



**Assemblea Nazionale
“La scuola che verrà”
Roma, 21 e 22 marzo 2018**

Francesco Sinopoli, *Segretario Generale FLC CGIL*

La scuola che verrà ma soprattutto quella che vogliamo

Era il 1951 quando **Piero Calamandrei** tenne un discorso all'Università di Milano, divenuto nel tempo famosissimo. Il grande giurista e padre costituente aveva dinanzi a sé un uditorio composto da giovani che erano stati allevati culturalmente nelle scuole elementari fasciste, erano poco più che adolescenti durante la guerra mondiale e non ancora maggiorenni quando la Costituzione entrò in vigore nel 1948. Possiamo supporre che qualcuno di loro l'avesse letta, la Costituzione. Erano pure sempre figli della ricca borghesia meneghina. Ma di certo, nel 1951 la consapevolezza della Carta costituzionale non era così comune. Eppure, quel grande padre costituente non esitò a rivolgersi loro partendo dall'articolo 34, quello dell'uguaglianza sostanziale nel campo dell'istruzione, e lo definì “il più importante di tutta la costituzione, il più impegnativo per noi che siamo al declinare, ma soprattutto per voi giovani che avete l'avvenire davanti a voi”. Vale la pena riportare qui alcune frasi della sua lezione agli studenti del 1951, che andrebbero trascritte sulla pietra: “fino a che non c'è questa possibilità per ogni uomo di lavorare e di studiare e di trarre con sicurezza dal proprio lavoro i mezzi per vivere da uomo, non solo la nostra Repubblica non si potrà chiamare fondata sul lavoro, ma non si potrà chiamare neanche democratica perché una democrazia in cui non ci sia questa uguaglianza di fatto, in cui ci sia soltanto una uguaglianza di diritto, è una democrazia puramente formale, non è una democrazia in cui tutti i cittadini veramente siano messi in grado di concorrere alla vita della società, di portare il loro miglior contributo, in cui tutte le forze spirituali di tutti i cittadini siano messe a contribuire a questo cammino, a questo progresso continuo di tutta la società”. In queste parole è racchiuso il nesso fortissimo che lega sapere-lavoro-democrazia-uguaglianza, che la Costituzione del 1948 ha saputo non solo cogliere ma rimandare alle generazioni future. Come risuonano vere queste parole, anche nell'epoca nostra, nella quale tutto è così a portata di mano, che crediamo di poter dare scontate verità, che scontate, nella realtà quotidiana, non lo sono più. Si pensi solo all'evoluzione della parola “merito”, che aveva un particolare significato e senso positivi nella Costituzione del 1948 (“i capaci e più meritevoli, anche se privi di mezzi”), e presupponeva una forma forte di inclusione sociale, proprio a partire dalla scuola dell'obbligo e dalle condizioni economiche di partenza.

Oltre mezzo secolo dopo Calamandrei, **Bruno Trentin**, il nostro Bruno Trentin, le cui idee, il cui pensiero e le cui analisi sono una straordinaria risorsa, scrisse nel luglio del 2006 un articolo per il quotidiano l'Unità sul tema del “merito” e della “meritocrazia”. Il suo tarlo era quello di capire come fosse stato possibile che quella ideologia negativa del merito come forma di esclusione sociale fosse penetrata così in profondità perfino nel pensiero della sinistra, da averla accettata senza alcuna capacità critica. Trentin ne rilanciò la questione sul piano della formazione, dell'istruzione. La meritocrazia, scriveva, come forma originaria e ideologica di esclusione dal potere, venne sprezzantemente criticata “e respinta” fin dall'Illuminismo: “Era stata respinta come una sostituzione della formazione e dell'educazione, che solo possono essere assunte come criterio di riconoscimento

dell'attitudine di qualsiasi lavoratore di svolgere la funzione alla quale era candidato. Già Rousseau e, con lui, Condorcet, respingevano con rigore qualsiasi criterio, diverso dalla conoscenza e dalla qualificazione specializzata, di valutazione del «valore» della persona e lo riconoscevano come una mera espressione di un potere autoritario e discriminatorio". E tuttavia, per tutto il corso della seconda metà del Novecento, prese avvio quella concezione di "merito" come elargizione da parte del potere di un premio, e dunque come esclusione sociale, con una torsione ideologica potente a tal punto da diventare egemone "il significato di ridimensionare ogni valutazione fondata sulla conoscenza e il «sapere fare», valorizzando invece, come fattori determinanti, criteri come quelli della fedeltà, della lealtà nei confronti del superiore, di obbedienza ma era il fronte conservatore ad alimentarla. Il sociologo Michael Young ne aveva denunciato tutti i rischi in *The rise of meritocracy* raccontando un futuro distopico dove tutta la società si fonda su criteri meritocratici e alla fine il sociologo meritocratico protagonista del libro viene ucciso in una rivolta guidata dalle donne le prime a capire dove stava finendo un mondo dove potere e ricchezza venivano distribuito sulla base della misurazione dei quozienti intellettivi.

Il paradosso, tra la fine del XX e l'inizio del XXI è che la cultura della meritocrazia (magari come antidoto alla burocrazia, quando la meritocrazia è il pilastro della burocrazia), con il predominio culturale del liberismo neoconservatore e autoritario, appare nel linguaggio corrente della stessa sinistra come un valore da riscoprire.

Tra la lezione di Calamandrei e l'articolo di Trentin che cosa è accaduto?

