghi*);
- ridurre le disuguaglianze nelle opportunità accompagnando l'accesso all'Eredità universale sostenendo, a monte, i percorsi scolastico-formativi (*Proposta 15 - L'imposta sui vantaggi ricevuti e la misura di eredità universale*).

In coerenza con questo indirizzo, il *Forum Disuguaglianze Diversità* (FDD) sente l'urgenza di contribuire a ri-immettere nell'agenda politica del Paese l'uguaglianza effettiva in campo educativo e, dunque, il tema del fallimento formativo di massa in Italia e, insieme, della povertà minorile ed educativa e

farne materia di seria e operante riflessione, capace di unire tutte le forze impegnate su questa grande questione nazionale.

L'esclusione precoce dall'educazione e la povertà minorile chiamano in causa i contesti multi-fattoriali dell'esclusione, secondo trame assai complesse. È utile, per costruire una riflessione ben fondata, partire da un punto: il fallimento scolastico e formativo dei/le bambini/e e dei/le ragazzi/e. Nel farlo, le cose vanno anche messe subito in positivo: siamo per lavorare insieme a chiunque voglia costituire un'alleanza per l'inclusione precoce nel sapere.

Per quanto riguarda il tasso di dispersione scolastica la nostra situazione è migliorata molto lentamente negli ultimi lustri: dal 20,8% del 2006 al 13,3 del 2016². Il miglioramento è avvenuto in modo disomogeneo, con una differenziazione di genere (donne intorno al 12%, uomini oltre il 16%) e forti differenze tra le diverse regioni rispetto al raggiungimento dell'obiettivo, stabilito dall'UE³, del 10% entro l'anno 2020: si va dal + 14 % rispetto al traguardo UE (24% di abbandoni) di Sicilia e Sardegna al + 9 % della Campania (23% di abbandoni), con punte più alte per le aree metropolitane al - 2% del Veneto (8% di abbandoni), ecc.

Quel che viene misurato è la percentuale di *ELET - early leavers from education and training*: i ragazzi e le ragazze che, ben oltre l'età canonica, a 24 anni, non hanno in tasca una licenza di scuola superiore né una qualifica professionale spendibile sul mercato legale del lavoro.

Vi è stato un miglioramento riguardo a numero di persone che terminano un corso di studi e, tuttavia, la situazione resta estremamente critica – come una febbre che non demorde - per il concentrarsi di tre elementi che, insieme, disegnano una crisi strutturale:

- alti tassi di abbandono scolastico vero e proprio uniti a molte ripetenze,
- alto numero di ragazzi che, anche quando promossi, hanno bassi livelli nelle conoscenze relative a matematica di base, lettura e comprensione dei testi, scrittura funzionale, orientamento di base in relazione al mondo delle scienze, ai riferimenti spazio-temporali storico geografici (sono acquisizioni irrinunciabili ai fini dello sviluppo sociale e personale nonché per entrare con una qualche dignità nel mercato del lavoro e per esercitare la cittadinanza e che vengono registrate con serietà metodologica e costanza nel tempo sia sulla generalità della popolazione – INVALSI - sia su base campionaria molto rigorosamente sorvegliata - OCSE- Pisa e OCSE Piac) ⁴,

2

[□] ISTAT, 2017

3

[□] UE, *Strategia di Lisbona, Consiglio Europeo, 17 dicembre 2010*

4

[□] Un possibile indizio della capacità del sistema nel suo complesso e della scuola in particolare, di intervenire con una discriminazione positiva sugli apprendimenti e sull'acquisizione delle competenze può essere il livello di varianza tra scuole quale emerge dalle indagini nazionali e internazionali. Ebbene, la varianza tra scuole indica il tasso di variabilità dei risultati degli studenti nelle prove nazionali. Si tratta di analisi che vanno intrecciate con gli indici socio economico culturali delle scuole e degli studenti. In estrema sintesi si può affermare che la varianza all'interno delle classi può essere ricondotta alle caratteristiche individuali

- forte concentrazione della povertà educativa minorile secondo l'*Indice di povertà educativa (IPE)*⁵, intesa sia come condizione di povertà multidimensionale all'inizio della vita sia come prolungamento dell'esclusione per mancanza o debolezza di politiche e dispositivi compensativi presenti davvero e costanti nel tempo⁶.

L'arcipelago - fortemente differenziato al proprio interno - del fallimento formativo ed educativo è concentrato lì dove ci sono bambini e ragazzi poveri. Ne sono, così, potenzialmente coinvolti 1.300.000 bambini e ragazzi in povertà assoluta e altri 2.300.000 in povertà relativa⁷ che, nella loro vita concreta e quotidiana tra casa, quartiere e scuola conoscono alti tassi di povertà della famiglia, prevalenza di redditi bassi e elevato tasso di disoccupazione, lavoro precario e al nero nella famiglia e nel contesto allargato, bassissimo tasso di donne che lavorano, spesa sociale molto minore della media, alto tasso di genitori con basso livello di istruzione, livelli bassi di consumo, fruizione bassa di servizi culturali e sportivo-ricreativi (% di minori tra i 6 e 17 anni che non hanno svolto 4 o più attività ricreative e culturali tra 7 considerate)⁸, bassissime percentuali di bambini tra 0 e

degli alunni mentre la varianza tra scuole indica la capacità del sistema di intervenire in maniera perequativa. Chiarisce INVALSI: *La variabilità tra scuole e classi è un importante indicatore del grado di equità del sistema educativo, cioè della sua capacità di assicurare a tutti gli studenti eguali condizioni di insegnamento-apprendimento, almeno nel tronco comune del percorso scolastico... (in un sistema scolastico ideale) tutta la variabilità dei risultati si ritroverebbe all'interno delle classi e delle scuole, mentre la variabilità tra queste ultime sarebbe nulla o quasi. È questa la situazione che si avrebbe se tutti gli alunni fossero assegnati alle scuole e alle classi in maniera completamente aleatoria, indipendentemente dallo status sociale e dal grado di capacità di ciascuno.* Le prove nazionali standardizzate somministrate dall'INVALSI evidenziano una variabilità dei risultati che raggiunge picchi significativi nelle aree del Sud. La varianza tra le scuole in seconda primaria in matematica al Sud raggiunge il 22,4, nelle isole il 28,2 mentre nel Nord Ovest arriva solo al 9,8 (INVALSI, Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti).

Queste differenze parlano chiaramente di una sostanziale omogeneità di provenienza socio economico culturale degli alunni all'interno delle singole scuole (sia in termini di provenienza familiare sia in termini di omogeneità nell'offerta territoriale di servizi, occasioni di apprendimento informale, offerta culturale, sociale, di aggregazione). Se dunque la varianza tra scuole rappresenta le differenze tra territori, i risultati che ci forniscono le prove nazionali relative alla classe seconda della primaria testimoniano del divario esistente nelle condizioni di partenza dei nostri alunni. Differenze in ingresso che, se si replicano uguali in uscita, indicano che il sistema (scuola, altre agenzie formative, servizi culturali territoriali etc.) rappresenta e riproduce il reale senza riuscire ad intervenire in maniera decisiva. Una bassa varianza tra scuole e classi è, infatti, considerata misura dell'equità di un sistema, indica la capacità dello Stato di offrire strumenti perequativi, di modificare la forbice sociale. Così, se si esaminano i ragazzi con i livelli più bassi di competenza in matematica di base e nella lettura/comprendimento (*low achievers*), il 36% dei 15enni figli di poveri non raggiungono le competenze minime in matematica e il 29% in lettura e comprensione di semplici testi. E, ancora una volta, vi è un forte divario territoriale: i 15enni con basse conoscenze in lettura e in matematica sono, rispettivamente, il 23% e il 20% ma al Sud sono il 34% e il 30%. (OCSE, *PIAAC-OCSE Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, 2015).

5

□ La definizione di povertà educativa e la costruzione dell'Indice IPE sono state elaborate da Save the Children con il concorso di un comitato scientifico composto da: Andrea Brandolini (Banca d'Italia), Daniela del Boca (Università di Torino), Maurizio Ferrera (Università di Milano), Marco Rossi-Doria (Esperto di educazione e integrazione sociale), Chiara Saraceno (Università di Torino). Per la costruzione dell'IPE 2016, è stata adottata la metodologia AMPI (Adjusted Mazziotta-Pareto Index) ideata da ricercatori dell'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), e applicata nel rapporto BES 2015. Consiste nell'aggregare, attraverso una media aritmetica corretta da una funzione di penalità, i singoli indicatori opportunamente standardizzati grazie alla nota metodologia Min-Max aggiustata in modo che il valore di riferimento sia pari a 100. Tale standardizzazione consente di effettuare confronti spazio-temporali. La metodologia AMPI si basa sull'ipotesi che gli indicatori elementari scelti per rappresentare il fenomeno multidimensionale non siano sostituibili e che abbiano la stessa importanza teorica e statistica. Tale approccio "non compensativo" penalizza le unità geografiche che presentano un andamento sbilanciato degli indicatori standardizzati. La classifica riflette quindi il punteggio di ciascuna regione nell'indice rispetto al valore nazionale. Punteggi superiori a 100, indicano maggiore povertà educativa.

