

Indice

Introduzione	8
1. La difficile conciliazione di equità ed efficacia: evidenze dal caso italiano in una prospettiva comparata <i>di Orazio Giancola</i>	18
2. Tra passato e presente: le sfide dell'istruzione in Italia	42
2.1 Non pensare all'elefante: scuola, riforme, discorso pubblico <i>di Vanessa Roghi,</i>	
2.2 La questione delle competenze e del loro mismatch: quali saperi servono e quali serviranno nella società della conoscenza? <i>di Fabio Roma</i>	62
3. Per una nuova idea di educazione	88
3.1 Una scuola per tutti e per ciascuno. Oltre la contrapposizione fra standardizzazione e individualizzazione <i>di Elisabetta Nigris e Franco Passalacqua</i>	
3.2 Scuola dell'insegnamento o scuola dell'apprendimento? <i>di Elena Mosa</i>	108
3.3 Emilio o lo spazio dell'educazione <i>di Guido Incerti</i>	131
3.4 Esperienza o istruzione? <i>di Stefano Laffi</i>	142
3.5 Quali politiche di sistema per scuola e università? <i>di Daniele Checchi</i>	159
La conoscenza come veicolo per il riscatto sociale. <i>Postfazione a cura di Miguel Benasayag</i>	170
Gli autori	174

Introduzione

Il seguente rapporto propone i contributi raccolti in un anno di lavoro: una pubblicazione a più voci che vuole proporre una riflessione capace di rilanciare una lettura complessa della realtà in grado di nominare problemi, sollecitare domande, quesiti e cambi di prospettive per un'apertura di pensieri e di alternative che possano contribuire alla definizione di politiche coraggiose in ambito educativo. Interventi, cioè, che siano connotati dalla volontà di tornare a investire nell'educazione e nella conoscenza quale risorsa chiave per consentire a tutti di abitare la realtà e darsi una *chance* di cambiarla, all'insegna di migliori condizioni economiche e sociali nonché di un maggior benessere individuale e collettivo.

Da qualche tempo, nel solco degli impatti prodotti dalla trasformazione digitale e sociale in corso, sentiamo parlare di un'inadeguatezza degli attuali percorsi educativi di natura formale, sempre meno capaci, si direbbe, di garantire mobilità sociale e per questo assicurare a tutti adeguati livelli di conoscenze e di competenze. Di acquisire strumenti utili a garantirsi il proprio futuro e incidere sulla realtà esterna con scelte consapevoli. Ne sono conferma le voci di molti ragazzi e ragazze che, come scrivono Elisabetta Nigris e Franco Passalacqua, percepiscono oggi un forte senso di estraneità rispetto alle modalità con cui i contenuti vengono loro presentati, tendenzialmente cattedratiche, astratte e decontestualizzate, tanto da apparire sempre meno idonee a interloquire con le modalità comunicative e con gli stili di apprendimento dei giovani: *“Uno dei problemi principali è che la scuola è stata una grande parte della nostra vita, ma...la nostra vita non era lì!”* o ancora *“Alla scuola italiana vai a studiare e basta. Passi sei ore seduto al*

banco, ascolti, scrivi, poi quando suona la campanella, non vedi l'ora di andartene".

Dinanzi a questo scenario occorre comprendere come rendere più accessibili e appetibili – in una dimensione di piacere e utilità – i percorsi educativi, perché la conoscenza possa tornare ad essere un veicolo di riscatto sociale per tutti e non per pochi. Da sempre, infatti, le parole, il sapere, le competenze apprese e i talenti coltivati costituiscono il capitale più prezioso per sviluppare e tenere viva negli esseri umani, a livello individuale e collettivo, la capacità di esprimere immaginazione sociale e politica: la capacità, cioè, di profilare scenari evolutivi della realtà.