Dagli anni 60 in poi si assiste ad uno straordinario aumento dei livelli di istruzione e dei livelli di apprendimento dei figli delle classi più svantaggiate mentre cresce la consapevolezza dei padri e delle madri della propria dignità. Le ricerche ci dicono che in Italia in quel periodo, e non solo, le probabilità di raggiungere i livelli di apprendimento più alti cominciano a dipendere meno dal reddito delle famiglie di provenienza. Nello stesso periodo si fanno strada nuove consapevolezze pedagogiche che guardano al cambiamento del mondo partendo dalla scuola.

Si domanda sapere per se stessi e per questo ci si convince dell'importanza che avrà per i propri figli. Cruciale in quel riscatto fu la mobilitazione degli studenti e degli operai: il "secondo biennio rosso", a cinquanta anni di distanza dal primo, come lo definì Trentin, uno dei principali protagonisti di quella straordinaria stagione di lotte. Operai e studenti raggiunsero insieme alcuni risultati concreti. Si erano create commissioni per la riforma della scuola secondaria, dell'università, delle attività artistiche legate al teatro e al cinema e perfino il sistema dell'informazione venne sottoposto a dura critica. Gli operai avevano conquistato forme di autodeterminazione in fabbrica e avevano conquistato le 150 ore: il sapere non solo per controllare il ciclo produttivo ma per emanciparsi dalla classe di appartenenza, per apprezzare il cinema e la musica, per leggere poesie. Le 150 ore per poter suonare il violino!

Riappropriarsi del sapere per rompere le gerarchie sociali, per prendere l'ascensore sociale tutti insieme, e migliorare tutti insieme la propria condizione di vita.

Proprio in questa carica antiautoritaria risiede il collante dei movimenti che segnarono il 1968-1969: la contestazione di una cultura ossificatasi in una serie di nozioni e di una organizzazione del lavoro che tendeva a espropriare e centralizzare i saperi, anche attraverso la segmentazione, la parcellizzazione del lavoro così come la contestazione di una rigida e impermeabile divisione dei ruoli tra dirigenti e diretti e, nella scuola, tra docenti e discenti.

Da un punto di vista più generale quelli sono gli anni che vedono aumentare in tutto l'Occidente quella che gli economisti e i sociologi chiameranno classe media, che è quella parte della popolazione che sta in mezzo tra la parte della popolazione più ricca e quella più povera.

La crisi di quel modello che si fondava su un processo di redistribuzione della ricchezza, sulla partecipazione al governo dei contenuti del lavoro - il controllo operaio o la codeterminazione come diceva Trentin - sotto i colpi del neoliberismo trionfante e della finanziarizzazione dell'economia è accompagnata dalla crisi della migliore pedagogia democratica che da sempre collega la missione educativa all'idea di un altro mondo possibile. Al posto dei pedagogisti compaiono nei documenti ministeriali gli esperti di organizzazione aziendale e l'uso forsennato di anglicismi collegati a questa cultura. La meritocrazia diventa la parola chiave su cui orientare i processi di trasformazione della scuola.

La pedagogia democratica degli anni '60 si chiedeva se fosse proprio vero che i figli della povera gente fossero più stupidi di quelli dei signori, come i risultati scolastici facevano pensare. Nacque da lì l'esperienza di Barbiana e dei tanti doposcuola popolari che anticiparono il '68. Si aprì uno scontro con la meritocrazia tradizionale della scuola italiana. Come ha ricordato in un bel saggio Andrea Ranieri la motivazione allo studio e all'impegno non era quella di prendere l'ascensore per uscire da soli dalla propria classe, ma quella di crescere tutti assieme dando valore alle capacità e ai talenti, che è cosa ben diversa dal merito, che tutti possiedono, e che la scuola deve far emergere e valorizzare.

La pedagogia democratica cambiò la scuola italiana soprattutto quella dell'infanzia e delle elementari. Quel cambiamento fa sì che la nostra scuola primaria, nonostante i tagli, sia ancora oggi una delle migliori del mondo, il primo presidio dell'accoglienza e dell'integrazione che grazie alle nostre maestre e ai nostri maestri costruisce davvero la cittadinanza democratica di tutte e tutti.

Quel prezioso sapere pedagogico non voleva il mondo così com'è cristallizzato nelle sue ingiustizie ma voleva cambiarlo partendo dalla scuola.

Insomma si è passati dalle riforme che volevano rendere le persone più uguali e capaci di vivere una vita degna di essere vissuta alle riforme della scuola per adeguarla al mondo così com'è. Un mondo in cui erano sempre più forti i valori della competitività e dell'individualismo, un mondo in cui entravano in crisi i valori della solidarietà e dell'uguaglianza, un mondo in cui la ricerca del profitto e il mercato senza regole mettevano in discussione le stesse possibilità della vita umana sul pianeta come ci ricorda **Bergoglio**. Furono in fin dei conti ragioni "meritocratiche" quelle che fecero saltare un progetto sensato all'interno del discutibile complesso di riforme degli anni '90, quella del ciclo unico di base su cui dobbiamo tornare a riflettere, che con tutti i suoi limiti puntava ad un progetto educativo coerente e senza salti. Le obiezioni si fondavano sul rischio paventato di un innaturale prolungamento dell'infanzia che avrebbe ritardato il momento in cui "i migliori" potevano emergere o sul declassamento del sapere disciplinare. Erano sbagliate e oggi possiamo dirlo con maggiore consapevolezza. E' nel passaggio dalla scuola dell'accoglienza a quella delle discipline che si perdono in tanti, quelli che alle spalle non hanno una famiglia capace di guidarli. La frammentazione delle discipline del resto non migliora neanche il tanto declamato merito se è vero che i bambini italiani che a 9 anni sono, appunto, fra i migliori del modo, precipitano a 15 agli ultimi posti della graduatoria Ocse Pisa. La cooperazione, l'attenzione alle diverse intelligenze caratteristica dell'insegnamento nella scuola primaria rappresenta oggi ancora di più un riferimento per tutta la scuola dove la collegialità è sempre più in crisi mentre nella società reale aumenta la domanda di saperi interdisciplinari. Ma su questo tornerò.

