

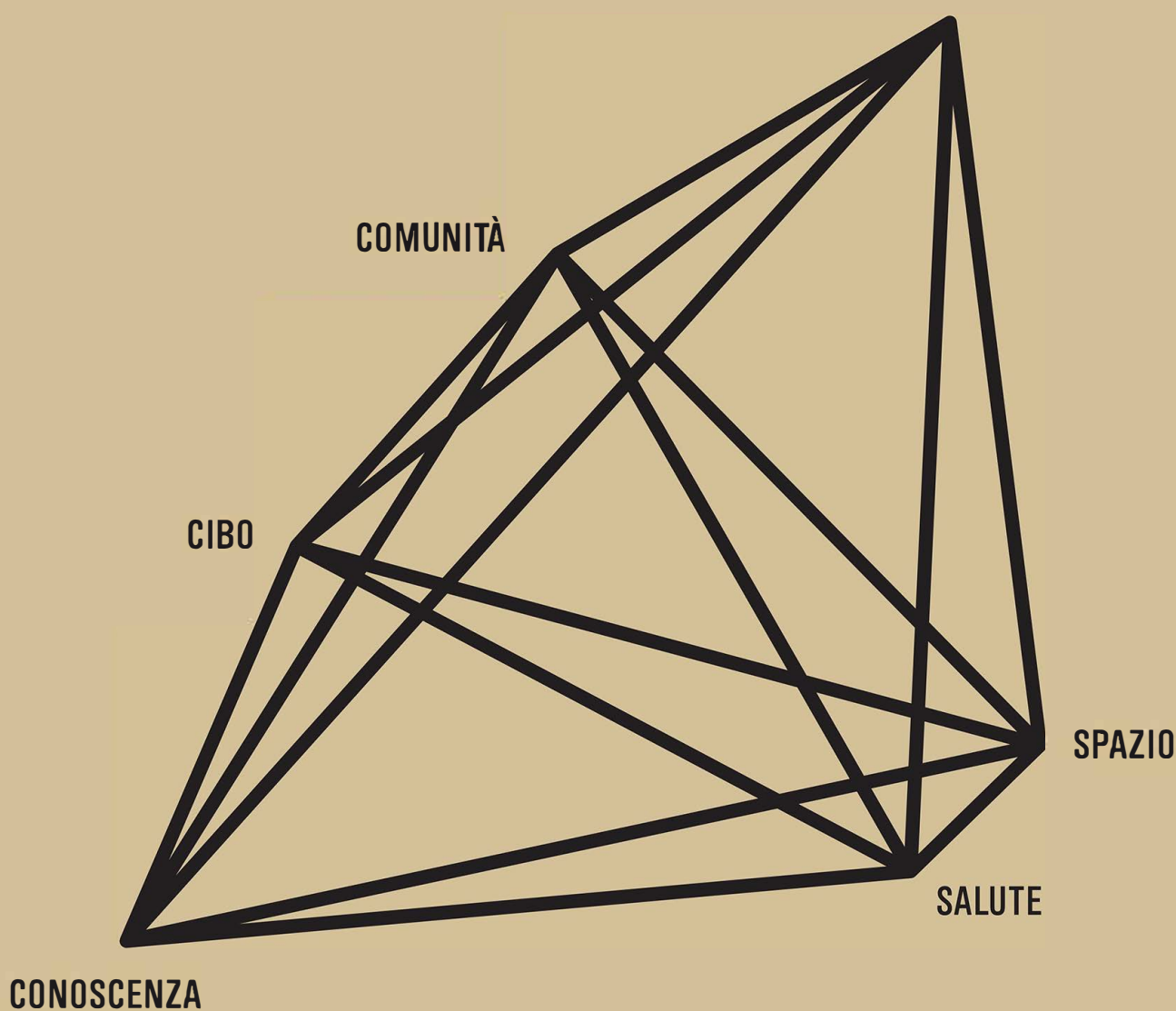
# Le conseguenze del futuro

Formazione.

La sete di sapere,  
la strada per crescere

Sguardi, dati e testimonianze  
per interpretare il cambiamento

## FORMAZIONE



# SCENARI

[www.fondazionefeltrinelli.it](http://www.fondazionefeltrinelli.it)

Marzo 2019

ISBN: 978-88-6835-338-4

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questo volume può essere riprodotta, memorizzata o trasmessa in alcuna forma o con alcun mezzo elettronico, meccanico, in disco o in altro modo, compresi cinema, radio, televisione, senza autorizzazione scritta della Fondazione. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da Fondazione Giangiacomo Feltrinelli

Segui le attività di Fondazione Giangiacomo Feltrinelli

 [facebook.com/fondazionefeltrinelli](https://facebook.com/fondazionefeltrinelli)

 [twitter.com/fondazionefeltrinelli](https://twitter.com/fondazionefeltrinelli)

 [instagram.com/fondazionefeltrinelli](https://instagram.com/fondazionefeltrinelli)

# Le conseguenze del futuro

Formazione.

La sete di sapere la strada per crescere

Sguardi, dati e testimonianze per interpretare  
il cambiamento

## Il testo

Viviamo in una società digitale, globale, interconnessa, ma allo stesso tempo parcellizzata, profondamente diseguale e a tratti disorientante. In questo contesto, l'educazione rappresenta un terreno irrinunciabile attorno al quale rifondare le basi per la costruzione di una società democratica, inclusiva e sostenibile. Aggiornare i modelli formativi non significa solo accompagnare più virtuosamente le persone a un mercato del lavoro in continua evoluzione, ma anche promuovere l'autosviluppo individuale prestando attenzione alle attitudini dei singoli e contribuendo a rinsaldare il legame sociale grazie all'apporto che ciascuno, secondo i propri talenti, potrà portare alla crescita collettiva.

## Sommario

---

Introduzione	6
Il ruolo dell'educazione nella promozione di una società democratica, sostenibile e inclusiva, <i>Fernando Reimers</i>	9
Oltre la retorica delle competenze, intervista a <i>Miguel Benasayag</i>	16
Scuola come liberazione, <i>Mario Lodi</i>	17
Il difficile futuro della scuola. Molti dubbi e alcuni punti fermi, <i>Orazio Giancola</i>	20
Istruzione e futuro: un gap da colmare, <i>Andrea Gentili</i>	23

---

## Introduzione

Viviamo in una società interconnessa, ma parcellizzata. Potremmo rappresentarla come un labirinto di cambiamenti, in cui si corre il rischio di perdere l'orientamento nei percorsi di realizzazione di sé e di comprensione di ciò che ci circonda.

La globalizzazione, il progresso tecnologico e gli impatti che ne discendono stanno contribuendo ad alterare la capacità di adattamento dell'uomo rispetto all'evoluzione della società, acuendo nei cittadini un senso diffuso di insoddisfazione, disorientamento e fragilità.

È in questo clima che l'educazione rappresenta un terreno irrinunciabile attorno al quale rifondare e rinsaldare le basi per la costruzione di una società democratica, inclusiva e sostenibile.

Lo dice espressamente **Fernando Reimers**, professore all'Harvard Graduate School of Education, secondo cui l'imperativo della nostra epoca è quello di garantire un'educazione adeguata al contesto in continuo divenire, capace di promuovere inclusione e di ispirarsi nella sua funzione ai principi della democrazia e della sostenibilità. Per questo in grado di rivolgersi anche ai gruppi più emarginati, ovvero a coloro che soffrono forme di marginalità sociale rispetto ai cambiamenti in atto (*educazione per una società inclusiva*); di supportare giovani e adulti a sviluppare un gamma di competenze e abilità cognitive utili a una cittadinanza attiva, con l'obiettivo di educare al significato profondo della partecipazione, della socialità e della corresponsabilità (*educazione per una società democratica*); di fornire strumenti e competenze che consentano di conoscere le grandi sfide ambientali che abbiamo di fronte e al contempo promuovere la capacità di agire a favore di uno sviluppo sostenibile (*educazione per una società sostenibile*).

Tutto questo appare oggi ancor più necessario se consideriamo il fatto che i tradizionali percorsi educativi basati su modelli di trasmissione della conoscenza sembrano essere inadeguati rispetto alle trasformazioni sociali in corso. Molti sistemi dell'istruzione sono ancora troppo statici e generalizzati, non centrati quanto si dovrebbe sull'autosviluppo individuale. Paulo Freire, autorevole pedagogista del XX secolo, parlerebbe di un'educazione "depositaria", in cui gli educandi sono rappresentanti come dei "contenitori" all'interno dei quali gli educatori versano il loro sapere.

Queste problematiche sollevano la questione di come migliorare l'istruzione in un'epoca in cui la scuola – utilizzando le parole dello psicanalista Massimo Recalcati – appare "smarrita". Cosa potrebbe far sì che l'educazione diventi più efficace, coinvolgente ed esperienziale?

Le riflessioni di **Miguel Benasayag** (filosofo e psiconalista) e di **Mario Lodi** (pedagogista), che proponiamo in questa pubblicazione, ci aiutano a tracciare una rotta per l'aggiornamento dei modelli educativi. Entrambi, seppure a cinquant'anni di distanza l'uno dall'altro, riconoscono l'urgenza di valorizzare e supportare lo sviluppo degli individui secondo le loro attitudini e affinità elettive. "Liberandosi" di una trasmissione pedagogica fondata sulla necessità di insegnare ciò che è "utile" per un addestramento rapido al mercato e alle sue necessità, come se gli esseri umani fossero dei computer capaci di replicarne il processo di funzionamento. Cambiando dunque l'educazione - riorganizzandone metodi, spazi e tempi dell'apprendimento - in funzione di una piena valorizzazione della creatività, dei talenti e delle abilità dei singoli per costruire un'esperienza formativa che per tutti possa essere gratificante a livello personale e in relazione ai percorsi professionali più inclini alle propensioni individuali.

È certamente una sfida non semplice, ma necessaria: in gioco vi è la possibilità di formare cittadini consapevoli di sé, del proprio orizzonte di realizzazione personale, di cosa li circonda, così che proprio a partire da limiti e vicoli ciechi possano tracciare i loro percorsi di vita e di lavoro.

Di una valorizzazione dell'autonomia e della soggettività degli individui in relazione al compito dell'istruzione, ne è convinto anche Orazio Giancola, professore all'Università La Sapienza di Roma, il cui contributo, assieme al rapporto dell'Istituto Cattaneo a cura del professore Andrea Gentili, ci restituisce un'analisi sullo stato di salute dell'istruzione italiana. Entrambi gli autori, a partire



da una comprensione delle innovazioni di contenuto e di processo che si stanno sperimentando a livello internazionale e che possono contaminare virtuosamente il nostro sistema. Serve invertire la tendenza degli ultimi anni relativi a continui e drastici tagli in materia di istruzione per tornare a investire nell'educazione quale settore strategico sia per la crescita del Paese sia per percorsi di emancipazione di sé e di miglioramento del mondo.

# **Il ruolo dell'educazione nella promozione di una società democratica, sostenibile e inclusiva**

**Fernando Reimers, *Harvard Graduate School of Education***

Alla fine del secondo decennio del XXI secolo, l'educazione è chiamata in causa per contribuire alla creazione di un mondo democratico, inclusivo e sostenibile. Allineare l'educazione pubblica a queste sfide non è una novità in quanto parte della sua stessa essenza. Tuttavia, gli sviluppi tecnologici e la globalizzazione hanno modificato gli elementi necessari per una partecipazione attiva nella società e nell'economia, demandando alle scuole la necessità di allineare i propri insegnamenti a queste nuove domande di cittadinanza attiva. Se questo non avverrà, l'istruzione pubblica accrescerà le disuguaglianze sociali già esistenti, e contribuiranno alle sfide che la democrazia sta affrontando a seguito della nascita di movimenti populistici tesi a sfidare le idee cosmopolite che hanno guidato le democrazie sin dalla loro creazione.

L'educazione pubblica venne innanzitutto istituita per sostenere la democrazia, nata per diffondere le aspirazioni, tipicamente illuministe, di costruire un mondo governato dalla ragione, in cui la scienza avrebbe aumentato le capacità umane di migliorare il mondo. Questi obiettivi collimavano con lo scopo principale dell'Illuminismo: costruire un ordine sociale in cui il popolo fosse in grado di governarsi. L'obiettivo democratico di autogoverno era in nuce un obiettivo di inclusione sociale, in quanto riconosceva l'uguaglianza fondamentale tra tutti gli uomini, e quindi l'uguaglianza dei diritti per tutti. Si edificarono pertanto un gran numero di scuole pubbliche, in quanto le si considerava la via migliore per aprire la mente umana a teorie che avrebbero permesso al popolo di autogovernarsi. È questo il motivo per cui i fondatori delle prime repubbliche democratiche rivolsero sin da subito la loro attenzione alla questione dell'educazione pubblica, ricorrendovi proprio per far avanzare il nuovo ordine democratico.

Siccome la democrazia è un ideale che alimenta la trasformazione democratica in corso, nella sua storia le nozioni su “chi” dovrebbe partecipare alla vita pubblica si sono continuamente ampliate verso nuovi gruppi: innanzitutto verso gli appartenenti a classi sociali diverse, poi le donne, e in seguito a vari gruppi etnici e identitari. In questo modo, l'imperativo democratico di educazione pubblica si è attuato in una continua ricerca su come le scuole pubbliche potessero fornire a questi gruppi gli strumenti necessari per la loro “partecipazione”. Similmente, la trasformazione democratica ha anche recepito in sé l'espansione continua del significato di partecipare: dalla partecipazione alla liturgia elettorale alla partecipazione diretta nella gestione della cosa pubblica a vari livelli di governo, al percepire la democrazia come “stile di vita” nel modo in cui ci si relaziona agli altri. Un simile ampliamento del significato di partecipazione democratica ha anche modellato le idee della scuola pubblica su come l'individuo impara a partecipare in una società democratica.

Accanto ad altre figure del progressismo americano degli inizi del Novecento, John Dewey ha sviluppato una serie di idee interessanti su come le scuole dovrebbero preparare gli individui alla partecipazione democratica. Nel libro *Democracy and Education*, pubblicato nel 1916, Dewey sostiene l'importanza dell'esperienza diretta come forma pedagogica capace di aiutare gli studenti a forgiare la propria comprensione dei problemi. Rispecchiando le sue idee secondo cui la democrazia non sarebbe limitata solamente alla partecipazione elettorale per eleggere i rappresentanti politici - ma si tratterebbe di uno stile di vita, di una “idea etica” che si evolve come risultato della partecipazione - Dewey ha proposto una forma di istruzione concentrata sul bambino e sulla valutazione continua come modo per sviluppare una vasta gamma di competenze in grado di preparare gli studenti alla cittadinanza attiva. Tra queste rientrano l'autonomia e la capacità di prendere decisioni informate che avrebbero aiutato i singoli ad assumersi responsabilità per migliorare il bene pubblico. Questi ideali pedagogici progressisti illustrano come l'educare alla democrazia richieda oltre la conoscenza anche lo sviluppo della propria personalità e di una vasta gamma di abilità cognitive.

L'imperativo pedagogico dell'inclusione deriva dalla continua espansione della definizione di chi abbia il diritto di essere un cittadino, di partecipare. È vero che, quando venne fondata la maggior parte delle repubbliche democratiche, l'uguaglianza dei diritti era un ideale, un'aspirazione spesso negata a molti gruppi sociali: le donne per esempio, i poveri, le minoranze religiose e culturali.

Nel tempo, il processo politico di espandere questi diritti a gruppi precedentemente esclusi ha rivolto l'attenzione alle scuole affinché potessero favorirne l'inclusione. Un atteggiamento che significava anche emanare leggi che garantissero l'educazione per tutti e stanziassero fondi pubblici per applicarle, aprire scuole nelle comunità emarginate, fornire il sostegno necessario per l'educazione di gruppi che erano stati esclusi in precedenza. Sebbene molte conquiste siano state fatte durante il ventesimo secolo, in particolare dopo che il diritto all'istruzione venne inserito nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, al termine della Seconda guerra mondiale, ancora in molte parti del mondo si agisce per migliorare l'inclusione sociale attraverso l'educazione.

L'obiettivo che l'educazione possa contribuire alla sostenibilità è più recente, pur riflettendo l'intrinseca aspirazione cosmopolita dell'educazione pubblica. Esattamente come l'Illuminismo è un progetto cosmopolita, che vede l'umanità unita nella creazione di un mondo dominato dalla ragione, lo è anche l'educazione pubblica, diffusasi globalmente in modo così veloce grazie a scambi e collaborazioni sempre più numerosi. Una tendenza resa particolarmente evidente dalla scelta di considerare l'educazione come uno dei diritti inseriti nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, adottata nel 1948. Questo riconoscimento ha dato vita a quello che ho descritto in un'altra sede come la rivoluzione silenziosa più significativa che l'umanità abbia mai vissuto, una rivoluzione che ha cambiato la nostra specie tramutandola da una società in cui la maggior parte non aveva l'opportunità di frequentare la scuola a una in cui l'istruzione è considerata un'esperienza condivisa dalla gran parte dell'umanità. La creazione delle Nazioni Unite è di per sé un atto cosmopolita, basato sulla nozione che tutti condividiamo la responsabilità del futuro dell'umanità e che la collaborazione può aiutarci a migliorare il mondo. Una simile architettura istituzionale aumenta la nostra capacità di diffondere il progetto illuminista alla maggior parte dell'umanità, grazie anche alla nascita di nuovi lavori come quello dei professionisti dello sviluppo internazionale che consentono di attuare i concetti di collaborazione e solidarietà. È proprio da questa dichiarazione, e dall'evoluzione degli studi sullo sviluppo, che sono emerse idee sulla sostenibilità, e sul ruolo che l'educazione vi riveste.

L'interesse nei confronti della sostenibilità ha iniziato a svilupparsi negli anni Sessanta del secolo scorso, in parte come risultato dell'attenzione verso la crescita demografica e il suo impatto sulle risorse necessarie per sostenere una popo-

lazione in crescita. Gli anni Sessanta del XX secolo hanno rappresentato anche un periodo di maggiore attenzione verso la povertà mondiale, e di numerosi tentativi per ridurla. In piena guerra fredda, il conflitto divenne un focus di attenzione, diffondendo di pari passo la crescente consapevolezza della natura elusiva della pace. Infine l'esplorazione dello spazio, che visse analogamente un'accelerazione negli anni Sessanta, e l'immagine della Terra che venne inviata alla maggior parte degli uomini, ormai globalmente fruibile per il diffuso accesso alla televisione, iniziarono a forgiare una nuova consapevolezza globale secondo cui la terra è fragile, e l'umanità tutta condivide il pianeta. Nelle sue riflessioni su queste idee emergenti, Albert Baez, uno dei promotori del programma UNESCO sugli insegnamenti della scienza nelle scuole, ha affermato che l'educazione deve contribuire alle quattro "P": Peace, reducing Pollution, curbing Population growth e reducing Poverty (ovvero promuovere la pace, diminuire l'inquinamento, rallentare la crescita demografica e ridurre la povertà). La formulazione di Baez riflette il modo in cui molti consideravano lo "sviluppo" negli anni Sessanta, e il ruolo dell'educazione nel promuoverlo.

All'interno della comunità di "sviluppo internazionale", per tutta la seconda metà del ventesimo secolo l'educazione risulta delineata come una via per promuovere lo sviluppo e la sostenibilità, indipendentemente che questo significhi riduzione della povertà, o riduzione delle diseguaglianze, oppure maggiore potere alle donne, o ancora sostenibilità ambientale. Tutti i vari aspetti evidenziatisi nel campo dello sviluppo sono confluiti in un "patto per lo sviluppo" adottato dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel settembre del 2000 contenenti gli Otto Obiettivi del Millennio (Millennium Development Goals): debellare la povertà estrema e la fame, raggiungere l'educazione primaria universale, promuovere l'uguaglianza di genere e dare maggiore potere alle donne, ridurre la mortalità infantile, rendere parto e gravidanza più sicuri, combattere HIV/Aids, malaria e altre malattie, garantire la sostenibilità ambientale, costruire un sodalizio globale per lo sviluppo. In questi 15 anni gli Otto Obiettivi del Millennio hanno guidato gli sforzi della maggior parte delle istituzioni che si occupano di sviluppo internazionale. In questo quadro e in quanto parte di questi sforzi l'educazione è vista non solo come uno degli otto obiettivi (educazione primaria universale) ma come elemento che contribuisce al perseguimento degli altri.

Nel settembre 2015 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha adottato un insieme ancora più ambizioso di obiettivi globali, che dovranno guidare lo sviluppo

nei prossimi quindici anni: i Sustainable Development Goals. Questi diciassette obiettivi, che comprendono istanze di sviluppo sociale ed economico, danno vita complessivamente al nuovo significato di “sostenibilità”, ovvero l’aspettativa che l’educazione contribuirà al raggiungimento di tutti questi obiettivi afferenti alle tematiche della povertà, fame, salute, educazione, riscaldamento globale, parità di genere, acqua, igiene, energia, urbanizzazione, ambiente e giustizia sociale.

