

Allegato 3.2

SCUOLA E PRESA IN CARICA EDUCATIVA DEL TERRITORIO

La crisi educativa italiana ha un tratto specifico: l'accresciuta disuguaglianza educativa, ben presente già prima della crisi Covid-19 e oggi in preoccupante e rapido aumento. In questo documento se ne analizzano i caratteri distintivi, si individuano le priorità che dovrebbero guidare l'intervento delle politiche pubbliche, si indicano gli errori da evitare, i cambi di passo da introdurre, i perni sui quali fare leva, a partire dalla crescente capacità di attivazione e messa in rete delle organizzazioni di cittadinanza attiva e delle associazioni operanti in questo ambito. L'obiettivo è quello di orientare l'utilizzo delle risorse nazionali ed europee, ordinarie e straordinarie che si renderanno presto disponibili, mettendo al centro al centro del programma di investimenti per il superamento della crisi un rinnovato impegno sulla scuola e sull'educazione. Sono i temi messi al centro dalla rete di 9 reti che raccoglie assieme oltre 400 associazioni e che ha presentato il documento "educAzioni. Cinque passi per contrastare la povertà educativa e promuovere i diritti delle bambine, dei bambini e degli e delle adolescenti"¹ e che ha incontrato il Presidente del Consiglio lo scorso 6 luglio.

Non è qui il caso di descrivere cause, entità, complessa articolazione, fortemente territoriale della crisi educativa italiana. Il Forum Disuguaglianze e Diversità nella sua recente proposta², ne ha riassunti i principali caratteri:

- **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;
- **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.

Da qui la necessità 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 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:

¹ https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wp-content/uploads/2020/06/Documento_educAzioni.x61577.pdf.

² Cfr. Forum Disuguaglianze e Diversità, *Per l'uguaglianza in educazione*.

- **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 tempo³;
- **costruire, con una grande spinta repubblicana e, quindi della società civile insieme alle istituzioni nazionali, regionali, locali, ognuna per le sue responsabilità, “un’agenda nazionale condivisa per l’uguaglianza educativa”** che può e deve tener conto degli indirizzi per l’azione che già sappiamo che sono indispensabili a tal fine;
- **scegliere la centralità delle persone in crescita come bussola e il protagonismo dei ragazzi/e come motore** di ogni azione di potenziamento (ovvero, **dare rilevanza a metodi e percorsi partecipati, al coinvolgimento degli studenti** e dei giovani nella definizione di progetti educativi e formativi, con una forte valenza territoriale);
- **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 dimostrano molte esperienze sia recenti che di lungo periodo;
- **sapere che la scuola da sola non basta** a 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, **promuovendo comunità educanti, via via più esperte, che abbiano carattere territoriale; si tratta di sostenere, innanzitutto, le 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, appunto, di vere e proprie comunità educanti che siano capaci di dare risposte ai ragazzi, nelle troppe aree di povertà educativa, da zero anni fino al lavoro**; si tratta di una prospettiva people centred e place centred, capace di riunire le comunità, unire sviluppo sociale ed educativo a sviluppo economico, attivare percorsi ispirati dall’articolo 118 della Costituzione, fondati su cooperazione e sussidiarietà.
- **considerare gli spazi di apprendimento**, formali e informali (spazi scolastici, spazi pubblici, spazi rigenerati, nuovi spazi e architetture scolastiche), come contesti per sviluppare approcci educativi e percorsi di attivazione, e non semplici contenitori trasmissivi;
- **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 come hanno mostrato di fare anche nella crisi Covid 19;
- creare le condizioni (progettuali, politiche e strategiche, di accompagnamento e valutazione) perché le **sperimentazioni diventino strumenti di conoscenza e apprendimento**, per le istituzioni e le politiche pubbliche ordinarie.

In Italia hanno interrotto la scuola 9.040.000 bambini/e e ragazzi/e oltre 1 milione di bimbi/e dei nidi e dei servizi educativi della prima infanzia. Vi sono **tre conseguenze drammatiche**:

3 In particolare si veda il risultato del lavoro della Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e povertà educativa presso il MIUR: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0>

- **sono fermi i principali presidi di cittadinanza della Repubblica.** Le scuole – specialmente nelle periferie, nei quartieri poveri e nelle zone interne – sono i primi garanti dell’articolo 3 della Costituzione. Il venir meno delle pratiche concrete dell’accoglienza, ascolto, mediazione e negoziazione che garantiscono una vasta rete di vita civile, nelle scuole e intorno alle scuole, indebolisce fortemente la coesione sociale e territoriale, soprattutto nei luoghi dell’esclusione multi-fattoriale;
- **aumentano le disuguaglianze tra scuole, tra classi, tra bambini/e.** La scuola “dematerializzata” sta ingigantendo i molti volti dell’esclusione in istruzione ed educazione⁴ perché le disuguaglianze corrono anche su internet⁵. Ancor più di prima, le condizioni socio-economiche delle famiglie influenzano la capacità dei bambini/e dei ragazzi/e di imparare e sentirsi parte di una comunità;
- **viene meno un luogo unico per poter elaborare - insieme ai coetanei e con l’accompagnamento di adulti esperti e significativi - le difficoltà, spaesamenti e paure e anche le capacità di reazione** di un’esperienza nuova per l’umanità intera.