6

□ Per la definizione della povertà educativa in quanto fenomeno a sé stante, il riferimento comune di tante produzioni scientifiche, anche nell'ambito di pubblicazioni prodotte da enti appartenenti al sistema statistico nazionale, è rappresentato dalla definizione prodotta da *Save the Children* nel 2014 (*Save the Children*, La lampada di Aladino. L'indice di *Save the Children* per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia, Roma, 2014), che definisce tale fenomeno come "la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni". In tale definizione di *Save the Children*, la povertà educativa assume un carattere fortemente "multi-dimensionale", in riferimento ad almeno due fondamentali fonti di ispirazione. Da un lato, si fa riferimento alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989), che in due diversi articoli si sofferma sul diritto del minore all'educazione: "Hai diritto ad avere un'istruzione/educazione" (art. 28); "Hai diritto a una educazione che sviluppi la tua personalità, le tue capacità e il rispetto dei diritti, dei valori, delle culture degli altri popoli e dell'ambiente" (art. 29). Dall'altro, la definizione prodotta da *Save the Children* si poggia sulla teoria delle social *capabilities*, ispirata dal pensiero di Amartya Sen e che trova in Martha Nussbaum un suo epigone (M. Nussbaum, Creare capacità, Bologna, Il Mulino, 2014). Secondo l'approccio teorico della Nussbaum, la possibilità di giungere ad una effettiva uguaglianza sociale passa anche attraverso la promozione della libertà individuale, intesa in senso positivo come l'opportunità, aperta a tutti, di realizzare i propri progetti di vita. È evidente che la soddisfazione di questo tipo di opportunità non richiede solamente risorse economiche, ma anche risorse culturali e "riflessive", di capacità di discernimento, comunque necessarie alla realizzazione personale e al raggiungimento della piena cittadinanza. Seguendo la logica sottesa alla definizione complessa sopra indicata, la povertà educativa si manifesta come una privazione di quelle competenze cognitive fondamentali per poter crescere e vivere in una società complessa e dove le disuguaglianze crescono e richiedono competenze in termini di capacità reattive, di resilienza, ecc.

7

□ ISTAT, *La povertà in Italia*, 2017

8

2 anni con accesso ai servizi pubblici educativi per l'infanzia⁹, poche classi della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado a tempo pieno¹⁰, alti tassi di alunni che non usufruiscono del servizio mensa¹¹, che frequentano scuole con infrastrutture inadeguate per l'apprendimento misurato attraverso l'indicatore OCSE PISA¹² e con aule senza connessione internet veloce¹³. Il tutto co-genera, entro tali contesti, tassi elevati di dispersione scolastica¹⁴ e di ragazzi di 15 anni che non raggiungono i livelli minimi di competenze, in matematica di base¹⁵, in lettura e comprensione di testi secondo i test OCSE-Pisa¹⁶, un dato confermato da INVALSI¹⁷ e che è universalmente riconosciuto come decisivo ai fini dello sviluppo personale e dell'esercizio della cittadinanza.

Di recente vi sono state, oltre ai regolari survey Istat e del MIUR sulla "dispersione scolastica" e ai dati OCSE e Invalsi sull'apprendimento dei nostri ragazzi, alcune iniziative che vanno nella direzione di una documentazione rigorosa e articolata del fenomeno che stiamo esaminando in relazione alle povertà multi-dimensionali che colpiscono una parte importante di bambini e ragazzi.

L'impresa sociale *Con i bambini* e *Openpolis* hanno pubblicato, sulla base di dati Istat, un documento "di sistema" sul rapporto tra povertà e esclusione educativa in Italia: "*Scuole e asili per ricucire il paese*"¹⁸ che, per un verso, aggiorna l'analisi sui diversi aspetti dell'esclusione dall'educazione entro il quadro delle differenti manifestazioni della povertà e della povertà educativa e, per altro verso, esamina l'accesso o il mancato accesso a partire dalla prima infanzia per poi guardare alla effettiva "raggiungibilità" delle scuole entro i differenti scenari, prospettando un'azione di attivazione per "ricucire il paese", appunto, a partire dal rendere

⁹ L'indicatore utilizzato è stato elaborato dall'Istat per *Save the Children* e contabilizza le percentuali di minori tra i 6 e 17 anni che nell'anno precedente hanno svolto meno di 4 tra le 7 attività considerate (sport in modo continuativo, internet ogni giorno, teatro, concerti, musei, siti archeologici, lettura di un libro). Fonte Istat, 2017.

¹⁰ La percentuale di bambini tra i 0 e 2 anni che usufruiscono dei servizi per l'infanzia, nidi e servizi integrativi, comunali o strutture private convenzionate o sovvenzionate dal settore pubblico, mentre sono esclusi dalla rilevazione gli utenti del privato *tout-court*. Istat, 2018.

¹¹ Per tempo pieno si intende 30 ore di servizio scolastico o più. MIUR, 2017.

¹² Sono esclusi gli alunni delle scuole superiori di secondo grado. Qui l'indicatore è del MIUR, che misura la fruizione da parte degli alunni della mensa scolastica, indicativo della reale accessibilità del servizio di refezione. MIUR 2017.

¹³ Un valore minore a 0 nell'indice PISA della qualità delle infrastrutture indica una scuola inadeguata per l'apprendimento, rispetto allo stato degli edifici, ma anche lo spazio studio (classi), il funzionamento della cucina, del riscaldamento, dell'elettricità. OCSE PISA, 2015.

¹⁴ Per connessione ad internet si intende ADSL 7 Mbps o più (Fibra Ottica, Satellite etc.). Sono comprese le scuole primaria e secondaria. MIUR, 2015.

¹⁵ Eurostat, *Early school leavers*, 2018

¹⁶ Per competenze minime, si intendono i livelli 1-2 ai test PISA sotto il punteggio di 420 in Matematica. Fonte OCSE PISA, 2015.

¹⁷ Per competenze minime, si intendono i livelli 1-2 ai test PISA sotto il punteggio di 408 in Lettura. Fonte OCSE PISA, 2015.

¹⁸ INVALSI, Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17. Risultati, 2018.

¹⁹ <https://www.openpolis.it/esercizi/la-condizione-dei-minori-in-italia/>

effettivo, fin dall'età precoce, l'accesso alla scuola che la Costituzione garantisce a tutti/e.

Sulla scia della tradizione degli *atlanti*, *Save the Children*, nell'atlante 2018¹⁹, esamina la crisi strutturale dell'educare e l'incapacità del nostro sistema di compensare, in età precoce, la partenza disuguale e mostra anch'esso le diverse dimensioni delle "periferie educative" intese come paesaggi complessi dove bambini/e e ragazzi/e poveri/e si trovano "lontano da...".

Più in generale, molte evidenze (riportate in letteratura e/o registrate da chi opera nei quartieri difficili e nelle scuole con bambini e ragazzi in condizione di fragilità) ci parlano di un paesaggio di esclusione educativa a "macchia di leopardo" che riguarda – in forme molto diversificate e che meritano studio e riflessioni dedicate - aree interne, campagne de-industrializzate, aree urbane (a loro volta articolate in aree protette e aree escluse secondo trame complesse e anche mutanti).

Se la concentrazione di questi dati negativi nelle differenti aree povere riguarda centinaia di migliaia di persone in tutto il Paese, la situazione nel Mezzogiorno è di particolare gravità, coerentemente con la crescita del divario Nord/Sud e con la condizione di abbandono del nostro Sud, favorito dal drenaggio delle risorse verso nord e da gravissime responsabilità, nel mancato uso di risorse, da parte delle amministrazioni regionali e dell'insieme della politica e delle classi dirigenti del Mezzogiorno, con rare eccezioni nello spazio e nel tempo.

Questa scena, già preoccupante, appare ulteriormente aggravata dalla prospettiva, purtroppo minacciata e ancora minacciosa, di un regionalismo ineguale. Infatti gli accordi fin qui pattuiti da parte dello stato, in materia di autonomia regionale, sono largamente basati sulla "spesa storica", che è già ineguale in campi decisivi per la "buona crescita" e per l'educazione quali welfare e scuola e non sono compensati da ragionevoli accordi nazionali sui LEP.

In ogni campo, ma in campo educativo in particolare, questa prospettiva appare inaccettabile perché penalizzerebbe gravemente territori, famiglie e bambini poveri – in particolare nel Mezzogiorno ma non solo - in contrasto con l'art. 3 della Costituzione. E' una scena che smentirebbe tutta la tradizione in materia di educazione della Repubblica e anche dello stato unitario fin dal suo sorgere.

Si tratta di una prospettiva che il FDD intende contrastare perché tende a far aumentare le disuguaglianze anziché far convivere le diversità anche perché gli accordi finora prospettati non escludono di poter consentire anche una regionalizzazione dei contenuti fondativi delle discipline che disattenderebbe, potenzialmente, l'art. 1 della Costituzione aumentando le disuguaglianze tra territori in campo culturale ed educativo.

La scena, fin qui descritta, di una crescita della disuguaglianza in educazione purtroppo riceve una conferma dall'ultimissima rilevazione sul peso percentuale generale degli ELET²⁰ riferita al 2017. Il trend, per la prima volta in oltre 20 anni,

19

¹⁹ Save the Children, *Atlante dell'Infanzia a rischio, le periferie dei bambini*, a cura di Giulio Cederna, Treccani, 2018

20

riprende a salire, ritornando a oltre il 14% (con una conferma di una percentuale oltre il 20% nel Sud) - un indizio davvero grave perché conferma che questa situazione di minorità educativa non è transitoria, anzi. Il carattere strutturale del fallimento formativo acquista ancor più peso perché ci troviamo in situazione di squilibrio demografico: facciamo pochi figli e ancora troppi di questi vivono un fallimento formativo che ne condiziona pesantemente la vita. E poiché a cadere fuori dal sistema d'istruzione e formazione sono quasi sempre i figli di genitori poveri con bassi livelli d'istruzione e che vivono in situazioni multi-fattoriali di esclusione, la nostra scuola mostra di avere molto indebolito o addirittura perso la sua decisiva funzione democratica di ascensore sociale.