Da dove ripartiamo?

Le politiche degli ultimi 15 anni sono andate molto oltre i fallimenti degli anni '90 e hanno consolidato l'ideologia neoliberale nella quale merito e mercato diventano sinonimi: dal maestro unico, al taglio delle ore di laboratorio, dal blocco degli organici ATA, alla legge 107 che chiude il cerchio.

Oggi, di fronte ad una regressione alfabetica di ampie fasce della popolazione, al persistere di elevatissimi tassi di dispersione e abbandono, alla difficoltà non risolta di tutte le transizioni che colpiscono i più deboli, alla priorità assoluta di costruire inclusione, integrazione e nuova cittadinanza dobbiamo tornare a porci una domanda di fondo, la stessa che si poneva ormai cinquanta anni fa la pedagogia democratica, sulla spinta delle straordinarie e profetiche provocazioni di **Don Milani**: se il sapere è solo quello dei libri, *“chi ha tanti libri a casa sarà sempre più avanti di chi i libri non li ha mai visti”*. Anche oggi chi ha tanti libri in casa è quello che potrà sempre scegliere la scuola migliore sulla base delle informazioni che riceve dalla “rendicontazione” dei risultati dei test e delle diverse forme di valutazione.

Serve ancora di più comprendere che il sapere è il presupposto per la costruzione di una cittadinanza democratica, per realizzare l’obiettivo di una società aperta e inclusiva capace di accrescere le capacità di ciascuno per dirla con Amartya Sen. Lo studio, la scuola, l’università sono parte del riscatto sociale, sono strumenti indispensabili per la comprensione del mondo, di socializzazione democratica, perché educano al sapere critico.

La scuola non deve educare il capitale umano, non è un luogo di addestramento al lavoro così com’è; non può sottrarsi alla missione di costruire esperienze di apprendimento per la vita conoscitiva e per la libera intelligenza degli studenti; deve impegnarsi a superare le disuguaglianze e non a moltiplicarle. Come accade innanzitutto tra sud e nord.

Per far sì che nessuno resti indietro bisogna innanzitutto costruire le condizioni affinché in tutto il territorio nazionale siano garantite le stesse opportunità e gli stessi diritti.

Infrastrutture, organici adeguati alla realizzazione del tempo pieno nelle regioni del sud, generalizzazione della scuola dell’infanzia e gratuità effettiva della scuola sono la base.

Sapendo che la scuola da sola non può colmare il più grande divario territoriale d’Europa e non può assolvere alla sua missione senza un grande progetto nazionale mirato a superare i differenziali nelle possibilità di investimento degli stessi sistemi territoriali sulla cultura sul sapere anche sulla scuola.

Tutte le più recenti ricerche ci dicono che le possibilità delle scuole dell’autonomia di conseguire risultati elevati sul terreno del contrasto alla dispersione e della qualità degli apprendimenti dipende dalle dotazioni – organici, infrastrutture, tempo scuola ma anche dal tessuto culturale complessivo del territorio in cui sono inserite.

Non è indifferente insomma se la scuola è collocata in un territorio in cui ci sono biblioteche pubbliche aperte e funzionanti, un sistema museale integrato, anche i piccoli musei etnografici dei paesi, non per forza i musei delle grandi città, occasioni di formazione e di partecipazione culturale per la popolazione adulta.

La scuola nel mezzogiorno deve essere parte di un progetto a più largo raggio teso a superare le differenze che rendono sempre più difficile nel sud l’esercizio di fondamentali diritti di cittadinanza.

La condizione necessaria per abbattere la dispersione scolastica oltre l’esistenza di una scuola dell’infanzia e di un tempo pieno generalizzato è un sistema di educazione degli adulti in grado di innalzare le conoscenze complessive della popolazione che incidono pesantemente sui livelli di apprendimento dei bambini e dei ragazzi. Sono le cose che mancano di più al sud rispetto al resto d’Italia che comunque vive una carenza, come **Tullio De Mauro** ha più volte segnalato. Vale per il nord e il sud ma vale per tutti i divari come quelli che caratterizzano le grandi città tra centro e periferia.

Guardando questi obiettivi serve ripensare l’autonomia.

Che non può voler dire lasciare la scuola sola ad affrontare i problemi di un territorio. O peggio scaricare sulla scuola funzioni che non può e non deve assolvere. Peraltro l’autonomia organizzativa e didattica, depotenziata dalla lunga stagione di tagli di organici e di ore ai curricoli con le leggi di risparmio la riforma Gelmini, i dimensionamenti oggi vive una crisi profonda.