L’idea che l’educazione dovrebbe aiutare a raggiungere determinati obiettivi di sviluppo e contribuire alla sostenibilità non è certamente nuova. Circa un secolo fa, diversi esperti in materia sostenevano l’importanza di educare in modo da formare cosmopoliti che avrebbero compreso l’interdipendenza globale e le grandi sfide di natura internazionale. Per esempio Isaac Kandel, collega di John Dewey presso il Teachers College-Columbia University, sosteneva che l’educazione dovesse preparare gli studenti alla comprensione degli affari globali per poter neutralizzare i conflitti globali. In modo simile, il linguaggio che definisce l’educazione un diritto nella Dichiarazione Universale propone esplicitamente l’idea che essa dovrebbe aiutare gli uomini a comprendere i compiti e i principi delle Nazioni Unite. Verso la fine del ventesimo secolo, diversi governi e organizzazioni internazionali si esercitarono nella previsione di scenari futuri per delineare la via che l’educazione avrebbe dovuto seguire nel XXI secolo. L’UNESCO, per esempio, incaricò l’ex presidente dell’Unione Europea Jacques Delors di guidare una commissione internazionale che forgiasse una nuova visione dell’educazione nel XXI secolo. Quella visione, riflessa nel report “Learning: the treasure within”, è perfettamente allineata alla proposta di un mondo inclusivo, in grado di ridurre povertà e iniquità sociale mentre prepara gli studenti a vivere insieme in una società che è sempre più interdipendente e interconnessa. Proprio come John Dewey aveva affermato che uno dei modi in cui l’educazione deve preparare alla democrazia è spiegare agli studenti come affrontare incertezze e ambiguità - insegnando loro a imparare e apprendere per tutta la vita, a pensare in autonomia - anche Jacques Delors e i suoi collaboratori, ipotizzando un mondo in rapido cambiamento, enfatizzarono quanto fosse essenziale insegnare agli studenti l’importanza di continuare ad apprendere, fornendo loro un set di quattro capacità che li avrebbero preparati ad affrontare fragilità, capacità che definirono i nuovi pilastri dell’apprendimento: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere e imparare a vivere insieme.

Così come l'UNESCO aveva incaricato Jacques Delors di plasmare una nuova visione dell'educazione, anche altre istituzioni fecero scelte analoghe. L'OCSE, per esempio, ha assegnato a un gruppo l'incarico di analizzare le competenze fondamentali per il XXI secolo. E anche i governi di molti Paesi si sono impegnati su questa strada. Negli Stati Uniti, una commissione che comprende i ministeri di lavoro ed educazione, le principali compagnie di IT e i sindacati degli insegnanti, istituita negli anni Novanta, si è occupata di ampliare gli obiettivi del programma di studi a livello nazionale.

## **Quali sono allora le sfide attuali perché l'educazione possa contribuire alla democrazia, all'inclusione e alla sostenibilità?**

Considerato il legame tra pubblica educazione, democrazia, inclusione e sostenibilità, e gli sviluppi positivi descritti prima, sussistono motivi per cui preoccuparsi?

Nella nostra epoca si stanno indubbiamente verificando sfide alla democrazia, all'inclusione e alla sostenibilità. La democrazia è messa in discussione dalla nascita di nuovi movimenti populistici dai toni autoritari. Il nuovo populismo sfida il fondamento cosmopolita dell'ordine liberale globale che aveva guidato il mondo occidentale dalla fine della Seconda guerra mondiale. È possibile che le radici del populismo autoritario affondino nella percezione da parte di alcuni gruppi che democrazia e globalizzazione non abbiano portato loro vantaggi. O forse sono convinti di avere tratto meno benefici rispetto ad altri gruppi. Inoltre è possibile che la velocità dei cambiamenti dovuti alla globalizzazione e agli sviluppi tecnologici abbia sopravanzato la capacità di adattarsi degli individui. Sappiamo che questi sviluppi hanno trasformato il lavoro e la produzione, provocando trasferimenti o licenziamenti. Rischi che potrebbero essere ulteriormente esacerbati dal fatto che il costante sviluppo dell'Intelligenza Artificiale continua a trasformare l'organizzazione del lavoro e della società.

Il mutato paesaggio socio-economico ha modificato anche i requisiti per una partecipazione attiva nella società. La partecipazione alla vita pubblica ha sempre richiesto determinate abilità, come quelle identificate da Dewey: abilità di comunicare, comprensione delle modalità di partecipazione, pensiero critico, capacità di relazionarsi con gli altri, di apprendere dalla vita e per tutta la vita. Alla base di tutte queste abilità si situa una particolare disposizione a partecipare, la convinzione che la voce di ognuno sia importante: in termini contemporanei, la capacità di agire (agency). Tali abilità e disposizioni possono essere apprese presso

diverse istituzioni: nelle famiglie, nelle comunità, nelle organizzazioni politiche, sul lavoro, nelle istituzioni scolastiche ed educative. Lo sviluppo della capacità di partecipare è stato, come già affermato in precedenza, una delle finalità delle scuole pubbliche sin da quando furono fondate, e rimane ancor oggi un obiettivo importante. Ma i diversi requisiti di partecipazione richiedono ovviamente l'adeguata trasformazione delle scuole in modo che possano aiutare gli studenti a sviluppare il ventaglio di conoscenze indispensabili per soddisfarli. Se le scuole non lo faranno, contribuiranno a esacerbare le disuguaglianze e le divisioni sociali, preparando alcuni studenti a vivere nel XXI secolo, e lasciandone indietro altri. Si tratta, in un certo senso, della situazione vissuta al momento attuale nella maggior parte dei Paesi, e probabilmente una delle cause di disuguaglianze sociali ed esclusione, oltre che della percezione secondo cui il contratto sociale in essere non funziona affatto. Il paradosso è che le risposte del populismo nazionale emergente probabilmente peggioreranno queste sfide, in quanto abbandoneranno gli obiettivi cosmopoliti per le scuole, ostacolando gli sforzi per allineare gli istituti scolastici alle richieste di un mondo sempre più integrato e globale.

L'imperativo della nostra epoca è concentrare attenzione e risorse per garantire una educazione adeguata al XXI secolo anche ai gruppi più emarginati, una educazione che li aiuti a sviluppare un ventaglio di abilità e una disposizione cosmopolita della mente che permetta loro di comprendere come le istanze locali e globali siano interdipendenti, favorendo così lo sviluppo della capacità di agire (agency), atteggiamento indispensabile per migliorare il mondo.



# Oltre la retorica delle competenze

Intervista a Miguel Benasayag, *filosofo e psicanalista argentino*



## Scuola come liberazione,

Mario Lodi, *maestro, scrittore e pedagogista*

*Il sistema educativo allo stato attuale è in forte affanno: il “nuovo mondo” digitale costringe a ripensare profondamente contenuti e pratiche dei processi educativi. Il passaggio dalla società industriale alla società della conoscenza chiama in questione la necessità di un nuovo paradigma educativo capace di andare oltre la tradizionale e unidirezionale trasmissione della conoscenza. I profondi cambiamenti sociali in atto pongono l’urgenza di interrogarsi sul significato e sul ruolo dell’istruzione: cosa significa oggi educare? Perché educare? Chi educa chi? Quali rapporti esistono tra educazione e cambiamento? Non sono interrogativi nuovi: il noto pedagogista Paulo Freire li poneva già a metà del secolo scorso, ma oggi quelle domande restano prepotentemente attuali. Così come attuale è la visione di Mario Lodi, pedagogista e insegnante italiano, di cui qui proponiamo un breve estratto. Qui Lodi, nel pieno della contestazione del ’68, propone una concezione libertaria della scuola, orientata a produrre autoriflessione, vale a dire il compimento del noto detto “conosci te stesso”, che è la scoperta di ciò che ciascuno di noi vuole essere e la comprensione del mondo in cui si vive, nelle sue dimensioni politiche, economiche e sociali. Ciò vuol dire pensare a un’idea di istruzione che, da strutture scolastiche fino ad oggi deputate ad allenare la memoria, favorisca il passaggio a organizzazioni capaci di stimolare il ragionamento e il pensiero critico, produrre coscienza di sé, aiutare i ragazzi a percepirsi non secondo gli schemi acquisiti, ma secondo uno schema di autorealizzazione di sé. Agire in questo senso significa, in linea con quanto sostiene Mario Lodi, attivare percorsi formativi che consentano di crescere attraverso il contatto diretto con la realtà e con l’esperienza. È certamente una sfida non semplice, ma necessaria: in gioco vi è la possibilità di formare cittadini in grado di vivere meglio perché più partecipi, più liberi di esprimersi e capaci di fare scelte (di studio, di vita, di lavoro) più consapevoli e coerenti con i loro progetti di vita.*

Non è facile, lo riconosco, superare in noi l'egoismo e l'individualismo istillato in mille modi da una società come la nostra che stimola proprio le attività anti-sociali, negative, dell'individuo. Vediamo infatti che quel che conta è il denaro, è il successo, e che per arrivare a tal fine si mettono in tal pratica mezzi illeciti e innaturali, che urtano contro la morale.

Da qui discende che la scelta che dobbiamo operare per agire in un certo modo nella scuola è prima di tutto sul piano politico e conseguentemente su quello didattico. È bene che si dicano le cose con schiettezza e sincerità. L'impegno sul piano scolastico è venuto a maturarsi perché precedentemente c'era un impegno sul piano politico.

Dopo la fine della seconda guerra Mondiale, abbattuto il fascismo, in Italia si parlava della libertà, di vita democratica, di uno stato nuovo da edificare distruggendo le strutture borboniche e autoritarie, che erano servite al fascismo per instaurare la dittatura.

Molti educatori, entrando nella scuola per iniziare l'insegnamento in quel periodo, erano impegnati politicamente per creare una società nuova, fondata sulla collaborazione e sulla solidarietà degli uomini, invece che sulla competizione e sul profitto. Una società per la quale occorreva un tipo nuovo di uomo, non arrivista, non individualista, non egoista: l'uomo sociale.

Fu così che iniziammo un'analisi critica della scuola tradizionale e autoritaria prendendo in esame [...] tutti gli aspetti della didattica tradizionale. Mentre prima il bambino a scuola imparava sin dal primo giorno che il maestro che stava dietro la cattedra era una persona che aveva il sapere di trasmettere e alla quale si doveva ubbidire e dalla quale si prendeva il premio o il castigo a secondo del suo comportamento e delle risposte, ora il bambino era lì davanti a noi soggetto dell'educazione, individuò da liberare.

Ma valorizzare le sue attitudini, partire da lui, significava cambiare nell'aula tutto: il nostro rapporto con lui, l'orario, la distribuzione delle attività nello spazio e nel tempo, gli stessi programmi. Per liberarlo bisognava metterlo in condizioni di parlare, e per farlo parlare bisognava toglierli qualsiasi timore, perché se il bambino ha paura di qualche cosa, se non si sente completamente libero, la chiave se la tiene lui gelosamente custodita e noi non possiamo né carpirgliela né strappargliela: soltanto lui ce la può consegnare quando si fida di noi, quando capisce che noi siamo lì per aiutarlo a vivere in libertà.

Da qui nascono problemi di organizzazione. Si tratta di dare una nuova organizzazione alla scuola, la quale non risulta più strutturata secondo i soliti programmi e stabiliti dall'insegnante, ma sugli argomenti che i bambini portano in classe e che si riferiscono alla vita familiare e sociale. Da questi argomenti non possono non nascere dei problemi.

[...] Un'altra tecnica [...] permette di approfondire sulla realtà i problemi: la ricerca. (Da non confondere con la cosiddetta ricerca sulle enciclopedie, ancora in uso in molte scuole italiane, che si risolve in un esercizio di copiatura di notizie). La ricerca è una tecnica fondamentale per la formazione della mentalità critica. Nessun insegnante l'ha imparata perché l'istituto magistrale si studia solo sui libri. Essa non può essere accettata dall'insegnante perché il problema che viene dall'ambiente che non si trova sui libri, fa parte del presente e siamo noi che dobbiamo scoprirlo, e può essere pericoloso per chi vuole scoprire la realtà. La ricerca "sul campo" porta alla raccolta di dati, alla loro lettura e interpretazione, alla loro visualizzazione per mezzo di grafici, alle ipotesi e alle verifiche, a un complesso di attività che sviluppano la capacità critica.

Ciò contrasta con quanto si apprende nella scuola di tipo tradizionale, dove si esercita in primo luogo la memoria, e dove ciò che si impara è accuratamente prefissato da programmi che escludono la realtà ambientale nella sua globalità dinamica. È naturale che ciò avvenga da parte della scuola di classe: infatti in una società come la nostra (ma il discorso potrebbe valere per tutti i tipi di società) fondata sul profitto e quindi sulle disuguaglianze sociali, da qualsiasi problema del presente la nostra ricerca prende l'avvio, si arriva alle contraddizioni della società. Quando a scuola vengono portati e discussi e sviscerati i problemi del nostro tempo, il bambino comincia a prendere la coscienza del mondo in cui vive e ad agire di conseguenza, a operare delle scelte, perché la ricerca non è fatta per fotografare la realtà, ma per rilevare le contraddizioni dell'ambiente sociale e ricercare con quali strumenti gli uomini possono superarle. È un tipo di lavoro attivizzante che stimola il ragionamento e la presa di coscienza morale, e fa pervenire gli alunni a risultati sempre provvisori, ma reali, ricavati dall'esperienza.

## **Il difficile futuro della scuola. Molti dubbi e alcuni punti fermi,** **Orazio Giancola, *Università degli Studi di Roma “La Sapienza”***

Quando il dibattito pubblico intercetta il tema della scuola in Italia, lo sconforto è dietro l'angolo. Le cassandre del tramonto della cultura umanistica cantano la loro litania funebre che, in parte raccoglie un'eredità elitista che poco ha a che fare con l'esperienza quotidiana degli studenti e delle studentesse nel mondo contemporaneo. I dati delle indagini internazionali (i dati OCSE PISA su tutti) ci dicono che il nostro sistema educativo è “scarsamente performante” tanto rispetto ai paesi dell'area OCSE quanto ai più vicini paesi dell'Unione Europea. Su questo punto spesso si concentrano le critiche agli insegnanti e alla scuola pubblica, considerati come inefficaci ed inefficienti. Le soluzioni invocate a gran voce? La “scuola digitale”, la “scuola 2.0” o, ancora, una maggiore severità nelle procedure selettive del corpo docente. Neppure quindici anni or sono, le soluzioni erano le “tre I: Inglese, Informatica, Imprenditoria”; in continuità, con la legge 107 del 2015, la soluzione era l'alternanza scuola-lavoro, perché la scuola è autoreferenziale e chiusa all'esterno. Vox clamans in deserto, qualcuno si rende conto che la scuola è ancora un fattore di coesione, inclusione e – forse – la sola opportunità di mobilità sociale in un sistema socio-economico bloccato; si ha l'impressione che queste voci siano però soffocate dal rumore degli slogan stilizzati, dall'eco di scelte iper-semplicistiche spacciate come panacea, da una sorta di rifiuto di ogni forma di autorità morale e culturale.

Se cerchiamo di leggere seriamente gli effetti degli ultimi anni di riforme della scuola, scopriremo che l'autonomia scolastica ha inciso sul modo di organizzarsi e di lavorare delle scuole ma di fatto non parrebbe aver impattato sugli apprendimenti. Che l'apertura a modelli di governance “a rete”, aperti al territorio e a soggetti di vario tipo, non abbia implicato automaticamente migliori risultati in termini di inclusione, apprendimenti, riduzione delle diseguaglianze (anzi, in certi casi la povertà di capitale sociale ha generato fenomeni contraddittori e difficilmente valutabili nei loro effetti).

Scopriremo che gli interventi sulle secondarie superiori (il riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali avvenuto nel 2010) hanno contribuito a cambiare la struttura delle iscrizioni, con una quota crescente di studenti che scelgono uno dei tanti licei (circa il 55% dei neo iscritti nel 2018/2019), un 30% che si orienta verso un tecnico ed una quota residuale verso un professionale. Vedremo

anche che la scelta dell'indirizzo di studi secondario superiore dipende in modo consistente dalla condizione socio-economica e culturale della famiglia di origine degli studenti. Scopriremo anche come la scelta dell'indirizzo di studi superiori ha poi un significativo impatto sulle probabilità di abbandonare precocemente gli studi e, sul lungo termine, sulle probabilità di iscriversi all'università, disegnando una sorta di catena lunga delle diseguaglianze educative cumulate nel percorso scolastico.

C'è da aggiungere come poi i tagli lineari all'istruzione non gravano su tutti gli individui (o su tutte le famiglie) allo stesso modo. Togliere "x" a chi possiede 100 e togliere la stessa quota a chi possiede 10 fa molta differenza. Ogni taglio all'istruzione e alla cultura implica una crescita dei divari (sociali, territoriali, ecc.) difficili da recuperare.

Solo tre anni fa, si celebravano i cent'anni di "Democracy and Education" di John Dewey. Forse il decisore politico dovrebbe dare una rispolverata all'insegnamento ed ai buoni consigli di Dewey quando richiamava la necessaria unitarietà della geografia, della storia, delle scienze. Si dovrebbe riprendere in mano l'idea dell'integrazione dei dualismi (astratto-concreto, teorico-pratico, ecc.), in vista di un apprendimento esperienziale e relazionale. La democrazia non sarebbe oggetto di apprendimento ma componente dell'apprendimento stesso. Forse il linguaggio di Dewey può apparire desueto, può essere aggiornato (in termini di didattica delle competenze invece che delle discipline), può essere attualizzato rispetto all'ecosistema digitale entro cui tutti (mondo scolastico incluso) ci muoviamo, ma di sicuro ci offre una direzione, una visione sufficientemente ampia da non arenarsi alle difficoltà della prima secca.

È quindi urgente tornare a riflettere sul ruolo della scuola nelle democrazie contemporanee, messe a dura prova da vecchie e nuove tendenze autoritarie, conservatrici, di chiusura ai diritti civili e spesso anche ai diritti umani più in generale. Ed è altrettanto urgente richiamare gli effetti positivi della progressiva espansione dei sistemi di istruzione nei decenni passati: l'istruzione di massa prima e l'istruzione universale dopo (i tassi di analfabetismo si sono ridotti in modo consistente arrivando a quote ridottissime), con l'inclusione progressiva di tutte le classi sociali, almeno nell'istruzione dell'obbligo, con un epocale sorpasso di genere (numerose fonti attestano una maggiore partecipazione femminile, anche ai livelli più elevati, rispetto a quella maschile), sono progressi sociali che non possono essere dimenticati o, ancor peggio, taciuti. Inoltre, non vanno sottovalutati gli aspetti extra-economici come quelli che legano ad una

maggior istruzione una maggior partecipazione politica, una maggior fiducia, un miglioramento degli indicatori di civicsness. Tutto ciò è segno che una delle principali funzioni positive della scuola sia quella di educare alla cittadinanza. Infine, va valorizzato il carattere di “liberazione” indotto dall’istruzione: un cittadino istruito è più partecipe, vive meglio, fa scelte (di studio, di vita, di lavoro) più consapevoli, è più capace e più libero di esprimersi. Non negando gli effetti economici indotti dall’accumulazione di “capitale umano”, sarebbe auspicabile fare scelte politiche in ambito di istruzione che guardino all’inclusione, riducano le disegualianze, rendano gli individui liberi di seguire consapevolmente le proprie inclinazioni e passioni (troppo spesso i percorsi educativi sono condizionati dalle origini sociali). È evidente che il sistema educativo allo stato attuale è in forte affanno (Norberto Bottani si chiede addirittura, se sia necessario un “requiem per la scuola”); che le logiche del mercato, del neoliberalismo e della valutazione orientata alla competizione, stiano stritolando lo spazio di azione entro cui scuole ed insegnanti si muovono; che il “nuovo mondo” digitale costringa a ripensare profondamente contenuti e pratiche dei processi educativi. Sicuramente il dialogo con il “mercato” dovrà essere uno dei pilastri del dibattito a venire (certamente non l’unico), così come una profonda revisione dei cicli, delle strutture dei sistemi educativi (per es. l’attuale suddivisione in filiere), delle “discipline” (si potrà ancora parlare di discipline?) dovranno essere oggetto di un serio e profondo ripensamento. Non possiamo prevedere dove e in che modo si orienterà il dibattito su questi temi, ma crediamo fermamente che, qualunque via si intraprenda, sia da riconoscere e rilanciare per l’istruzione il suo ruolo di formazione individuale, di spinta verso l’uguaglianza democratica delle opportunità (per richiamare Rawls), di sviluppo dell’autonomia e della soggettività.