È un allarme presente - ben prima del recentissimo *release* dei dati INVALSI relativi alle classi di scuola media di II grado - anche in misurati documenti ufficiali. Il *Rapporto sul contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa* redatto dalla *Cabina di regia del MIUR*²¹ - che ha visto un largo confronto del Ministero con scuole, esperti, comuni, regioni, privato sociale sulle esperienze già in campo oltre che sull'analisi dei dati - è solo l'ultimo²² di una lunga serie che le istituzioni hanno curato nel tempo e che racconta la gravità della situazione e mostra le misure per affrontarla.

Per sintetizzare, in poche righe, questo ripetuto "grido di dolore" che viene di fatto raccolto dalle istituzioni ma resta inascoltato, riporto le prime frasi del Rapporto del MIUR del gennaio 2018:

"È tempo per una grande politica nazionale tesa a battere il fallimento formativo in Italia. Affermare - attraverso costanti e ben articolate politiche pubbliche - l'obiettivo di battere il fallimento formativo - significa occuparsi bene del nostro oggi e guardare lontano. Non si tratta solo di trovare soluzione a un problema del nostro sistema scolastico che dura da decenni ma di puntare alla crescita dell'Italia in un'ottica di equità e nel rispetto dell'art. 3 della Costituzione della Repubblica in accordo con tutti gli indirizzi di politica economica".

Si tratta di mettere al centro della politica italiana la promozione del sapere presto nella vita di ciascuno/a e la uguaglianza in educazione per tutti/e i bambini/e e ragazzi/e rilanciando il dettato costituzionale che intende la scuola pubblica uguale per tutte e tutti e, al contempo, lavorare a un insieme di dispositivi capaci di costruire un'agenda della "discriminazione positiva" in campo educativo dando davvero di più a chi parte con meno nella vita.

Non sfugge al FDD il nesso profondo che vi è tra questa situazione e la crisi di lungo corso del nostro sistema d'istruzione e formazione. Non possiamo più

²¹ ISTAT, 2018

²² <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0>

²³ Cfr. Draghi, M. *Istruzione e crescita economica, Lectio magistralis presso l'Università di Roma La Sapienza, 9 novembre 2006.* https://www.bancaditalia.it/interventi/integov/2006/091106/Draghi_09_11_06.pdf, 2006. Camera dei Deputati, *Doc. XVII, n. 6, documento approvato dalla VII Commissione permanente (Cultura, Scienza e Istruzione) nella seduta del 21 ottobre 2014 a conclusione dell'Indagine conoscitiva deliberata nella seduta del 16 aprile 2014 sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica.* Il testo dell'indagine è reperibile all'indirizzo: http://documenti.camera.it/leg17/resoconti/commissioni/stenografici/pdf/07/indag/c07_dispersione/2014/10/21/leg.17.sten.com.data20141021.U1.com07.indag.c07_dispersione.0008.pdf

pensare che mal funzionamenti, ritardi, conservatorismi e mancate responsabilità che, purtroppo, sono molto resistenti siano questioni secondarie per una scuola che voglia davvero far valere nei fatti il diritto allo studio e promuovere le potenzialità di tutti e di ciascuno nell'imparare presto e bene gli alfabeti irrinunciabili al fine di ogni sviluppo sociale e personale. Alcuni nodi irrisolti del nostro sistema-scuola, molte volte sollevati in tante sedi anche internazionali, sono con-causa importante del declino del Paese e del tema che qui solleviamo perché se la scuola non è messa in condizione di essere autorevole e ben funzionante può, certamente, fare i miracoli (che continua a fare, soprattutto grazie al lavoro di migliaia di docenti) ma non riesce a garantire ovunque vero apprendimento e ad assolvere pienamente alla sua funzione democratica.

Il FDD non intende qui riprendere la complessità dei temi relativi alla mancata innovazione pedagogica, didattica e organizzativa della scuola italiana - i quali riguardano in modo molto diverso i differenti segmenti del sistema d'istruzione e le diverse scuole. Va, tuttavia, ricordato che i risultati, in termini di apprendimento, delle scuole sono ancora troppo condizionati dai contesti²³ smentendo così la vocazione di propulsore precoce di discriminazione positiva che la scuola pubblica ha. Il deficit, ormai certificato, di apprendimento nei nostri ragazzi non può essere accettato perché questo condiziona, insieme, lo sviluppo sostenibile dell'Italia e la coesione sociale.

Non intendiamo qui soffermarci, in modo analitico, sul perché e come non abbiamo rimediato, in termini di investimenti riparativi, ai tagli lineari subiti dalla scuola pubblica alla fine dello scorso decennio tanto che siamo ancora di almeno un punto percentuale sotto la media UE nel rapporto tra PIL e investimenti per istruzione e formazione.

Crediamo che la caduta degli investimenti e la rimozione generale nei confronti del tema del mancato apprendimento a scuola e di cosa fare per rimediare al suo progressivo estendersi e a preoccupanti fenomeni, collegati, di segregazione e ghettizzazione relative a scuole e anche classi nelle scuole siano le tre facce di una stessa realtà che interroga tutta la politica, in modo drammatico.

Così, lo sguardo del FDD al contesto educativo e formativo del Paese è di chi riconosce alcuni nodi irrisolti del sistema-scolastico che hanno pesato e pesano sulla questione dell'inuguaglianza in educazione:

- Non abbiamo curato i luoghi, la nostra edilizia scolastica è davvero scadente, insicura, non sostenibile e spesso brutta e troppe sono state le “promesse a rimediare” disattese.
 - Non abbiamo realizzato l'autonomia delle scuole che ci si era preposti e non abbiamo fatto – come sistema-Paese – un serio bilancio di ciò.
 - I metodi d'insegnamento “trasmissivo” sono particolarmente resistenti in Italia (soprattutto nelle scuole medie di I e ancor più di II grado), rispetto a altre parti del mondo, per profonde ragioni culturali ma anche per irresponsabilità diffuse e non solo “dei vertici”; e non vengono premiate e
-

sostenute le tante pratiche didattiche laboratoriali fondate sul “ricercare insieme”, nutrire dubbi, usare ogni media in modo olistico e fomentare curiosità insieme a rigore metodologico curando processi e prodotti nel corso dei processi di apprendimento.

- Resiste un’idea iper-standardizzazione (si veda la corrispondenza quasi assoluta classe-aula) dell’offerta formativa che rende faticoso organizzare una scuola capace di raggiungere tutti e dunque anche ciascuno/a: il nostro sistema fa fatica a sostenere le tante scuole e i tanti docenti che superano la prospettiva trasmissiva dell’insegnamento e che sono capaci di effettiva innovazione e, al contempo, si impegnano a dare di più alle parti deboli, alle parti forti e talentuose e alle parti da scoprire di ogni bambino e ragazzo, praticando, così, nei fatti, un’idea ricca e articolata di offerta egualitaria;
- La cura della relazione educativa, base per ogni apprendimento, soprattutto in età precoce e durante l’adolescenza, non è oggetto di un indirizzo nazionale che dia importanza ai setting pedagogici,
- Il sistema di reclutamento e di formazione di docenti e dirigenti non ha sufficiente cura per il “come si apprende” e per la didattica e non riesce a promuovere e sostenere un’innovazione che premi le tante buone pratiche e scoraggi quelle inefficaci o sbagliate né prende in seria considerazione competenze professionali decisive quali la capacità di cooperare tra colleghi, di progettare percorsi di apprendimento “in verticale” ben costruiti, di sapere curare i fondamentali anche artigianali del mestiere dell’insegnamento, di sapere assumere con equilibrio il rischio pedagogico, di continuare ad apprendere da docenti - professionisti dell’educare anche osservando e auto-osservando il proprio operare, ecc.
- I team di docenti non hanno tempo per la riflessione corale regolare sul proprio operare tranne che nella scuola primaria.
- La riflessione sui risultati negli apprendimenti e sulla qualità delle conoscenze e effettive competenze acquisite o meno a scuola spesso non è, nei fatti, richiesta,
- Mancano figure capaci di accompagnare e sostenere le buone innovazioni e i buoni risultati (ispettori competenti nella didattica e nella cura del sistema di relazioni educative o altre figure “intermedie” che sappiano aiutare le scuole e i docenti a rafforzare/consolidare i punti di forza e superare debolezze/criticità).
- I dirigenti scolastici – che spesso “fanno la differenza” – non vengono valutati in modo tale da premiarne la funzione di guida delle comunità educanti e di costruttori di apprendimento di qualità per tutti, hanno poche e povere occasioni di confronto e cooperazione e sono troppo ingabbiati entro un sistema infernale di sollecitazioni burocratiche top-down.

Siamo preoccupati. Infatti, questo scenario – a ben guardare –evidenzia un “attacco ai diritti”. Si tratta non già di una somma di “disfunzioni” ma dei modi attraverso i quali, negli ultimi decenni, si è, nei fatti, sviluppato (per complesse ragioni che andrebbero ricondotte a un’analisi e a una narrazione condivise) un attacco ai diritti inalienabili di bambini e ragazzi in generale e in particolare di quelli più poveri, fragili, in difficoltà.