Si tratta di un'urgenza impellente di fronte alle criticità strutturali del nostro Paese che ancora incidono significativamente sui percorsi di vita degli individui e che contribuiscono al costante ritardo dell'Italia tra i Paesi che hanno saputo creare un adeguato aggiornamento dei propri sistemi formativi, a livello di equità ed efficacia. Divari negli apprendimenti di base fra le macro-aree (Nord-ovest, Nord-est, Centro, Sud e Isole), il cui peso va combinato con quello legato all'origine sociale e con quello legato alla scelta dell'indirizzo di studio della scuola secondaria, che in tutte le analisi si pone come fattore dirimente nella riproduzione delle disuguaglianze e del fenomeno della segregazione sociale all'interno delle scuole. Ma anche un basso livello sia di competenze dei cittadini italiani come ben documentato dall'ultimo rapporto Invalsi, sia di numero di laureati rispetto agli altri Paesi europei, oltre che a un forte disallineamento tra le filiere formative e le esigenze del mercato del lavoro: non solo in termini di *skills*, ma anche – come scrive Fabio Roma – a livello di qualifica professionale e di campi di studio. Ciò che emerge dal rapporto, è che siamo un Paese con meno competenze di base di altri e che ne domanda poche, ovvero a una bassa offerta di competenze si accompagna una bassa domanda da parte del settore privato: un equilibrio al ribasso delle competenze che tende a minare qualsiasi prerogativa di sviluppo economico. Prerogativa minacciata ulteriormente dagli sfilacciamenti tra formazione e mercato del lavoro: in

termini di qualificazione professionale – ovvero tra le qualificazioni possedute e quelle che i lavoratori dichiarano essere necessarie per ottenere il loro lavoro (*qualification mismatch*) il 22% dei lavoratori dichiara di essere over-qualificato, mentre il 13% under-qualificato¹; in termini di competenze e abilità di cui è dotato un individuo e quelle richieste dall'organizzazione per svolgere un determinato lavoro (*skills mismatch*) l'Italia è tra i Paesi con la percentuale più alta, con un 6% di lavoratori under-skilled in *literacy* (il saper leggere e scrivere)²; con riferimento al campo di studi – ovvero quando un lavoratore, formatosi in un determinato ambito, lavora in un altro settore – la percentuale di lavoratore *mismatched* del Paese è pari al 49% e si tratta di una delle percentuali più alte registrate³. Le inefficienze in campo educativo, insomma, portano con sé squilibri nel mercato del lavoro sia a livello occupazionale sia inevitabilmente sul fronte della qualità stessa dell'occupazione.

Lo scenario appena delineato ci consegna l'immagine di una scuola ancora iniqua, in difficoltà nel suo compito di inclusione e ascensore sociale – come confermato ancora dall'elevato tasso di abbandono scolastico, più alto negli studenti con cittadinanza non italiana rispetto agli studenti italiani – divisa a livello territoriale in cui il diritto a un'educazione di qualità dipende ancora troppo dalle condizioni di origine.

Cosa fare dunque per provare a invertire la rotta? C'è la possibilità di arginare questo processo di decadimento del sistema educativo che non è solo questione di competenze, ma di qualità della vita, di emancipazione, di posto di lavoro, di identità sociale e gratificazione personale?

È una domanda per la quale forse non esiste una risposta nel breve periodo, ma che ci può permettere di rifondare un discorso attorno alla scuola riportando – come scrive Vanessa Roghi – il metodo storico all'interno del dibattito. Perché la storia ci aiuta a vedere quali fenomeni vengono da lontano e sono ormai diventati strutturali e quali invece nascono dalle trasformazioni sociali in corso o dalle scelte politiche contingenti. Serve perché ci aiuta a capire cosa non è stato fatto che avrebbe potuto

esserlo e cosa si può fare adesso. Occorre poi rifondare linguaggi, codici e concetti che, sfrondata dalla retorica e fasulla contrapposizione fra un oggi orribile e un'età dell'oro tanto vaga quanto imprecisata, faccia da fondamento a ogni futuro intervento. Perché se continuiamo a dire che la scuola fa schifo, la scuola continuerà a fare schifo.

In questo contesto dobbiamo capire come costruire un nuovo protagonismo dell'educazione senza dimenticare la storia dunque, che è materia prima fonte di capacità creativa e trasformativa, ma anche adottando un approccio comparato per aumentare la riflessività e per capire che un cambiamento è possibile. Non solo per migliorare la qualità dell'offerta formativa e garantire il diritto all'educazione, ma anche per riaccendere il desiderio di imparare e sostenere la creazione di percorsi educativi che siano percepiti come utili e piacevoli dalle giovani generazioni.