## Istruzione e futuro: un gap da colmare, Andrea Gentili, *Fondazione di ricerca Istituto Carlo Cattaneo\**

### Premessa

Discutere di istruzione è argomento complesso e, sebbene centrale nella crescita economica e nello sviluppo sociale di un paese, ampiamente sottovalutato nel dibattito italiano. I risultati dell'ultima analisi dell'Eurobarometro<sup>2</sup> (riportate sulla stampa italiana da Mancino sul Sole 24 Ore<sup>3</sup>) mostrano chiaramente come la questione istruzione non appaia praticamente mai tra le principali preoccupazioni dei cittadini nelle varie parti d'Italia. Nonostante l'arretratezza (o anche a causa della) in termini d'istruzione del nostro Paese rispetto ai principali competitor europei e mondiali, nonostante squilibri regionali educativi enormi (che dovrebbero quantomeno riflettersi nelle opinioni delle popolazioni regionali), nonostante una serie di indicatori da anni segnali proprio nella mancata accumulazione di capitale umano una delle principali cause della stagnazione ormai ventennale del nostro paese, l'istruzione non sembra interessare gli italiani. Anche quando il dibattito si è maggiormente animato nella scorsa legislatura, intorno alla legge "La Buona Scuola" tale dibattito non si è mai concentrato sulle carenze del nostro sistema educativo, sul suo cronico sotto-finanziamento o sulle scarse performance dei nostri ragazzi rispetto ai pari età europei. Il dibattito si è invece fossilizzato sul metodo di stabilizzazione degli insegnanti e sul ruolo dei dirigenti ma non ha quasi mai neppure lambito la qualità del servizio e lo scopo dello stesso all'interno della nostra società.<sup>4</sup> Questo disinteresse della pubblica opinione per quello che, come verrà discusso in queste pagine, è il cardine di una moderna economia, è anche il principale motore di scelte di bilancio pubblico che

\* Le seguenti elaborazioni sono state realizzate dall'Istituto di ricerca Carlo Cattaneo in via esclusiva per Fondazione Giangiacomo Feltrinelli nell'ambito del presente progetto.

<sup>2</sup> European Commission Public Opinion – novembre 2018 -

<http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/FLASH/surveyKy/2219> accesso il 3 gennaio 2019

<sup>3</sup> Davide Mancino – Il Sole 24 Ore – 3 gennaio 2019 - [http://www.infodata.ilssole24ore.com/2019/01/03/italiani-pensano-eurobarometer-disoccupazione-governo-europa-sanita/?utm\\_term=Autofeed&utm\\_medium=FBsola24Ore&utm\\_source=Facebook&fbclid=IwAR0X1JuwZr37MrJKHBjr-KPXyRcbhiBG284aAR9Qe2jaYwaTtAyeESg7PgUs#Echobox=1546498664](http://www.infodata.ilssole24ore.com/2019/01/03/italiani-pensano-eurobarometer-disoccupazione-governo-europa-sanita/?utm_term=Autofeed&utm_medium=FBsola24Ore&utm_source=Facebook&fbclid=IwAR0X1JuwZr37MrJKHBjr-KPXyRcbhiBG284aAR9Qe2jaYwaTtAyeESg7PgUs#Echobox=1546498664)

<sup>4</sup> Con questo non si intende affermare che la stabilizzazione dei precari dell'insegnamento piuttosto che il ruolo dei dirigenti siano marginali nella qualità del servizio erogato, ma appare quantomeno forte il fatto che non si sia in alcuna fase discusso degli scarsissimi risultati che il nostro sistema educativo ha raggiunto negli ultimi 20 anni.



vanno a colpire in maniera fortissima proprio il finanziamento all'istruzione. La legge di stabilità 2019 appena approvata prevede infatti un drastico taglio al comparto educativo per un ammontare complessivo di 4 miliardi di euro (cioè circa un decimo del bilancio del comparto stesso) in 3 anni.<sup>5</sup> Essa provvede inoltre ad un blocco nel turnover a livello universitario andando a penalizzare l'alta formazione del Paese che aveva già pagato in termini sia di bilanci che di organico durissimamente durante l'ultimo governo Berlusconi e che secondo quasi tutti gli osservatori del settore necessiterebbe invece di una drastica riorganizzazione e di un cospicuo aumento di risorse per raggiungere gli standard europei coi quali ci si vorrebbe raffrontare.

Questa operazione, palesemente in controtendenza con quanto suggerito dall'analisi economica e dalle necessità del sistema-paese secondo i principali osservatori nazionali e internazionali avrà forti ripercussioni non tanto nel breve quanto nel medio-lungo periodo. L'istruzione infatti è una forma di investimento in capitale umano particolarmente rischiosa in quanto i ritorni sono misurabili solo in periodo di tempo futuro spesso lontano anni se non decenni.

### **L'istruzione in Italia: una storia di successi e fallimenti.**

Quando si parla di istruzione e di prospettive è necessario innanzitutto chiarire due importanti aspetti. Poiché l'istruzione è uno dei pilastri della accumulazione del capitale umano e il capitale umano è uno dei principali motori della crescita economica in un sistema internazionale di libero scambio e concorrenza tra paesi (tanto più in epoca di "globalizzazione"), un'analisi in chiave comparativa internazionale è necessaria ogni qual volta si voglia discutere dei livelli d'istruzione di un Paese. Questa chiave di lettura destoricizzata tuttavia è utile nell'analisi comparativa internazionale per evidenziare chi e come stia ottenendo risultati migliori ma manca gioco forza di una lettura strutturale storica di come l'istruzione si sia evoluta in un Paese. Nell'analizzare un sistema complesso come quello dell'istruzione, infatti, non possono essere considerati solo gli standard apicali cui ciascun sistema dovrebbe ambire ma anche come nel tempo si sia giunti allo "stato dell'arte" con il quale ci si confronta. Nello specifico caso italiano, l'evoluzione tramite cui il sistema scolastico nazionale si è sviluppato dal periodo post-unitario ai giorni nostri appare rilevante sia per identificarne alcuni importanti successi sia per evidenziare delle dinamiche negative che per differenti ragioni si sono perpetuate nei 150 e più anni di storia del Paese. A tal fine, proponiamo qui un breve sunto dei principali momenti di

<sup>5</sup> Fonte: Legge di Bilancio 2019 <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>

evoluzione del sistema al fine di coglierne alcune peculiarità, sunto permetterà di introdurre alcuni dei termini necessari alla discussione, in particolare, delle differenze con altri Paesi.

Il sistema scolastico si caratterizza per un insieme di cicli che si sviluppano in senso verticale (apprendimento graduale) e orizzontale (differenti specializzazioni ed indirizzi). Il sistema scolastico italiano è sempre stato contraddistinto da una forte centralizzazione sin dalla Legge Casati del 1859. La legge Casati, approvata nel Regno delle Due Sicilie e poi, dopo l'unificazione, utilizzata dai Savoia come legge base per l'istituzione nel neonato Regno d'Italia, prevedeva un ciclo di 4 anni, di cui i primi due obbligatori e gratuiti in ciascun Comune mentre i secondi due obbligatori (e gratuiti) solo nei Comuni di dimensione superiore ai 4000 abitanti. Successivamente lo studente poteva scegliere la scuola secondaria inferiore (che non era più gratuita) tra il ginnasio che durava cinque anni e permetteva l'iscrizione al liceo a poi all'università e la scuola tecnica che durava tre anni e prevedeva un inserimento diretto nel mondo del lavoro o l'iscrizione all'istituto tecnico e poi ad alcune facoltà scientifiche o tecniche.

La legge Casati conteneva già nella sua stessa struttura i principali semi positivi e negativi con cui il sistema educativo italiano si dovrà confrontare nei 150 anni successivi. In primis, la gratuità e obbligatorietà del sistema era subordinata alla disponibilità finanziaria dei Comuni stessi, tale limite porterà in breve tempo ad una non attuazione della legge stessa da parte della gran parte dei Comuni del Meridione, quelli che presentavano livelli educativi minori e che sconteranno per tutta la fase post-unitaria livelli di analfabetismo elevatissimi. L'incapacità del regno Borbonico di istituire un sistema di tassazione credibile (tentativo finito con i moti di Napoli e Palermo) aveva infatti lasciato le unità amministrative nella totale assenza di disponibilità economiche per finanziare servizi di base tra cui nello specifico servizi di sicurezza e di istruzione. In secondo luogo, la legge Casati di fatto separava, già alla fine del ciclo primario, gli studenti, obbligandoli di fatto a scegliere (o meglio obbligando le loro famiglie) in età precoce quale fosse il loro futuro educativo (e quindi professionale). Tale scelta, per altro, era fortemente condizionata dallo status economico delle famiglie di provenienza dei ragazzi e di fatto sarà il seme del classismo presente nella scuola italiana. Tale organizzazione, di fatto, nonostante numerose variazioni di legge si protrarrà fino ai tempi odierni e, sebbene con correttivi, manterrà inalterata sia strutturalmente che culturalmente l'idea, nella società, della presenza di scuole "alte" e scuole "basse".

Il primo censimento della popolazione del Regno e le prime indagini parlamentari sullo stato educativo del paese evidenziarono già un fortissimo ritardo rispetto al resto d'Europa. Il neonato Regno d'Italia presentava valori medi di alfabetizzazione del 40%, di molto inferiori, ad esempio, a quelli del Regno Unito (A'Hearn et al., 2011). Appariva, inoltre, una significativa differenza tra le aree del Paese con il solo Nord-ovest con livelli di alfabetizzazione sopra il 50% (Felice, 2007). Al secondo censimento nazionale del 1871 (il primo comprendente il Friuli e il Lazio), solo il 31.2% della popolazione di 6 e più anni d'età risultava alfabetizzato. Il tasso di arruolamento degli alunni fra i 6 e 10 anni superava il 50% solo nel Nord-Ovest (Indagine parlamentare 1863). Scarsissimi furono i risultati dei primi 20 anni del Regno non solo nel confronto internazionale ma anche a livello inter-regionale, con le aree rurali e del Meridione che fondamentalmente non avevano visto aumentare in maniera accettabile i livelli educativi (spesso la popolazione alfabetizzata risultava essere sotto il 10%). La legge Casati fallì i propri obiettivi, in particolare perché non prevedeva alcun disincentivo per le municipalità che non applicavano la legge stessa. Fu questo il terzo punto debole nella fondazione del sistema scolastico nazionale i cui strascichi sono visibile ancora oggi. L'aver lasciato alla locale gestione senza esplicita punizione il compito di raggiungere obiettivi dati era infatti non solo quanto meno ingenuo ma cadeva in una "trappola di commitment" che è non dissimile da quella che oggi osserviamo nelle scelte legate alla legge di stabilità. Poiché i ritorni dell'investimento in educazione sono particolarmente lontani nel tempo è più semplice per il policy maker non investire in quel settore a fronte di un non aumento della tassazione o di utilizzare il bilancio pubblico (laddove vi sia disponibilità) in interventi di immediato ritorno politico. Laddove le preferenze intertemporali delle persone diano un peso molto elevato al consumo immediato e/o tra la popolazione manchi la consapevolezza dell'importanza del servizio in cui si investe (e quindi dei danni di lungo periodo che tale mancata erogazione possa provocare) il non investire (nella fattispecie in educazione) diventa una scelta ovvia per un policy maker che abbia un prospetto temporale inferiore alla decade (per non dire alla generazione).

Il visibile fallimento della Legge Casati portò nel 1878 all'approvazione della legge Coppino, ma fu solo a partire dal 1900 che l'intervento dello Stato cominciò a dare i suoi effetti. Questo avvenne grazie alle varie leggi che furono adottate nel periodo: le leggi Nasi (1903) e Orlando (1904), la legge speciale per il Sud Italia (1906) e il regolamento Daneo-Credaro (1910).

Tutti questi interventi tuttavia non modificarono l'impianto originale mantenendo di fatto l'idea di un sistema istruttivo uguale in tutto il Paese ma profondamente divisivo fra i cittadini che avevano i mezzi economici per studiare e gli altri; centralista, in quanto tutto era determinato a livello ministeriale e quindi non adattato negli obiettivi alle specifiche esigenze territoriali; sotto-finanziato e soggetto alla sola visione prospettica del policy maker di turno. Con l'avvio della Grande Guerra, l'Italia si presentava in pesante ritardo nei livelli di istruzione della popolazione rispetto alle altre potenze europee con il Sud del Paese e le aree rurali particolarmente arretrate.

La Riforma Gentile del 1923 estese ai 14 anni d'età l'obbligo scolastico e ristrutturò i cicli verticali e orizzontali: un primo ciclo (scuola elementare) di durata quinquennale e una scuola secondaria inferiore. Quest'ultima era così suddivisa: la scuola "alta", ovvero il ginnasio, della durata di tre anni, la scuola "intermedia", ovvero i cicli inferiori dell'istruzione tecnica e magistrale di durata quadriennale e la scuola "popolare", di durata triennale. Se si superava il ginnasio si poteva accedere al liceo classico della durata di tre anni, o allo scientifico o al liceo femminile. A questi ultimi due si poteva accedere anche dai cicli inferiori tecnici e magistrali. La scuola popolare o complementare non permetteva invece alcuno sbocco successivo. La Riforma Gentile aveva lo scopo esplicito di limitare l'istruzione secondaria superiore alle classi medie e benestanti e di non far andare oltre la scuola secondaria di primo grado le classi popolari. Inoltre, poneva di fatto un maggiore peso culturale nelle materie umanistiche (definite nobili) rispetto a quelle scientifiche che, come vedremo, è ancora uno dei punti deboli dell'attuale assetto del sistema formativo italiano.

Dopo la Seconda Guerra mondiale, al censimento del 1951 si raggiunse un tasso di alfabetizzazione dell'87.3% ma fu solo con il "boom economico" del "miracolo" italiano che si posero i presupposti per una reale apertura e "democratizzazione" del sistema scolastico. L'aumentata disponibilità economica delle famiglie, infatti, permetterà anche ai figli delle classi popolari di istruirsi e di scegliere una formazione superiore. Non sarà quindi, ancora lungamente, per una capacità del sistema formativo di adattarsi alla società che l'istruzione superiore diventerà di massa ma solo come ritorno di una accresciuta ricchezza media. Fu infatti con la riforma della scuola media nel 1962 che la scuola media diventerà obbligatoria e gratuita, nonché uguale per tutti, posticipando, di fatto la scelta sul percorso formativo superiore all'età di 14 anni.

Fu con il 1969 che si provvide ad uniformare gli istituti tecnici e professionali ai licei in modo che fosse possibile proseguire con gli studi universitari anche per coloro che non avevano svolto le cosiddette scuole “alte” (rimuovendo anche il blocco normativo che impediva l’accesso).

Tuttavia, in questa fase, assieme a questo processo finalmente virtuoso di ampliamento delle possibilità di accesso all’istruzione terziaria per le masse, se ne è instaurato uno, negativo, di dequalificazione dell’istruzione scolastica. Assieme alle barriere normative vengono infatti anche eliminate le barriere meritocratiche di selezione. Il titolo diventa un diritto per tutti e non un risultato conseguito con sforzo. Si eliminano quindi prima gli esami di passaggio all’interno delle elementari, poi gli esami di riparazione alle elementari e alle medie. Sebbene questo processo fosse inteso anche per favorire l’avanzamento negli studi anche di ragazzi provenienti da situazioni problematiche, esso ha abbassato il generale livello di preparazione dei ragazzi riducendone l’incentivo allo studio. Se si connette questo meccanismo alla impossibilità storica (perché così concepita) di discriminare (ovvero selezionare) gli studenti (e i dipendenti) sulla base di dove – in quale scuola – si sono ottenuti i titoli, essendo per imposizione tutte le scuole e tutti i corsi uguali, il sistema scolastico italiano ha iniziato in questa fase un generale livellamento qualitativo verso il basso.

Il modello, se non per specifici accorgimenti, rimane tendenzialmente invariato fino al 1999 quando viene innalzato l’obbligo scolastico a 16 anni. Questa decisione, in linea con altri paesi europei, impone l’introduzione di corsi di istruzione e formazione tecnica superiore riformando in parte le scuole professionali. È in questa riforma che si prova per la prima volta a decentralizzare le scelte formative (almeno parte di esse) sul territorio affidandole ai singoli istituti tramite la stesura del Piano dell’Offerta Formativa (POF). Nel 2001 il tasso di alfabetizzazione della popolazione italiana di età scolare raggiunge il 98.6%.

Con il nuovo millennio si dà inoltre il via ad un’importante riorganizzazione della scuola secondaria superiore che si articolerà in due rami: i licei (otto indirizzi: artistico, musicale, classico, scientifico, scienze umane, tecnologico, linguistico, economico) e i professionali. Vengono quindi di fatto eliminati gli istituti tecnici e le scuole magistrali che sono inglobati nel gruppo liceale. Nel 2010 la cosiddetta Riforma Gelmini introduce l’Invalsi come prova di italiano e matematica per l’Esame di Stato di terza media (primo seppur tardivo tentativo di misurare la qualità del sistema formativo) e riordina i licei nel seguente modo:

- Licei: artistico, classico, linguistico, musicale o coreutico, scientifico con opzione scienze applicate scienze umane opzione economico-sociale
- Istituti tecnici: Settore economico (amministrazione, finanza e marketing, turismo); Settore tecnologico (Meccanica, Meccatronica ed Energia, Trasporti e Logistica, Elettronica ed Elettrotecnica, Informatica e Telecomunicazioni, Grafica e Comunicazione, Chimica, Materiali e Biotecnologie, Sistema Moda, Agraria, Agroalimentare e Agroindustria, Costruzioni, Ambiente e Territori)
- Istituti Professionali: Settore dei servizi (Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale, Servizi socio-sanitari, Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera, Servizi commerciali);  
Settore industria e artigianato (Produzioni artigianali e industriali, Manutenzione e assistenza tecnica)

Infine, la “Buona Scuola” del 2015 prevede una serie di variazioni tecniche in particolare in capo all'organizzazione delle scuole con maggiore potere ai dirigenti scolastici e una teorica parziale personalizzazione dei curriculum scolastici anche tramite un'alternanza scuola-lavoro obbligatoria per tutte le scuole superiori.

Questa breve digressione sullo sviluppo del sistema educativo del Paese, in cui abbiamo volutamente tralasciato la continua, spesso fallimentare, riorganizzazione delle università, che avrebbe richiesto ben altri spazi e modi, mette in luce alcuni aspetti chiave positivi e negativi. Se si considera la condizione iniziale del paese, ovvero tassi di alfabetizzazione bassissimi di 40 punti percentuali inferiori a quelli inglesi appena dieci anni dopo l'unificazione del Regno, il sistema educativo italiano ha ottenuto immensi risultati. Già dopo 90 anni dall'unificazione e con due guerre mondiali e il ventennio fascista il Paese aveva raggiunto di fatto livelli di alfabetizzazione in linea con il resto d'Europa. Nel farlo però si erano poste delle problematiche – rimaste tuttora irrisolte – che, come vedremo, collocano l'Italia tra i Paesi in posizione peggiore nell'alta istruzione e anche nella qualità dell'istruzione secondaria in Europa.

Il sistema scolastico italiano è rimasto fortemente sotto-finanziato sin da suoi albori (Figura 1), sia in termini di dotazione di personale che nei livelli stipendiali (Figura 2) che di spesa per studente. Proprio il basso stipendio di insegnanti e docenti ha reso la professione dell'insegnamento un lavoro “di ripiego” da altre professioni e un lavoro “di genere”. Questa combinazione ha di fatto ridotto la qualità del reclutamento del corpo docente vuoi per la maggiore attrattiva di posi-

zioni più remunerate a pari qualifiche, vuoi per lo status associato alla professione che diventa spesso stigma sociale (e ponendo gli insegnanti in un ruolo debole in luogo delle figure forti e di riferimento quali nella società dovrebbero essere).

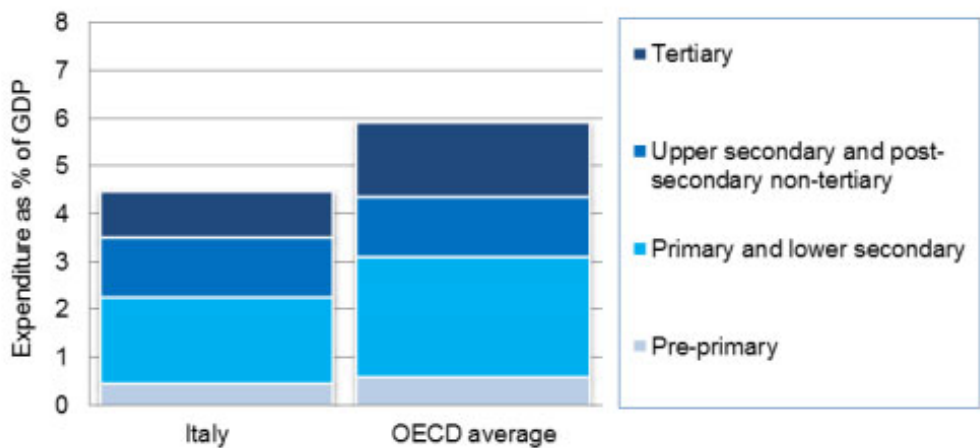


Figura 1. Fonte: OECD education policy outlook 2017 Italy, p. 18.