La riparazione di questa situazione richiama, dunque, diritti non negoziabili. Il sistema scolastico deve rimediare a tutto questo ed è la politica a essere chiamata in causa e lo stato nelle sue diverse articolazioni. C’è la possibilità di farlo. Non si parte da zero. Infatti, nonostante tutto, le scuole e i docenti “hanno tenuto” e sono spesso il solo baluardo di coesione sociale, proposta positiva e esercizio effettivo di cittadinanza entro contesti pauperizzati economicamente, socialmente, culturalmente. Il passo che lo stato, dunque, è chiamato a compiere è quello di sostenere davvero le molte innovazioni già oggi in campo, i docenti che le promuovono, le alleanze educative che, nei diversi territori, uniscono scuola e altre agenzie educative e le molte esperienze pedagogiche, dentro e fuori la scuola, che sanno coniugare rigore e ricerca di modi di apprendere “vicini alle complessità del mondo e della vita” curando le crescenti disuguaglianze con l’andare verso ciascuno con proposte compensative che richiedono, in ogni scuola, una flessibilità organizzativa capace di tenere insieme un tempo-scuola per tutti con un tempo-scuola per ciascuno.

Per far sì che ciò avvenga la scuola deve essere supportata proprio in quello che già fa: assolvere in primo luogo alla sua fondamentale funzione “repubblicana”.

Il FDD crede, certamente, che la tenuta della scuola pubblica di oggi e di domani dipenda dalla sua capacità di sviluppare il capitale umano e l’accesso al complesso e mutante mercato planetario del lavoro. Ma tale capacità si fonda su più cose insieme: sullo sviluppo delle competenze umane e di cittadinanza, sulla centralità della relazione educativa, sul fatto che ogni bambino e ragazzo consolidi presto e bene le conoscenze e competenze nelle diverse discipline, l’uso consapevole degli ICT insieme con le competenze per poter esercitare, appunto, cittadinanza e con le competenze per la vita (*life skills*). Il FDD, nel proporre il tema della scuola entro la più generale questione dell’inuguaglianza in campo educativo, sottolinea il fatto che le trasformazioni urgenti necessarie alla nostra scuola possano/debbero essere people centred, tali da rendere effettivo il diritto all’istruzione. Il riconoscimento del diritto comporta che vi sia un cambiamento in positivo nella vita delle persone che le persone stesse possano riconoscere. E’ davvero importante che ciascun bambino/a e ragazzo/a possa imparare bene quanto prescritto nelle Indicazioni nazionali per i diversi gradi di scuola e che lo possa fare “esercitandosi nel mondo e al mondo” entro un contesto cooperativo, aperto alla città e alla natura, che promuova uguaglianza, scambio, reciprocità, dubbio, ricerca, dialogo, possibilità di “aspirare a...”. Infatti, è solo questo sapere “complesso” che garantisce a ciascuna persona in crescita di motivare il processo continuo della propria crescita culturale, di essere giovane cittadino/a e di poter acquisire, poi, ogni nuovo apprendimento, nel corso della

vita, entro la dimensione cooperativa e partecipativa che oggi più che mai connota, ovunque nel mondo, il rapporto tra apprendimento, ambiente, lavoro, sviluppo della persona, democrazia.

Dunque, l'Italia deve rendere effettivo – attraverso una vera stagione di innovazione della scuola pubblica e di rilancio della sua funzione “repubblicana” di riscatto culturale e sociale nonché grazie a politiche specialmente mirate al riscatto educativo nelle aree e con le persone in crescita in condizione di esclusione e fragilità - il suo impegno a perseguire gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile riferiti a istruzione e formazione, indicati dal *Open Working Group Proposal for Sustainable Development Goals*²⁴. Questa prospettiva, infatti, ci ricorda con grande chiarezza l'approccio “rights centred”, fondato sul diritto delle persone e ancor più dei minori e afferma che tutti i minori hanno diritto ad apprendere, sperimentare, sviluppare capacità, talenti e aspirazioni e che devono poter avere accesso all'offerta educativa di qualità e che, se poveri, devono poter essere destinatari di forti politiche pubbliche compensative e inclusive, a scuola e nella vita.

Nel costruire tale prospettiva è doveroso anche guardare a quanto si è fatto e/o non si è fatto in materia. Per decenni sono stati impiegati molti fondi (UE, nazionali allocati presso MIUR e altrove, regionali, progetti speciali, altri). Questi hanno supplito a misure ordinarie in via eccezionale o emergenziale ma mai strutturale. Al tempo stesso vi è stato un variegato e complesso movimento di azione positiva, dal basso, a sostegno della *capacitazione* in campo educativo, che ha prodotto pratiche potenti e ricche - da parte di scuole e terzo settore, organizzati in comunità educanti - ma queste prassi diffuse non sono state sostenute nel tempo con investimenti stabili, rigorose valutazioni, supporto a chi opera meglio nel tempo. In quasi ogni parte d'Italia si sono consolidati azioni ben pensate, che rappresentano altrettante risposte operanti, “ritrovati” da cui partire”, bacilli che agiscono in positivo e che possono aspirare a un processo di contaminazione generale. Non partiamo, dunque, da zero. Al tempo stesso, una politica nazionale che faccia questo non si profila all'orizzonte e le disuguaglianze di istruzione e formazione e la debolezza di proposta educativa nelle aree deboli in ogni parte del Paese rappresentano un “indurimento” dell'esclusione per centinaia di migliaia di nostri bambini/e e ragazzi/e.

Il come e il perché di questa drammatica vicenda italiana – politiche pubbliche non capacitanti a fronte di forte attivazione dal basso - rappresentano un capitolo importante della dura storia delle disuguaglianze d'Italia. Si è trattato di una mancata capacità politica dell'Italia (non di una sua parte politica ma di tutta la politica e delle classi dirigenti del Paese, certo con responsabilità disomogenee)

²⁴ Si tratta di indirizzi ONU – la Strategia, che è stata recepita dall'Italia, per lo Sviluppo Sostenibile, ottobre 2017, Gli obiettivi individuati per garantire lo sviluppo del potenziale umano sono, quindi, tesi a ridurre le disuguaglianze sociali e gli squilibri -anche territoriali -nella distribuzione della ricchezza, promuovendo politiche del lavoro e dell'istruzione inclusive, eliminando lo sfruttamento del lavoro e garantendo l'accesso universale ai servizi di base. In quest'ottica, gli obiettivi strategici sono così individuati: 1 Ridurre la disoccupazione per le fasce più deboli della popolazione. 2 Assicurare la piena funzionalità del sistema di protezione sociale e previdenziale. 3 Ridurre il tasso di abbandono scolastico e migliorare il sistema dell'istruzione obbligatoria. 4 Combattere la devianza attraverso prevenzione e integrazione sociale dei soggetti a rischio. Il testo integrale, per l'Italia, è reperibile all'indirizzo:http://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio_immagini/Galletti/Comunicati/snsv_ottobre2017.pdf.

di creare indirizzi ed azioni costanti mirate alle “periferie educative” evidenti ovunque e capaci di apprendere e accumulare il “come fare”. Vi è stata una specifica mancanza di politiche pubbliche e di cultura politica perché, per complesse ragioni, è prevalsa un’idea riduttiva di eguaglianza, basata sull’offerta standard uguale per tutti e che notoriamente, come diceva don Milani, sfavorisce chi parte con meno. Questa idea, al di là delle retoriche, ha attraversato di fatto anche quelle culture politiche che avevano favorito lo sviluppo della prima ondata di diritto allo studio, in particolare con le due grandi stagioni espansive della “scuola per tutti” e cioè subito dopo la II Guerra Mondiale e la nascita della Repubblica e, poi, grazie al primo centro-sinistra e all’avvio, impetuoso, della scuola media unificata nel 1963.

Le riflessioni di Amartya Sen sulla natura del perseguimento della giustizia servono moltissimo ad esaminare il caso italiano di lento impoverimento sostanziale dell’offerta di sapere nelle nostre aree povere. L’impiego dell’approccio delle *capacitazioni*, infatti, chiede di guardare, ogni volta, con attenzione alla giustizia effettiva delle società piuttosto che alle caratteristiche di una società “formalmente tesa al giusto”. Come egli stesso scrive: *“l’impostazione che propongo non assegna alla questione ... delle capacitazioni una funzione secondaria, da evocare e valutare in un momento successivo. Capire la natura e l’origine delle privazioni e delle sperequazioni sul piano delle capacitazioni è fondamentale per rimuovere, con intese in larga misura parziali, quelle che attraverso la riflessione pubblica possono essere identificate come ingiustizie manifeste”*²⁵

Nel corso dell’ultimo ventennio del secolo scorso e poi avanti fino ad oggi, l’impegno italiano sull’uguaglianza secondo come davvero erano le sperequazioni non vi è stata. L’azione su questo fronte decisivo in campo educativo si è espressa principalmente con la mera offerta di scuola standard, uguale per tutti. L’offerta di scuola pubblica uguale per tutti/e – sia chiaro! – resta una condizione necessaria e non negoziabile ma da sola non è sufficiente.