Seppure con profonde differenze e specificità, scrive Orazio Giancola, è possibile identificare una serie di tratti comuni di quei sistemi educativi che sono in grado di conciliare equità con efficacia. I tre casi analizzati nel rapporto (Canada, Danimarca e Finlandia) danno evidenza di una serie di interventi riconducibili a una serie di fattori tra i quali: I) un'elevata spesa pubblica in istruzione; II) un riformismo didattico spiccato che spinge a una metodologia didattica fortemente esperienziale e interattiva dove gli studenti sono incoraggiati ad allenare la responsabilità personale, l'espressione di sé, il pensiero critico in ambienti di apprendimento sono basati sull'apertura e l'informalità (le lezioni frontali sono meno frequenti o accostate a lezioni esperienziali pratiche, se non addirittura abolite del tutto nel caso Finlandese); III) attenzione al pre - scuola e alle opportunità formative non scolastiche per gli studenti di età superiore ai 16 anni; IV) attenzione alla formazione del personale docente ai vari livelli, finalizzata allo sviluppo di forme didattiche innovative. Vi è poi una chiara consapevolezza dell'impossibilità della scuola di farsi risoltrice di tutte le disuguaglianze, ragion per cui in alcuni Paesi l'equità è l'esito di fattori esterni e relazionali, di politiche che agiscono oltre la scuola con l'obiettivo di costruire alleanze

con tutti gli agenti educativi – in primis i genitori – e di stabilire connessioni con il territorio per abilitarne il potenziale educativo.

Sulla scia delle innovazioni apportate in campo europeo, ciò che emerge dai contributi raccolti nel rapporto, afferisce alla necessità di una rivoluzione interna alla scuola che lavori sul *cosa* insegnare, sul *come* e sul *perché* insegnarlo, senza tralasciare la dimensione dello spazio in cui la relazione educativa avviene.

Oggi, scrive Elena Mosa rifacendosi a Dario Ianes e Howard Gardner, sappiamo che ciascuno di noi è portatore di una “normale diversità”, ha stili cognitivi diversi che sono espressioni di intelligenze multiple e che per questo è necessario identificare un approccio di apprendimento sensibile alla variabilità umana. È questa, continua Mosa, la tesi dello *Universal Design for Learning* che mira a strutturare il curricolo con l’obiettivo di fornire molteplici mezzi di rappresentazione (cosa), di azione e espressione (come), di mezzi di coinvolgimento (perché).

Queste tre dimensioni aprono a una riflessione più ampia sul compito che la scuola debba oggi avere nel rapporto con lo studente. Scrive Elisabetta Nigris, riprendendo le parole di Maria Beatrice Ligorio e Clotilde Pontecorvo, che *“la scuola è prima di tutto un luogo culturale che da una parte rispecchia la società e dall’altra la modella”* e pertanto non può limitarsi a una sola trasmissione di conoscenze acquisite e definite, *“ma deve essere occasione per ripensare criticamente la cultura e offrire occasione per un avanzamento sia personale che culturale”*. Di pari passo, le Indicazioni Nazionali per il Curricolo, affermano che *la scuola è investita da una domanda che tiene, insieme, l’apprendimento e lo stare al mondo*. Per operare in questa direzione, scrive Elisabetta Nigris, occorre andare al cuore delle discipline per suscitare il desiderio di imparare che come afferma John Dewey è compito del docente. Sarà allora necessario immergere i ragazzi in esperienze di cui comprendano il significato, che promuovano la loro curiosità e la disponibilità a impegnarsi con l’adulto responsabile di collocare le nozioni, i dati e le conoscenze in un orizzonte di senso comprensibile in

collegamento con le proprie esperienze ed enciclopedie. Mettere al centro lo studente dunque, perché se la scuola ne è capace, come scrive Vanessa Roghi, può controbilanciare il disagio della famiglia in termini di motivazione, fiducia e istruzione. Ovvero, continua Elena Mosa, azionare la leva del perché, operando una ricostruzione di senso e di fiducia con lo studente, con le famiglie e con il territorio per co-progettare ambienti educativi ad alta motivazione.

Ricostruire la relazione con il docente in questa direzione, suggerisce il rapporto, significa interrogarsi sul senso di alcune pratiche inerziali che si perpetuano forse senza fondamento didattico, come ad esempio – scrive Vanessa Roghi – la bocciatura. Ma anche intervenire sulla ri-organizzazione dei cicli scolastici e il ripristino del tempo pieno – il che non vuol dire raddoppiare semplicemente l'orario scolastico – bensì tornare a una pienezza di qualità che catturi la motivazione e l'attenzione degli studenti, coltivandone talenti e aspirazioni.