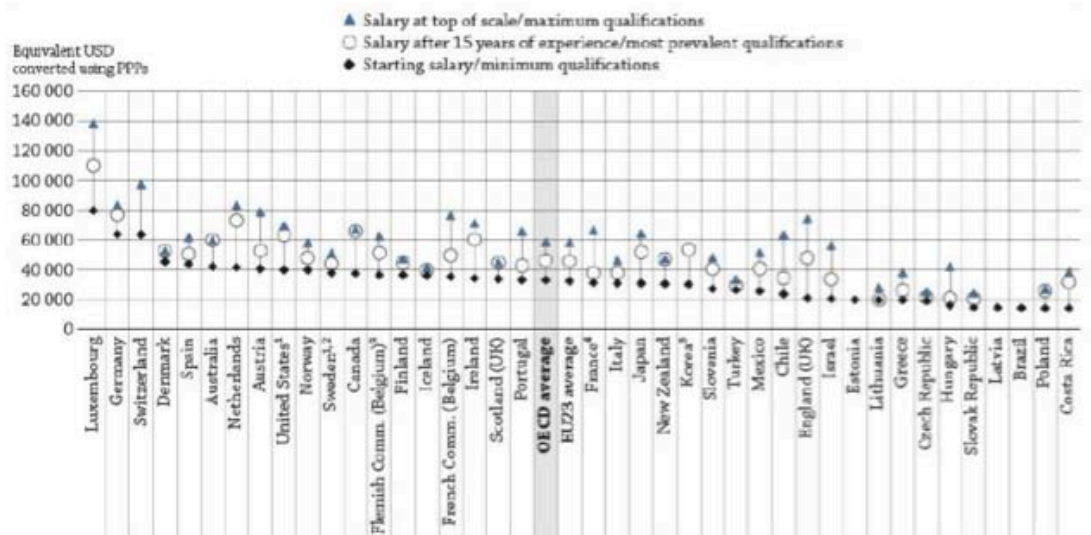


Figura 2. Fonte: OECD, GPS Education, country note DEU 2018, Education at a glance, p.3, accesso 3 gennaio 2019

A ciò si aggiunga che la struttura formativa secondaria storicamente basata su scuole “alte” e “basse” con chiare finalità classiste fino agli anni Settanta del Novecento e, anche quando rimosse, con forti barriere economiche (de facto il costo di proseguire gli studi è particolarmente elevato soprattutto in termini di costo opportunità) ha generato sa nell’immaginario collettivo che nel sistema di allocazione degli studenti una distorsione forte rispetto alle individuali vocazioni degli alunni.<sup>6</sup>

Inoltre, l’identificazione degli studi classici come apice del sistema formativo ha di fatto influenzato l’eccessiva predilezione degli studenti italiani per le materie umanistiche in un contesto mondiale di ricerca e sviluppo scientifici sempre più dominanti e determinanti nella crescita economica. Se è vero che sono gli studi umanistici quelli che producono “cultura” in senso lato, le scarse opportunità occupazionali che esse offrono ha di fatto generato un problema allocativo sui mercati del lavoro.

Infine, poiché l’uniformità del trattamento nell’istruzione pubblica non può differire tra aree del Paese – per ovvie ragioni di equità –, tale uniformità in assenza di sistemi di reclutamento meritocratici e di barriere di merito alla progressione scolastica – tali barriere quando presenti sono infatti di tipo economico e quindi classista – ha di fatto creato istituti “di serie B”, ghetti di nome spesso più che di fatto. Inoltre, questo processo ha disincentivato l’incremento qualitativo dell’offerta non essendo presenti incentivi, sia per dirigenti e insegnanti che per le famiglie, per il miglioramento dei livelli educativi dei ragazzi (Figura 3).

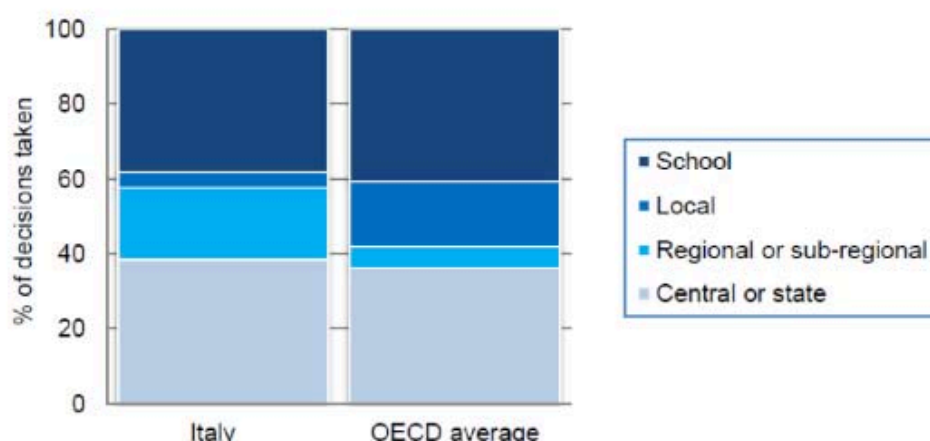


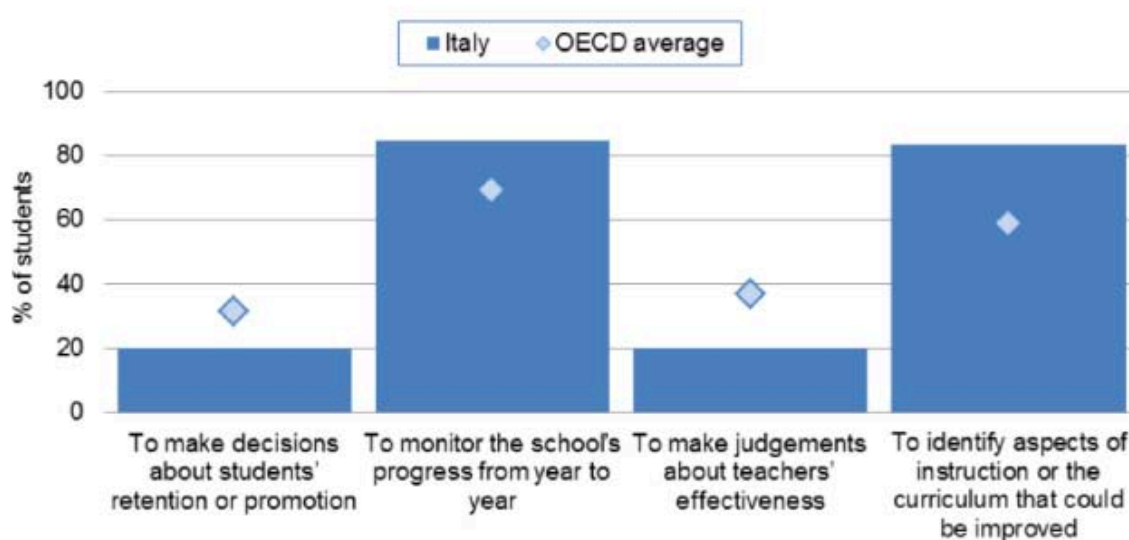
Figura 3. Fonte: OECD education policy outlook 2017 Italy, p. 16

<sup>4</sup> Si veda in appendice A il diagramma con la struttura del sistema scolastico italiano al 2015 e la sua classificazione ISCED.



Solo nel 2010, in largo ritardo rispetto ad altri paesi europei e tuttora fortemente osteggiato dal corpo docenti, si è provveduto all'attivazione di un sistema valutativo delle performance scolastiche dei ragazzi al fine di avere un'utile metro di misura nazionale ed internazionale. Sebbene con lacune l'INVALSI è infatti uno strumento utile per comprendere quanto lavoro ci sia da fare sia sul corpo studentesco che, soprattutto, sul sistema scolastico per allinearsi coi principali competitor europei. Inoltre, il fatto che esso sia stato così osteggiato ne ha indebolito l'utilizzo sovra-pesando l'aspetto del monitoraggio e sotto-pesando la necessità del raggiungimento degli obiettivi (Figura 4).

Figure 6. Percentage of students in schools where the principal reported the following uses for student assessment, PISA 2015



Source: OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

Figura 4: Fonte: OECD education policy outlook 2017 Italy. p. 14

Queste dinamiche negative, com'è ovvio, hanno conseguenze dirette sia sulle carriere universitarie che sulle prospettive lavorative degli studenti e in generale sul sistema economico del Paese. Le recenti indagini sull'analfabetismo di ritorno e sull'analfabetismo strumentale che collocano l'Italia tra i paesi OECD più arretrati sono un chiaro indicatore delle lacune del sistema formativo nazionale. Se l'analfabetismo strumentale è stato sconfitto e questo è indubbiamente un grande successo per un Paese che all'unità presentava il 78% di analfabeti (con picchi del 91% in Sardegna), la mancanza di strumenti adatti a comprendere la realtà che circonda le persone o la mancanza di strumenti culturali e tecnici che permetta di relazionarsi profittevolmente coi mercati del lavoro è un importante limite del nostro sistema. Questo si è tradotto in una grave situazione con una popolazione adulta fortemente limitata nelle competenze come da Figura 5.

Share of adults (25-65 year-olds) with low literacy and/or numeracy proficiency by educational attainment

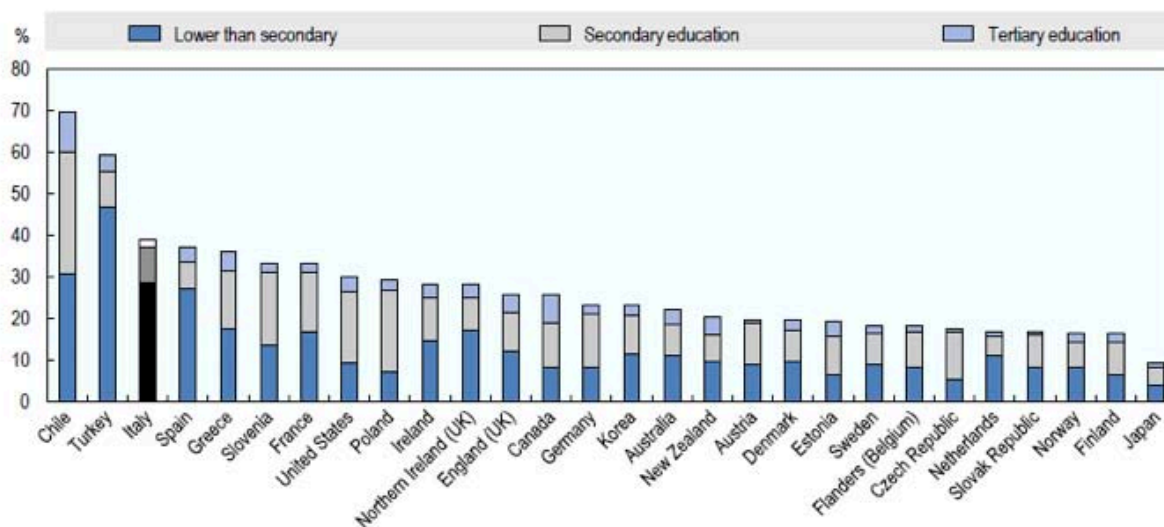
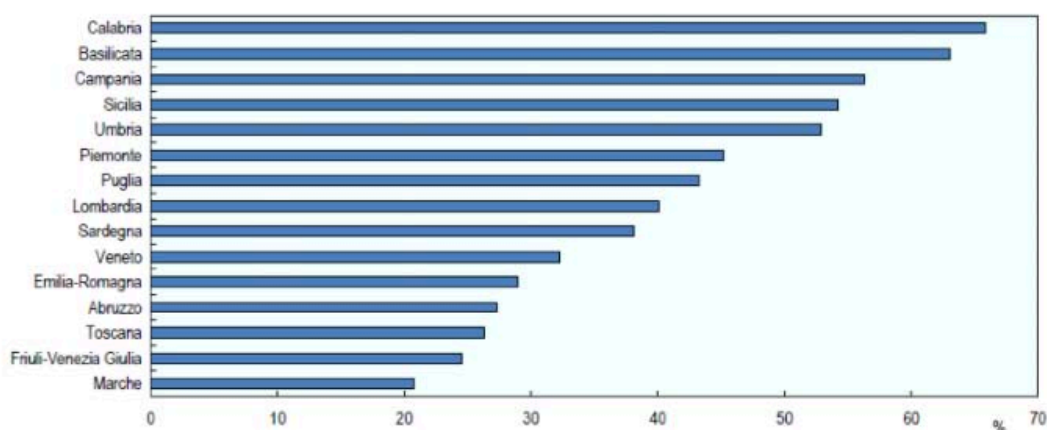


Figura 5. Fonte: OECD Skill Strategy Diagnostic Report (2017) Italy, p. 95, accesso 3 gennaio 2019

Inoltre, sebbene centralizzato, il sistema educativo, come vedremo, non è stato in grado di estendere le stesse competenze a tutto il Paese. L'analfabetismo è stato superato, ma non la scarsità di competenze che soprattutto nel Meridione vede una popolazione in cui più del 50% risulta essere dotata di scarse o scarsissime competenze (Figura 6).

Figure 15. Some Italian regions have very high shares of low-skilled adults

Share of adults (25-65 year-olds) with low literacy and/or numeracy proficiency, by region



Note: To guarantee statistical robustness in the sample, only regions with enough observation have been taken into account

Source: OECD calculations based on OECD Survey of Adult Skills database (PIAAC) (2012, 2015), OECD, Paris, [www.oecd.org/skills/piaac/](http://www.oecd.org/skills/piaac/)

Figura 6: Fonte: OECD Skill Strategy Diagnostic Report (2017) Italy, p. 96

Tale mancanza di competenze investe tutte le fasce di età con un pericoloso incremento nella generazione 16-24 dopo che le generazioni precedenti avevano visto un continuo miglioramento da questo punto di vista (Figura 7).

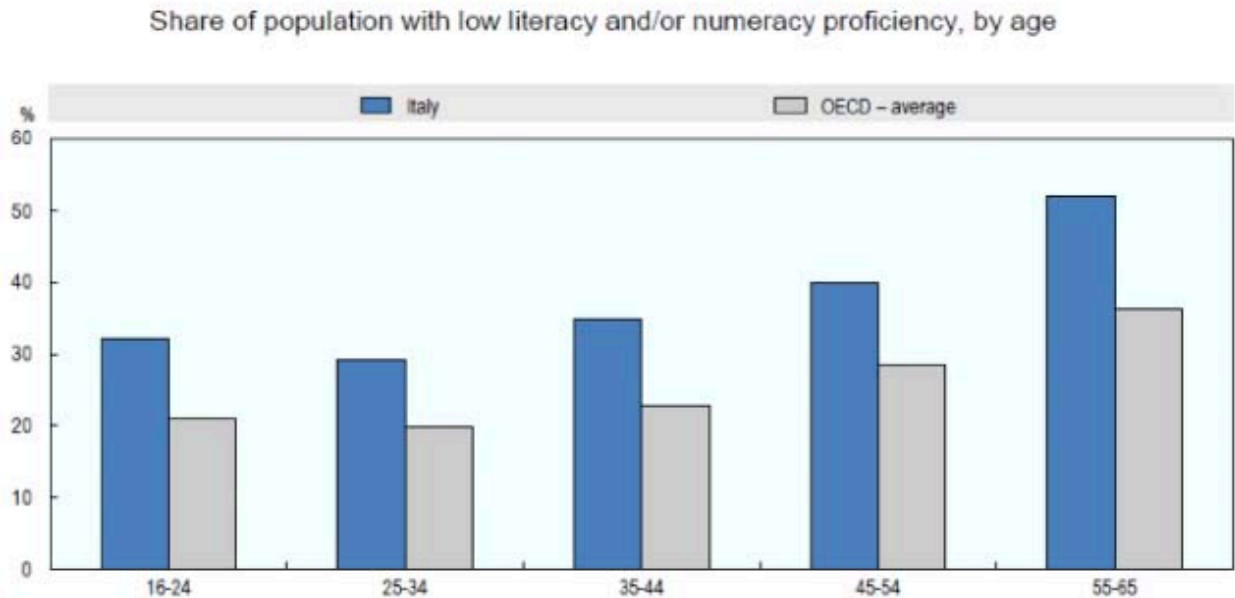


Figura 7: Fonte: OECD Skill Strategy Diagnostic Report (2017) Italy, p. 96.

### **L'istruzione in Italia: lo stato dell'arte**

Da metà degli anni Ottanta del Novecento l'economia mondiale ha visto l'affermarsi della cosiddetta *knowledge economy*, l'economia della conoscenza. Dall'anno 2000 (la datazione è tuttavia soggetta a fluttuazioni) stiamo assistendo alla cosiddetta "quarta rivoluzione industriale" ovvero quella della digitalizzazione e della robotizzazione, in cui sempre più rilevante è lo scambio di dati e di conoscenze. Tale rivoluzione – con le sue implicazioni sul tessuto economico e sociale – è stata trainata da processi di globalizzazione, caratterizzandosi per un aumento del contenuto tecnologico e di conoscenza nella produzione e

nello scambio di beni e servizi mai osservato prima. L'estensivo dislocamento dei lavoratori nelle fasi della produzione, la richiesta sempre maggiore e sempre più specialistica di capitale umano, una sempre maggiore compenetrazione e scambio di tecnologia e lavoratori tra paesi, l'esplosiva domanda di alcune rare materie prime stanno fortemente mettendo sotto pressione non solo i mercati del lavoro e dei beni ma l'intero assetto economico e formativo delle moderne nazioni. Sono venuti meno i blocchi sociali di riferimento del secondo dopo guerra – l'articolazione in classi secondo divisioni del lavoro date e suddivisioni tradizionali tra lavori “manuali” e lavori “concettuali” – e con essi, in tutte le democrazie capitalistiche avanzate, si è registrata una forte crisi del sistema elettivo rappresentativo così come era venuto determinandosi accanto ad una ridefinizione del sistema di formazione e di selezione della “manodopera” e del lavoro.

I vincitori e i vinti di questa fase dell'economia mondiale non sono più determinati dalla sola dimensione (in termini di superficie e popolazione) delle nazioni o dall'accesso a risorse chiave ma dalla capacità di produrre e attrarre conoscenza e, conseguentemente, tecnologia. Sono quindi cambiate le necessità di conoscenza e formazione nella popolazione e con esse avrebbe dovuto cambiare il sistema educativo non più finalizzato solo a conseguire l'obiettivo di trasformare una popolazione analfabeta in alfabetizzata ma nel portare quella popolazione sempre più verso la formazione terziaria, innalzando la qualità della formazione già fornita.

L'Italia è rimasta gravemente attardata sotto questo punto di vista. Da un lato, un sistema formativo strutturato secondo i limiti descritti in precedenza e che solo nel 2010 ha introdotto un sistema valutativo delle competenze raggiunte dagli alunni; dall'altro, uno scarso interesse da parte della popolazione rispetto al tema educazione che certo non ha creato un incentivo per il policy maker ad investire risorse e consenso politico nella ristrutturazione radicale dello stesso.

La Figura 8 mostra i dati prodotti dall'OCSE in merito ai livelli educativi. In Italia, circa il 28% degli individui tra i 25 e i 64 anni ha conseguito al massimo la licenza media inferiore; circa il 45% detiene un titolo di scuola secondaria superiore e solamente il 27% circa ha conseguito un titolo universitario. Confrontando questi valori con quelli medi OCSE ed EU22, tra loro quasi identici, si evince come i livelli educativi della popolazione italiana in età lavorativa siano mediamente bassi e che in Europa facciano peggio solo Spagna e Portogallo.