In concreto, i bambini/e e ragazzi/e in condizioni di povertà relativa erano 2.192.000 mentre quelli in condizione di povertà assoluta 1.262.000; fa parte dell’attuale riflessione il fatto che vi sia un rischio immediato che un milione cada dalla prima alla seconda di queste condizioni⁶ e che si stia producendo anche un “travaso” da chi era di poco sopra la soglia di povertà verso la povertà relativa; che i bambini e ragazzi con disabilità e bisogni educativi speciali accompagnati a scuola dal sostegno sono 273.000; che i bambini/e e ragazzi stranieri che frequentano le scuole e sono a maggior rischio di non essere raggiunti sono 819.000 mila. Non è solo questione di connessioni mancanti o povere rispetto al bisogno, che pure è un problema. Vivono in case piccole e affollate, soffrono dell’isolamento per disabilità e fragilità o per differenza di cultura e di lingua o per la vita in famiglie povere e oggi ulteriormente aggravate da minaccia di miseria, in zone povere e senza occasioni di riscatto educativo. Si tratta di milioni di bambini/e e ragazzi/e che rischiano di crescere in “mondi a parte”, fuori dalla coesione sociale, con i **diritti negati**.

Al tempo stesso, sono presenti **due scenari positivi**, che evidenziano una grande capacità reattiva da parte di chi si occupa di educazione:

- molte scuole hanno saputo rafforzare la propria funzione di “presidio repubblicano”, anche in territori difficili, molti docenti sono attivi a distanza e lavorano in autonomia, anche attraverso reti cooperative orizzontali tra docenti, tra scuole, e con soggetti del territorio, per raggiungere i propri alunni/e, anche quelli in difficoltà per ragioni di fragilità sociale, culturale, personale. Come spesso è accaduto nella storia dell’educazione, **l’innovazione sorge da un radicale cambiamento così come dal creare spazi di opportunità in contesti fragili o marginali**. In questo periodo migliaia di classi – dalla scuola d’infanzia alle superiori - stanno riannodando le comunità di apprendimento e la circolarità di studio tra docenti e ragazzi/e tra ragazzi/e, in grandi e piccoli gruppi, in assetti diversi dalla lezione frontale, **con un tasso alto di innovazione, non solo legato all’uso di device o della rete ma alla didattica e agli assetti relazionali**;

4 La mappa delle disuguaglianze è stata descritta (v. Save the Children, *Atlante dell’Infanzia a rischio, le periferie dei bambini*, a cura di G. Cederna, Treccani, 2017, 2018, 2019) e <https://www.openpolis.it/esercizi/la-condizione-dei-minoriinitalia/>ed

5 In base agli ultimi dati dell’Istat, nel 2018-2019 il 33,8% delle famiglie non ha computer o tablet in casa (41,6% nel Mezzogiorno), Con questa situazione si confronta il 12,3% dei ragazzi tra 6 e 17, una quota che raggiunge quasi un quinto nel Mezzogiorno (470 mila ragazzi). Solo il 6,1% vive in famiglie dove è disponibile almeno un computer per ogni componente.

6 <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/emergenza-coronavirus-un-milione-di-bambini-in-piu-a-rischio-poverta>

• **la lotta alla povertà educativa minorile sta continuando** nonostante condizioni molto difficili. Stanno sorgendo ovunque esperienze, attività e proposte per raggiungere bambini/e e ragazzi/e nelle vaste aree dell'esclusione. In particolare, le alleanze che da più tempo hanno saputo consolidare progressivamente partenariati tesi allo sviluppo educativo locale in quartieri difficili stanno mostrando una capacità speciale di contrastare le disuguaglianze aggravate dalla situazione. Sono comunità educanti già strutturate, fondate su partenariati – in particolare quelli creati grazie al fondo per la lotta alla povertà educativa minorile - tra scuole, agenzie del terzo settore, comuni, esperienze di sport, teatro, musica, arte, ecc. Si stanno mostrando capaci di mobilitare più figure professionali insieme, cooperare con le famiglie e raggiungere ogni bambino/a e ragazzo/a grazie a rapporti di fiducia costruiti tra scuola e fuori scuola, risolvendo, a tal fine, i problemi tecnici, relazionali, organizzativi.

Se, dunque, l'obiettivo primario di questa fase resta quello di evitare che le già elevate disuguaglianze, nell'accesso e nella qualità dell'istruzione, si amplino ancora, non si possono trascurare le opportunità che essa apre **per l'avvio di una nuova stagione di impegno nazionale per una scuola inclusiva, innovata e rigorosa.**

È in questa direzione che vanno le proposte da ultimo presentate dal Forum Disuguaglianze e Diversità per la riapertura delle scuole⁷ che guardano all'anno scolastico 2020-21 come un anno costituente entro un lungo periodo di ricostruzione e innovazione che riporti al centro dell'agenda politica l'uguaglianza in educazione.

