

Conoscenza e visione per una scuola come salvaguardia della democrazia

Knowledge and vision for a school as a safeguard of democracy

*Renata Maria Viganò**

Riassunto

A fronte della complessità della questione scolastica, il discorso su quest'ultima è spesso superficiale e non attinge né a una sua conoscenza approfondita suffragata da dati autorevoli e competenze scientifiche né a una visione del ruolo imprescindibile della scuola nella promozione e salvaguardia della democrazia. Il contributo esamina perciò un insieme di evidenze poste in luce da autorevoli indagini e da fonti statistiche nazionali e internazionali da cui risaltano molteplici criticità persistenti nel sistema di istruzione e formazione del nostro Paese il quale non riesce ad assolvere quanto sancito dalla Costituzione e rischia anzi di farsi ulteriore veicolo di discriminazione sociale. Approda pertanto a delineare alcune direzioni di impegno prioritario per ridare valore alla scuola come leva di una società democratica: ritessere il tessuto valoriale, dare fiducia alla scuola, coltivare la cultura valutativa, dare centralità educativa ai luoghi della formazione.

Parole chiave: Scuola, educazione, democrazia, società, indagini internazionali

Abstract

In the face of the complexity of the school question, the discourse on the latter is often superficial and draws neither on its in-depth knowledge supported by authoritative data and scientific expertise nor on a vision of the essential role of the school in promoting and safeguarding democracy. The paper therefore examines a set of evidence highlighted by national and international authoritative surveys and statistical sources from which many persistent critical issues stand out in the education and training system of our country, which fails to fulfill what is enshrined in our Constitution and indeed risks becoming a further vehicle of social discrimination. The Author therefore outlines some directions of priority commitment to restore value to the school as a lever of a democratic society: reweave the fabric of values, trust the school, cultivate the culture of evaluation, give educational centrality to school.

Key words: School, education, democracy, society, international surveys

* Ordinario di Pedagogia sperimentale, Università Cattolica del Sacro Cuore, e-mail: renata.vigano@unicatt.it.

Articolo sottomesso: 08/06/2023, accettato: 23/10/2023

Pubblicato online: 29/12/2023

1. Conoscere e pensare la scuola

A chi per professione svolge ricerca pedagogica ed educativa accade di sentirsi domandare un parere, un intervento, un contributo “sulla scuola oggi”. Chi scrive si occupa di scuola da molti anni ma avverte un lieve disagio ogni volta che riceve tale richiesta, come dinanzi a un obiettivo troppo ambizioso. In realtà, fare il punto sulla scuola è come voler restituire in un’istantanea l’intreccio complesso di informazioni, riflessioni, incontri, esperienze accumulate nel corso di un lungo viaggio, le quali vanno interpretate alla luce di una comprensione profonda degli impliciti culturali e dei retaggi che pervadono un universo così complesso. Giacché la postura dello studioso poggia sull’umiltà, sul “sapere di non sapere”, è più prudente e onesto riconoscersi non onniscienti e posizionare il proprio contributo nei termini di un apporto inevitabilmente parziale ma, proprio perché consapevole di tale limite, probabilmente più veridico.

Tale premessa approda a delineare una questione affatto astratta con cui confrontarsi riguardo a un possibile discorso sulla scuola oggi, movendo dal rapporto tra la narrazione che se ne fa, la conoscenza che se ne ha e la visione progettuale (se esiste) che la riguarda.

In realtà di scuola oggi si ragiona pochissimo, se non in occasioni di riflessione approfondita le quali però restano per lo più circoscritte. Parrebbe il contrario: non vi è giornale, notiziario, *social* che non divulghi e commenti notizie sulla scuola, dal professore vessato dagli studenti alla maestra maltrattante, dall’annuncio di un nuovo piano di assunzione degli insegnanti allo studente vittima di bullismo, dalla scolaresca distintasi in una competizione internazionale alle polemiche sui compiti delle vacanze e così via. È parlare di scuola? Non propriamente. È dare ribalta a un evento di cronaca che cattura l’attenzione e che occasionalmente ha a che vedere con la scuola ma potrebbe anche riguardare altri settori, con corredo di commenti talvolta competenti talaltra quanto meno discutibili. Nell’arco di pochi giorni la notizia perde richiamo e si parla d’altro fino a quando, ciclicamente, nuovi accadimenti riavviano il processo.

Durante e dopo la pandemia da Covid-19 si è parlato molto di scuola; forse mai come allora si è avuta l’opportunità di rendersi conto che la scuola è molto più che un posto dove si va per un certo periodo di anni ad apprendere un insieme di conoscenze più o meno utili. La sofferenza tangibile e diffusa dei minori sottratti per mesi all’esperienza scolastica quotidiana ha reso visibile che la scuola è un contesto di vita assai ampio e denso di relazioni complesse in cui si definisce la propria identità. Non sembra però che la dura lezione sia stata in

grado di scalfire l'inerzia del sistema; senza nulla togliere al ruolo importante e in alcuni casi insostituibile di esperti e specialisti, non è infarcendo la scuola di psicologi e percorrendo la via della medicalizzazione che si risolve un problema che è primariamente culturale, educativo e sociale.