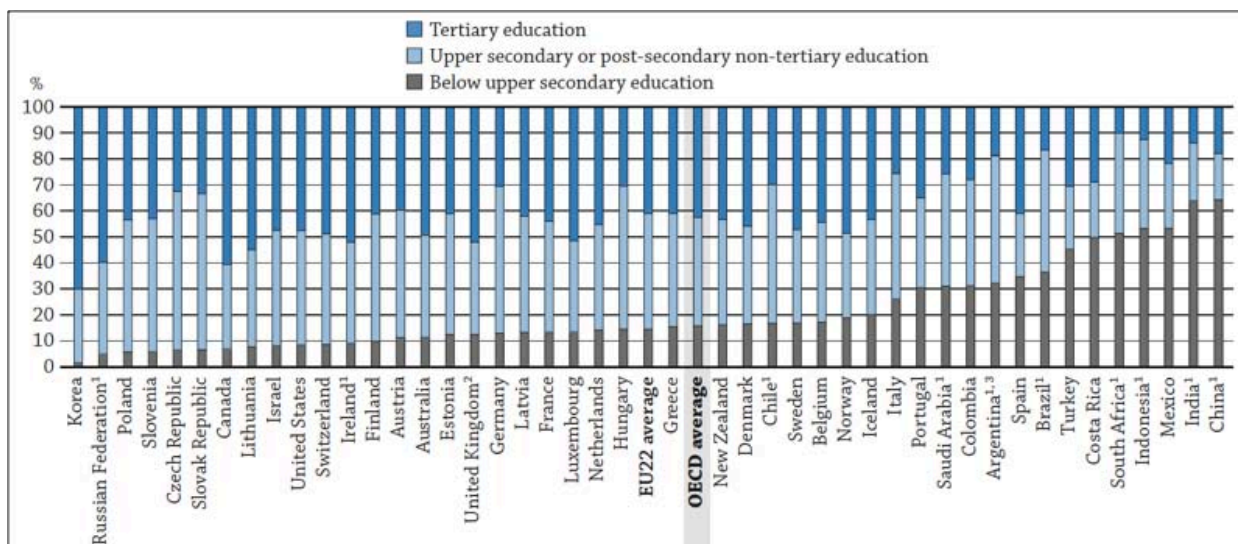


Figura 8: Titoli di studio della popolazione 25-64 anni nei paesi OECD. Valori percentuali, 2016. Fonte: OECD (2017), Education at a Glance 2017: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.

Come evidenziato, tra gli altri, in uno studio dell'Associazione Trellle (2010)<sup>7</sup>, vi sono tre gruppi di *costi sociali* legati ai bassi livelli di istruzione. In primo luogo, una bassa scolarizzazione determina costi a livello individuale: esclusione sociale, insicurezza, mancanza di autonomia, precarietà. In secondo luogo, i costi sociali propriamente definiti: scarsa partecipazione al processo democratico, criminalità, maggior spesa per la salute. Infine, i costi economici: livello di sviluppo limitato, bassa propensione all'innovazione, scarsa produttività.

Ancora più allarmante il quadro fornito da Istat. La Figura 9 riporta in maniera chiara ed inequivocabile come gli adulti con titolo di studio superiore in Italia siano nettamente meno della media Europea e il numero di laureati sia in totale sulla popolazione sia nella fascia 25-34 sia il più basso in Europa.

<sup>7</sup> *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte*, Quaderno n.9, dicembre 2010, Associazione Trellle.

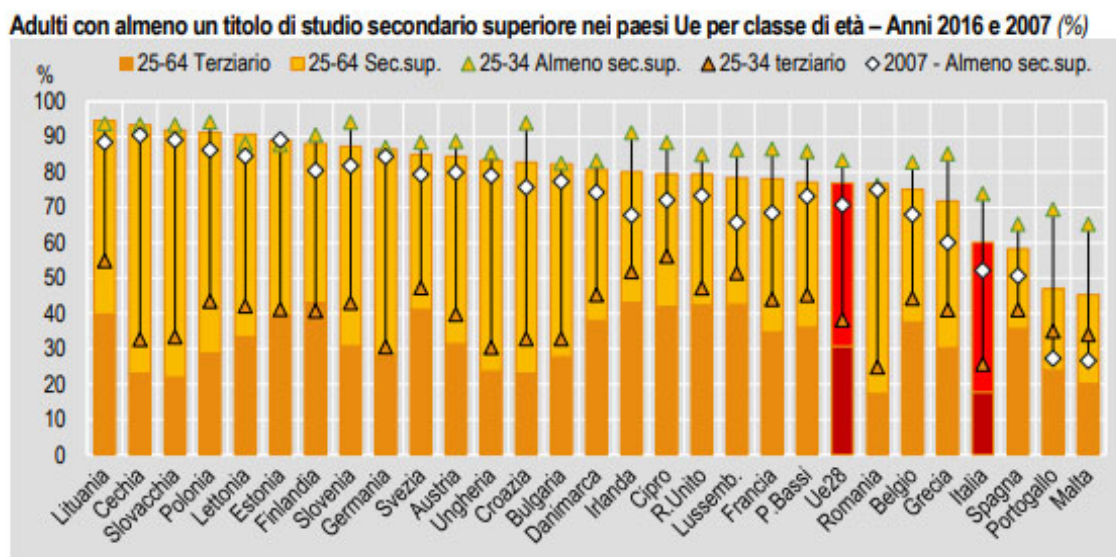
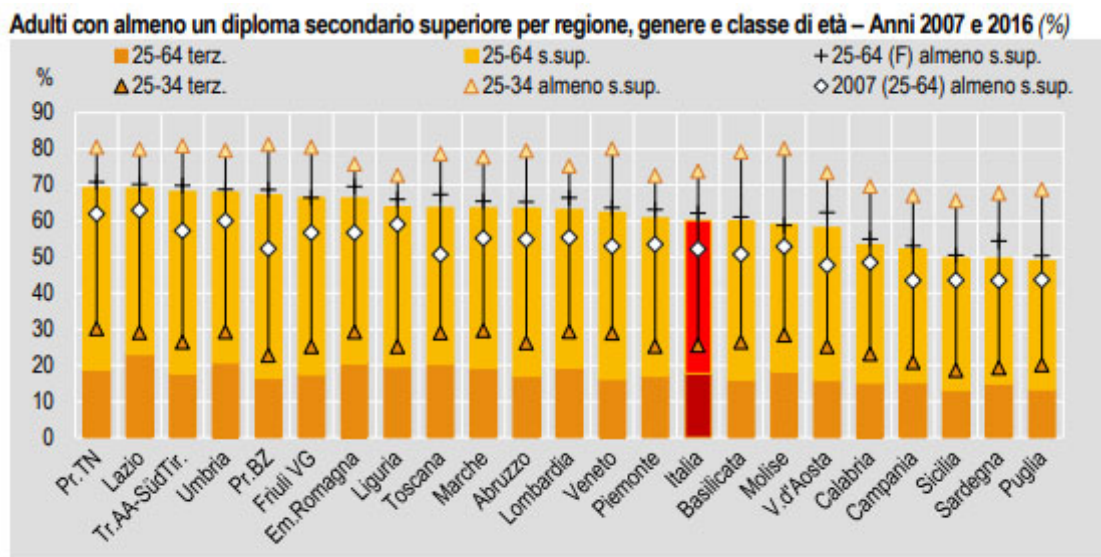


Figura 9: Fonte: Istat, Rapporto sulla conoscenza 2018, p. 45.

Sebbene con differenze regionali importanti questo quadro non muta particolarmente scomponendo il paese nelle sue regioni. Il numero di laureati in particolare nella fascia 25-34 anni risulta infatti anche nelle regioni più virtuose inferiore al 30%, nettamente al di sotto di quindi del valore medio europeo e di fatto inferiore a tutti i paesi dell'area UE esclusa la Romania (Figura 10).

Figura 10: Fonte: Istat, Rapporto sulla conoscenza 2018, p. 45

Questo dato allarmante è inoltre accompagnato da una ulteriore nota negativa: l'alto livello di abbandono precoce degli studi (da non confondere con l'abbandono scolastico nell'età dell'obbligo che richiederebbe una analisi specifica e che ha ancora valori consistenti nel nostro Paese). Come si evince dalla Figura 11, sebbene migliorato, negli ultimi dieci anni continua a rasentare il 15% della popolazione con in particolare i maschi che abbandonano gli studi precocemente.



Fonte: Istat, Rilevazione sulle forze di lavoro

Figura 11: Fonte: Istat, Rapporto sulla conoscenza 2018, p. 45

La ripartizione geografica dell'interruzione prematura degli studi evidenzia nuovamente come il Sud Italia presenti tassi di abbandono più che doppi rispetto a buona parte del Nord del Paese. Inoltre, la Figura 12 permette di cogliere chiaramente come anche le regioni più virtuose del Paese presentino un abbandono prematuro ben superiore anche a quello di Paesi come la Grecia e la Polonia.

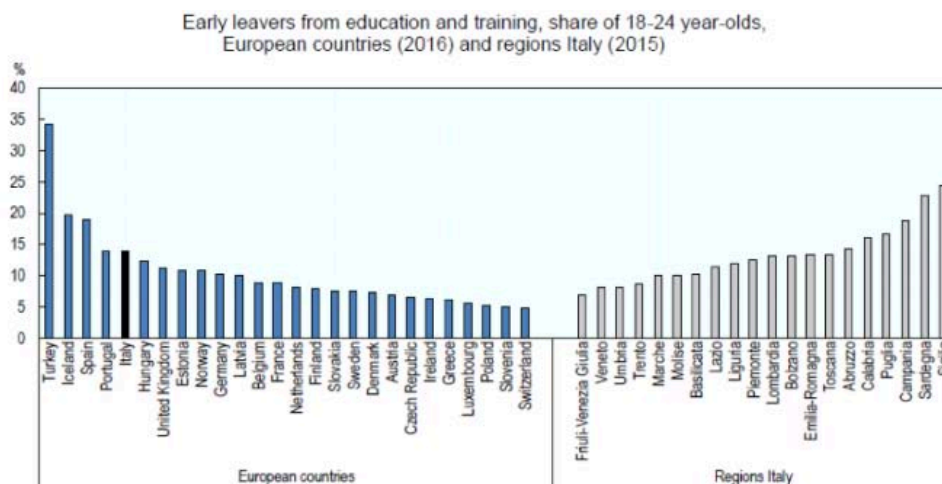


Figura 12: Fonte: OECD Skill Strategy Diagnostic Report (2017) Italy, p. 54



Figura 13: livello e variazione percentuale della popolazione adulta con bassi livelli educativi UE28 2005-2015. Fonte: Eurostat - Investing in skills pays off: the economic and social cost of low-skilled adults in the EU (7/2017), p. 31, accesso 3 gennaio 2019

Il sistema scolastico italiano, vuoi per limiti strutturali, vuoi per un disinteresse del modello-Paese all'istruzione, si sta dimostrando quindi fortemente deficitario rispetto ai principali competitor internazionali.

Anche tralasciando Paesi di dimensioni economiche e in termini di popolazione molto più piccoli dell'Italia, anche tralasciando Paesi particolarmente giovani (e quindi trascinati verso l'alto nel ranking della conoscenza dalle nuove generazioni), confrontandosi con Germania, Francia e Regno Unito, l'Italia presenta regolarmente valori peggiori in termini di istruzione. La nota positiva sta nella capacità dimostrata nell'ultimo decennio di ridurre, almeno in termine di bassa educazione, leggermente questo gap (Figura 13). Tuttavia, anche in questa particolare chiave di lettura, la Francia presenta performances leggermente migliori.

Non appaiono confortare in questo neppure i risultati delle rivelazioni sulla qualità dell'istruzione. Il detto "pochi ma buoni", oltre ad essere inappropriato come idea in una economia in cui la clusterizzazione della conoscenza richiede di fatto



una forte concentrazione di molti soggetti ad alte qualifiche per permettere un avanzamento tecnologico (non siamo più nel 1912 quando Schumpeter elogiava gli imprenditori innovatori come motore dell'innovazione) grazie ad economie di scala e scopo della conoscenza stessa, non trova verifica nei dati.

Gli studenti italiani ai 15 anni con risultati insufficienti risultano infatti essere ben più della media Europea (Figura 14) e nettamente dietro quelli tedeschi e britannici. Si tratti di circa un alunno su cinque cioè il futuro 20% della popolazione non raggiunge a 15 anni competenze sufficienti. Magra consolazione l'essere in linea con gli studenti francesi.

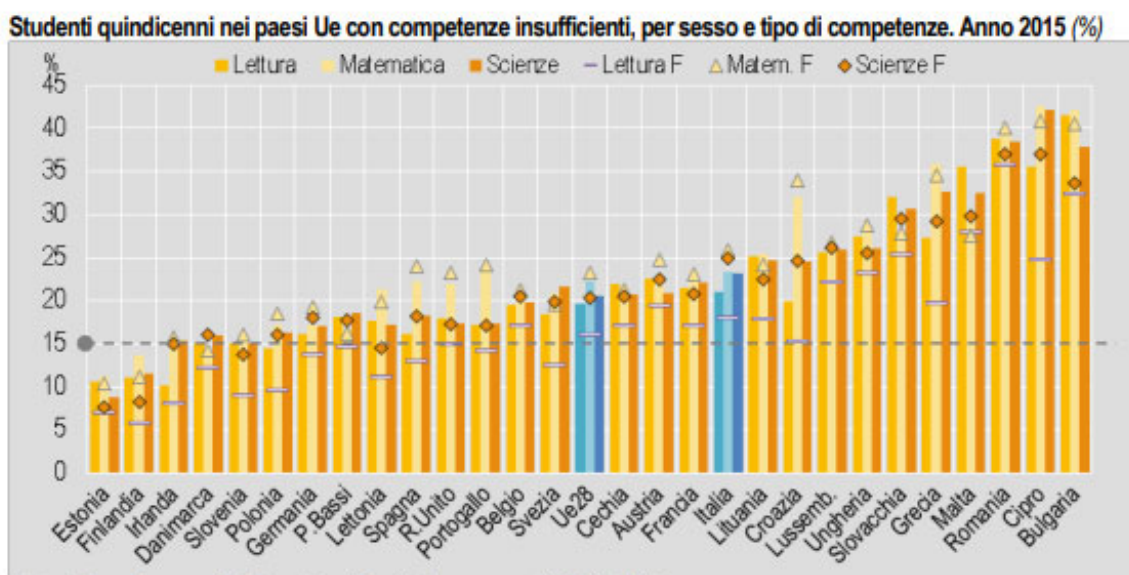


Figura 14: Fonte: Istat, Rapporto sulla conoscenza 2018, p. 55

L'Italia risulta essere un paese con presenza di migranti ben inferiore rispetto alle principali economie europee quindi queste scarse performance non sono imputabili direttamente ai nuovi flussi di immigrati o alle seconde generazioni che, sebbene costituiscano una ampia fetta della popolazione studentesca, non sono tali da imputare tale differenza.

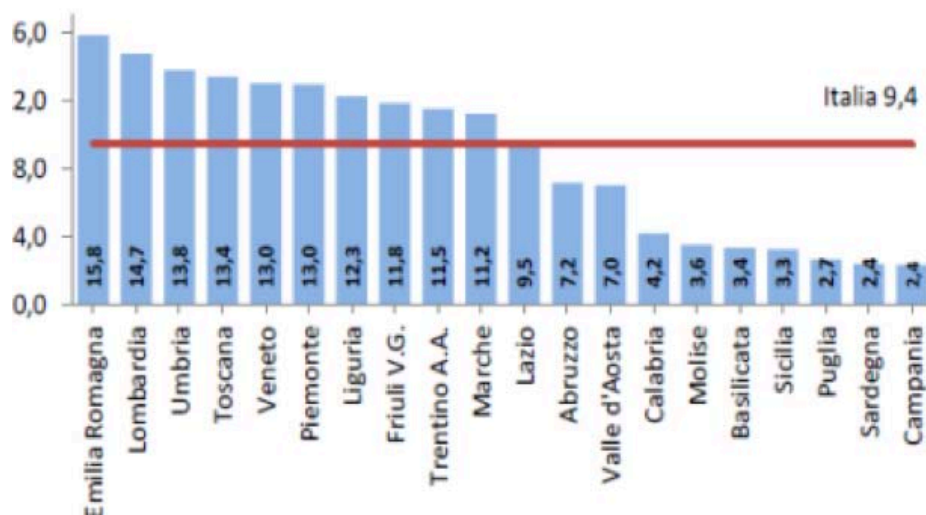


Figura 15. Fonte: MIUR - FOCUS 16-17 Studenti stranieri in Italia, accesso 3 gennaio 2019

Si tratta infatti di un 9,4% della popolazione studentesca (Figura 15 – con, per altro, picchi del 20% nella popolazione elementare ma valori intorno all’8.9% nelle scuole medie) contro una popolazione che per esempio in Germania supera di molto il 20% (Fonte: OECD Education at a glance – Country note Germany 2018). Inoltre, le performance degli studenti immigrati non appaiono essere particolarmente più negative in Italia rispetto alla media OCSE, anzi. Tuttavia, va rimarcata come esista una problematica integrativa poiché, laddove si correggano le performances per lo stato socio-economico, le differenze aumentano (Figura 16).

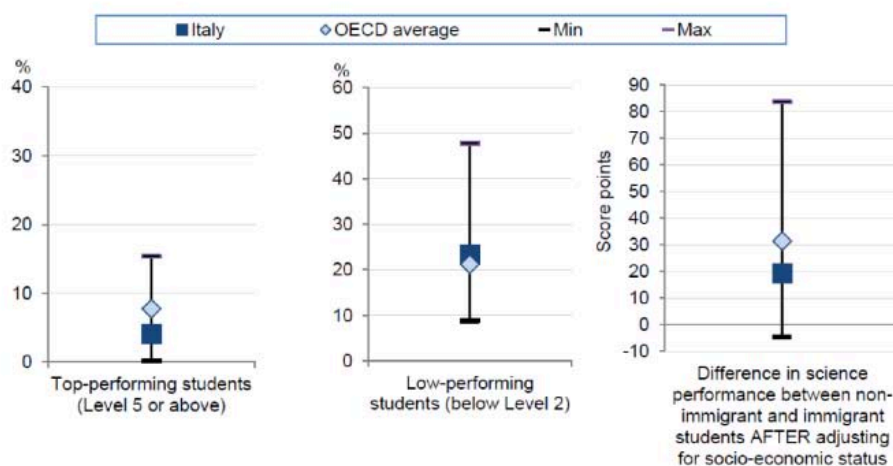


Figura 16: Fonte: OECD education policy outlook 2017 Italy, p. 8

Da questo punto di vista emerge un ulteriore dato allarmante, ovvero le scarse performance nell'ambito delle materie scientifiche (matematica e fisica) delle ragazze italiane (Figura 14). Sebbene il sistema educativo italiano stia svolgendo un ottimo compito nel sollevare i livelli educativi delle nuove generazioni rispetto ad un paese in cui le competenze medie sono particolarmente basse (Figura 17 e Figura 18), quindi, la strada da percorrere appare molto lunga.

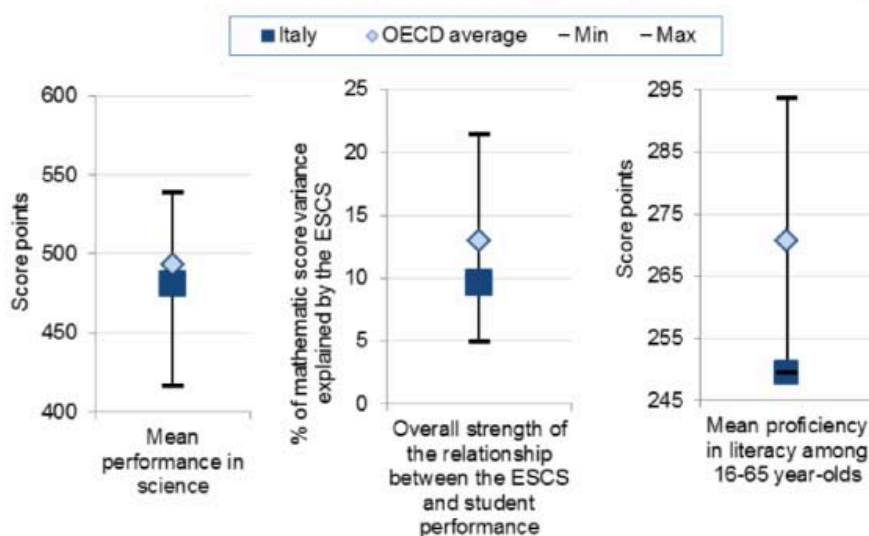


Figura 17: Fonte: OECD education policy outlook 2017 Italy, p. 2

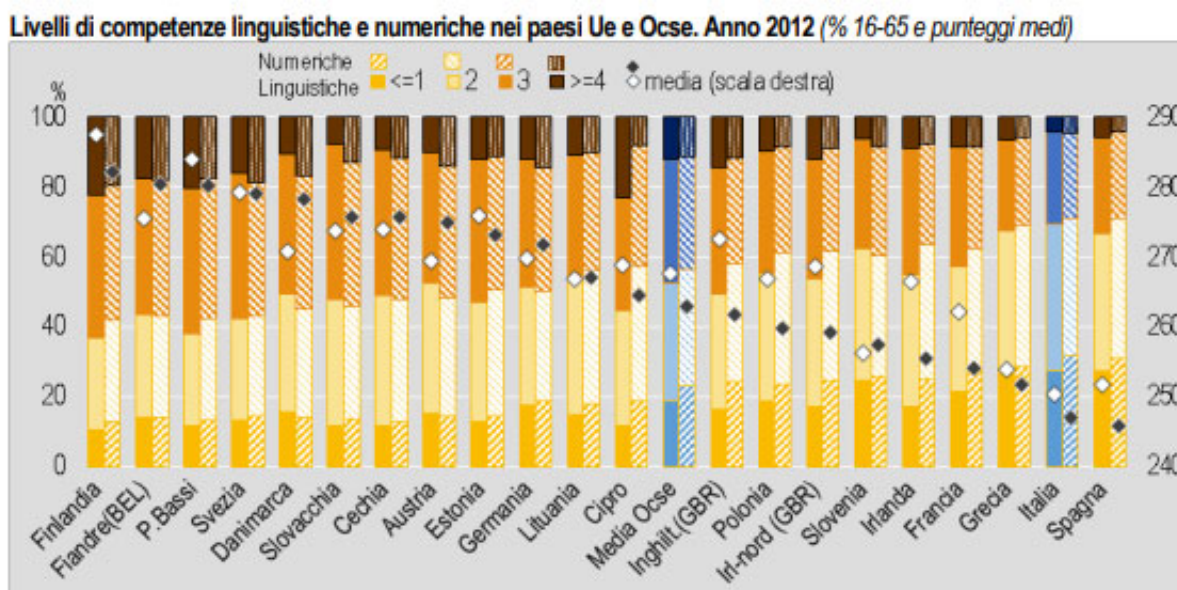


Figura 18: Fonte: Istat, Rapporto sulla conoscenza 2018, p. 57

Esiste infatti un grosso problema di competenze, in particolare quelle legate alle scienze che affligge il Paese e che limita la scelta anche della formazione terziaria nello stesso. Come verrà discusso nelle prossime pagine infatti la partecipazione femminile ai corsi universitari è doppia di quella maschile ma meno della metà di fatto nei corsi a carattere scientifico. Questo perpetua problemi non solo di genere non accettabili in un Paese avanzato ma colpisce l'intero mercato del lavoro, il welfare e più in generale crea un forte vincolo allo sviluppo economico del Paese. Inoltre, in un Paese in cui il gap di genere salariale è molto elevato e risultano elevati anche i gap occupazionali, la sovrabbondanza di laureate in discipline umanistiche, cioè in quelle discipline che presentano mediamente salari inferiori e minori opportunità occupazionali va a rafforzare endogenamente questa spirale negativa.