Proprio la nostra storia recente evidenzia, infatti, che il solo “*supply of school*” può progressivamente non raggiungere le persone per le quali è stato pensato e non bastare. Sempre più spesso noi non siamo riusciti a portare dentro chi rimaneva fuori. Le bocciature di massa nelle medie e, poi, nel biennio delle superiori, anche dopo che è stato reso obbligatorio, le promozioni per liberarsi dai ragazzi in difficoltà, la mancanza di sostegno a impianti organizzativi capaci di dare attenzione a singoli e piccoli gruppi o il mancato supporto alle scuole e esperienze di seconda occasione o l’incostanza nel supportare le alleanze tra educatori - le comunità educanti – tra scuola e fuori scuola nei quartieri difficili o la nuova crescente tendenza a creare scuole ghetto e classi ghetto (anche per effetto di una “segregazione spontanea” provocata dalla tendenza sempre più diffusa dei genitori italiani a portare i propri figli in scuole senza stranieri) o,

addirittura, a favorire la cosiddetta “scuola parentale” (affidando ragazzi difficili a genitori difficili pur di non dovere cambiare i modi di far scuola – effetto lungo della “corruzione” del ruolo della scuola pubblica innestato dalla politica prima e durante la stagione della “buona scuola” e che, anche al di là delle intenzioni, ha contribuito ad accreditare l’idea che la scuola fosse un “servizio a domanda”) sono altrettante prove di un deficit culturale e politico che è cresciuto, che oggi è impressionante, che smentisce l’articolo 3 della nostra Costituzione in troppe nostre aree povere.

L’idea di offerta di scuola capacitante perché sa dare di più ai quartieri e non solo alle scuole in aree escluse e, poi, sa dare alle parti deboli, a quelle forti e talentuose e a quelle inesplorate di ciascun ragazzo/a è molto presente nelle retoriche ma si fa strada con molta fatica nei territori e non prevale negli indirizzi reali delle politiche pubbliche. Insomma, in Italia la cultura fondata su un’idea di giustizia educativa fondata sulla discriminazione positiva ha avuto un *empowerment* formidabile, per esempio, sulle disabilità ma non ha ottenuto, da parte dello stato, una strategia nazionale che fosse operante né l’allocazione e stabilizzazione delle risorse necessarie.

Così, centinaia di migliaia di ragazzi/e hanno vissuto e vivono le storie dolorose del “*dropping-out*”, del cadere fuori dalle opportunità di educazione e formazione: il diritto allo studio proclamato non viene nei fatti reso tale da azioni compensative stabili. Questi ragazzi/e rappresentano una grande area “*out of reach*”, non raggiungibile dall’offerta così come oggi organizzata e perpetuata. Dunque, il tema cruciale del “*reaching out*” – l’andare verso - riguarda una platea vastissima di bambini/e e ragazzi/e e chiama in causa innanzitutto la povertà di famiglie e minori e i modelli di sviluppo e di infrastrutturazione sociale che l’Italia di fatto ha scelto nel tempo ma anche lo stato delle comunità, le loro molte e complicate fragilità interne nonché l’abbandono e il mancato presidio da parte di adulti fragili e famiglie multi-problematiche e anche, in molti territori, le violenze specifiche e il clima minaccioso e deviante che tanti bambini/e e ragazzi/e sono costretti a vivere a causa delle mafie. E’ una situazione che ha assunto i connotati di una vera “disperanza”²⁶.

Sono un intreccio di questioni “multi-strato” che chiede per un verso di promuovere un’analisi capace di ricostruire storicamente ciò che è avvenuto e di analizzare rigorosamente e nello specifico i differenti contesti e, per altro verso, di creare le condizioni politiche per una grande stagione di intervento “repubblicano” in senso proprio da parte dello stato nelle sue diverse articolazioni e competenze, capace di aggredire questa intollerabile disuguaglianza.

2 – Le acquisizioni certe per contrastare la disuguaglianza in educazione

E' per tutte queste ragioni che il *FDD*, insieme a una riflessione che attraversi le culture politiche dell'Italia, intende rilanciare un'agenda italiana per contrastare la disuguaglianza in educazione e l'esclusione precoce dal sapere. Molte energie della scuola, dei comuni, del terzo settore, del volontariato si muovono da anni con questa finalità. Vi è un bagaglio grande e prezioso di pratiche e conoscenze diffuse ovunque in Italia che possono essere federate, in via partecipativa e rilanciate grazie a un'alleanza molto larga e inclusiva, indispensabile per battere la povertà educativa minorile compresi i fenomeni relativamente nuovi e crescenti di segregazione e ghettizzazione scolastica e culturale.

E' una questione cruciale per le persone e per il Paese perché

1. comporta fortissimi rischi per ciascuna delle persone in crescita interessate e condanna all'emarginazione sociale una fetta della popolazione all'avvio della vita con rischi multidimensionali in termini di minore aspettativa di vita, maggiore possibilità di contrarre malattie, di cadere in dipendenze da alcool e sostanze psicotrope, di delinquere, di essere precocemente messo fuori o ai margini del mercato del lavoro, di conoscere la povertà precoce e di non uscire dalla povertà per l'intera vita, di non partecipare alle comuni decisioni e all'esercizio dei diritti democratici,
2. ha come conseguenza una perdita economica per l'intero Paese anche in termini di PIL e di coesione territoriale e sociale e comporta un abbassamento del livello culturale dell'intera società, contribuendo a produrre maggiore spesa pubblica per sanità, sicurezza e per spesa sociale dedicata alle diverse età della vita, generando marginalità e conflitto sociale, condizionando negativamente la partecipazione democratica di tutti.

E' una questione che riguarda, sì, la scuola ma che va ben oltre la scuola e coinvolge ogni volta il territorio e tutte le sue istituzioni e le comunità nel loro insieme.

E', dunque, urgente una vasta azione politica, in senso proprio, a favore di un buon inizio per tutti/e e per ciascuno/a che sia *place centred* e *people centred*. Il *FDD* ritiene che oggi sia importante ricordare le acquisizioni certe per contrastare la disuguaglianza in campo educativo, cioè quegli indirizzi – costruiti, con molta fatica, dall'insieme delle esperienze in questo campo, vissute negli ultimi decenni e anche acquisiti grazie al confronto internazionale su questi temi. Tali indirizzi sono indispensabili perché nessun bambino/a e ragazzo/a resti indietro e assumono la funzione di base comune per rilanciare in Italia l'agenda ugualitaria sull'educare.

Il *FDD* ritiene, dunque, che l'azione contro l'esclusione precoce in educazione sia da pensare come a un vero e proprio sistema di cura, che comprende:

1. cura genitoriale equilibrata fin dalla nascita per ogni bambino che vive in Italia;
2. cura dell'effettivo accesso al sistema sanitario nazionale, in particolare al servizio di pediatria;
3. supporto alla cura dei figli/figlie inteso come il dare l'opportunità a ciascun bambino/a e ragazzo/a di stare bene con se stesso e con gli altri, di avere accesso a esperienze che nutrono mente e corpo e introducono alla cultura attraverso avventure esplorative in ogni campo del sapere, di collaborare progressivamente tra pari d'età e tra generazioni per favorire lo sviluppo proprio e della comunità stessa, di crescere entro un equilibrato presidio adulto dei limiti, di poter riconoscere progressivamente i propri diritti e doveri secondo il sistema di valori della Costituzione della Repubblica;
4. cura dell'infanzia e dell'adolescenza da parte del sistema di welfare locale e di ogni attore della comunità impegnato nel contrastare l'esclusione sociale ed educativa nelle sue diverse dimensioni a partire dall'offerta, in loco, di spazi, tempi e opportunità dedicati al sapere inteso in modo olistico;
5. supporto, dove necessario, alle funzioni genitoriali di mamme e papà in situazione di fragilità,
6. pieno sostegno alla ripresa di una battaglia civile per lo *ius soli* e *ius culturae* perché è un controsenso inaccettabile battersi per una buona partenza per tutti in presenza di un'evidente negazione dell'eguaglianza tra bambini che sono nati in Italia e intendono viverci, inuguaglianza che, inoltre, minaccia, per il futuro, conflitti potenzialmente devastanti e capaci di durare nel tempo,
7. attribuire importanza ai luoghi dove si impara e si "sta insieme" da bambini e ragazzi, alla loro qualità ambientale, alla loro sicurezza, alla loro estetica, alla loro valenza partecipativa e comunitaria,
8. dare voce alle molte esperienze che, negli ultimi lustri, hanno lavorato a un'uscita dalla crisi educativa riunendo le forze competenti nelle scuole e fuori e le istituzioni locali (sono i comuni i responsabili per l'obbligo d'istruzione) nella prospettiva della costruzione di vere e proprie comunità educanti che includono docenti, educatori e altre figure professionali impegnati insieme e entro la prospettiva di una co-costruzione tra professioni diverse;
9. prestare grande attenzione ai docenti (al loro status, al supporto e alla supervisione dei gruppi docenti in azione, al rispetto per il loro lavoro non solo didattico ma di raccordo quotidiano con le fragilità diffuse di bambini, ragazzi, famiglie) che, negli ultimi 20 anni, hanno vissuto una stagione di grande isolamento politico mentre assicuravano e assicurano la tenuta educativa in ogni parte del Paese;