Ed è sempre in questa direzione che vanno altre riflessioni che toccano anche i temi riorganizzazione e ripensamento del ruolo degli spazi dell'istruzione pubblica rispetto alla città e al territorio, guardando alla diversità dei contesti territoriali e insediativi e anche alla scala, alla rete e al dimensionamento di questi spazi, alle possibilità di metterli in relazione con la pluralità di servizi e attrezzature presenti sul territorio (spesso sottoutilizzati e/o utilizzati in tempi differenti della giornata e della settimana), come parchi, musei, centri civici, ripensandone usi unilateralmente e settorialmente definiti.⁸

Questo impegno può essere fortemente sostenuto da un **uso attento delle opportunità offerte dalla programmazione UE 2021-27 e dagli altri fondi straordinari che si renderanno disponibili a livello comunitario.** Ma, a tal fine, alcuni cambi di passo sono necessari. I cambi, a maggior ragione a seguito della crisi educativa rappresentata dalla pandemia e dalle sue potenti conseguenze, di medio-lungo termine, riguardano:

- a) il contesto educativo più ampliamento inteso come contesto territoriale, in termini di **sostegno allo sviluppo educativo locale**, soprattutto nei territori più deboli (periferie, aree ex industriali, inner cities povere, aree interne) il che comporta:
 - la costruzione di **alleanze tripartite scuole-comuni-terzo settore ispirati dall'art. 118 della Costituzione;**
 - un **potenziamento dei fondi per contrastare la lotta alla povertà educativa minorile supportando innanzitutto proprio le comunità educanti costruite su base paritaria tra scuola e fuori scuola;**
 - **grande attenzione alla connettività;**
 - **bonus paritari per papà e mamma e forme di reddito di cura;**

⁷ Cfr, *Un'alleanza civile e politica per la riapertura di scuole e spazi di vita e apprendimento per tutti i bambini/e ragazzi/e*, Indirizzi e proposte del Forum Disuguaglianze e Diversità, maggio 2020

⁸ Cfr, *Ripartire dalla scuola*, All. 3.2.1

- **continuità per il lavoro insostituibile degli educatori e delle educatrici in affiancamento agli insegnanti nell'azione necessaria per creare e mantenere le relazioni tra scuole e ragazzi/e creando a tal fine partenariati territoriali secondo i modelli partecipativi messi in campo dall'Impresa sociale 'Con i bambini';**
- b) **le scuole vere e proprie:**
- **organici stabilizzati e adeguati;**
 - **garanzia della stabilità dei Dirigenti scolastici, che hanno la decisiva funzione di guida della comunità di scuola e della co-costruzione di comunità territoriali;**
 - **attenzione a formazioni di docenti fondate sul learning centred approach, la didattica attiva, l'attenzione alle fragilità crescenti;**
 - **adeguamento della sicurezza e sostenibilità dell'edilizia scolastica, entro accordi territoriali con comuni, ambiti territoriali e città metropolitane;**
- c) **i servizi per la prima infanzia:**
- **forte attenzione alla prevenzione precoce con dotazioni per zero-sei che diano maggior forza al Decreto leg.vo n.65 del 2017, a partire dal sostegno alle aree più povere e con minori servizi e ai progetti di supporto alle fragilità adulte e alla genitorialità, soprattutto nelle aree povere.**

Entro tali indirizzi è importante tener conto delle esperienze fatte ed evitare gli errori e gli sprechi troppe volte ripetuti, agendo sulla base di quel che ha funzionato meglio nel tempo e sulla base dell'approccio integrato consolidato a livello internazionale, europeo, italiano.

Pertanto, nel costruire la programmazione UE 2021-27 e anche nell'utilizzare eventuali fondi aggiuntivi derivanti da indirizzi dell'UE a seguito della crisi Covid-19, sono importanti alcune raccomandazioni:

- a) **evitare azioni spot e a scadenza o che comunque non abbiano un credibile orizzonte di continuità nel tempo; gli interventi "bandiera" sono possibili e anche auspicabili se sono l'inizio di un processo sul quale si sta creando un presidio vero, con una regia e una governance territoriali solide, che possano durare nel tempo, costruendo pool "di governo dei processi" competenti nei territori. Dunque si deve costruire una coerenza, una continuità certa tra il finanziamento con le risorse disponibili e la programmazione dei nuovi fondi europei;**
- b) **costruire il partenariato tra Ministeri (Ministero per il Sud e la Coesione Territoriale e Ministero dell'Istruzione), Regioni e Comuni dando un indirizzo che tiene certamente conto delle esperienze delle scuole ma che non sia scuola-centrico o basato sull'idea che la comunità educante è limitata a scuola+famiglie; vanno favoriti finanziamenti capaci di fomentare e/o sostenere le comunità educanti territoriali costruite tra Comune-autonomie scolastiche-terzo settore; le migliori esperienze (regie di quartiere, misura detta F3 con fondi MIUR, diversi bandi per età del Fondo contro la povertà educativa minorile attualmente in azione, ecc.) negli ultimi 15-20 anni sono infatti quelle che hanno conosciuto, in campo educativo, una mobilitazione di quartiere, una regia capace di lavorare tra scuola e fuori dalla scuola costruendo una regia comune e una vera e propria comunità educante. (Bisogna evitare il fare cose ulteriori a scuola ma sostanzialmente nello stesso modo, oppure aggiungendo il piano della relazione educativa con i ragazzi in modo distinto dall'impianto pedagogico tradizionale preservato la mattina: "tieni la scuola aperta ma i prof o fanno la stessa cosa il pomeriggio o si avvalgono di laboratori esterni ma usati**