In questo scenario, entra a sua volta in gioco il terzo insegnante identificato da Loris Malaguzzi: lo spazio. Guido Incerti afferma che la strada da percorrere sia quella di progettare spazi che interagiscono tanto con chi educa quanto con chi viene educato. Portali, più che ambienti, che conducano all'azione educativa, al rapporto diretto tra educatore e allievo, ospitando contemporaneamente realtà analogiche, digitali e virtuali. Il tutto entro lo spazio urbano e il tessuto socio / relazionale perché una scuola bella e che funziona in un territorio povero, sofferente, isolato e non virtuoso è lasciata a sé stessa e rischia di perdere la sua efficacia e utilità sociale. Così come uno spazio frontale, non tecnologico, non pronto alla trasformazione del *learning by doing*, all'interno di città o di zone apparentemente più ricche può non essere profittevole per i giovani.

Non più scuole e non solo spazi didattici, continua Incerti, ma *landmark* nel concetto classico di Locus, “oggetti” attrattivi e aggregativi sempre più aperti ad attività extrascolastiche, mutanti durante il giorno da centri didattici a centri civici, fino a trasformarsi in “community hub” parte

integrante di un welfare state materiale locale. Tra gli esempi citati di buona progettazione il polo scolastico di Cernusco sul Naviglio o il Learning Center di Losanna. Lo spazio deve poter diventare quindi cellula “viva”, riconfigurabile, modulabile e tematicamente aggregabile, continuo tra ambiti relazionali, ambiti individuali e ambiti informali, con aule libere, versatili e ri-organizzabili senza soluzione di continuità. Con l’aula che rimane la casa base, la cellula in cui si torna, ma che viene circondata da nuovi modelli aggregativi per gli spazi dell’apprendimento.

Stefano Laffi, ci invita ad allargare lo sguardo di analisi e a riconoscere che in un mondo accelerato, instabile e incerto come quello attuale, la scuola non rappresenta più in via esclusiva il luogo in cui costruire il proprio futuro. Se nel secolo scorso prima si studiava e poi si lavorava, oggi questo schema mentale sembra essere saltato.

E allora cosa fare? L’invito di Laffi è quello di rendere ogni momento della propria vita un momento di apprendimento perché non possiamo sapere quale delle tante lezioni apprese sarà quella che si metterà a frutto. Il che significa avere una tensione esperienziale, esplorativa sulla propria vita, agita nell’incertezza sugli esiti ma nella convinzione di dover setacciare ogni occasione per farne fonte di apprendimento.

L’esperienza esperita in condizioni di incertezza, continua Laffi, abilita forme di apprendimento aderenti alle realtà che possono retroagire in maniera efficace sugli schemi cognitivi applicati nei tradizionali percorsi formativi. L’apprendimento in condizioni di incertezza, è fare ricerca sulla propria vita, è interrogare il quotidiano anziché darlo per scontato, è spostare di continuo la frontiera per non farsi bastare quello che si faceva ieri. È interrogare domande e vincoli di realtà, darsi compiti, fare delle scelte, muoversi per prove ed errori, avere il coraggio di fare verifiche che cambiano in corsa, capire quale domande farsi (*problem setting*) e non solo risolvere questi (*problem solving*) perché l’incertezza spesso riguarda questo piano cognitivo. L’opposto, si direbbe, da quello che succede in classe. Il vero apprendimento non può dunque prescindere dall’esperienza che da sempre

regala una conoscenza più radicata rispetto alla teoria.

Fin qui tutto chiaro: occorre intervenire sui tradizionali percorsi educativi di natura formale per un loro aggiornamento al passo coi tempi senza tralasciare le opportunità di apprendimento che il contesto informale offre.