Nell'Istruzione e nella formazione professionale (leFP) il sistema di cura va costruito, ricostruito e/o rafforzato per garantire:

a) buon inizio nei nidi e nella scuola dell'infanzia di qualità anche grazie all'accordo tra scuola e genitori entro la più larga comunità educante e al sostegno competente ai genitori in difficoltà, in primo luogo le mamme povere, giovani e con basso grado di istruzione;

b) apprendimento di base rigoroso e inclusivo, in continuità verticale dai 6 ai 14 anni, ricevuto entro una scuola pubblica che assume anche la funzione di piena partecipazione a una più larga comunità educante e dunque davvero capace di

- curare curiosità e mobilitare motivazione in ciascuno/a,
- rafforzare precocemente (fin dai primi due anni di scuola primaria) le competenze di *numeracy* e *literacy* in particolare nei bambini rimasti indietro per qualsiasi motivo,
- allestire la didattica laboratoriale e l'apprendimento cooperativo di qualità nella scuola primaria e secondaria di I grado, tale da favorire la motivazione e consolidare conoscenze e competenze indispensabile per ogni futuro apprendimento nella vita (assicurare l'effettiva acquisizione delle conoscenze e competenze irrinunciabili così come descritte nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo del I ciclo dell'istruzione obbligatoria*²⁷),
- progettare un'organizzazione che contrasti ogni forma di segregazione e ghettizzazione di bambini/e e di ragazzi/e (verso l'alto e verso il basso) evitando (tra scuole e entro ogni scuola) di riunire i minori in via omogenea per origine sociale, provenienza geografica, appartenenza culturale;

c) orientamento dedicato a ciascuno, fin dalla seconda classe di scuola secondaria di I grado, capace di accompagnare la scelta della scuola secondaria di II grado tenendo conto dei bisogni educativi e delle inclinazioni di ciascuno;

d) piena fruizione delle opportunità assicurate dall'Italia in tema di inclusione di tutti i bambini/e e ragazzi/e con bisogni educativi speciali, a maggior ragione nelle aree di massima esclusione sociale ed educativa;

e) continuità dell'apprendimento nel biennio obbligatorio della scuola secondaria di II grado e/o nei primi due anni della formazione professionale secondo quanto indicato dal nostro sistema leFP in termini di continuità dell'opera di orientamento e/o ri-orientamento, tra scuola e fuori scuola, e di ulteriore consolidamento delle competenze di base, a maggior ragione ove queste non fossero acquisite nonché della cura delle *Life Skills* così come codificate dall'OMS;

f) rilancio della prospettiva del lifelong learning rendendo operanti le norme in materia in via concordata tra stato e regioni, rafforzando la funzione preziosa dei Cipa, implementando e rendendo effettivi gli accordi tra associazioni datoriali e sindacati in materia;

g) attenzione al come assicurare a ognuno le irrinunciabili competenze nell'uso delle ICT lavorando sì nella direzione dell'accesso alla rete per tutti ma soprattutto impegnando le scuole, insieme alle alleanze educative dei territori, in un'opera di effettiva abilitazione alfabetica digitale, avvertita perché consapevole, insieme, di potenzialità e rischi e capace di assumere la prospettiva civica che la rete può contribuire a dare;

h) accompagnamento dedicato alla singola persona in crescita ogni volta che ciò si mostri necessario – con un percorso *ad personam* concordato con i genitori e soprattutto con il ragazzo/a stesso/a in modo fortemente partecipativo – al fine del completamento del corso di studi superiore e/o della formazione professionale e del successivo accesso a Università, ITS, ecc.

In generale - al fine di contrastare le disuguaglianze in campo educativo all'inizio della vita - vanno rese effettive e operanti in ogni parte del nostro Paese le *Raccomandazioni del Consiglio dell'UE del 22 maggio del 2018* in tema di diritto inalienabile all'apprendimento per ciascuno/a.

Al contempo va svolta una specifica e ulteriore azione di discriminazione positiva attivando un grande *Piano nazionale di lotta al fallimento formativo* proprio secondo quanto puntualmente indicato dal documento del MIUR *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa* ²⁸. In particolare le ultime pagine di questo documento possono rappresentare, per la costruzione di un'agenda nazionale, un buon punto di partenza. Infatti ha davvero provato a riunire, in sintesi, in poche pagine, le buone *policies* e le buone pratiche esistenti e operanti e lo ha potuto fare grazie a un'ampia consultazione da Nord a Sud su cosa si fa già, su come lo si fa e con quali promesse, successi, criticità. Così troviamo un repertorio chiaro che disegna una strategia di contrasto di un fenomeno complesso e multi-fattoriale: regia unica nazionale indispensabile, miglioramento delle strutture scolastiche, diversa idea del tempo-scuola e del rapporto tra scuola e azioni educative esterne alla scuola fondate sulle comunità educanti, innovazione pedagogica e didattica, rafforzamento della formazione professionale, misure finalizzate alla creazione di vere e proprie aree di educazione prioritaria nei territori di massima concentrazione della povertà educativa, ecc.

Tale attivazione può trarre molte lezioni anche dalla recente generazione di progetti attivati grazie alle misure contro la povertà educativa minorile, guidate da una regia politica che vede, insieme, governo, terzo settore, fondazioni bancarie (ACRI) e condotte dall'impresa sociale *Con i bambini*. Tali progetti, infatti, sono

28

²⁸ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0>

stati costruiti da partenariati del terzo settore a forte vocazione cooperativa che riuniscono le diverse agenzie di sviluppo educativo e formativo locali o anche entro reti nazionali, i comuni, le scuole, il volontariato intorno a progettazioni molto dettagliate, con obiettivi ben definiti, centrati sul raggiungere effettivamente bambini e ragazzi precocemente esclusi dalle opportunità educative con approcci innovativi e che prevedono ogni volta un processo di monitoraggio e valutazione rigorosa.

La grande varietà di questi recenti interventi in via di attuazione e il loro rivolgersi ai diversi aspetti dell'esclusione educativa e alle diverse età entro differenti territori (aree urbane, aree interne, Sud, Centro, Nord) promette di essere un serbatoio prezioso di esperienze sia per studiare l'impatto che azioni integrate possono avere in differenti contesti sia per imparare come condurre in generale le politiche educative di discriminazione positiva.

3 – Contesti prioritari e resilienza da sostenere

Entro la prospettiva di rilanciare un'agenda italiana contro l'esclusione dal sapere, il *FDD* ritiene che sia necessario e possibile proporre un'alleanza molto larga - che trae forza proprio dalle molte esperienze degli ultimi anni e oggi in campo - dedicata a costruire un impegno prioritario a favore di contesti dove è più severa la condizione di esclusione precoce di bambini/e e ragazzi/e e dove, al contempo, vi sono importanti segnali di resilienza e attivazione dal basso da sostenere, da cui ripartire.

Il *FDD* segnala, a tal proposito, oltre ai dati anche l'importanza dei "segnali ricevuti". Molti nostri membri registrano evidenze, raccolte da scuole e terzo settore, che mostrano una situazione di esclusione precoce in particolare in territori urbani dove si concentrano strati di sofferenza sociale, di crisi educativa e di più generale declino delle competenze necessarie al vivere insieme che colpiscono bambini/e e ragazzi/e in modo molto preoccupante.

Questi specifici territori conoscono, insieme, quattro possibili livelli di sofferenza che qui descriviamo sommariamente e, al contempo, la presenza di un'attivazione educativa e di promettenti fattori di resilienza che possono essere sostenuti.

Il primo livello è connesso alla condizione socio-esistenziale dei minori: concentrazione di famiglie povere, prevalenza di redditi bassi, di lavoro precario insieme a elevato tasso di disoccupazione, bassissimo tasso di donne che lavorano, spesa sociale assolutamente insufficiente per garantire accettabili azioni compensative e di prossimità, alto tasso di genitori con basso livello di istruzione (spesso mamme giovanissime e sole), livelli bassi di consumo, ecc.– insomma il concentrato di quasi tutti gli indicatori di esclusione sociale ed educativa multifattoriale.

La scuola, in tali contesti è, per un verso, inevitabilmente parte della "coda bassa" del sistema d'istruzione perché i fattori "a monte" ne condizionano

prepotentemente le potenzialità costringendola a una continua, faticosissima “rincorsa compensativa”. E’ necessario ricordare che tale rincorsa non è sostenuta da una politica pubblica nazionale degna di questo nome anche perché, nell’ultimo quindicennio, è stata depotenziata dai tagli alle voci di bilancio per il funzionamento ordinario delle scuole voluto da Gelmini-Tremonti e non recuperato con la “buona scuola”, da un uso iper-burocratico dei nuovi organici immessi in ruolo e dalla mancata loro formazione, da un uso non mirato ma “a pioggia” dell’ultima generazione dei fondi europei del MIUR, dal cattivo o mancato utilizzo dei fondi regionali, FESR, FSE da parte di molte regioni che, nel migliore dei casi, vengono impropriamente usati non in via aggiuntiva bensì compensativa, con tutte le conseguenze in termini di complicazioni in sede programmatoria, operativa e nella rendicontazione. I dati dei RAV (rapporti di autovalutazione dell’INVALSI) e alcune valutazioni di azioni PON-MIUR rappresentano – su queste evidenze – un’interessante cartina al tornasole di quanto le compensazioni in essere non ci siano o siano difficili e a “corrente alternata” e quanto pesino i “condizionamenti a monte” del *far scuola* in contesti così aggravati dalle condizioni di partenza di famiglie e bambini/e e ragazzi/e. Per altro verso, scuola e terzo settore in moltissimi contesti si sono fatti/fanno alleati, hanno lavorato proprio alla compensazione e rappresentano la base per ogni azione di ri-partenza dell’intero sistema territoriale, partendo dalle giovani generazioni.