Pensare la scuola non è parlare di scuola purchessia ma ridare voce a un pensiero alto, non astratto bensì consapevole che nella scuola reale si incarna la visione di ciò che, come società, vogliamo essere; per dirla con Laberthonnière «L'idea che ci si fa dell'educazione e dell'ufficio dell'educatore dipende evidentemente dall'idea che ci si fa dell'uomo e del suo destino» (1923, p. 1).

Il tema è complesso e pervasivo: attraversa le generazioni, le classi sociali, le strutture economiche e produttive, gli assetti normativi, amministrativi e gestionali; occorrono perciò azioni diverse integrate e una visione strategica nel medio termine poiché i benefici di questi processi non si misurano nel breve periodo. Né i risultati sono apprezzabili subito, sempre e secondo una prospettiva di analisi unica e costante; serve un disegno di sviluppo e miglioramento continuo, basato sulla convinzione che investire nel sistema educativo del paese genera valore per la società intera (Stiglitz e Greenwald, 2014). Altrimenti «i burocrati macchina, i professori ignoranti, i politici bambini, i diplomatici impossibili, i generali incapaci, l'operaio inesperto, l'agricoltore patriarcale e la retorica che ci rode le ossa» (Villari, 1866, p. 31) trovano facile terreno di riconquista, nei modi e nelle forme corrispondenti alla società odierna in cui la conoscenza è fattore ineludibile per lo sviluppo, la convivenza civile, la giustizia.

Cause, condizioni e strategie migliorative di tale scenario non vanno però cercate solo nell'intrico di aspetti sociali, economici, politici, amministrativi e organizzativi. È quasi superfluo rammentare il richiamo all'emergenza educativa per prendere coscienza delle conseguenze nefaste e dei rischi indotti dalla progressiva erosione dell'educazione come orizzonte di impegno sociale e istituzionale. L'onda lunga di ideologie che hanno minato la responsabilità educativa di individui, gruppi e istituzioni, i conseguenti atteggiamenti di delega fra i vari soggetti pubblici e privati, la scarsa incidenza della riflessione culturale e della ricerca scientifica autorevole, il dilagare di modelli e pratiche orientate a criteri privi di un fondamento radicato nel principio del rispetto per la persona, sono tutti fattori concorrenti alla criticità del quadro attuale (Maritain, 1950; Acone, 1986; Borghesi, 2005; Chiosso, 2009; Merieu, 1998).

Aver espulso l'educazione dal nucleo generativo dei sistemi di istruzione e formazione, confinandola nel privato individuale, ha indebolito la capacità culturale, politica e sociale di apprezzare l'importanza dell'educazione medesima e ha ingenerato danni gravi nel tessuto sociale e politico, nei sistemi economici e nella cultura amministrativa e organizzativa (Viganò, 2013). Non si costruisce la comunità senza alimentarla di significati condivisi che riempiono di senso i

concetti di capitale umano e sociale. Altrimenti i sistemi formativi finiscono per ridursi ad apparati orientati a *performances* di modesta visione e a terreno di conquista di interessi economici e commerciali, smarrendo l'obiettivo essenziale del servizio alla persona e alla società.

2. I grandi numeri

Il sistema di istruzione e formazione è molto complesso e l'idea di pilotarlo verso traguardi di miglioramento appartiene probabilmente alla sfera dell'utopia; occorrono assieme visione e realismo, coraggio politico e prudenza lungimirante, cultura dell'educazione e della scuola unitamente all'umiltà di riconoscere ricchezze e opacità della sfera scolastica. Forse, un compito che oltrepassa le condizioni e le possibilità della politica del nostro tempo.

Basta ricordare i numeri della nostra scuola: conta 907.817 occupati a tempo indeterminato e 270.049 a tempo determinato (escluse università, AFAM, dipendenti da regioni e autonomie locali e da regioni a statuto speciale); in tutto 1.177.866 dipendenti; il totale del pubblico impiego fa 2.914.988 a t.ind. e 327.011 a t.d. (totale 3.241.999). Vuol dire che il 36,33% dei dipendenti pubblici lavora nella scuola, la quale è in assoluto la più grande azienda del Paese, e che circa il 23% del personale della scuola è precario, percentuale di gran lunga più elevata rispetto a qualsiasi altro comparto del pubblico impiego. Il personale a t.d. della scuola rappresenta da solo più del 72% del personale a t.d. di tutto il pubblico impiego¹. L'anomalia di tale situazione è resa ancor più complessa dalla permanenza, tra gli insegnanti, di una componente di precari storici la cui numerosità ha raggiunto dimensioni non più sostenibili, sia per gli effetti sulla qualità dei processi d'insegnamento e dei risultati di apprendimento sia per la dignità delle persone chiamate a formare i cittadini del futuro. Né è ragionevole prevedere che si trovi una soluzione a breve-medio termine, stanti l'inverno demografico alle porte, le condizioni economiche e occupazionali e lo stato di salute e stabilità politica del Paese.