come “vallette” per la “relazione educativa rafforzata” ma – con rare eccezioni - senza intaccare l’impianto tradizionale della lezione frontale indifferenziata, l’interrogazione, la valutazione e senza operare per piccoli gruppi di ragazzi e in modo accogliente e mirato”);

- c) **evitare che le risorse finanziarie date alle scuole siano usate in modo standard, con la primaria attenzione rivolta non all’innovazione e all’impatto reale sui beneficiari primi ma al rispetto di forme standard di rendicontazione;** la rendicontazione, beninteso!, deve essere rigorosa ma non tesa a seguire le consuetudini consolidate e anche la comodità dell’amministrazione (esempio sono lo schema dei PON-MIUR, con qualche eccezione) anziché il prioritario interesse di ragazzi, apprendimento, territori;
- d) **vanno premiate/incoraggiate, ove possibile anche con forme di sperimentalismo ben istruito, le esperienze capaci di integrare davvero scuola e non-scuola e a far lavorare insieme, nella costruzione dell’inter-professionalità evoluta, docenti ed educatori.** (In campo in Italia abbiamo, al momento, esperienze positive di questo tipo in alcuni comuni italiani che hanno conservato una educativa municipale, nel cantiere chiamato “successo formativo” avviato a Bolzano, nel “Provaci ancora Sam” da anni in azione a Torino e in varie esperienze sparse. **Nel Sud vi sono dei “bastioni” che resistono bene nel tempo nonostante lo “spezzettamento” delle risorse).** Queste esperienze andrebbero subito chiamate a raccolta e sentite entro sessioni di audizione semi-strutturate prima di procedere alla finalizzazione delle risorse;
- e) **vanno assolutamente e sempre previste modalità di monitoraggio, assessment e di valutazione, con standard europei, che siano chiariti al momento dell’avvio delle azioni;**
- f) **è da valutare come costruire linee di finanziamento anche differenziate, pensate:**
- **per supportare effettive comunità educanti già esistenti, supportando anche le pubbliche amministrazioni nel sostenerne l’azione entro territori di grande criticità;**
 - **per realizzare azioni fortemente innovative, nate anche con fondi non statali, che possono continuare nel tempo, una volta valutate,**
 - **azioni differenziate per età (0-6 anni, 7-11 anni, 11-15 anni, 15-18 anni e successive),**
 - **azioni scelte sulla base di una accorta mappatura fondata su forte criticità di territori (aree povere metropolitane/zone interne pauperizzate/altre aree),**
 - **azioni specifiche dedicate alla genitorialità, alla co-costruzione di luoghi comunitari aggregativi che riuniscano servizi e processi partecipativi e azioni di empowerment locale;**
- g) **va reso “normale” l’ausilio di procedure e competenti accompagnatori di processo nel corso della progettazione, capaci di “accompagnare tenendo conto di”:**
- **la prioritaria ricaduta su bambini e ragazzi e poi su famiglie, territorio e comunità educante stessa;**
 - **la regia unitaria e concorde di quartiere/città, ecc. e il costante coordinamento;**
 - **il rigore di progettazione (per azioni, secondo cronoprogramma, con numero di beneficiari indicato, ecc.) pur nella flessibilità operativa indispensabile e della rendicontazione delle attività e dei relativi bilanci;**
 - **la supervisione e formazione in fieri di tutti gli attori educativi in campo;**
 - **la convinta “assunzione” della prospettiva valutativa;**
- h) **vanno incentivate forme di coordinamento, confronto e gemellaggio tra progetti/azioni capaci di discutere le pratiche e rigenerare i “ritrovati” per gemmazione e differenziazione.**

Tale prospettiva sta facendo passi in avanti nella società e anche nella consapevolezza della politica. E gli indirizzi e proposte sopra elencate hanno, dunque, una cornice entro la quale essere lette, che è rappresentata da una crescente attivazione su questi temi, la quale rende più forte la prospettiva qui proposta. Infatti, durante il mese di giugno 2020 una “rete tra reti”⁹ ha raccolto l’adesione di centinaia di organizzazioni grandi e piccole dedicate a infanzia, adolescenza, scuola, diritto al sapere con le proposte di EducAzioni¹⁰ a partire dalla lotta alle disuguaglianze e proposto una piattaforma unitaria:

“Chiediamo che l’impegno sulla scuola e sulla educazione sia posto al centro del piano di investimenti per il superamento della crisi. In Italia la spesa pubblica per l’istruzione è tra le più basse d’Europa. E siamo agli ultimi posti in Europa per numero di laureati, tasso di abbandono scolastico e competenze acquisite. Servono scelte coraggiose per ripartire dall’investimento sul capitale umano, sul diritto allo studio e sull’educazione. Chiediamo che sia destinata a questa finalità il 15% del totale degli investimenti, per attestarsi gradualmente sullo standard europeo di un investimento in educazione del 4,5-5% sul PIL. Un investimento straordinario per dotare le scuole delle risorse necessarie, migliorare la qualità dell’istruzione rendendola più equa e incisiva, contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica. Un impegno da non considerare come una spesa a fondo perduto, ma un investimento per promuovere lo sviluppo e il benessere sociale ed economico delle generazioni presenti e future. E’ l’investimento sulla più importante infrastruttura del Paese, e come tale va considerato anche nella negoziazione al livello europeo. Nella definizione dei nuovi Programmi operativi nazionali e regionali (2021-2027) occorre assicurare il finanziamento della Child Guarantee, il programma integrato di contrasto alla povertà minorile promosso dall’Unione Europea per ridurre le disuguaglianze di accesso ai servizi e di opportunità per l’infanzia.

Il primo esito di tale moto è che **il governo ha riconosciuto¹¹ la necessità di definire un piano strategico nazionale sull’infanzia e l’adolescenza, a partire dall’urgenza di considerare i diritti delle bambine e dei bambini, delle e degli adolescenti come condizione necessaria per lo sviluppo per il Paese.**

Dunque, l’agenda ‘scuola e presa in carico educativa del territorio’ sta fortunatamente diventando parte del dibattito pubblico e del processo decisionale dopo mesi nei quali vi è stata rimozione della questione delle nuove generazioni e dell’esclusione di troppa parte di esse.

E’ di decisiva importanza – in termini di strategia generale del sistema-Paese - tale sviluppo perché l’agenda per l’eguaglianza in educazione è resa oggi ancora più urgente dalla biforcazione aperta da questa crisi: o si va verso una crescita delle disuguaglianze educative, della povertà educativa, del fallimento formativo, oppure vi è una vera inversione di tendenza che ci porta verso una scuola nuova, ad un tempo aperta, egualitaria e rigorosa, dove si impara meglio, entro la prospettiva di comunità educanti larghe e evolute.

9 Le reti coinvolte sono: Appello della società civile per la ricostruzione di un welfare a misura di tutte le misure e dei territori, Alleanza per l’Infanzia, Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile – ASviS, Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza – CNCA, Forum Disuguaglianze e Diversità – ForumDD, Forum Education, Gruppo CRC, #GiustaItalia Patto per la Ripartenza, Tavolo Saltamuri.

10 <https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/infanzia-e-adolescenza-il-presidente-del-consiglio-riceve-le-nove-reti-promotrici-del-documento-educazioni-aprendo-a-un-lavoro-comune/>

11 Tale passaggio politico è avvenuto il 6 luglio 2020 a Palazzo Chigi alla presenza del Presidente del Consiglio dei Ministri Giuseppe Conte, insieme alla Ministra dell’Istruzione Lucia Azzolina, alla Ministra per le Pari Opportunità e la Famiglia Elena Bonetti e al Vice-Ministro allo Sviluppo Economico Stefano Buffagni.

Allegato 3.2.1

Ripartire dalla scuola. Ripensare gli spazi allargando lo sguardo tra scuola e territori

Con l'esplosione dell'emergenza sanitaria, le scuole sono state le prime strutture a chiudere e sulla loro riapertura si alternano posizioni ancora incerte e spesso divergenti, in Italia e non solo. Il discorso sulla scuola, quando presente, è stato oggetto di un dibattito spesso strumentale e distante dalla portata di una misura che a oggi, nel mondo, vede a casa, senza didattica in presenza, oltre il 90% degli studenti: un evento senza precedenti nella storia recente, che ha impatti enormi e differenziati e che solleva innumerevoli questioni. Riteniamo che sia fondamentale, non da settembre ma da subito, mettere la scuola al centro del necessario ripensamento dei tempi della città e del ritorno graduale allo spazio pubblico e alla vita collettiva. La scuola deve diventare una (la) priorità all'interno dell'agenda politica nazionale: non si tratta di una questione settoriale (come per lo più è stata trattata), né tantomeno individuale, delle sole famiglie con figli, ma riguarda tutti – circa 8 milioni di alunni e oltre 800 mila insegnanti, senza contare il personale amministrativo e ATA – e tutto, perché ha implicazioni rilevanti sul mondo del lavoro, la mobilità urbana, le condizioni di uguaglianza sociale, il livello culturale della nazione.