Non può realizzarsi neanche dopo l'attribuzione dell'organico dell'autonomia per la mancata corrispondenza tra i bisogni delle scuole e le risorse professionali assegnate con il piano straordinario di immissioni in ruolo, per l'impossibilità di sostituire i docenti assenti fin dal primo giorno, per la mancanza di personale Ata.

Soprattutto l'autonomia non doveva essere un processo burocratico ma un processo democratico e partecipato di sperimentazione e ricerca guardando al territorio, una comunità educante come abbiamo scritto nel nostro contratto.

Le scuole che in questi anni sono riuscite, nonostante tutto ad essere comunità educante, le buone scuole reali dove il dirigente ha abdicato alla funzione manageriale la 107 ed è rimasto un leader educativo rischiano oggi di essere travolte da una idea tutta burocratica e verticista dell'autonomia. Compito del sindacato è oggi più che mai quello di difendere le buone scuole reali e rilanciare la lotta contro la buona scuola ministeriale. Il contratto con la definizione della comunità educante e il recupero di spazi di contrattazione decentrata è un passo importante in questa direzione, il primo passo tangibile ma non deve essere l'unico.

Come dicevo bisogna tornare a ragionare sui cicli. Affrontare il nodo della dispersione e degli abbandoni partendo dalla difficoltà nelle transizioni. La transizione è importante per tutti i bambini, ma ancora di più per i bambini che presentano svantaggi, mentali, fisici o economici di partenza, proprio perché sono i più a rischio una volta entrati nella scuola elementare. Com'è noto in Italia le transizioni più problematiche sono nel passaggio fra la scuola primaria e la scuola secondaria di I grado e tra quest'ultima e la secondaria di II grado. Nel primo caso è evidente come la generalizzazione degli istituti comprensivi si è risolta fondamentalmente in un'operazione di risparmio con la formazione di mega istituzioni scolastiche da mille e più alunni, mentre sullo sfondo sono rimaste le problematiche connesse alla transizione nell'approccio didattico educativo tra i due segmenti. In sostanza, vanno problematizzati il passaggio critico in cui la scuola dell'apprendimento diventa scuola delle discipline insieme alla complessità nell'affrontare le caratteristiche della pre-adolescenza nella società contemporanea. Nel secondo caso continuiamo a registrare soprattutto nel primo anno della secondaria di II grado un livello di dispersione scolastica (intesa come abbandoni, bocciature e ripetenze) inaccettabile. Il costo sociale (ma anche economico) di questa situazione è una delle ferite aperte del nostro paese. In una riflessione sui cicli questo è il primo problema che andrebbe affrontato. Totalmente fuori strada la scelta della sperimentazione quadriennale. Piuttosto bisogna ripensare ad un percorso unitario di una scuola del primo ciclo.

Il primo ciclo, attraverso una sperimentazione affidata per un tempo ragionevolmente lungo (cinque anni), alle autonomie scolastiche dovrebbe sforzarsi di individuare gli snodi di continuità ancora oggi non risolti fra primaria e medie e fra medie e superiori (e perché no fra istruzione secondaria e terziaria?).

L'aumento del periodo adolescenziale di crescita con contestuale allungamento del periodo giovanile e la necessità, soprattutto, di una preparazione lunga e articolata per affrontare le sfide di una società sempre più complessa richiedono l'obbligo a 18 anni progettare il biennio unitario delle superiori.

Serve investire sulla scuola dell'infanzia

Ancora oggi nel panorama dell'istruzione italiana spicca questa peculiarità di cui si celebrano i 50 anni dell'istituzione che ha permesso di rendere il segmento 3-6 una parte degli studi delle studentesse e degli studenti italiani. Un segmento studiato da tutti i pedagogisti del mondo, perché fuori dal sistema dei servizi all'infanzia, anticipatorio dell'idea di apprendimento permanente nel contesto formativo. Alla fase di crescita delle metodologie didattiche della scuola dell'infanzia, determinata anche da una legislazione virtuosa, è seguito dopo gli anni 2000 un periodo di disinvestimento del modello pedagogico disegnato negli Ordinamenti del '91. Il fenomeno degli anticipi della frequenza,

il blocco degli organici, l'aumento degli alunni per classe hanno frenato, ma non fermato, la progettualità sperimentale che sempre ha caratterizzato l'azione didattica in questo segmento di scuola. Le Indicazioni nazionali del 2012, riattualizzate da un recente documento ministeriale, hanno rappresentato un riconoscimento dovuto, al di là delle azioni perverse appena descritte e hanno alimentato molte iniziative di aggiornamento che hanno salvato le docenti e i docenti dalla solitudine che rischiavano di correre nell'istituto comprensivo. Il Decreto legislativo 65 del 2017 sul sistema integrato 0-6 ha lasciato spazio alla speranza che oltre all'ingresso dello 0-3 nel percorso formativo, quindi alla sua uscita dal sistema dei servizi, potesse esserci un recupero per la scuola dell'infanzia in termini di valorizzazione del ruolo strategico nella scuola italiana. Ce lo saremmo aspettato perché le statistiche italiane e internazionali da tempo segnalano come la frequenza di una scuola dell'infanzia di qualità sia un forte antidoto alla dispersione scolastica. Perché uno degli ultimi documenti europei, lo "Starting strong", evidenzia la positività del precoce avvio ai percorsi formativi, a partire dalla prima infanzia.