Nell'a.s. 2022/2023² nelle istituzioni scolastiche statali gli alunni sono 7.286.151, le classi 366.310; le sedi scolastiche 40.466. Le scuole paritarie (la fonte è la medesima, i dati sono riferiti all'a.s. 21/22) sono 12.096 con 817.413 studenti; di queste il 70,5% sono scuole per l'infanzia. In altri termini, di tutti gli studenti nel nostro paese (8.103.564) un buon 10% frequenta la scuola paritaria la quale, verosimilmente, supporta in maniera significativa il grande fabbisogno di istituzioni educative per i più piccoli che lo Stato non riesce a soddisfare.

¹ Annuario Statistico 2022 della Ragioneria Generale dello Stato.

² Ufficio Statistico MIM, settembre 2022, dati riferiti all'a.s. 2023.

3. Dati comparativi e questioni aperte

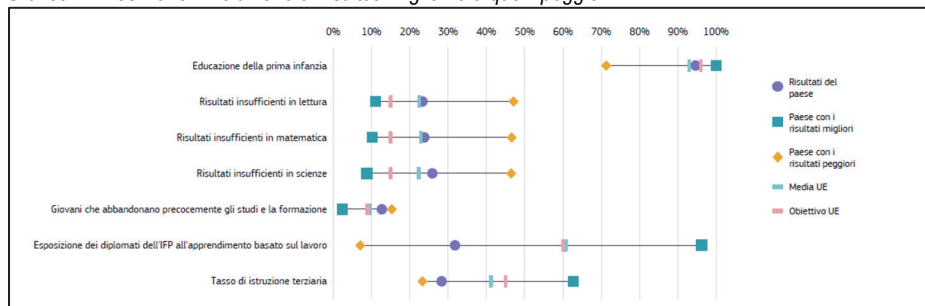
Uno sguardo ai dati comparativi a livello internazionale attesta alcuni problemi permanenti nel nostro sistema di istruzione e formazione (cfr. Tabella 1 e Grafico 1).

Tabella 1 – Panoramica degli indicatori chiave

			Italia		UE		
			2011	2021	2011	2021	
Traguardi a livello di UE			Traguardo 2030				
Partecipazione all'educazione della prima infanzia (dai 3 anni all'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria)			≥ 96 %	97,3% ¹³	94,6% ²⁰	91,8% ¹³	93,0% ²⁰
Discenti all'ottavo anno della scuola dell'obbligo con scarsi risultati in termini di competenze digitali			< 15%	:	:	:	:
Quindicenni con scarsi risultati in:	Lettura	< 15%	21,0% ⁰⁹	23,3% ¹⁰	19,7% ⁰⁹	22,5% ¹⁰	
	Matematica	< 15%	24,9% ⁰⁹	23,8% ¹⁰	22,7% ⁰⁹	22,9% ¹⁰	
	Scienze	< 15%	20,6% ⁰⁹	25,9% ¹⁰	18,2% ⁰⁹	22,3% ¹⁰	
Abbandono precoce dell'istruzione e della formazione (18-24 anni)			< 9%	17,8%	12,7% ^b	13,2%	9,7% ^b
Esposizione dei diplomati dell'IFP all'apprendimento basato sul lavoro			≥ 60% (2025)	:	31,8%	:	60,7%
Completamento dell'istruzione terziaria (25-34 anni)			≥ 45%	21,1%	28,3% ^b	33,0%	41,2% ^b
Partecipazione degli adulti all'apprendimento (25-64 anni)			≥ 47% (2025)	:	:	:	:
Altri indicatori contestuali							
Indicatore di equità (punti percentuali)			:	18,4 ¹⁰	:	19,30 ¹⁰	
Abbandono precoce dell'istruzione e della formazione (18-24 anni)	Nati nel paese		15,3%	10,7% ^b	11,9%	8,5% ^b	
	Nati nell'UE		30,5%	21,5% ^b	25,3%	21,4% ^b	
	Nati al di fuori dell'UE		43,4%	34,7% ^b	31,4%	21,6% ^b	
Completamento dell'istruzione secondaria superiore (20-24 anni, ISCED 3-8)				77,3%	83,5% ^b	79,6%	84,6% ^b
Completamento dell'istruzione terziaria (25-34 anni)	Nati nel paese		22,9%	31,5% ^b	34,3%	42,1% ^b	
	Nati nell'UE		11,5%	13,2% ^b	28,8%	40,7% ^b	
	Nati al di fuori dell'UE		11,5%	12,6% ^b	23,4%	34,7% ^b	
Investimenti nell'istruzione	Spesa pubblica per l'istruzione in percentuale del PIL		4,1%	4,3% ²⁰	4,9%	5,0% ²⁰	
	Spesa pubblica per l'istruzione come percentuale della spesa pubblica totale		8,3%	7,5% ²⁰	10,0%	9,4% ²⁰	