Questo testo è articolato in due parti. La prima ripercorre brevemente i temi oggetto del dibattito pubblico sulla scuola in questi giorni. Il flusso delle informazioni, dei provvedimenti e delle opinioni è continuo e quasi incontenibile, tuttavia ci pare utile fare il punto ad oggi, richiamando termini e argomenti del discorso. Nella seconda parte sottolineiamo alcuni aspetti che sono rimasti in parte laterali e che riguardano la rilevanza e le potenzialità correlate alle condizioni spaziali e territoriali delle scuole e del loro funzionamento. Queste meritano, a nostro avviso, di essere più decisamente prese in conto nella costruzione di progetti temporanei (e pure permanenti) di riorganizzazione e ripensamento del ruolo degli spazi dell'istruzione pubblica rispetto alla città e al territorio.

1. Diritti, conciliazione, didattica, disuguaglianze

La prima questione che ha occupato il dibattito pubblico sulla scuola ha a che fare con i **diritti**. L'impossibilità ad andare a scuola lede un diritto fondamentale di cittadinanza, un diritto sancito dalla Costituzione italiana. Ma non si tratta solo di didattica e programmi formativi: la reclusione ha pesanti ripercussioni sullo stato psico-fisico ed emotivo di bambini e adolescenti che, costretti all'isolamento, sono privati di momenti e spazi di socialità e vita collettiva, occasioni di confronto tra pari e con la pluralità di soggetti e pratiche di una comunità educante allargata che rende istruzione e apprendimento esperienze centrali della dimensione quotidiana.

La permanenza dei figli a casa, e questo apre alla seconda questione, rende ancora più difficile per i genitori – soprattutto per quelli con figli nella fascia 0-10 e soprattutto per le madri – la **conciliazione famiglia-lavoro** laddove anche la dimensione dello *smart-working* presuppone uno spazio e un tempo dedicato in modo esclusivo al lavoro che non sempre, e non in tutte le condizioni, la vita domestica e familiare può accogliere. Sebbene, come è stato giustamente sottolineato, la scuola non sia un ammortizzatore sociale, è evidente come a fronte delle condizioni attuali emergano forti criticità nell'organizzazione della vita quotidiana per i nuclei familiari con minori in età scolare: nonostante alcune limitate misure a sostegno delle famiglie – congedo parentale e voucher babysitter – mancano, per il momento, politiche strutturali per coniugare ripartenza economica, cura e diritti dell'infanzia. La relazione scuola-lavoro è al centro delle misure che, molto pragmaticamente, in altri Paesi, come la Danimarca, guidano le scelte in merito alla

cosiddetta “ripartenza”. La questione è evidentemente complessa e controversa. A fronte di dati tuttora incerti riguardo alle forme del contagio, anche laddove i governi sono orientati a una riapertura in tempi brevi, permangono aspetti critici: è il caso della Francia, dove, dopo l’annuncio di una riapertura progressiva programmata per l’inizio del mese di maggio, si rimanda ora ai genitori degli alunni la decisione (e la responsabilità ultima) di frequentare in presenza la scuola. Le implicazioni rischiano di essere in contraddizione con l’intento originario che mirava ad accogliere, in presenza, studenti appartenenti a nuclei familiari fragili, per reddito e per condizione economica. I primi sondaggi (France Info) dimostrano però proprio che per questi nuclei familiari la disponibilità a concedere il ritorno a scuola per i propri figli è limitata (il 17% per famiglie con reddito mensile inferiore a 1.500 euro; la percentuale sale al 48% per i nuclei familiari con reddito superiore a 3.500 euro).

Il terzo punto riguarda la **didattica a distanza**, su cui molto è stato scritto e detto, a partire dai suoi limiti e dalla mancanza di linee guida precise da parte del MIUR. Soprattutto è stato osservato come le disparità di accesso alle tecnologie informatiche – non solo il *digital divide* ma anche la presenza di genitori di supporto, di competenze, di strumenti e spazi idonei – possa aggravare le disuguaglianze esistenti tra studenti, penalizzando soprattutto i soggetti più fragili (e le figure che se ne occupano – educatori e docenti di sostegno –, non tutelati e non pagati). Nell’emergenza si è intervenuto attraverso la concessione di dispositivi e connessioni alle famiglie che ne sono sprovviste. Tuttavia, è già da diversi anni che la dotazione tecnologica di scuole e studenti è oggetto di importanti finanziamenti, verso l’incrementazione di una didattica *smart*, di cui mai come in queste settimane si sono colte le implicazioni e le differenze di contesto.

Un quarto aspetto riguarda il **futuro** e la possibilità di poter innescare qualche cambiamento. La crisi in atto viene in più occasioni osservata e rappresentata come un’occasione per innovare e migliorare la scuola: la didattica a distanza, infatti, può svelare nuovi metodi di insegnamento e relazione tra docenti e studenti, favorire la (ancora troppo limitata) digitalizzazione, consentire interventi di riforma sull’edilizia scolastica approfittando della chiusura dei plessi, sperimentare nuovi spazi e condizioni di apprendimento. Vengono infatti spesso richiamate prese a modello esperienze legate ad esempio all’*outdoor education* e all’educazione diffusa.

Intervenire sulle condizioni alle quali sarà possibile “fare scuola” esige dunque un investimento importante non solo in termini di risorse finanziarie, ma soprattutto in termini progettuali: un disegno di azioni fondate sull’aspirazione a garantire equità, qualità, sicurezza alle generazioni più giovani, entro lo spazio pubblico, concreto e simbolico, dei luoghi della formazione.