I decreti attuativi stanno invece disattendendo le aspettative, impedendo ancora allo 0-3 di uscire dal sistema dei servizi a domanda e alla scuola dell'infanzia di generalizzare la sua presenza in tutto il Paese col modello delle 8 ore giornaliere e la compresenza dei docenti. Senz'altro anche la scuola dell'infanzia ha bisogno di un percorso innovativo che riguardi le metodologie, una situazione logistica adeguata in tutto il Paese. Ha bisogno che si modifichino gli aspetti normativi che ne hanno impedito un adeguato sviluppo, che ne venga garantita la gratuità, con l'introduzione dei Livelli essenziali delle prestazioni. Vogliamo perciò lanciare una riflessione su un tema che riteniamo maturo: l'obbligo della frequenza per le bambine e i bambini del segmento 3-6. È un dibattito da aprire e da argomentare insieme ai pedagogisti e agli esperti, per il momento ne sottolineiamo alcuni aspetti, a nostro avviso propedeutici alla discussione.

Pensiamo che l'obbligatorietà rafforzerebbe nella società il concetto della formazione solidale nei contesti scolastici, la necessità di investimenti adeguati e dovuti. Rafforzerebbe insomma il concetto di scuola che caratterizza il segmento 3-6, passo necessario oggi più di ieri verso le prime forme di cittadinanza vissuta in ambienti inclusivi.

Si pone poi il grande tema della valutazione. La valutazione non è un processo neutro, ha delle finalità politiche e in alcuni casi anche apertamente ideologiche. Oggi possiamo sostenere senza timore di smentita - e pronti a difendere in qualunque sede - le nostre affermazioni che le scelte operate in ordine al nostro sistema nazionale di valutazione sono tutte mirate a consolidare in modo strisciante ma costante una precisa idea (o ideologia): quella per la quale le istituzioni scolastiche per migliorare devono essere progressivamente immerse in un meccanismo di pseudo mercato che spingerebbe le famiglie (i consumatori) a scegliere l'offerta formativa migliore portando ad una competizione virtuosa tra strutture.

Il sistema di "quasi mercato" elaborato in particolare in Inghilterra nell'era thatcheriana, poi raffinato negli anni successivi, per i suoi sostenitori, oltre a produrre una competizione tra istituzioni che già in quanto tale sarebbe virtuosa, porterebbe un beneficio ulteriore e immediato per le famiglie (i consumatori nello schema mercatista) che consiste nella possibilità di scegliere la scuola dove mandare i propri figli individuando quella più in sintonia con le proprie attitudini, inclinazioni etc. Si innescherebbe un processo complessivo di miglioramento a livello di sistema, in quanto si potrebbero premiare le scuole "migliori" che riescono ad attrarre un maggior numero di utenti e a costringere quelle più in difficoltà a migliorare, oppure nella versione più radicale a giustificarne la chiusura. Anche nel nostro paese secondo alcuni la competizione fra scuole dovrebbe contribuire a risolvere le criticità emerse dalle indagini nazionali e internazionali sui livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti, incentivando il miglioramento delle istituzioni scolastiche in termini di efficacia e di efficienza.

Da qui la centralità delle informazioni che le famiglie possono ricevere per effettuare la scelta. In particolare quella sui livelli delle conoscenze e competenze ottenuti dagli studenti che frequentano quelle scuole. Nel modellino tutto funziona. Nella realtà no. Nella realtà, come dimostra ciò che è accaduto e sta accadendo nei paesi dove questa idea di scuola si è sperimentata, chi si trova nelle condizioni di operare la scelta sono i figli delle famiglie più istruite e spesso relativamente più agiate, con l'effetto più che di favorire una competizione virtuosa, di produrre un vero e proprio rischio di segregazione. Nelle scuole dei quartieri più difficili e nelle zone più disagiate si concentrano i figli di chi per ragioni culturali ed economiche non è nelle condizioni di orientare la scelta.

Del resto lo stesso John Major aveva denunciato come ogni sfera della leadership in UK sia diventata appannaggio delle classi sociali più agiate che possono mandare i loro figli a formarsi nelle scuole private. In sostanza nel paese dove il modello della *school choice* è stato pensato e realizzato nella forma più pura si registra un collasso della mobilità sociale. Nel paese dove le classi sociali non sono negate da nessuno, anche un vecchio conservatore come Major si ribella contro una scuola che favorisce il cristallizzarsi di una divisione censuale tra gli studenti che accedono ai gradi più elevati dell'istruzione e da ultimo ai posti di direzione politica ed economica del paese.

Da noi, invece, si è deciso di assumere tale fallimentare impostazione come riferimento culturale prevalente. Senza troppi giri di parole, possiamo sostenere che si stia proseguendo verso il modello della *school choice* e si tenda ad orientare progressivamente il sistema di valutazione in questa direzione. Sia ben chiaro non si tratta di un delitto ma semplicemente di una scelta politica profondamente sbagliata, iniqua e regressiva. Anche il decreto attuativo della legge 107 sulla valutazione degli apprendimenti rappresenta un passo ulteriore in questa direzione, che si sostanzia nell'utilizzo non solo delle prove ma dell'Invalsi nel suo complesso più che come un ente di ricerca capace di fornire indicazioni al decisore politico su cui poi effettuare scelte di sistema, come uno strumento di classificazione delle scuole, degli studenti e in prospettiva degli insegnanti.