Fonte: European Commission, Education and Training Monitor 2022, Italy

Grafico 1 - Posizione in relazione ai risultati migliori e a quelli peggiori

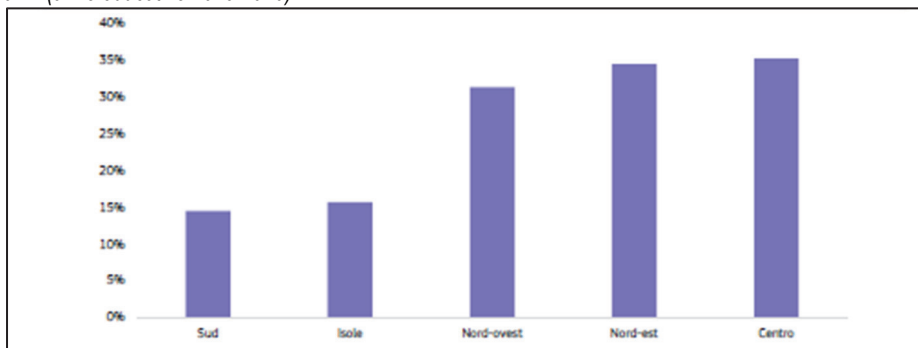


Fonte: DG Istruzione, gioventù, sport e cultura, in base a dati Eurostat (IFL 2021, UOE 2020) e OCSE (PISA 2018)

3.1. Educazione e cura per l'infanzia

Il dato riguardante l'educazione e la cura per l'infanzia appare confortante. Quasi tutti i bambini dai tre ai sei anni partecipano all'educazione della prima infanzia; nel 2020 il 94% era iscritto a programmi di educazione della prima infanzia, superando la media UE del 93% e non molto distante dal traguardo UE del 96% entro il 2030. Resta però su valori ben inferiori il tasso di iscrizione dei piccoli sotto i tre anni, anche se si registra un lieve incremento passando dal 25,5% nel 2018/2019 al 26,9% nel 2019/2020 (Istat, 2021), in seguito a un aumento dell'offerta combinata con una riduzione del numero di bambini conseguente al calo dei tassi di natalità. L'aumento più significativo dei posti si registra al sud e nelle isole (rispettivamente pari al 4,9% e al 9,1%, rispetto all'1,5% a livello nazionale), verosimilmente per l'impatto delle misure statali adottate negli anni per il riequilibrio dei divari territoriali. Permangono tuttavia ampi divari nell'offerta di servizi di assistenza all'infanzia, sia tra il nord e il sud sia tra le grandi città e i comuni più piccoli (Grafico 2).

Grafico 2 - Posti di educazione e cura della prima infanzia ogni 100 bambini di età compresa tra zero e due anni (anno educativo 2019/2020)



Fonte: Istat, 2021

3.2. Abbandono scolastico

Altri traguardi e indicatori contestuali disegnano un quadro con molte zone d'ombra per il nostro Paese. L'abbandono scolastico è spesso oggetto di dibattito, programmi e iniziative volti a contrastarlo poiché, nonostante i costanti anche se lenti miglioramenti, rimane una sfida importante per il sistema di istruzione italiano. Il tasso è in calo ma resta tra i più alti dell'UE, in particolare al sud e tra i nati all'estero. La percentuale di giovani nella fascia di età compresa tra 18 e 24 anni che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione è stata del 12,7% nel 2021, inferiore al 13,1% dell'anno precedente ma ben al di

sopra della media UE del 9,7% e a notevole distanza dal nuovo traguardo a livello di UE del 9%.

La differenza del tasso varia considerevolmente da una regione all'altra: spazia dal 9,6% del nord-est al 15,3% del sud con un picco del 21,2% in Sicilia. I ragazzi hanno più probabilità delle ragazze di abbandonare precocemente la scuola (14,8% contro 10,5%), con un divario di genere superiore alla media (4,3 punti percentuali rispetto ai 3,5 punti percentuali della media UE). Attestandosi a più del 3%, il tasso di abbandono scolastico dei giovani tra 18 e 24 anni nati all'estero è il triplo rispetto a quello di chi è nato in Italia (10,7%) ed è notevolmente superiore alla media UE del 21,2%.