In positivo, la storia dello sviluppo di un quartiere – si pensi, in via esemplificativa, all’esperienza della *Sanità* a Napoli – ha nella resilienza operosa degli educatori tra scuola e fuori scuola, nell’alleanza con le famiglie, nel protagonismo dei ragazzi stessi e nel coinvolgimento dell’intero tessuto dei servizi e degli attori economici, pubblici e privati insieme, le quattro pietre miliari della costruzione di speranza.

Il secondo livello è anch’esso tipico delle aree fragili che, oltre agli indicatori sopraindicati, conosce un ritardo nello sviluppo locale sostenibile e nella cura ambientale, evidenziato da segnalatori-chiave quali la mancata buona gestione del ciclo dei rifiuti, la bassa qualità dell’edilizia scolastica e il deterioramento del patrimonio edilizio scolastico per mancata manutenzione, il ritardo nell’efficientamento energetico delle scuole e degli edifici in generale, la non connettività per il sistema ICT, la mancanza di spazi verdi e attrezzati, ecc. ovvero, in una parola, tutto ciò che come Forum abbiamo chiamato “patrimonio di ricchezza comune”. Nelle aree fragili anche i fondi per queste cose non arrivano o arrivano male o a singhiozzo. Anche qui vi sono segnali di resilienza operosa e di attivazione dal basso nonostante la manifesta marginalizzazione dei territori.

Le scuole e le comunità educanti che promettono migliori risultati nella sfida al sistema dei condizionamenti negativi sono quelle che, ovunque in Italia, progettano e mantengono nel tempo un’alleanza che mette insieme sviluppo sostenibile, formazione e attenzione multidimensionale all’ambiente e all’educazione ambientale e costruzione di opportunità di lavoro. I legami tra ricerca di giustizia educativa, giustizia ambientale e giustizia sociale appaiono di grande promessa a vantaggio della resilienza locale contro emarginazione

precoce e povertà anche perché il fattore *pride* delle comunità che si assumono la guida dello sviluppo locale, coinvolgendo genitori e ragazzi/e e bambini/e insieme, è il più importante propulsore di attenzione e sviluppo educativo che ci sia.

Il terzo livello riguarda la forte presenza – in molti dei contesti di massima concentrazione delle condizioni sopraelencate - della criminalità organizzata. E' un condizionamento negativo potentissimo per crescita delle persone e possibile sviluppo locale, che riguarda aree del Mezzogiorno ben definite ma anche del Centro (Roma e Lazio in particolare) e del Nord. Se sei un ragazzino nato lì, pesa molto, intorno a te, la logica della minaccia, della regolazione violenta e della sudditanza e cresci in prossimità di relazioni, parole, gesti contaminati dai codici delle mafie e che ti tengono lontano dal poter “aspirare a ...”. L'esperienza di moltissimi contesti ci insegna che i migliori risultati di fuoriuscita dai condizionamenti delle mafie si hanno se e quando la scuola non è lasciata da sola a operare, prevale la spinta verso lo sviluppo grazie alla creazione di comunità educanti larghe, il tema della legalità non viene usato in modo astratto ma in stretta connessione con quelli dello sviluppo locale sostenibilità attraverso azioni concrete che diventano significative per chi vive lì, con la creazione effettiva di lavoro, con l'innovazione dell'istruzione e formazione e quando all'azione repressiva prolungata dello stato (il ripristino del monopolio della forza da parte delle istituzioni repubblicane) viene affiancata la mobilitazione civile e dei ragazzi/e e il rafforzamento dell' "esercito civile" a fianco alle forze dell'ordine.

Vi è spesso, poi, *un quarto livello di condizionamento*, decisivo. Sei un bambino e da quando sei nato vivi in una famiglia multi-problematica, spesso “ai margini dei margini” del quartiere. Hai accanto e come modello persone adulte sostanzialmente fragili, spesso supine o silenti di fronte al degrado e incapaci di pensarsi entro una narrazione di riscatto e possibilità e/o già dentro la larga cerchia del malaffare e comunque nell'impossibilità di contenerti, guidarti, indicarti una via di uscita e tenerti dalla parte giusta grazie a un “presidio del limite” assicurato con un minimo di costanza. In questi casi i livelli di rischio, per un bambino/a e un ragazzo/a diventano elevatissimi.

L'esperienza ci dice che, in queste situazioni estreme, è di determinante importanza la costituzione e costruzione, costante del tempo, di una comunità educante che ci piace definire “evoluta”. Questa fonda l'azione non solo sugli indirizzi sopraindicati ma su un ulteriore sapere rappresentato dal mettere costantemente insieme più cose: intervento di vero supporto alle famiglie, scuola a tempo lungo ma non standard e con un'organizzazione della didattica centrata ancor più sul *laboratorium* oltre che con capacità di motivazione/attrazione comunitaria, ripresa di una forte attenzione all'alfabetizzazione rigorosa in età molto precoce e con una dedizione uno a uno, costruzione di percorsi di seconda occasione per chi “cade fuori”, forte attenzione agli aspetti psicologici della crescita da parte di *équipe well trained*, cura della inter-professionalità tra docenti, educatori, psicologi, trainer, formatori, ecc.

Entro tale prospettiva due ulteriori aspetti meritano un'attenzione speciale:

4 – Sviluppo di quartiere, metodo di ricerca, contrasto della ghettizzazione/segregazione

Dunque, il *FDD* registra che vi sono un numero importante di contesti metropolitani nei quali è concentrata la crisi educativa – si possono chiamare “i 100 quartieri in crisi”. Sono a forte rischio di vedere consolidato uno scenario di ghettizzazione perché vi resistono e spesso peggiorano le condizioni negative di partenza per bambini/e e ragazzi/e.

Al tempo stesso il *FDD* ritiene che sia di primaria importanza porre domande di ricerca capaci di individuare in modo dettagliato tali contesti secondo una metodologia analitica indispensabile per la definizione delle aree interessate rilevate secondo i molti tratti che possono o meno caratterizzarle e/o che le differenziano tra loro. Questo lavoro di ricerca è la condizione indispensabile per dare forza a ogni proposta di attivazione di politiche pubbliche innovative nel campo del contrasto della disuguaglianza educativa.

Al contempo registra che in molti di questi quartieri è presente – nonostante tutto - un “esercito civile” di docenti, genitori, educatori del terzo settore, preti, allenatori, ecc. che “custodiscono e accompagnano la resilienza”, la capacità dei bambini e dei ragazzi di farcela nonostante l’assenza di protezioni e la scarsità di opportunità. Si tratta di forme molto differenziate di attivazione dal basso e costruzione di comunità educanti che spesso sono co-costruttori di alleanze di quartiere più vaste, di comunità più solide che provano le vie dello sviluppo locale sostenibile, solidale, partecipativo.

Il *FDD* ritiene che questo movimento, per quanto molto differenziato, sia alla base di ogni prospettiva di fuoriuscita dalla crisi educativa. Per questo si impone una scelta di metodo nell’analizzare la situazione: la mappatura condivisa del condizionamento negativo va sempre accompagnata dall’attenta mappatura delle “risorse per il riscatto” già attive e da supportare. Queste risorse hanno i propri presidi nei “luoghi salvi” (stazione di polizia, scuola, centro sociale, parrocchia, buona palestra, aggregazioni spontanee di giovani), in campagne locali di civismo, nelle molte esperienze delle comunità educanti tra scuola e fuori scuola. La mappatura di queste esperienze può avvenire soltanto in via partecipativa. E’ utile, a tal fine, riassumere alcuni caratteri che definiscono le comunità educanti evolute:

- sono interessati da interventi di lunga lena di partenariati stabili che coinvolgono agenzie educative del terzo settore, agenzie anche informali di cura di bambini e ragazzi, scuole dei diversi ordini,

- vedono leadership dei processi di empowerment colti e riflessivi, che partecipano regolarmente a bandi pubblici, che accettano procedure consolidate di rendicontazione, supervisione, documentazione e valutazione, che onorano contratti di lavoro previsti per gli educatori e che ne curano formazione e supervisione, che sono capaci di interloquire stabilmente con le istituzioni locali (comune, ASL, tribunale per i minori, fondazioni, ecc.), regionali e nazionali, che sono partecipi della riflessione nazionale e, a volte, anche europea in materia,
- hanno luoghi deputati all'azione di potenziamento educativo e riconosciuti come tali dai cittadini del contesto, condotti da équipes multidisciplinari, con forte propensione all'azione laboratoriale in diversi ambiti (sport, arti, musica, cinema, teatro, ecc.) e con dispositivi volti all'azione prossimale con le famiglie,
- hanno, entro i cantieri educativi allestiti in modo olistico, un grado accettabile di specializzazione secondo le diverse età nonché di allestimento di percorsi specifici e/o on demand secondo bisogni e urgenze (dipendenze, abuso, tratta, sofferenze mentali, disabilità e bes, disturbi dell'apprendimento, ecc.).