Ma è ancora più emblematica la sorte del rapporto di autovalutazione. Le scuole avrebbero dovuto fare un uso del Rapporto di Autovalutazione (RAV) di tipo diagnostico, per individuare obiettivi e priorità d'azione: utilizzarlo come punto di partenza per definire un piano di miglioramento. Quindi farne un uso solo interno. Invece, com'è noto, è diventato uno strumento di "rendicontazione" come si chiama in gergo. Infatti, attraverso il portale Scuola in Chiaro è possibile, con una ricerca per nome, accedere a molte informazioni su una scuola specifica, oltre a leggere il RAV e gli indicatori a esso connessi. Tale scelta che va nella direzione dell'utilizzo all'esterno di queste informazioni non ha molti eguali. Infatti solo in Romania – oltre che in Italia – è stata recentemente predisposta una piattaforma elettronica centralizzata dove caricare i Rapporti di Valutazione interna. La Romania appunto, un noto faro per le politiche dell'istruzione. Se poi davvero come qualcuno dice *eudoscopio* verrà ceduto “ gratuitamente “ (bontà loro) al Miur la partita sarà chiusa.

Questo modello mercatista tipicamente neoliberale non è un portato naturale della valutazione di sistema e del resto non è certamente quello che ispirava il Sistema Nazionale di Valutazione (regolato dal DPR 80) che, in linea con le più avanzate ricerche del settore, prevede il recupero del significato orientativo e formativo della valutazione, in direzione di individuare linee di miglioramento della scuola, escludendo in tal modo ipotesi punitive e/o classificatorie. Al contrario avanziamo precise proposte su come ripensare il sistema nazionale di valutazione e, soprattutto, riteniamo prioritario fermare la deriva del percorso che sta portando l'Invalsi a diventare un "testificio", orientandone, piuttosto, la mission verso la ricerca e la messa in campo di processi e pratiche valutative, in un quadro di collaborazione proficua con le istituzioni del sistema educativo nazionale, inaugurando un dibattito sia con la comunità scientifica interna dell'Invalsi sia con le

comunità scientifiche che afferiscono al settore dell'education – settore pluridisciplinare per eccellenza – sui temi sopra descritti.

La scuola migliore si è addestrata a rispondere alle domande silenziose, a quelle dei genitori che non hanno strumenti culturali e la forza economica per orientare le scelte dei propri figli e non scelgono le scuole in base al rav ma trovano la scuola nel loro quartiere quando la trovano. Hanno cioè lavorato su una idea di cooperazione e non hanno incoraggiato il familismo amorale e proprietario che sta alla base dell'idea mercatista. Il punto non è quello di consentire una scelta informata ma come si fa ripartire anche nel nostro paese quella mobilità sociale che da tempo è in crisi, come si costruiscono le condizioni per far sì che la scuola sia uno strumento di contenimento delle disuguaglianze e non un moltiplicatore.

L'autovalutazione delle istituzioni scolastiche, deve essere uno strumento di riflessione interna, volto alla comprensione dei propri punti di forza e di debolezza, utile per stabilire priorità e azioni per migliorare, verso un unico indicatore, le prove. Invece aggrava la torsione del sistema di valutazione verso una deriva classificatoria. Graduatorie tra scuole e/o singoli docenti sono dietro l'angolo. Invece il decreto 2017/18 rafforza questa tendenza. Se da una parte abbiamo l'eliminazione delle prove standardizzate durante l'esame a giugno (cosa positiva e richiesta più volte dalla FLC) e loro spostamento all'interno dell'anno scolastico (entro aprile) tali prove (italiano, matematica e inglese, computer based) continuano ad essere effettuate su base censuaria, diventano requisito di ammissione all'esame e diventano la parte più corposa della certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione.

Occorre dire con chiarezza che siamo contrari a questo modello valutazione e certificazione. La scuola italiana è oggetto da anni, e la 107 ha accelerato tale processo, di una vera e propria ossessione quantitativa e classificatoria. I processi valutativi messi in campo quotidianamente dalle scuole e correlati con storie, percorsi, contesti sono di fatto pesantemente messi in discussione dall'uso pervasivo delle prove standardizzate, da un lato, utilizzando il paravento della trasparenza e della qualità del servizio, e, dall'altro, accusando gli insegnanti di inaffidabilità se non di vera e propria disonestà intellettuale. Se a questi aspetti si uniscono l'obbligo di somministrare le prove (seppure computer based) e la trasformazione delle prove in requisito inderogabile per l'ammissione all'esame, il mix appare esplosivo e foriero di conflittualità pesantissime.

Per noi la responsabilità in tema di valutazione degli apprendimenti, di cura della documentazione, di scelta dei relativi strumenti, deve essere in capo ai docenti; le rilevazioni e le prove nazionali standardizzate devono essere effettuate a campione; occorre cancellare le norme relative all'inserimento dei risultati delle rilevazioni/test nella certificazione delle competenze; sulla base delle esperienze internazionali appare necessaria una moratoria sulla somministrazione dei test *computer based*.