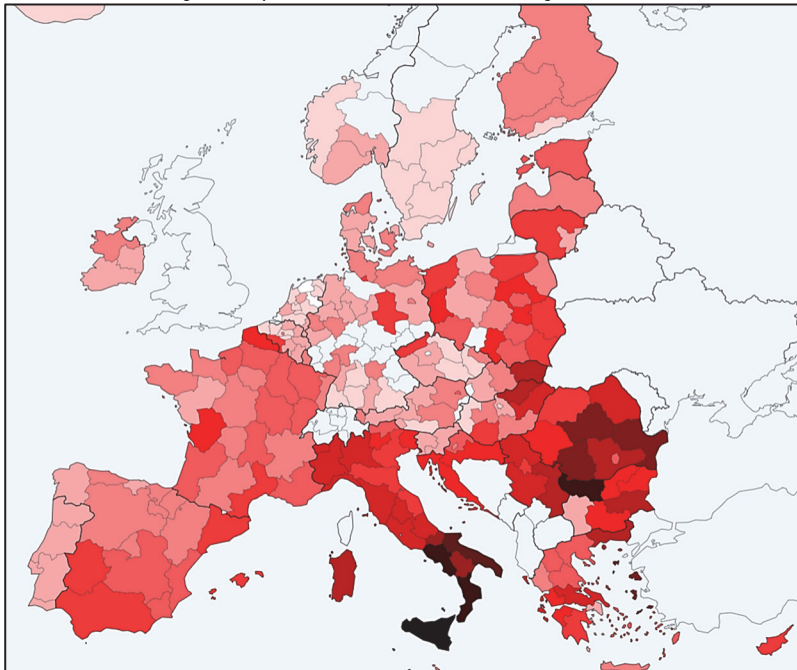
3.3. *INEET*

Non meno complesso è il problema dei NEET ossia i giovani che né studiano né lavorano restando perciò fuori da ogni percorso di lavoro, istruzione e formazione. La consistenza del fenomeno è drammatica in Italia: il 23,1% dei giovani tra i 15 e i 24 anni si trova in tale condizione; è la percentuale più alta tra i Paesi europei (media UE 13,1%), superiore di quasi 10 punti rispetto a Spagna (14,1%) e Polonia (13,4%) e più del doppio di Germania e Francia (9,2%).

La visualizzazione del dettaglio regionale mette in risalto la situazione assai critica del nostro Paese, in particolare nel Mezzogiorno. Nel 2021 ultima in assoluto è la Sicilia con il 30,2%, in peggioramento di quasi un punto rispetto al 2020; a seguire la Campania, con il 27,7% (28% l'anno precedente). Risalendo, dopo una regione bulgara, vi è la Calabria (27,2%). La media europea è del 10,8% (in miglioramento rispetto all'11,1% di un anno prima) ma in Italia solo la Provincia autonoma di Bolzano supera appena la media, fermandosi al 10,5%. Il problema non riguarda solo il Sud: in Piemonte i NEET sono il 17,7%, come nel Lazio; poco meglio va in Lombardia con il 17,3% (ma erano il 15,7 un anno prima).

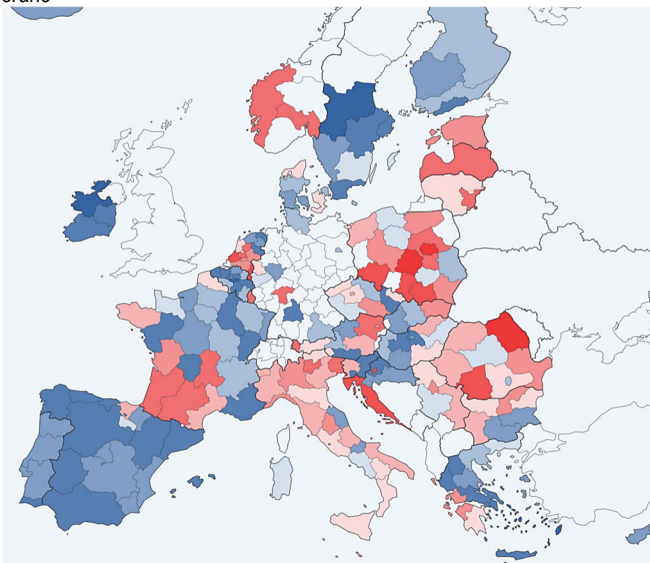
Solo in quattro regioni (Marche, Molise, Campania e Sardegna) si assiste a un calo dei NEET. In tutte le altre nei due anni segnati anche dalla pandemia la situazione è peggiorata, in particolare in Friuli-Venezia Giulia, Provincia di Trento, Liguria, Umbria e Lombardia.

Grafico 3 - Confronto tra le regioni europee. Da 15 a 24 anni, % annua di giovani che non studiano né lavorano