2. Dalla parte dello spazio scolastico. Allargare lo sguardo tra scuole e territori

Per ripartire servono ingenti risorse ed è necessario muoversi rapidamente, con chiarezza di intenti e capacità di distinguere e prefigurare fasi e soluzioni ben calibrate. La questione fondamentale e dirimente è e sarà, a nostro avviso, di carattere territoriale: sia rispetto alla valutazione del rischio di contagio, sia rispetto alla valutazione dei contesti, dei bisogni e delle caratteristiche socio-insediative delle scuole.

Nel dibattito è stata fino ad ora solo marginalmente sollevata una riflessione sugli **spazi della scuola**, prevalentemente connessa all’edilizia scolastica e alle condizioni per una ripartenza che rispetti e consenta il distanziamento sociale: riuso di scuole dismesse, manutenzione e intensificazione d’uso di cortili e spazi aperti di pertinenza, adeguamento impiantistico, degli spazi collettivi e di servizio, turnazione degli alunni per ridurre le classi affollate, ecc. Ci pare però che sia mancata una riflessione non tanto sullo spazio delle scuole come oggetti edilizi (certo importantissimi), ma piuttosto in quanto luoghi che intrattengono relazioni materiali e immateriali con le città e i territori di cui sono parte. E proprio sulle relazioni tra scuola e città ci sembra importante porre l’attenzione e individuare alcuni temi di lavoro per l’immediato futuro.

Per avviare un dibattito collettivo, proponiamo tre riflessioni di sfondo che ci sembrano cruciali per la definizione di politiche e azioni operative, nel breve e nel medio-lungo periodo.

2.1 Territorializzazione. La prima riflessione riguarda il tema della territorializzazione dei servizi pubblici. La questione è drammaticamente emersa rispetto al ruolo e alla tenuta dei servizi di cura, strutture ospedaliere e residenze protette. Un sistema molto polarizzato, consolidato nel corso degli ultimi vent'anni in un buon numero di regioni italiane, a scapito di un assetto più capillare, diffuso e organizzato di presidi socio-sanitari. Non sarà facile convertire razionalità, *routines* e interessi sedimentati ormai da tempo. Se si adotta questa lente di osservazione critica per l'organizzazione dei servizi scolastici, cosa emerge?

Senza dubbio si ritrovano anche quei processi di gerarchizzazione i cui limiti erano già evidenti e oggi si ripropongono in forma più radicale. Si pensi, nel caso delle aree urbane e metropolitane, all'attrattività delle scuole superiori centrali e al progressivo indebolimento degli istituti situati in aree più periferiche; o alla rottura del principio di prossimità per la scelta delle scuole dell'obbligo e alle implicazioni che questa genera. Si pensi alla distribuzione disomogenea dell'offerta formativa nella provincia media italiana per quanto riguarda l'istruzione professionale. Si pensi, nel caso dei piccoli comuni o dei centri frazionali al progressivo accorpamento dei plessi della scuola primaria e secondaria di primo grado e alle relative scelte di mobilità e trasporto scolastico: non solo forme di vera e propria segregazione scolastica, ma movimenti e traiettorie che spesso hanno ben poco a che vedere con il quarto d'ora di distanza tra residenza e servizi di prossimità. È dunque fondamentale interrogarsi sulla scala, sulla rete e sul dimensionamento degli spazi dell'istruzione.

2.2 Geografie della scuola. Il secondo tema sullo sfondo riguarda l'urgenza di considerare **diverse geografie e situazioni territoriali** presenti nel nostro Paese, una pluralità di condizioni insediative che intrattengono rapporti diversi con le scuole. Contesti diversi, con risorse e capitali (economici, culturali e sociali) alquanto eterogenei, che pongono domande e necessità non sempre sovrapponibili, ma trattate per lo più con politiche settoriali e coprenti, poco spazializzate e poco attente alle specificità di luoghi e territori. Si tratta di prestare attenzione a una varietà di contesti che, in questa occasione, sono stati colpiti in modo differente dalla diffusione del virus per diverse ragioni e che, anche nella scuola, potrebbero conoscere misure - e ripartenze - differenziate. Un ragionamento analogo riguarda le specificità (di spazi, domande, utenze, accessibilità, gradi di fruizione e mobilità) connesse ai **diversi gradi e tipologie di scuola**: la parte più consistente del dibattito si è concentrata sulla fascia 0-10 (quella meno autonoma, per le ragioni sopra descritte), trattando delle scuole superiori limitatamente alla questione dell'esame di maturità e alle valutazioni di fine anno e confrontandosi poco o niente con i bisogni degli adolescenti. Eppure, è proprio l'istruzione secondaria - in particolare quella tecnica e professionale, specialmente in alcune regioni - a essere più legata al tema della dispersione scolastica nel nostro Paese, nonché a caratterizzarsi per un'offerta didattica di tipo laboratoriale che fatica a essere svolta a distanza e che, a causa della prolungata chiusura, allenta le relazioni faticosamente costruite con filiere e vocazioni territoriali. Questi mesi di sospensione renderanno ancora più drammatici i dati relativi all'anno scolastico 2019-20, in particolare in relazione ai soggetti più fragili già a rischio di abbandono, e potrebbero aprire a possibili scenari di difficoltà occupazionale per i giovani neodiplomati.