La scuola per cambiare mondo quindi cambiare il lavoro e non adeguarsi a quello che c'è

Lo ribadiamo l'educazione in un paese democratico, ha come fine principale quello di costruire persone autonome, responsabili, dotate di senso critico, aperte alla relazione e alla collaborazione con propri simili. Come ho detto la pedagogia militante degli anni '60 voleva una scuola per cambiare il mondo per farlo serve cambiare la scuola ma anche cambiare il lavoro. Non accettare il lavoro che c'è. Bisogna pensare semmai al lavoro per come vogliamo che sia. Perché l'occupabilità diventi occupazione e non resti permanente disponibilità allo sfruttamento e alla precarietà è necessario modificare la nostra specializzazione produttiva e puntare non su profili professionali stretti ma su saperi e competenze interdisciplinari. Vogliamo un lavoro partecipato, co-determinato non subalterno. La robotica è la scienza interdisciplinare per eccellenza ed è quella che innerva tutti i maggiori processi di trasformazione del presente. Al contrario la retorica

dell'occupabilità, totalmente fuorviante asseconda gli interessi di brevissimo periodo del sistema produttivo.

Sull'alternanza parole chiare

È sbagliato fissare come ha fatto la 107 un numero di ore obbligatorie per gli studenti da assolvere in azienda o in un altro luogo di lavoro perché quello che accade senza un progetto formativo, senza un intervento forte del sindacato, fuori da un contesto che favorisce l'apprendimento di nuovi saperi porta ad una deriva disastrosa dell'alternanza. Si stravolge la sua missione autentica che deve rimanere una metodologia didattica, una opportunità di apprendimento e non il primo step della precarietà. Prevale la necessità di adempiere un obbligo in tutti i modi possibili.

È illusorio pensare che imprese che non investono sulla formazione dei propri dipendenti possano avere una attitudine formativa nei confronti degli studenti. Purtroppo la maggior parte delle imprese oggi non ha questa attitudine.

Per progettare una alternanza di qualità quindi serve per prima cosa una attenta selezione delle imprese e individuare sedi in cui di diversi attori – scuola, impresa, comunità locali, sindacato – possano ragionare sulle opportunità di sviluppo dei territori e sulle professionalità su cui puntare, su come valorizzare il patrimonio pubblico e ambientale.

Per fare questo occorre preliminarmente: operare sulla legge 107 ed in particolare, cancellando le norme sulla precisa quantificazione delle ore dei percorsi (400 ore nei tecnici e professionali, 200 ore nei licei), e quelle che utilizzano l'alternanza per piegare la scuola all'interesse di brevissimo periodo del sistema produttivo; intervenire sulle norme del Jobs act che confondono l'alternanza con l'apprendistato; eliminare le norme su alternanza negli esami di stato.

Bisogna tornare a ragionare sui contenuti del sapere

Mentre noi ci confrontiamo con questo scenario regressivo ovunque nel mondo ci si interroga su come cambia l'istruzione nel XXI secolo, anche sulla spinta delle nuove generazioni che utilizzano criteri conoscitivi ed esplorativi del tutto inediti, e pongono nuove domande di senso proprio ai sistemi dell'istruzione.

La cosiddetta "Knowledge-based society", ovvero la società del nuovo millennio che si basa essenzialmente sulle conoscenze richiede di comunicare, condividere, usare informazioni per la soluzione di problemi sempre più complessi. Curiosamente, pedagogisti come **Cunningham** e filosofi come **Edgar Morin** individuano proprio nelle nuove richieste sociali la necessità di tornare a saper leggere e scrivere e far di conto, come centro propulsivo dell'attività educativa. La questione del vocabolario scarso nelle menti delle giovani generazioni è divenuto un problema planetario, e finalmente ci si accorge che solo potenziando lettura e lingua (grammatica, sintassi, vocabolario) si possiede il mondo (con le parole profetiche di **don Milani**). È vero che le tecnologie della comunicazione hanno trasformato il modo in cui si legge e si scrive, o ci si scambia informazioni. Ma proprio per questo serve una scuola e un sistema universitario che siano finalmente in grado di insegnare che si può non essere "schiavi". Già nel 1975 **Tullio De Mauro** insisteva sulla linguistica democratica quale artefice della libertà di pensiero critico. L'attenzione alla lingua e alla sua comprensione è decisiva anche nell'era della comunicazione digitale integrata. Non basta combattere l'analfabetismo digitale perché, una frequente attenzione di facebook ce lo rende evidente, esistono anche i digitali analfabeti e sono tanti.

Internet pervade la nostra vita e quella di miliardi di persone nel mondo, impone le sue regole linguistiche ai connessi, dentro e fuori le aule scolastiche, dentro e fuori i luoghi di lavoro, reali o virtuali, e diventa anche un modo "fai da te" di *lifelong learning*. In che modo l'iperconnessione pone in discussione tutto ciò che sappiamo dell'apprendimento e dell'istruzione? Non è dunque il momento di alzare il tiro e affrontare ciò che finora è stato trascurato e che invece i pedagogisti di mezzo mondo ci dicono di affrontare, ovvero la

necessità di tornare a insegnare secondo i codici del sapere, leggere, scrivere, far di conto e vocabolario?