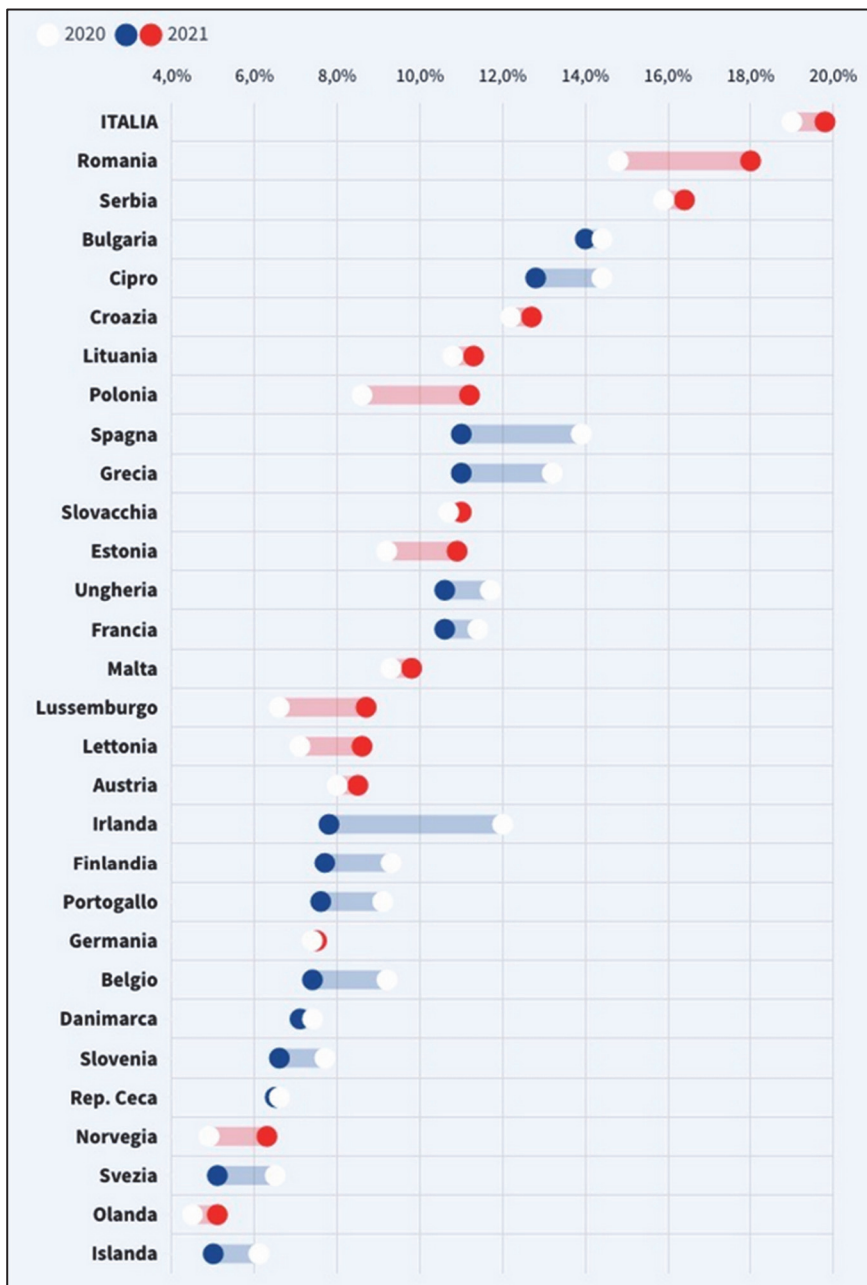
Fonte: EUROSTAT, 2022

Grafico 4 - La tendenza al peggioramento. Da 15 a 24 anni, differenza % 2021 su 2020 di giovani che non studiano né lavorano



Fonte: EUROSTAT, 2022

Grafico 5 – Confronto tra Paesi. Da 15 a 24 anni, % annua di giovani che non studiano né lavorano, per Stato. Dato annuale e differenza % 2021 su 2020

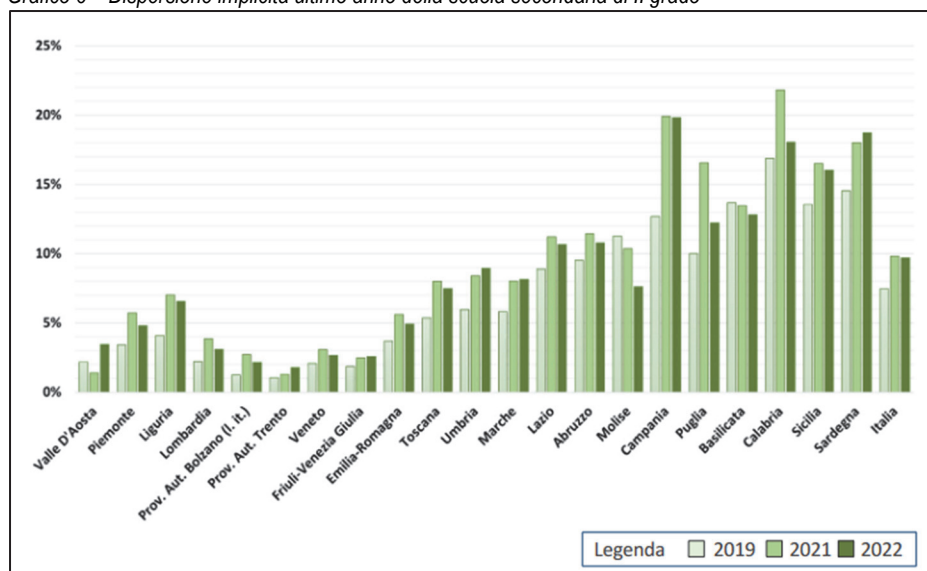


Fonte: EUROSTAT, 2022

3.4. La dispersione implicita

Il quadro complessivo è però ancor più complesso; le rilevazioni INVALSI hanno posto in luce la cosiddetta dispersione implicita riguardante gli studenti che pur conseguendo il titolo di studio al termine dell'istruzione secondaria di secondo grado non possiedono le competenze minime attese e sono perciò esposti a prospettive occupazionali e sociali limitate. Dal Rapporto INVALSI 2022 risulta che il 9,7% dei diplomati si trova in tale condizione, con ampie differenze fra regioni: gli allievi fragili sono il 19,8% in Campania, 18,7% in Sardegna, 18% in Calabria, 16% in Sicilia; simili dati sono allarmanti per la collettività intera.