Tornando alla valutazione delle competenze degli alunni italiani, considerando l'obiettivo dei 200 punti negli score INVALSI ancora nel 2017 il risultato appariva lontano dall'essere raggiunto in gran parte del paese (Figura 19).

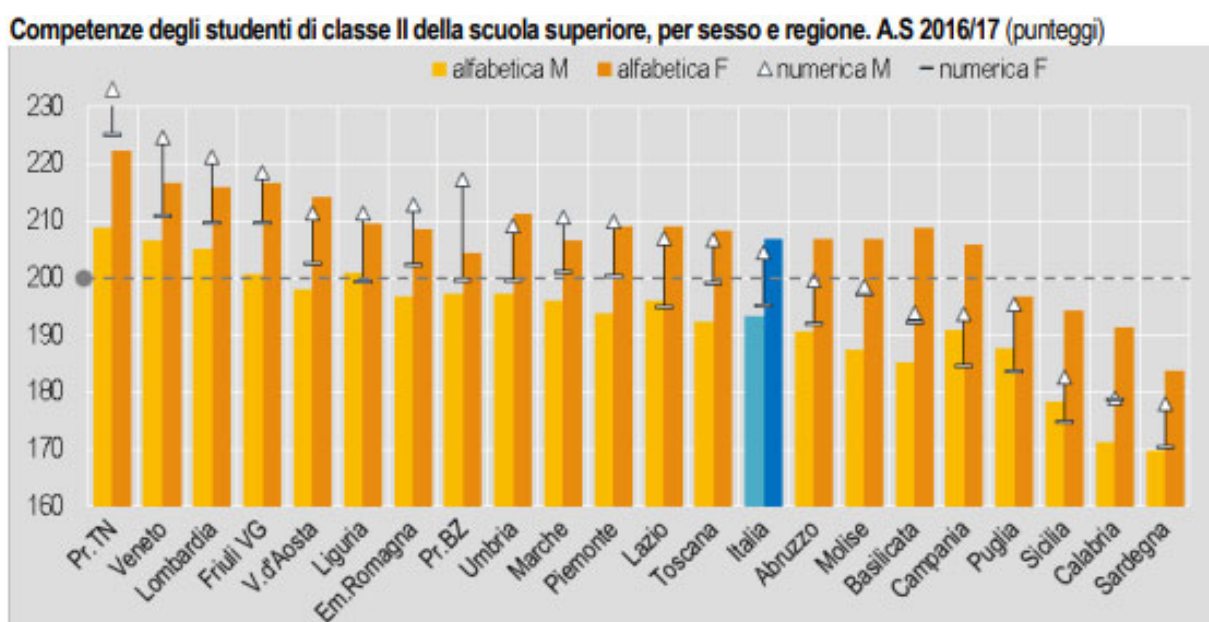


Figura 19: Fonte: Istat, Rapporto sulla conoscenza 2018, p. 55

Se i licei superano infatti la soglia obbiettivo dei 200 punti sia nelle competenze letterarie che in quelle matematiche in quasi tutto il paese, ben distanti sono gli istituti tecnici e quelli professionali. A questa distanza cui come detto ha contribuito la struttura stessa degli indirizzi così come concepita e sviluppata dal Regno d'Italia e poi nella Repubblica, si somma una chiarissima spaccatura tra

Nord e Sud del Paese con risultati gravemente deficitari nel Meridione. Il gap tra Nord e Sud del paese quindi, anche se superato in termini di alfabetizzazione, appare dirompente in termini di competenze.

Il sistema è quindi afflitto sia da un generale basso livello delle performances, sia da una forte spaccatura tra licei ed altri istituti, sia da una spaccatura geografica (Nord vs Sud) sia da una spaccatura di genere. Come si evince dalla Figura 20 infatti le competenze letterarie sono fortemente a paraggio delle ragazze mentre quelle matematiche dei maschi. Questa differenza, sebbene in linea con quanto evidenziato anche in importanti studi quali quello di Stoet e Geary (2014), non può non essere considerata un problema dal punto di vista del policy maker soprattutto considerando le condizioni del mercato del lavoro.

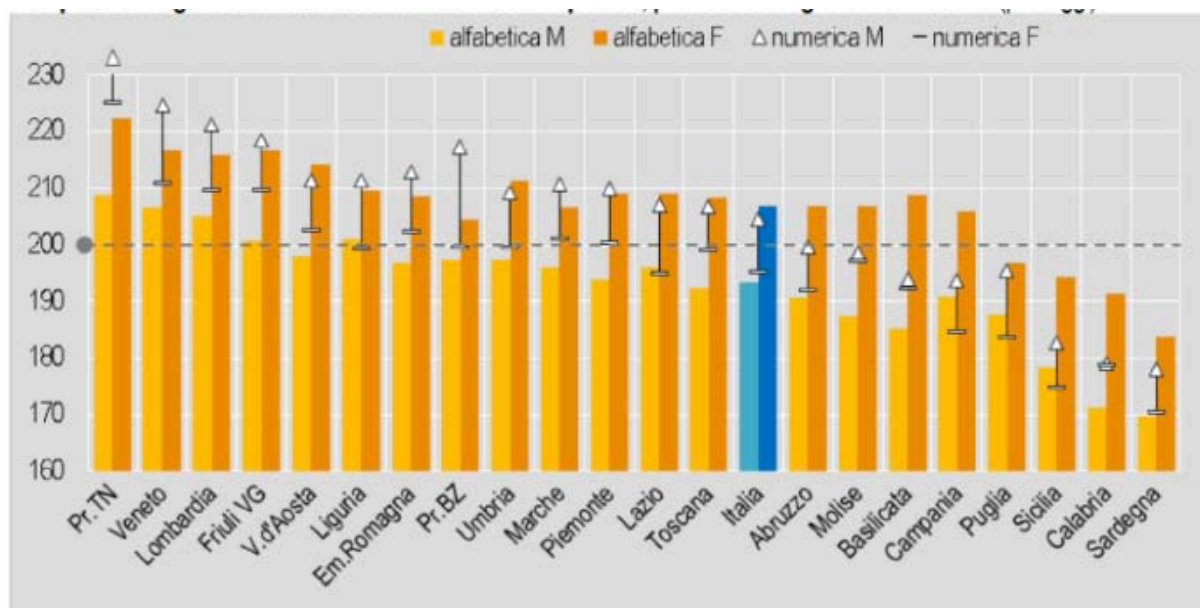


Figura 20: Fonte: Istat, Rapporto sulla conoscenza 2018, p. 55

Il Paese appare ancora particolarmente indietro rispetto al raggiungimento di quei target educativi previsti per il 2020 a livello nazionale ed europeo. Se il Nord del Paese aveva già raggiunto i target nazionali nel 2012 e potrebbe raggiungere quelli posti dall'Europa entro il 2020 tali target appaiono lontanissimi per il Meridione (Figura 21). La stessa determinazione dei target appare quanto meno discutibile. La Francia infatti ha posto, al fine di recuperare alcuni gap, i propri target nazionali più alti di quelli europei, mentre in Italia si è deciso di settare quelli nazionali (anche a seguito dei bassi livelli di partenza) molto più bassi.

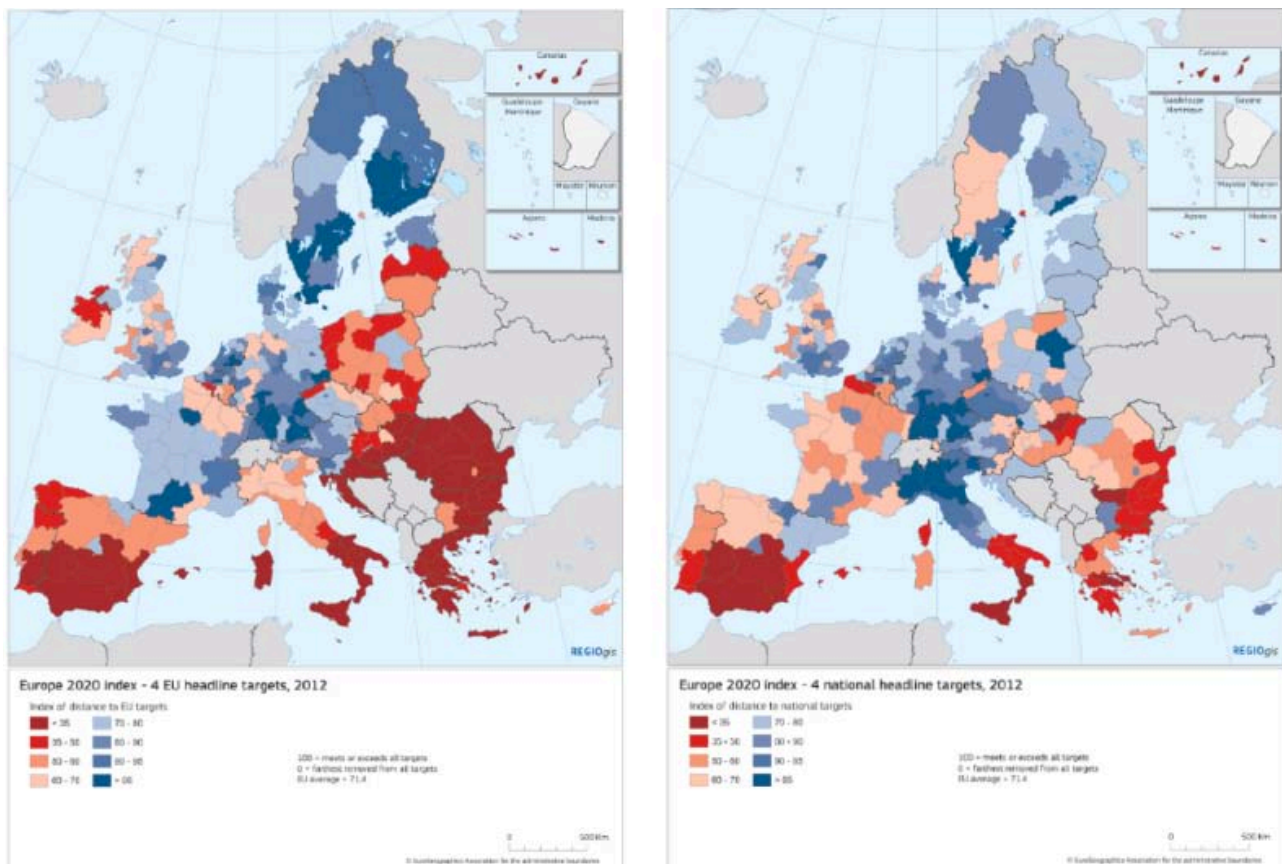


Figura 21: percentuale di raggiungimento del target Europa 2020 (e dei target nazionali). Fonte: European Commission, The Europe 2020 index: the progress of EU countries, regions and cities to the 2020 targets. Maggio 2015, p. 8, accesso 3 gennaio 2019

I target europei tuttavia comprendono non solo i livelli scolastici fino a ISCED 4 ma si concentrano anche su formazione ed educazione terziaria ovvero dei livelli ISCED 5 e superiori. Queste scarse performances in termini di comparto scolastico hanno effetti sulle scelte universitarie degli studenti, nonché sulle performances del sistema universitario stesso. Il tasso non solo di laureati sulla popolazione ma di iscritti in Italia all'università è più basso di quello di quasi tutti i partner europei e dei paesi OECD.

Entry rates to tertiary education for all age groups in 2014 and share of 25-65 year-olds with tertiary education in 2015

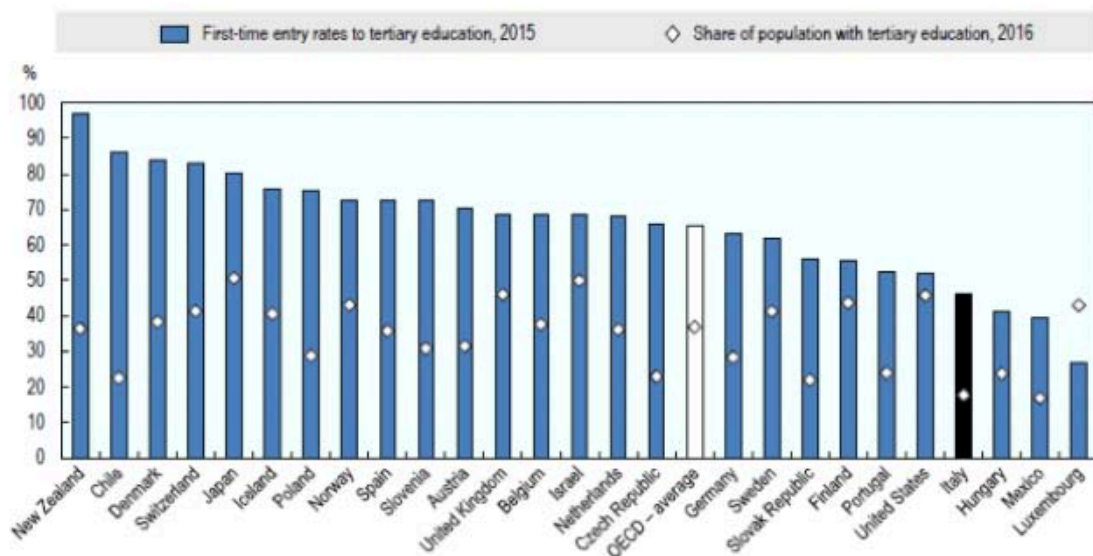


Figura 22: Fonte: OECD Skill Strategy Diagnostic Report (2017) Italy, p. 73

Focalizzandosi sulla percentuale di laureate nella fascia d'età 20-29 come fornito da Istat, il raffronto non migliora e l'Italia si trova dietro anche a Paesi quali Spagna e Portogallo (ma davanti alla Germania). L'unico dato positivo pare essere l'alta presenza femminile in percentuale; tuttavia, questo dato più che essere positivo per l'alto numero di donne iscritte all'università suggerisce due aspetti chiave (Figura 23) di cui tenere conto.

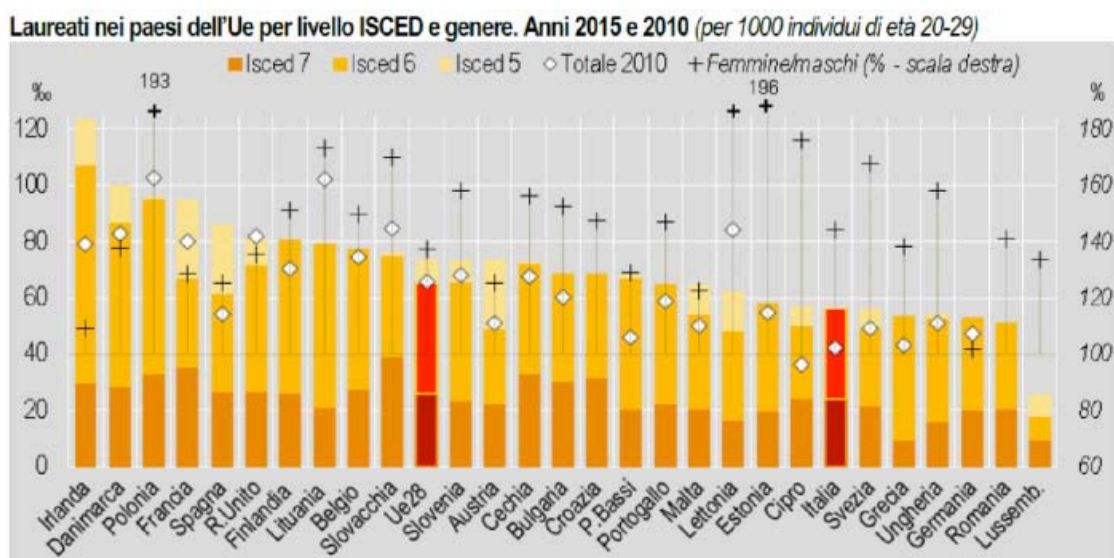


Figura 23: Fonte: Istat, Rapporto sulla conoscenza 2018, p. 47

Il primo è che l'istruzione viene considerata subordinata al lavoro e quindi l'accumulazione di capitale umano è vista più come un costo che come un beneficio. Il secondo è che le donne studiano perché hanno tassi di occupazione e remunerazione più bassi nel nostro mercato del lavoro ed è quindi meno costoso, in termini di costo opportunità, farle studiare.

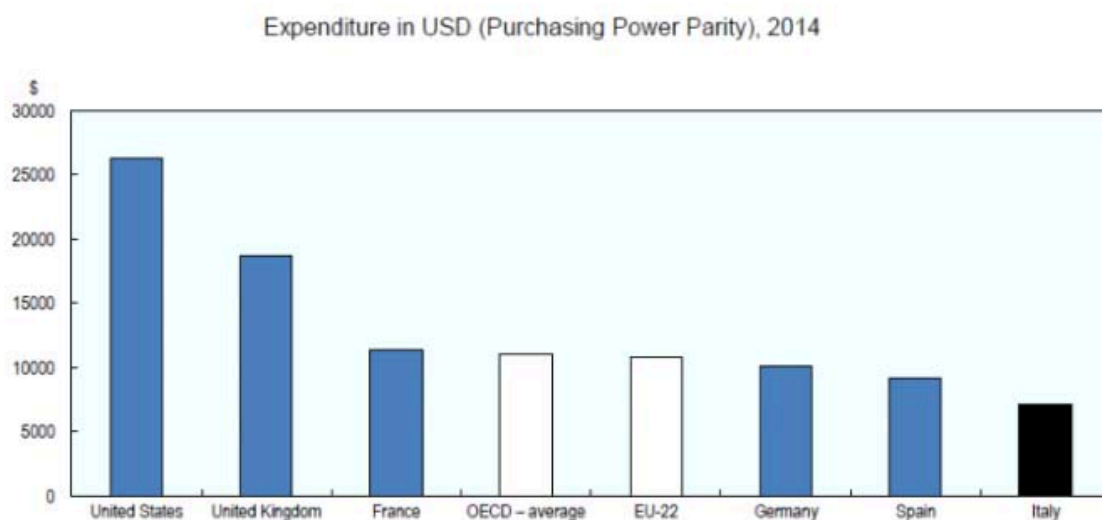


Figura 24 Fonte: OECD Skill Strategy Diagnostic Report (2017) Italy, p. 85

Di fronte a questo meccanismo perverso, pertanto, l'alta presenza di ragazze nei corsi di laurea è indicatore di un problema di genere dato da una combinazione negativa: i maschi partecipano troppo poco all'istruzione terziaria e quindi alla accumulazione di capitale umano e le femmine la acquisiscono solo perché più difficilmente troverebbero un lavoro. Lo scarso interesse per la formazione universitaria è testimoniato dal fatto che le spese per educazione terziaria annue per studente in Italia sono inferiori a quelle degli altri Paesi concorrenti. Se da un lato i sistemi pubblici sono ovviamente non paragonabili per costi con quelli privati del sistema anglosassone, la dotazione di risorse (di fatto tale è la spesa per studente) per studente universitario nel nostro sistema è del 25% inferiore a quella francese e tedesca (Figura 24).