Promuovere un cambio di rotta a livello di sistema significa ragionare però anche in termini di responsabilità politica e quindi inevitabilmente, come afferma Daniele Checchi, intrecciare la questione con il tema dell'autonomia scolastica dal momento che il nostro Paese ha scelto (almeno sulla carta) un percorso di decentramento della responsabilità didattica e gestionale. Riflettere in questa direzione vuol dire riconoscere che l'autonomia rappresenta una condizione necessaria ma non sufficiente per accrescere l'innovatività delle istituzioni formative perché nella sua applicabilità ha evidenziato una serie di limiti di cui dobbiamo tenere conto per contrastare le differenze nei risultati in campo educativo a livello territoriale (basta vedere l'ultimo test Invalsi) che si generano per effetto dei contesti ma anche della diversa capacità di iniziativa degli attori coinvolti. In primo luogo l'autonomia ha prodotto un'organizzazione interna degli istituti educativi verso un rafforzamento delle gerarchie interne che hanno contribuito a definire delle precise linee di comando, in potenziale conflitto con la motivazione dei singoli operatori coinvolti che spesso è attivata da una missione professionale e non solo di natura economica. In secondo luogo questo processo ha messo in evidenza l'assenza di una capacità di indirizzo di sistema sostantiva. Autonomia infatti non può significare libertà, ma la capacità di perseguire nel modo più idoneo gli obiettivi di volta in volta definiti come priorità del Paese (riduzione abbandono scolastico, miglioramento dei livelli di competenza, innalzamento della scolarità, solo per citarne alcune...). Terzo e ultimo limite identificato riguarda l'incapacità di apprendere dalle esperienze passate tale per cui ogni sperimentazione nasce e muore con l'impegno di chi le attua, senza che l'intera struttura apprenda e segnali le pratiche più efficaci.

Oltre che a prendere in considerazione questi limiti, se vogliamo

disegnare una strategia di rilancio del comparto educativo, continua Checchi, dobbiamo mettere al centro anche gli insegnanti, le loro condizioni di lavoro, la loro motivazione, il loro impegno e riconoscimento (anche monetario) del loro lavoro. Perché a partire dall'assunto che la creatività e l'innovazione seguono sempre un processo bottom-up, è su iniziativa di queste figure professionali che possono svilupparsi azioni di miglioramento che poi possono essere disseminate seguendo un approccio top-down.

Se non si ha il coraggio di scommettere sui percorsi di questa natura che siano in grado di invertire gli effetti distorsivi prodotti dall'assetto autonomistico e investire sulle figure degli insegnanti, continua Checchi, allora è più onesto denunciare il fallimento di questo assetto e riaccentrare tutte le funzioni strategiche.

In breve, in uno scenario di disoccupazione giovanile, abbandono scolastico, inadeguati livelli di conoscenze e competenze, squilibri e divari territoriali nell'offerta educativa, occorre ragionare – come scrive Miguel Benasayag – su un cambio di paradigma alla ricerca di un'alternativa teorica, pratica, individuale e sociale che possa fondarsi sui nuovi modi di fare. Dappertutto c'è un fermento enorme di altre possibilità che si stanno sperimentando e che occorre canalizzare in un'alternativa ri-territorializzandola, ovvero agendola nei contesti locali e in relazione ai bisogni dei cittadini che vi abitano.

Questo è dunque il proposito del presente volume: indagare linguaggi, codici, concetti, interventi e politiche che possano agire per garantire a tutti l'educazione e la conoscenza come veicolo di riscatto sociale.

Gli scritti raccolti all'interno del volume ci consegnano un altro lascito significativo, che la Fondazione Giangiacomo Feltrinelli si propone di affrontare nell'ambito delle sue attività di ricerca. Emerge, dalle analisi condotte, che i problemi dell'educazione e dell'isolamento dei giovani non possono e devono essere circoscritti esclusivamente ai problemi della scuola e delle inadeguatezze didattiche. Occorre adottare uno sguardo più inclusivo perché, come suggeriscono diversi autori, i contesti territoriali

rappresentano ancora un fattore cruciale nella riproduzione delle disuguaglianze e nel tracciare i percorsi di crescita di individui e comunità. Detto in altre parole, l'origine sociale e geografica permane un fattore cruciale nel tracciare i percorsi di vita e opportunità di individui e comunità: sei dove sei nato, cresciuto, quale scuola hai frequentato.

La sfida che ci troviamo di fronte risiede nella necessità di approfondire e comprendere modelli di sviluppo territoriale che siano capaci di riportare al centro del loro intervento una riflessione di tipo pedagogico ed educativo, funzionale cioè alla costruzione di ecosistemi sociali, culturali ed economici in grado di abilitare opportunità di capacitazione ed emancipazione degli individui, con particolare riferimento alle giovani generazioni, e per questo offrire esperienze di capacity building e di adeguamento delle proprie conoscenze e competenze rispetto al cambiamento in atto.

La posta in gioco è alta: ne va del nostro orizzonte di progresso capace di tradursi in una migliore qualità della vita per tutti.

¹ ISFOL (2016), "Il Secondo Round dell'indagine OECD-PIAAC: le competenze per vivere e lavorare oggi", *ISFOL Research Paper*, 34, novembre.

² Ibidem.

³ Ibidem.