Grafico 6 – Dispersione implicita ultimo anno della scuola secondaria di II grado



Fonte: Invalsi, 2022

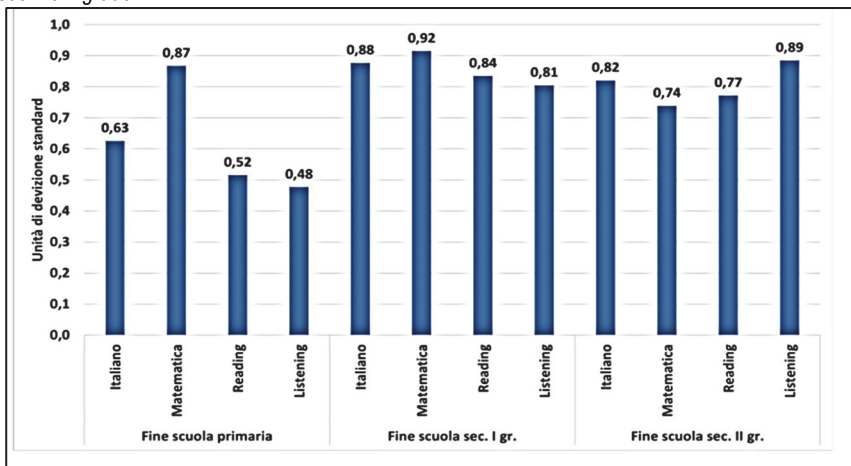
3.5. Il peso delle condizioni territoriali, familiari e socioeconomiche

Dalle rilevazioni INVALSI si trae purtroppo di anno in anno conferma che il nostro sistema di istruzione e formazione non ha la forza di corrispondere al principio di equità costituzionalmente sancito.

Permangono le differenze territoriali: come sopra osservato, la media nazionale dei NEET è al 23,1% ma in Sicilia, Campania, Calabria e Puglia si arriva ad avere 3 giovani NEET ogni 2 giovani occupati; la media nazionale della dispersione esplicita è al 9,7% ma in alcune regioni del Sud la percentuale è più alta con una punta del 19,8% in Campania; riguardo alla dispersione implicita i dati presentati poco sopra denunciano un quadro in cui le differenze territoriali sono evidenti.

Permane anche la situazione di difficoltà degli alunni con genitori in possesso di un titolo di studio medio-basso: la scuola non riesce a ridurre lo svantaggio medio nei risultati provenienti da famiglie il cui titolo di studio più alto posseduto è la licenza media rispetto a quelle in cui almeno un genitore è laureato (cfr. Grafico 7).

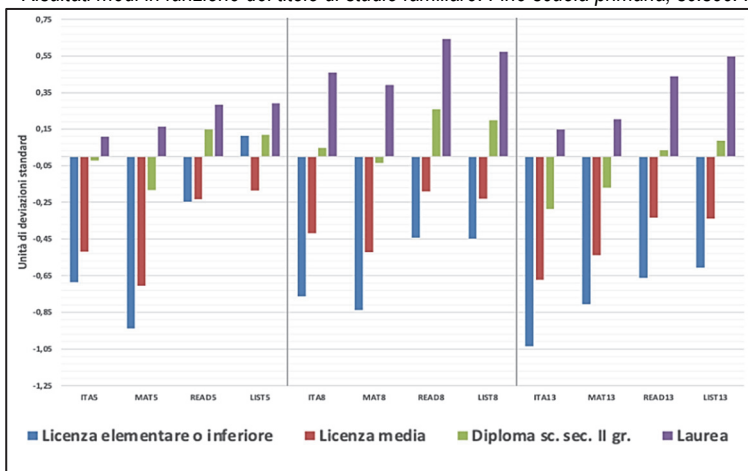
Grafico 7 – Differenze medie dei risultati in funzione del titolo di studio familiare. Fine scuola primaria, sc.sec. I e II grado



Fonte: Invalsi, 2022

Alla fine di tutti e tre i segmenti dell’istruzione scolastica i rendimenti medi rispetto al titolo di studio familiare sono molto diversi e tendono a crescere all’aumentare dei gradi scolastici (cfr. Grafico 8).

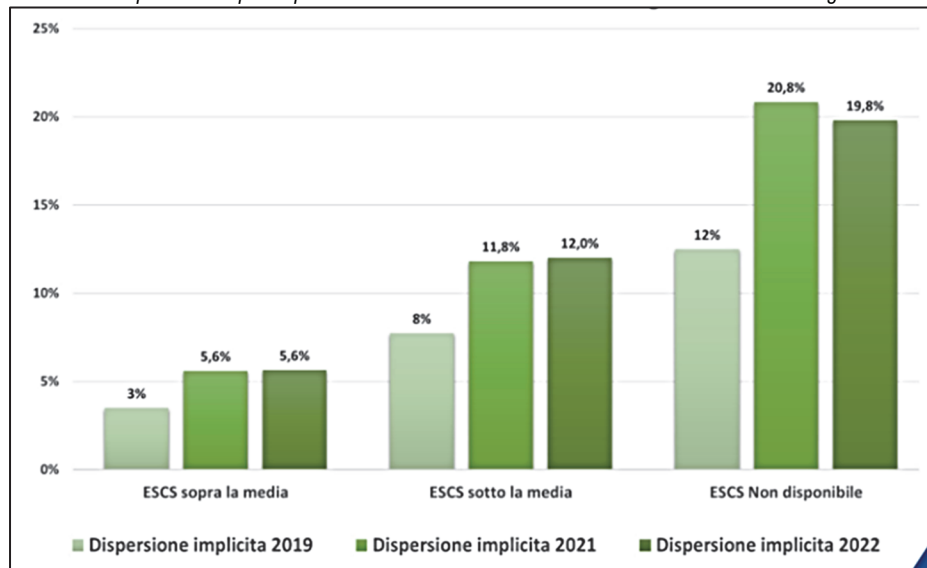
Grafico 8 – Risultati medi in funzione del titolo di studio familiare. Fine scuola primaria, sc.sec. I e II grado