Come evidenziato sopra, anche per l'istruzione secondaria esiste poi all'interno del nostro Paese un secondo aspetto chiave: il drammatico divario territoriale nazionale che vede anche da questo punto di vista il Meridione profondamente attardato. Se, infatti, almeno alcune regioni del Nord e del Centro presentano



percentuali di laureati nella fascia d'età 20-29 in linea con Francia e Regno Unito (sebbene la categorizzazione ISCED renda complesso il confronto non essendovi in Italia di fatto ISCED 5) le regioni del Meridione e alcune regioni del Centro presentano valori drammaticamente bassi. La Sicilia con valori intorno al 30 per mille presenta meno della metà dei laureati del Lazio o dell'Emilia Romagna (Figura 25).

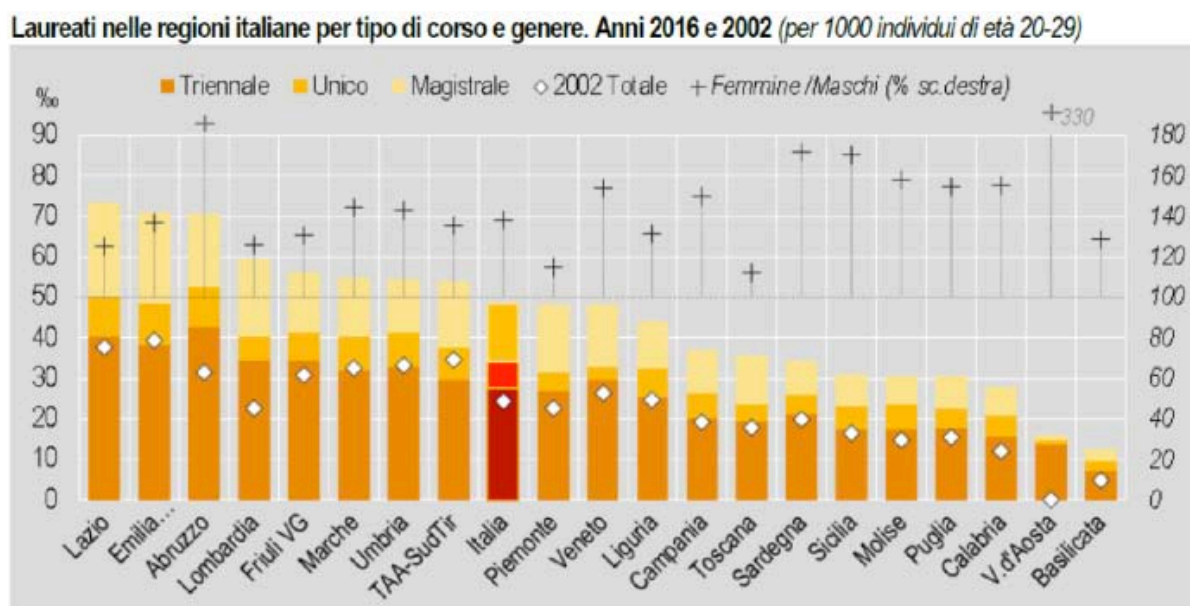


Figura 25: Fonte: Istat, Rapporto sulla conoscenza 2018, p. 47

Il divario di alfabetizzazione presente all'unità si è di fatto perpetuato non in termini di alfabetizzazione strumentale quanto in termini di acquisizione di capitale umano e di quelle skills (competenze) necessarie nell'attuale economia. D'altra parte, questi risultati sono collegati ad un meccanismo di trasmissione intergenerazionale dell'educazione che in Italia appare ben più forte che negli altri paesi OCSE. Il perpetuarsi di scelte educative legate alla "prassi familiare" è in Italia particolarmente forte (Figura 26). Questo meccanismo produce due bias importanti.

Education level of 25-54 year-olds by education level of parents, 2012, 2015

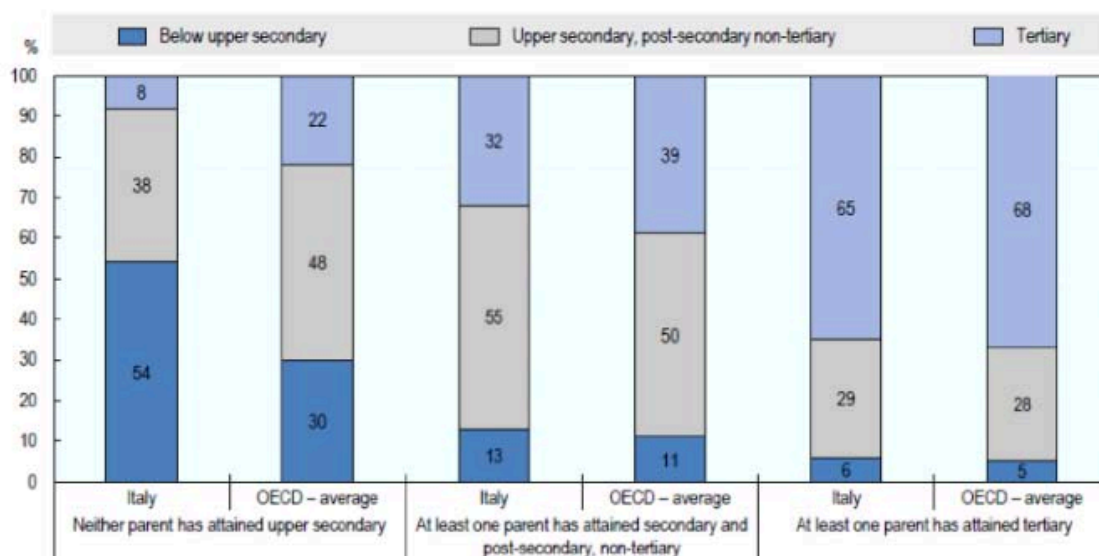


Figura 26: Fonte: OECD Skill Strategy Diagnostic Report (2017) Italy, p. 74

Da un lato si perpetuano meccanismi di esclusione sociale classisti, figli di una cultura e di un sistema organizzativo che prevedeva almeno fino agli anni Sessanta del ventesimo secolo che i figli delle classi popolari non dovessero studiare. Dall'altro, per lo stesso principio, si impone l'alta formazione ai figli delle classi agiate anche laddove per vocazioni e/o capacità l'alta formazione non sarebbe tra le loro aspirazioni e possibilità.

Questa problematica colpisce ovviamente in maniera maggiore la coda sinistra della distribuzione ovvero limita fortemente le possibilità di utilizzare l'educazione come scala mobile sociale per le generazioni appartenenti agli strati più poveri. D'altra parte, all'interno del nostro ordinamento scolastico prima e universitario poi, le borse di studio, che sono il meccanismo tramite il quale i meritevoli possono emergere e affrontare anni di studi indipendentemente dal contesto socio-economico da cui provengono, sono quasi nulle. Esse generalmente corrispondono al non dover pagare le rette universitarie (per altro generalmente molto più basse che nel resto d'Europa) e all'accesso ai pochi posti letto nei dormitori. Le borse di studio generalmente lasciano importanti costi sulle spalle degli studenti e non sono quindi competitive con i ritorni immediati da salario di cui una famiglia in difficoltà economiche necessita. Inoltre,

come verrà discusso nella prossima sezione, il “premio” per l’educazione in Italia risulta essere particolarmente basso.

Al fine di completare il quadro dell’istruzione del Paese è necessario andare ad identificare in quali discipline le lauree vengano conseguite. Come si nota nella Figura 27 vi sono due situazioni da segnalare. In primo luogo, sebbene superiore alla media UE28, il numero di laureati in discipline STEM (quelle scientifiche) risulta nettamente inferiore alla Germania e anche al Regno Unito. Se si considera che già in Italia il numero assoluto dei laureati è minore, una percentuale più bassa anche di poco nella distribuzione implica un numero di laureati in tali discipline molto inferiore.

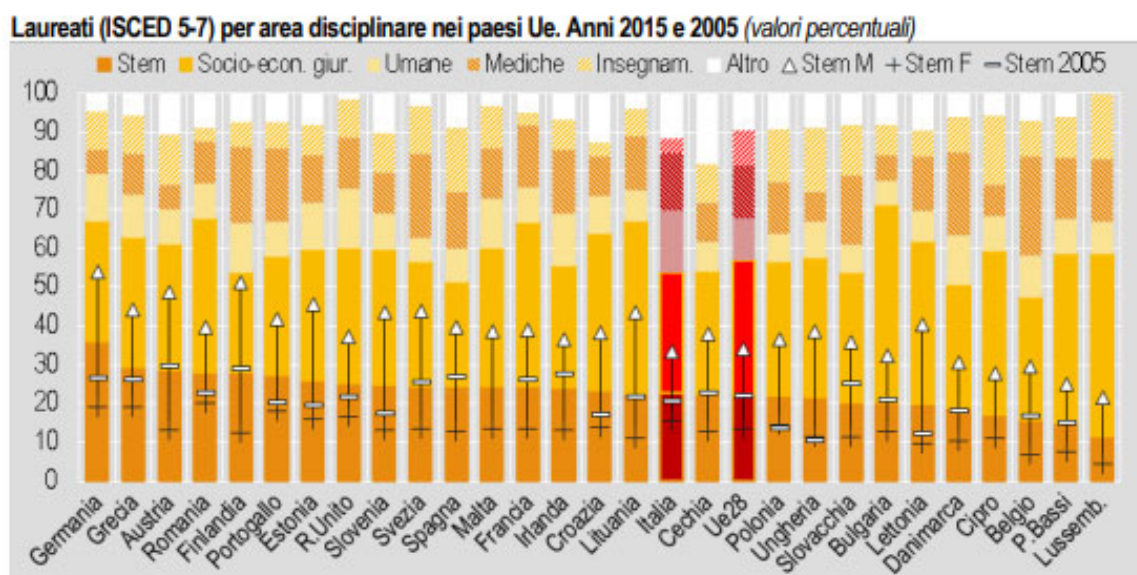


Figura 27: Fonte: Istat, Rapporto sulla conoscenza 2018, p. 49

In secondo luogo, appare chiaro come vi sia una sotto-presenza di laureati in discipline giuridico-economiche e una sovra-presenza di laureati in discipline umanistiche e in altra tipologia di discipline. Lo svantaggio competitivo del sistema Italia risiede anche in questa mancanza di formazione tecnica finalizzata alle attuali esigenze del mercato del lavoro.

A livello regionale, fatta eccezione per alcuni casi singoli, tuttavia, le tipologie di lauree si distribuiscono in maniera uniforme.

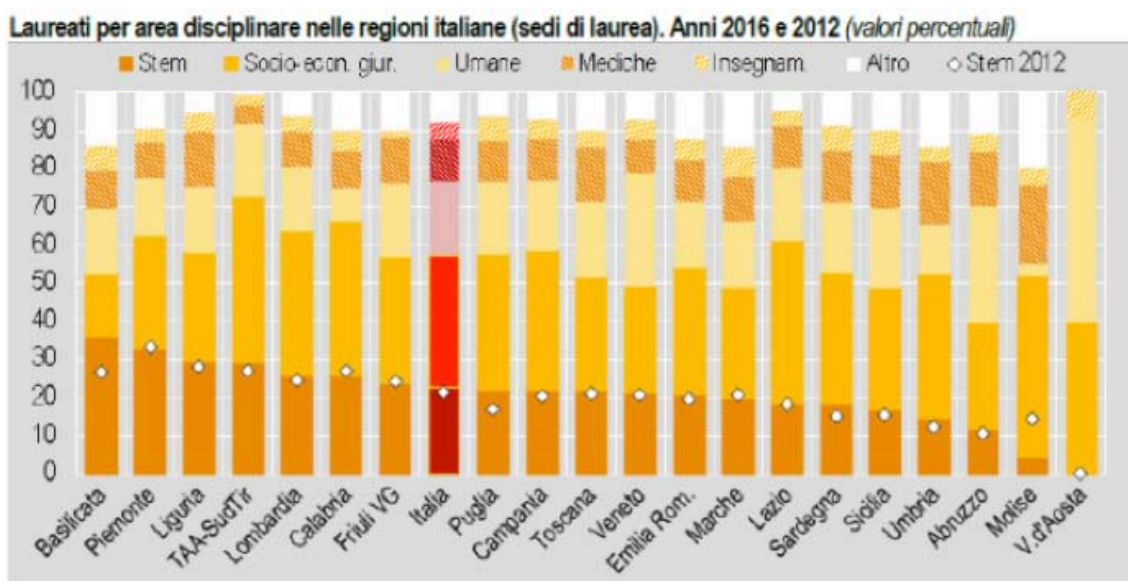


Figura 28: Fonte: Istat, Rapporto sulla conoscenza 2018, p. 49

Per completare il quadro dell'istruzione terziaria vanno aggiunte due importanti informazioni, da un lato, sulla qualità di tale educazione e, dall'altro, sull'andamento dell'istruzione apicale. Per quanto riguarda la qualità degli studenti, non sorprende trovare nuovamente l'Italia tra le nazioni peggio classificate (Figura 29), in linea con gli scarsi risultati in test simili delle scuole secondarie.

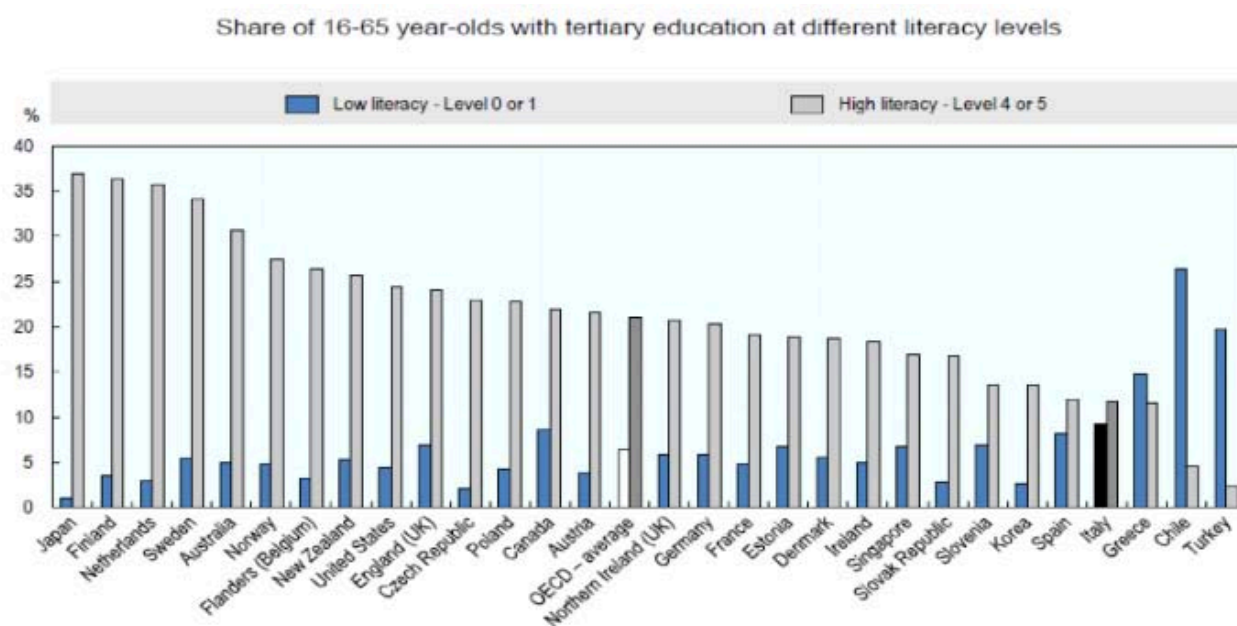


Figura 29. Fonte: OECD Skill Strategy Diagnostic Report (2017) Italy, p. 77

Infine, l'altissima formazione ovvero i livelli ISCED 7 cioè i dottorati di ricerca

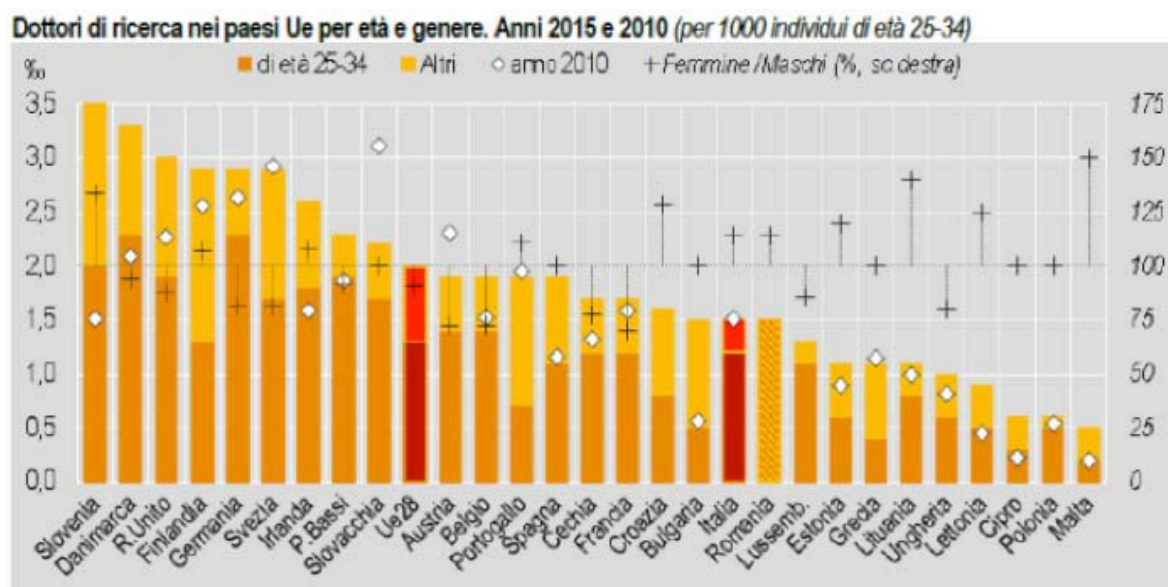


Figura 30: Fonte: Istat, Rapporto sulla conoscenza 2018, p. 47

Anche nell'altissima formazione emerge un considerevole ritardo nei confronti del Centro e del Nord Europa mentre l'Italia risulta in linea con la Francia (Figura 30).

## Istruzione e mercato del lavoro tra prospettive e cause

Il ritardo italiano nello sviluppo di capitale umano risulta al contempo sia causa che effetto di un sistema economico il cui premio per la competenza è nettamente minore che in altri paesi. La scarsa remunerazione del capitale umano (non solo degli insegnanti ma di tutto il sistema – Figura 31) disincentiva l'investimento nello stesso. Questo implica però scarse performance dell'economia del Paese soprattutto se paragonate a quelle dei Paesi UE e questo indebolisce le realtà ad alta tecnologia, maggiormente interessate a lavoratori con alto capitale umano.