Così, la prospettiva che il FDD ritiene più promettente è quella dello sviluppo educativo locale: sapere che la scuola da sola non basta e che i passi fuori da questa crisi si fanno solo se in ogni contesto di quartiere si lavora a educare e formare ma, al tempo stesso, si avviano e/o si rafforzano la lotta alle povertà, il ripristino progressivo di condizioni di legalità e il contrasto delle mafie, lo sviluppo locale sostenibile, la cura ambientale, la creazione di lavoro, la crescita di forme di aggregazione e attivazione comunitarie, generazionali e tra generazioni. Molte esperienze ci raccontano con chiarezza che questo tipo di sviluppo locale educativo di impronta olistica crea anche una coesione e una motivazione locali, che sostiene fortemente la dimensione pedagogica dello sviluppo.

Nella storia mondiale della lotta alla ghettizzazione educativa vi sono due paradigmi che possono oggi essere metaforicamente richiamati. Il primo è quello del *busing*: per contrastare la ghettizzazione le democrazie qualche volta hanno investito nel trasferire i/le ragazzi/e da un quartiere all'altro per fare scuola mescolando studenti/studentesse di diversa origine sociale o anche colore della pelle diversa. Il secondo è quello, appunto, dell'attivazione multi-dimensionale di quartiere: un quartiere che è ghettizzato o a rischio di esserlo, reagisce a questo destino e non solo persegue, grazie all'attivazione dal basso, il proprio riscatto dalla condizione di fragilità ma impara anche a raccogliere sfide più alte quali l'eccellenza nella cura ambientale o la co-costruzione di realtà sportive di valore riconosciuto o l'avventura del teatro o del film making di qualità o la creazione di innovativi cantieri di lavoro e occupazione o il capovolgimento della qualità delle proprie scuole da poco performative a migliorate a molto performative, ecc. La dimensione della costruzione di questo empowerment locale ha una forte valenza pedagogica e sempre include la comunità scolastica insieme a una

comunità educante molto larga che comprende le famiglie e i “non addetti ai lavori” quali sono gli operatori dell’impresa, del commercio, le figure tipiche del quartiere, i custodi dei luoghi di aggregazione, ecc. rispetto alla quale diventa altrettanto importante la riqualificazione del patrimonio di ricchezza comune (fisico, ambientale, di servizi, ecc.), per garantirne l’accesso a tutti. IL *FDD* ritiene che sia esattamente questa la prospettiva da costruire per i nostri 100 quartieri in crisi educativa, grazie alla progressiva mobilitazione di una larga alleanza nazionale che è indispensabile costruire.

Va ribadito: vi è oggi in Italia una crescente “forza avversa” a tale prospettiva che è rappresentata dalla tentazione di risolvere la questione della disuguaglianza in educazione con l’assestamento e la conferma della disuguaglianza stessa, con l’appoggio o la neutralità nei confronti della spinta (che è in parte anche spontanea) alla segregazione/ghettizzazione educativa, sia verso l’alto sia verso il basso (facendo uscire l’Italia dalla sua storia/tradizione di ambiente educativo “misto”). Tale tentazione – attenzione! – è già operante. Lo registriamo da innumerevoli segnali e gli stessi dati INVALSI lo confermano. E, al di là delle dichiarazioni, una risposta chiara da parte di chi governa e da parte delle opposizioni non vi è stata, non vi è.

La prospettiva dell’attivazione educativa dei territori dovrà fare i conti, perciò, con i complessi scenari – sociali, culturali, politici, nella comunicazione – che favoriscono una spinta verso la segregazione/ghettizzazione educativa.

5 - Indirizzi-guida per proporre una vasta alleanza per l’uguaglianza in educazione

Così, il *FDD* intende individuare un percorso – politico in senso proprio – da co-costruire insieme a tutte le forze attive nel vivo della società (associazionismo, autonomie scolastiche, regioni, comuni, sindacati, associazioni datoriali e professionali, ecc.) insieme con le istituzioni di ricerca impegnate nello studio e nel contrasto di ogni forma di ghettizzazione/segregazione in età precoce.

Si tratta di costruire un’ambizione grande: mettere al centro della politica italiana la promozione del sapere presto nella vita di ciascuno/a e la uguaglianza in educazione per tutti/e i bambini/e e ragazzi/e rilanciando il dettato costituzionale che intende la scuola pubblica uguale per tutte e tutti e, al contempo, lavorare a un insieme di dispositivi capaci di costruire un’agenda della “discriminazione positiva” in campo educativo dando davvero di più a chi parte con meno nella vita.

Per fare questo è necessario:

- riprendere la riflessione informata sul fallimento formativo di massa in Italia a partire dai dati, che abbiamo, e da indicazioni istituzionali di qualità, che esistono e che contengono anche proposte operative recepite grazie a buone pratiche diffuse ovunque e consolidate nel tempo;

- costruire, con metodo condiviso insieme a altre organizzazioni e istituzioni, “un’agenda nazionale per l’alleanza educativa” che può e deve tener conto degli indirizzi per l’azione che già sappiamo che sono indispensabili e qui richiamate e operare anche per ricostruire la storia degli interventi positivi che nel tempo sono stati attivati;
- scegliere la centralità delle persone in crescita come bussola e il protagonismo dei ragazzi/e come motore di ogni azione di potenziamento;
- ripartire dai contesti di maggiore crisi educativa (definiti con una metodologia analitica da costruire con grande cura)²⁹ tenendo conto che in molti di questi non vi è solo povertà e esclusione multifattoriale ma anche resilienza e attivazione da sostenere;
- sapere che la scuola da sola non basta e che rispondere a questa crisi che, a partire dalle aree del Paese più fragili, in ogni contesto si lavora a educare e formare ma, al tempo stesso, si avviano e/o si rafforzano la lotta alle povertà, il contrasto delle mafie, lo sviluppo locale sostenibile, la cura ambientale, la creazione di lavoro, la pratica della solidarietà;
- prestare particolare attenzione a chi è in campo già (docenti, formatori, orientatori alle professioni, educatori, dirigenti scolastici, amministratori locali, trainer sportivi, psicologi, pedagogisti, artigiani e promotori di sviluppo educativo e formativo anche informalmente in azione nei territori, ecc.) raccogliendone le esperienze, le storie, le capacità di dare voce a e di proporre soluzioni, dispositivi operativi di discriminazione positiva, forme di cooperazione tra diverse professionalità capaci di creare reti e comunità educanti e di farsi parte di un’azione più generale e diffusa di advocacy.

Il FDD propone di costruire, nel biennio 2020-2021, la prima fase di questa alleanza con la promozione comune di un’agenda dell’uguaglianza in educazione che

- possa dare luogo a un forte movimento di advocacy capace di influenzare il decisore politico e di trovare le vie per decisioni “di sistema” per favorire la costruire una “strategia nazionale” a favore del successo formativo, da parte dello stato,
- assicuri una prima mappatura di 20 quartieri in crisi educativa severa, dopo avere curato la condivisione della metodologia analitica per la definizione delle aree e per le modalità della ricerca,
- si proponga di accompagnare almeno 3 di questi quartieri a un modello di progettazione mirata allo sviluppo locale ed educativo.

²⁹ la costruzione di una metodologia capace di individuare i caratteri delle aree di esclusione educativa di maggiore criticità/intensità/fragilità potrà/dovrà tener conto di precedenti occasioni nelle quali si sono individuati territori per azioni compensative da parte di dispositivi di politiche pubbliche (v. azioni PON-MIUR denominati F3, azioni regionali di contrasto della dispersione scolastica, attribuzione di risorse per il welfare locale destinato a infanzia, altri PON del MIUR, PON del Ministero dell’Interno, Fondi del Ministero del lavoro e del Welfare, ecc.) sulla base di un mix di dati riguardanti povertà delle famiglie e dei minori, tassi di disoccupazione, dispersione scolastica, risultati dei test INVALSI e OCSE-PISA e altri, analisi della prima parte dei RAV delle scuole statali, dati del Min. di Giustizia sulla presenza di reati e reati relativi ai minori, rapporti del Min dell’Interno relativi alla presenza della criminalità organizzata che coinvolge anche i minori (v. babygang) ecc. nonché sulla base dell’indicatore di povertà educativa, già richiamato, progressivamente messa a punto da *Save the Children* nonché di quella immaginata dall’Impresa sociale *Con i bambini* più di recente e altri. Si tratta di guardare ai dati ripensando a come possono credibilmente essere o meno messi insieme e a come fin qui sono stati reperiti, riconsiderandone i diversi significati ove possibile anche con un’intesa con ISTAT, perché va evitato di mettere insieme dati spesso non aggiornati e/o raccolti in modi diversi o incerti perché disaggregati in modi che vanno attentamente sorvegliati, ecc.

Nell'autunno-inverno 2019/2020 intendiamo avviare la rete di contatti necessari e costituire un gruppo di lavoro impegnato a condurre il processo di attivazione immaginato.

A partire da fine gennaio del 2020, intendiamo dare seguito a un calendario di incontri-confronti con i diversi attori in campo su questo tema, a partire da quelli di rilievo nazionale per verificare la disponibilità al comune lavoro teso a elaborare un'agenda condivisa e la possibilità di costituire una regia, ben più larga del FDD, che promuova campagne e azioni comuni intorno all'agenda a partire dall'anno scolastico 2020/2021, individuando i 20 possibili cantieri di quartiere da considerare per la prospettiva di ricerca dopo averne condiviso gli indirizzi e i criteri e creando le condizioni per progettare, in almeno 3 quartieri, un modello di azione di discriminazione positiva che abbia i caratteri dello sviluppo educativo integrato e possa assumere i modi di una "sorvegliata sperimentazione".