Ciò significa elaborare strategie cognitive e obiettivi più chiari nella didattica, nell'organizzazione e nella strutturazione del sistema? Ovviamente sì, ma la sfida riguarda il destino delle future generazioni, e la reale struttura democratica delle loro scuole. Un esempio su tutti: quanto sarà importante tra dieci anni la lettura digitale? Parecchio. Non si tratta solo del passaggio rivoluzionario da Gutenberg (la carta) a Google, ma vi è qualcosa di più. La lettura è cambiata moltissimo nel mondo in appena vent'anni. Fino alla metà degli anni Novanta, leggere significava acquistare carta, libri, periodici, quotidiani. Sugli scaffali delle librerie c'erano libri per bambini e romanzi, manuali ed enciclopedie, giornali e riviste. In quegli anni, solo una minima percentuale di persone possedeva computer. E ancora meno persone possedevano portatili. Era l'epoca dell'analogico. La lettura digitale era confinata a pochi tecnici specializzati, e per effetto della scarsa qualità dei software, la lettura era ancora lenta. Si tratta di cambiamenti epocali, che hanno effetti decisivi sul nostro stesso concetto di lettura, e dunque di apprendimento, ovvero delle basi stesse del linguaggio. Più ricco o più povero? Come afferma il pedagogista **Howard Gardner** in *The App Generation*, esso è insieme più ricco e più povero. Più ricco perché ha bisogno di una struttura mentale critica per selezionare la quantità incredibile di informazioni che la mente riceve in pochi secondi. Ma più povero perché pur essendo la lettura divenuta sui mezzi tecnologici una pratica sociale più diffusa della comunicazione orale, non riceve più quella necessaria mediazione linguistica, culturale, intellettuale che è fornita dal pensiero critico. Il rischio della povertà del linguaggio, ripete ormai da anni Gardner, è una nuova, potentissima, omologazione, che parte dall'uso di un certo linguaggio (estremamente semplificato e tagliato su misura dei nuovi media), si consolida attraverso la necessaria abdicazione del potere di selezione delle informazioni e si manifesta come rifiuto della mediazione linguistica e intellettuale. Suscitando nuove e più potenti discriminazioni e disuguaglianze.

Ricostruire la scuola della costituzione guardando al presente e al futuro

Una scuola costituzionale deve partire da questa inedita condizione del vissuto quotidiano delle nuove generazioni, una condizione che interessa molto da vicino la prassi educativa, la didattica, le forme stesse della relazione docente-studente-famiglie. Quando cambiano le forme del comunicare cambiano in modo possente e inevitabile le relazioni umane. La fenomenologia del digitale ci induce a considerare nuove solitudini, nuove afasie, nuove forme di dislessia e disgrafia, non più come patologie di pochissimi, ma come elementi diffusi dell'apprendimento scolastico, non ancora uscito dal mondo analogico, ma non ancora entrato del tutto nel mondo digitale. L'innovazione digitale non è uno scherzo, sul piano della relazione scolastica, la generazione connessa rimette tutto in gioco. E noi abbiamo il dovere di ascoltarla, così come abbiamo il dovere di sollecitare una discussione con i docenti e l'intera comunità scolastica per capire fenomeni del tutto inediti, che vanno intesi criticamente, analizzati in profondità.

Dinanzi a queste sfide siamo chiamati a costruire un pensiero della modernità, perché è qui che cambia di segno la democrazia, dentro la scuola e al di fuori di essa. Un sindacato dei diritti, un sindacato delle tutele, un sindacato che media con efficacia attraverso il contratto, non può e non deve abdicare anche da una funzione di comprensione critica dei fenomeni. Soprattutto quando essi generano nuove discriminazioni e disuguaglianze sociali, culturali, economiche. Il sindacato che si occupa di istruzione nel XXI secolo deve affrontare queste sfide col rigore dell'analisi, la profondità del pensiero, il dialogo e la partecipazione. Pena la sua totale insignificanza dinanzi alle trasformazioni tecnologiche e intellettive, che non sono mai neutre.

Allora, occorre fermarsi e riflettere, evitando scelte estemporanee e decisioni spesso avventate (dagli smartphone al quadriennio, dai vaccini obbligatori alle esperienze negative, ma obbligatorie, in materia di alternanza scuola-lavoro – sfruttamento e ricatti,

l'emendamento sull'uscita degli studenti delle medie). Sapendo che nessuno di noi ha la ricetta già pronta. Anzi. Il livello di problematicità è altissimo, la sfida è enorme, ma vale la pena tentarla, per evitare che ogni sisma, ogni piccolo scossone possa turbare il già delicato equilibrio della scuola e delle scuole.

È evidente che il voto del 4 marzo ha bocciato la politica del Pd sulla scuola e sul lavoro ma ha anche rilevato la difficoltà di una sinistra alternativa ad essere considerata davvero in grado di raccogliere le istanze di cambiamento. Il sindacato è stato un soggetto politico fondamentale per contrastare quelle stesse riforme oggi bocciate nelle urne. Questo non significa che vada tutto bene. La crisi di rappresentanza dei partiti del '900 parla anche a noi, a come siamo organizzati a come esprimiamo le istanze di questo tempo.

Per me vale ancora la lezione di **Trentin** che ci insegnava come essere pienamente soggetto politico senza perdere niente della nostra autonomia che è di valori e di progetto.

Nel nuovo scenario politico non dobbiamo escludere nessuno strumento per riaprire una discussione pubblica sulla scuola, sulle sue priorità, su una idea costituzionale e attuale.

Sfidare le nuove maggioranze sul merito, incalzarle sui programmi. Piattaforme contrattuali, cancellazione dell'impianto ideologico della 107 ricostruendo una alleanza ampia con gli studenti, le associazioni i movimenti ma soprattutto rilancio di una idea di scuola che risponda ai bisogni del tempo presente.

Una costituente diffusa per cambiare la scuola.