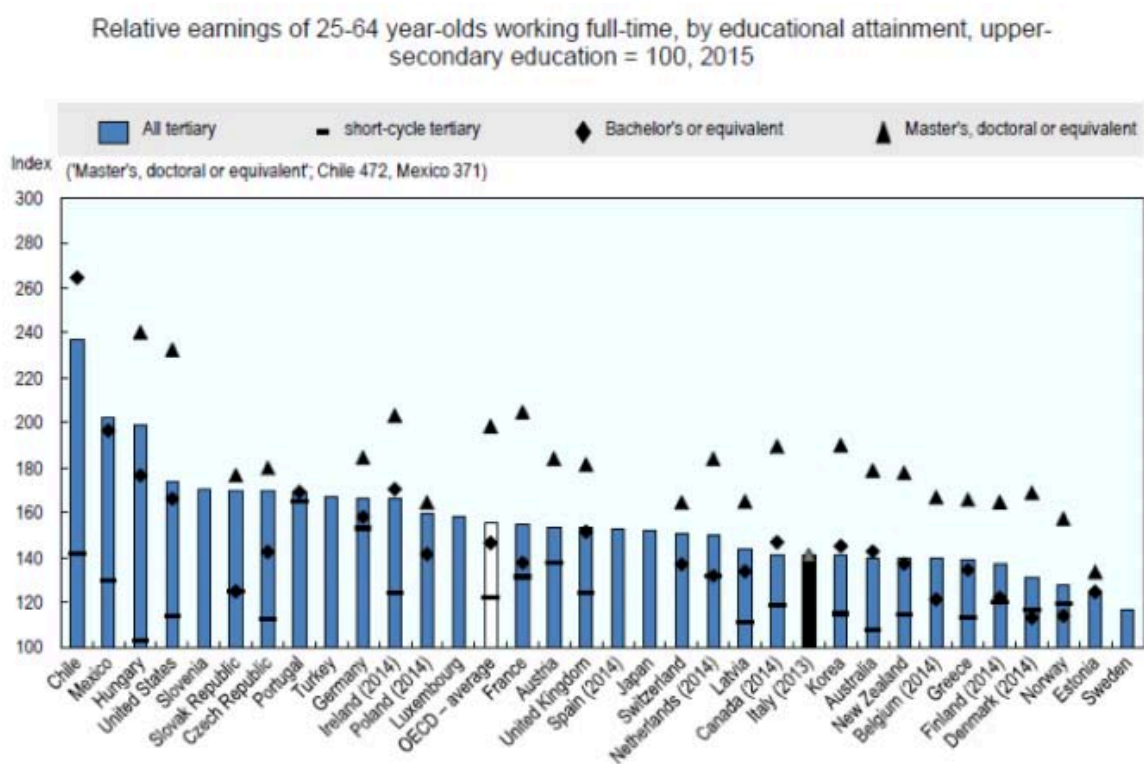


Figura 31: Fonte: OECD Skill Strategy Diagnostic Report (2017) Italy, p. 78

Il differenziale salariale negativo rispetto agli altri paesi OCSE investe quasi tutti i settori dell'economia fatta eccezione per il settore della salute e del welfare. Non a caso, quindi, il numero di laureati in discipline sanitarie risulta in proporzione più alto in Italia che in paesi come la Germania. Tali discipline risultano particolarmente remunerative in un Paese in cui il premio per il capitale umano è invece generalmente bassissimo. Ancora più facile spiegare, da questo punto di vista, la ridotta presenza di dottori di ricerca. L'Italia è l'unico Paese per il quale sono disponibili dati da cui risulta come non vi sia alcun ritorno economico nell'aver conseguito un dottorato di ricerca.

The mean monthly earnings in equivalent 2012 USD (converted using PPPs) of tertiary-educated adults (25-64 year-olds) with income from employment working full-time, by field of education studied, 2012 or 2015

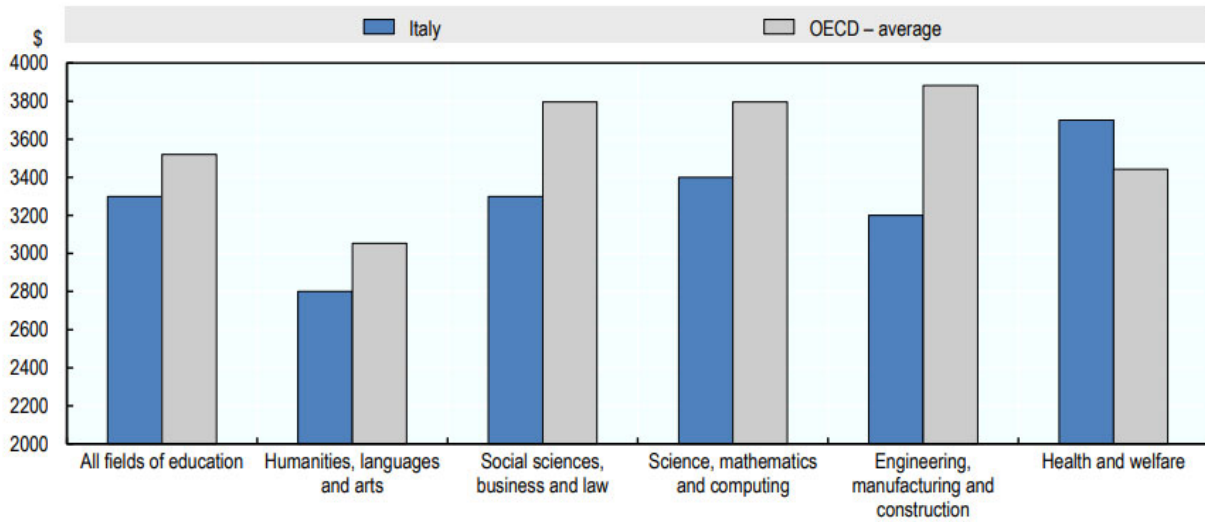


Figura 32: OECD Skill Strategy Diagnostic Report (2017) Italy, p. 80

Share of 25-65 year-olds, 2008 and 2015

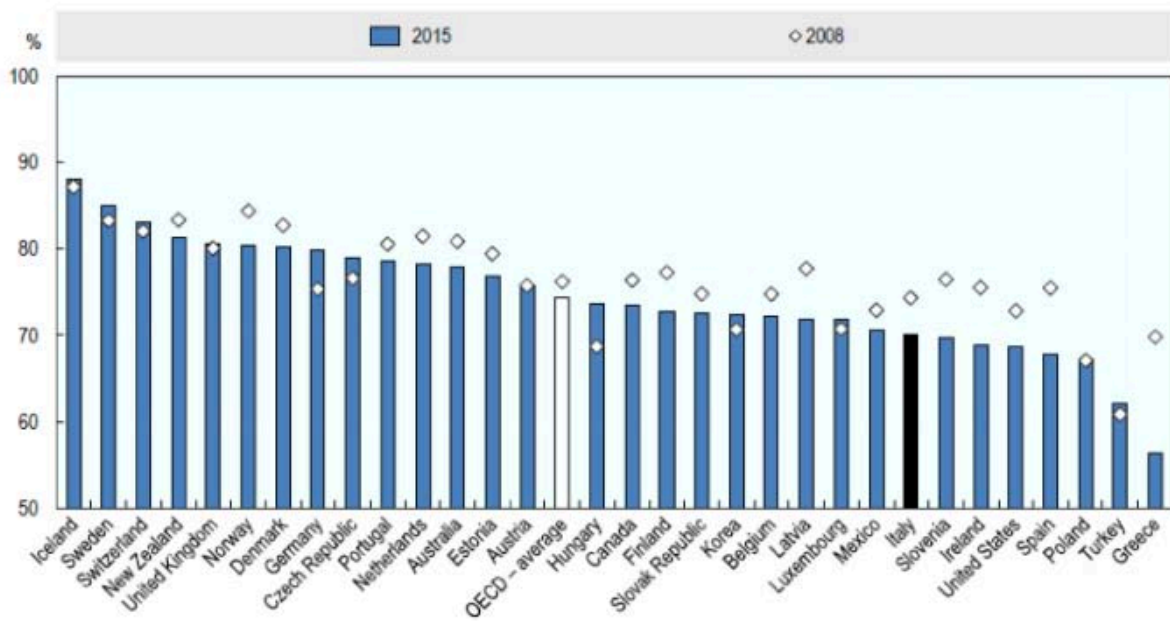


Figura 33: OECD Skill Strategy Diagnostic Report (2017) Italy, p. 80

Non sorprende quindi particolarmente notare che le prospettive occupazionali dei laureati non sono particolarmente rosee. Il tasso di occupazione risulta infatti oggi di poco superiore al 70%, migliore di quello della popolazione non laureata (ma di poco) e ancora lontano dai livelli pre-crisi.

D'altra parte, la mancanza di crescita nelle competenze e lo scarso livello di istruzione della popolazione nel suo complesso sono tra i principali limiti della stagnazione economica degli ultimi 20 anni. Nello specifico, la mancata crescita della produttività si è accoppiata alla mancata crescita dei salari (sebbene negli altri paesi avanzati tale relazione sia sempre più tenue come dimostra la letteratura su *jobless growth* e *great decoupling*). In particolare, dal 2001 sia produttività che salari risultano stagnanti nel Paese (Figura 34).



Figura 34: OECD Skill Strategy Diagnostic Report (2017) Italy, p. 124



Gli squilibri territoriali dati dalle marcate differenze sul piano educativo si riflettono poi nell'andamento dell'economia a livello regionale. Come si evince dalla Figura 35, infatti, le regioni che sono riuscite ad assorbire la transizione post-crisi del 2008 verso i settori ad alta intensità di conoscenza sono, di fatto, le regioni che in qualche modo sono riuscite ad uscire della crisi.

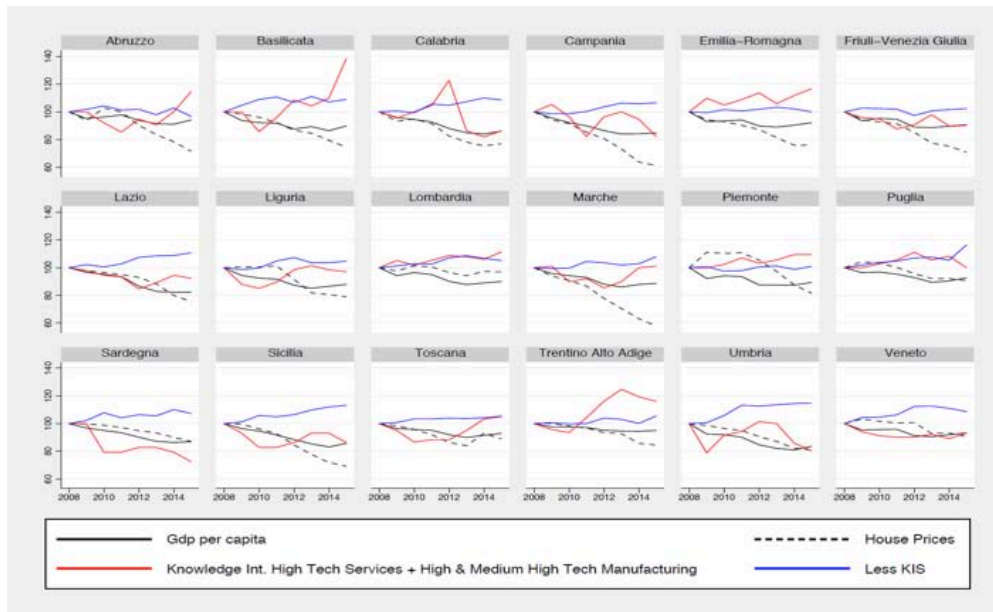


Figura 35: Fonte: Compagnicci et al. (2018) forthcoming. Regional patterns of employment and GDP (indexes, 2008=100)

La scarsa crescita del paese si riflette, di fatto, nelle opportunità occupazionali per le nuove generazioni che risultano essere inferiori a quelle dei pari età in quasi tutti i paesi OCSE (Figura 36).

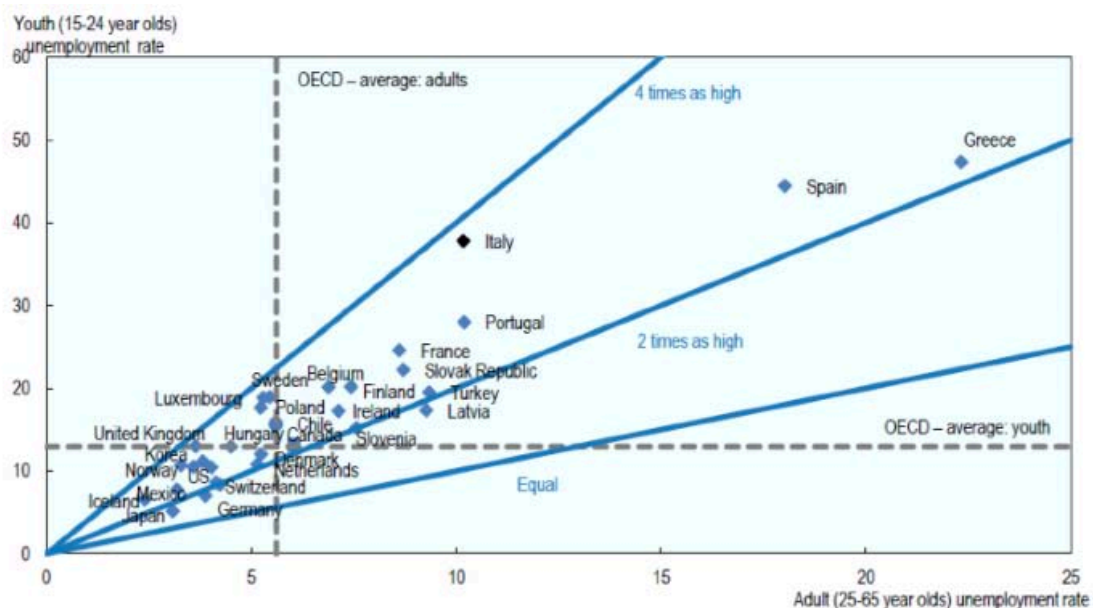


Figura 36: OECD Skill Strategy Diagnostic Report (2017) Italy, p. 145

Lo scarso premio per l'istruzione e i relativamente bassi livelli occupazionali si traducono quindi in una maggiore presenza di NEET nel sistema Italia rispetto al resto d'Europa (Figura 37).

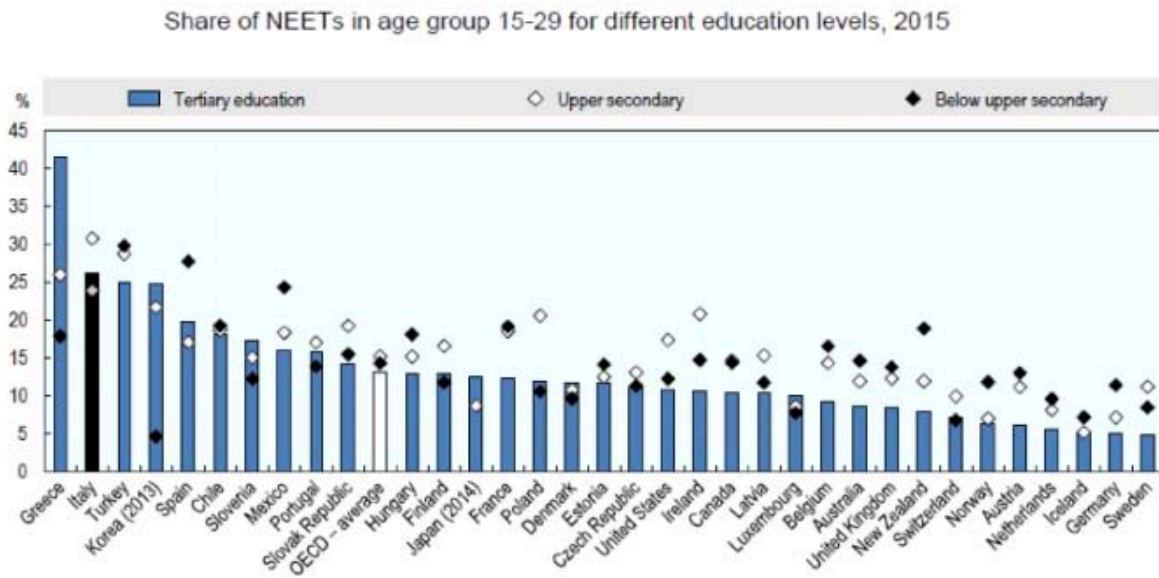


Figura 37. OECD Skill Strategy Diagnostic Report (2017) Italy, p. 145

## Conclusioni

L'Italia appare gravemente attardata su pressoché tutti i principali aspetti qui analizzati. L'istruzione risulta essere oggettivamente sotto-finanziata in presenza di una società che risulta essere già di per sé particolarmente attardata in termini di competenze generali disponibili nel mercato del lavoro.

La struttura dell'istruzione secondaria, ereditata dalla concezione classista dell'istruzione del periodo post-unitario, è rimasta tale, perpetuando meccanismi di dequalificazione nell'immaginario pubblico che hanno finito per danneggiare l'approccio all'istruzione tecnica e in parte anche a quella scientifica.

D'altra parte, gli scarsi (per non dire nulli) premi per il capitale umano nel mercato del lavoro hanno favorito il livellamento verso il basso dell'istruzione stessa.

Le scarse risorse pubbliche investite nell'istruzione hanno inoltre portato ad un livello salariale nel settore ampiamente inferiore a quello dei principali competitor internazionali e particolarmente poco remunerativo a pari skills rispetto al settore privato. In questo contesto l'insegnare è diventato in molti casi (la maggioranza) una professione di ripiego, con ovvi effetti negativi anche sulla qualità stessa dell'istruzione.

Storicamente, inoltre, il sistema educativo italiano – sebbene centralizzato – si è caratterizzato per gli enormi divari territoriali consolidatisi prima delle guerre in divari di alfabetizzazione e, successivamente, in divari di competenze e di tassi di istruzione alta.

Questi meccanismi, che si sono consolidati nel lungo periodo, sono di fatto la principale causa della scarsa qualità degli studenti e degli scadenti risultati ottenuti nella comparazione internazionale del nostro Paese. Si tratta di meccanismi che si alimentano endogenamente, essendovi una scarsa percezione nella popolazione della necessità di educazione in cui il policy maker appare quanto meno disattento alle necessità di lungo periodo del Paese.

## Bibliografia e riferimenti

A'Hearn B., Auria C., Vecchi G. (2011). "Istruzione" in In ricchezza e in povertà: il benessere degli italiani dall'Unità a oggi, Giovanni Vecchi (2011), Bologna, Il Mulino.

Compagnicci F., Gallegati M., Gentili A., Valentini E. (2018) Regional patterns of employment and GDP (indexes, 2008=100) Working paper 2018.

European Commission (2018). Europcom2018 Flash Eurobarometer 472 – novembre 2018 - <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/FLASH/surveyKy/2219> accesso il 3 gennaio 2019

Eurostat (2017). Investing in skills pays off: the economic and social cost of low-skilled adults in the EU (7/2017). <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5560> accesso 3 gennaio 2019

Felice E. (2007). I divari regionali sulla base degli indicatori sociali (1871-2001), Rivista di politica economica (2007)

Istat (2018). Rapporto sulla conoscenza 2018, Istat, Roma <https://www.istat.it/storage/rapporti-tematici/conoscenza2018/Rapportoconoscenza2018.pdf> accesso il 3 gennaio 2018.

Mancino D. (2018). "Di chi si fidano gli italiani: del Governo o dell'Europa? Parola alle regioni", Il Sole 24 Ore, 3 gennaio 2019, [http://www.infodata.ilsole24ore.com/2019/01/03/italiani-pensano-eurobarometer-disoccupazione-governo-europa-sanita/?utm\\_term=Autofeed&utm\\_medium=FB\\_Sole24Ore&utm\\_source=Facebook&fbclid=IwAR0X1JuwZr37MrJKHBjrKPYRcbhiBG284aAR9Qe2jaYwaTtAyeESg7PgUs#Echobox=1546498664](http://www.infodata.ilsole24ore.com/2019/01/03/italiani-pensano-eurobarometer-disoccupazione-governo-europa-sanita/?utm_term=Autofeed&utm_medium=FB_Sole24Ore&utm_source=Facebook&fbclid=IwAR0X1JuwZr37MrJKHBjrKPYRcbhiBG284aAR9Qe2jaYwaTtAyeESg7PgUs#Echobox=1546498664)

MIUR (2018). FOCUS 16-17 Studenti stranieri in Italia. Ministero dell'Istruzione e della Ricerca, Roma. [http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17\\_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f-1f8609b3?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f-1f8609b3?version=1.0) accesso 3 gennaio 2019

OECD (2017). Education at a Glance 2017: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017\\_eag-2017-en;jsessionid=B\\_809274JJJOELlvWePWaDYUG.ip-10-240-5-87](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en;jsessionid=B_809274JJJOELlvWePWaDYUG.ip-10-240-5-87) , accesso 3 gennaio 2019

OECD (2017). Education policy outlook 2017 Italy. OECD Publishing, Paris <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf> , accesso 3 gennaio 2019

OECD (2017). Skill Strategy Diagnostic Report (2017) Italy, OECD Publishing, Paris [https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-strategy-diagnostic-report-italy-2017\\_9789264298644-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-strategy-diagnostic-report-italy-2017_9789264298644-en) accesso 3 gennaio 2019

OECD (2018). GPS Education, country note DEU 2018, Education at a glance. OECD Publishing, Paris <http://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/DEU.pdf> accesso 3 gennaio 2019

Stoet G., Geary DC. (2013). Sex differences in mathematics and reading achievements are inversely related: Within-and across-nation assessment of 10 years of PISA data. PloS one 8(3)

TRELLE (2010). *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte*, Quaderno n.9, dicembre 2010, Associazione Trellle.

Le pubblicazioni della serie *Conseguenze del futuro* proseguiranno con i seguenti titoli:

*Comunità. Nuove società, nuove economie*

*Salute. Sulla nostra pelle*

*Cibo. La giusta risorsa*

*Spazio. Le piazze del mondo*