2.3 Capiisaldi urbani e presidi territoriali. Entro le prospettive sopra enunciate, un terzo campo di azione riguarda il riconoscimento dei luoghi e della distribuzione degli spazi dell'istruzione: un patrimonio abbondante, capace e diffuso, localizzato capillarmente in tutto il Paese. Laddove possibile, e laddove le condizioni di prossimità e di mobilità lo consentano o lo richiedano, si può immaginare come la scuola possa interagire con i luoghi aperti adiacenti (a partire dagli spazi delle strade di fronte e a fianco degli edifici) e intercettare la pluralità di servizi e attrezzature presenti sul territorio (spesso sottoutilizzati e/o

utilizzati in tempi differenti della giornata e della settimana), come parchi, musei, centri civici. Ne vanno pensati l'adattamento, la conversione più o meno temporanea, le condizioni di interscambiabilità e le forme di regolazioni degli usi, ma parte di questi luoghi possono essere commutati. Non si tratta di indifferenza funzionale degli spazi dei servizi pubblici, ma di una razionalità nuova che sappia guardare alla varietà degli spazi possibili mettendone in discussione e ripensandone usi unilateralmente e settorialmente definiti.

Se quindi da un lato è fondamentale ricostruire e integrare **un quadro del patrimonio** di immobili e spazi di proprietà pubblica (un programma a regia comunale, di ricognizione di spazi in uso e disponibili, dall'altro è necessario progettare in modo progressivo **un insieme di interventi integrati** che abbiano come ambito di progetto non tanto la vocazione dello spazio pubblico (scuola, verde pubblico, attrezzature sportive, centri civici, luoghi di culto e spazi ad essi correlati, ambulatori), ma un'unità territoriale di prossimità con la scuola al centro. Ne sono un esempio le proposte avanzate da numerose grandi città che hanno assunto come scala di intervento l'unità spazio-temporale del quarto d'ora di distanza e come obiettivo prioritario la qualità degli spazi e dei servizi pubblici, sempre accessibili attraverso mobilità pedonale e ciclabile: un progetto alla scala urbana, definito per fasi e luoghi, distinguendo ordini di priorità (quali sono i quartieri e le scuole dai quali partire) ed elaborando alcuni progetti-pilota secondo tempi e modi straordinari che possano servire a mettere a punto possibili metodi e protocolli di azione. Le scuole e i loro spazi di pertinenza e prossimità (spazi comuni e cortili scolastici, ma anche e soprattutto gli spazi della strada di fronte e a fianco degli edifici scolastici) potrebbero diventare sin da subito, attraverso alcuni interventi mirati di pedonalizzazione e di micromobilità di prossimità, i baricentri di questi interventi, vere e proprie centralità per i quartieri e i contesti locali. Possiamo immaginare fasi di uso più o meno intensivo, legate oggi all'emergenza più acuta, domani a una fase transitoria intermedia e a seguire a una possibile fase di assestamento e capacità di far fronte a nuove emergenze. In relazione alle diverse fasi la capacità (intesa come attitudine a contenere, ad accogliere) potrà mutare. Epoca di costruzione, caratteri tipologici degli edifici, stato di manutenzione e posizione nel contesto urbano e territoriale saranno variabili che permetteranno di valutare se e come gli spazi scolastici e i loro affacci sulla città potranno essere funzionali ad usi altri e alternativi: spazi collettivi regolati e aule per laboratori all'aperto, fin da subito; un campo estivo diurno, nei prossimi mesi; la sede di attività didattiche che alternino modalità in presenza e a distanza e che si svolgano dentro e fuori le classi, nella città e nel territorio intorno.

Partire dalle scuole, dai cortili, dalle strade su cui affacciano è la prima azione per reintegrare pratiche di vita collettiva e di apprendimento: in questa stagione di distanziamento fisico (e spaziale!), non sono gli spazi a mancare, ma la capacità di prenderli in considerazione, di pensarli come capitale pubblico grazie al quale avviare micro-interventi di prossimità e la sperimentazione (e poi, forse la sistematizzazione) di un modello più articolato di presidio territoriale: scolastico, sociale, in una parola civile.

In un'ottica di uso collaborativo e di condivisione dello spazio pubblico anche gli spazi scolastici possono essere meglio utilizzati, soprattutto durante le ore extrascolastiche, non solo per le attività extracurricolari degli studenti ma anche per la promozione di attività promosse dalle famiglie e dagli stessi studenti e dalle comunità di vicinato, nell'ottica di una sempre maggiore integrazione territoriale e intergenerazionale tra scuole, case della salute, case di quartiere, spazi sociali, istituzioni culturali, biblioteche di quartiere, ecc.