Fonte: Invalsi, 2022

Anche il peso dell'origine sociale grava sulla dispersione implicita: in termini di punti percentuali quest'ultima è più che doppia per gli studenti che provengono da famiglie meno avvantaggiate e quasi quadrupla per gli studenti di cui non sono disponibili i dati di *background*, la qual cosa induce a ipotizzare che l'assenza di tale dato celi una categoria di ulteriore fragilità (cfr. Grafico 9).

Grafico 9 – Dispersione implicita per classi di ESCS. Ultimo anno della scuola secondaria di II grado

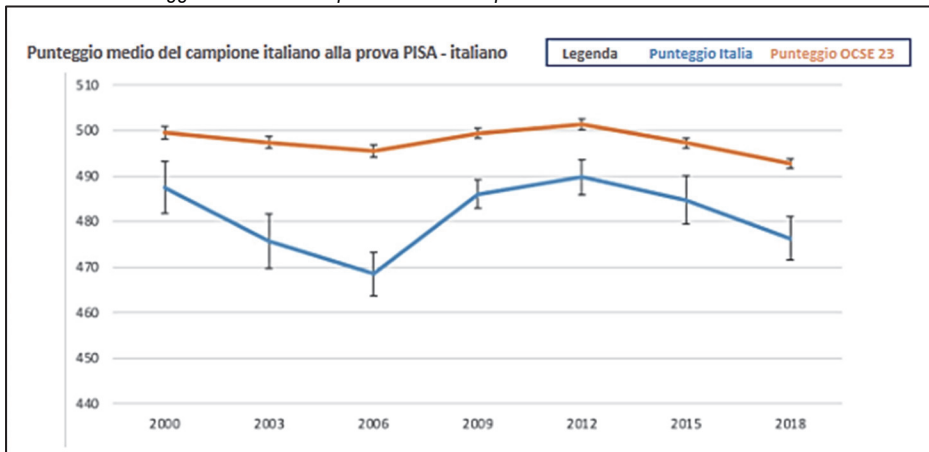


Fonte: Invalsi, 2022

3.6. Criticità che perdurano

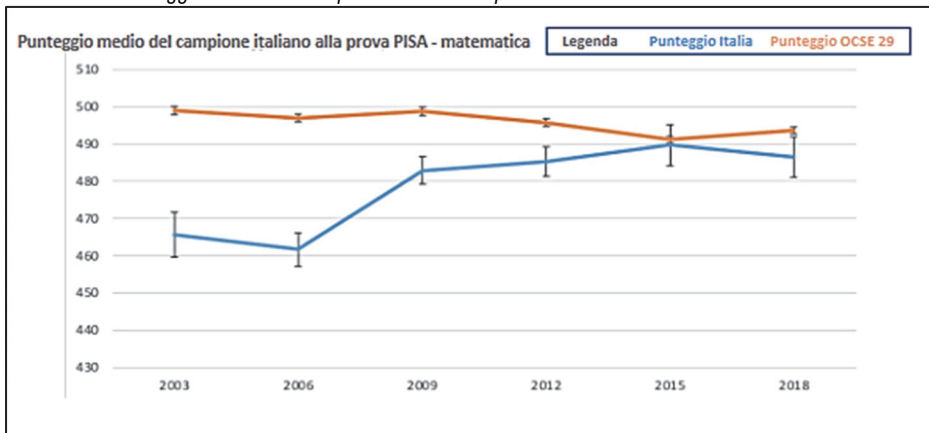
L'osservazione delle tendenze nel corso degli anni fa cogliere altri aspetti di complessità nelle debolezze irrisolte nel nostro sistema scolastico. Nella comprensione della lettura i nostri quindicenni si posizionano sotto la media OCSE da oltre vent'anni e i risultati sono in calo dopo il 2012; anche in matematica i nostri si posizionano sotto la media OCSE e dal 2015 si è interrotto il *trend* di crescita che si era avviato dal 2006. (cfr. Grafici 10 e 11).

Grafico 10 – Punteggio medio del campione italiano alla prova PISA - Italiano



Fonte: Pisa, 2018

Grafico 11 – Punteggio medio del campione italiano alla prova PISA - Matematica

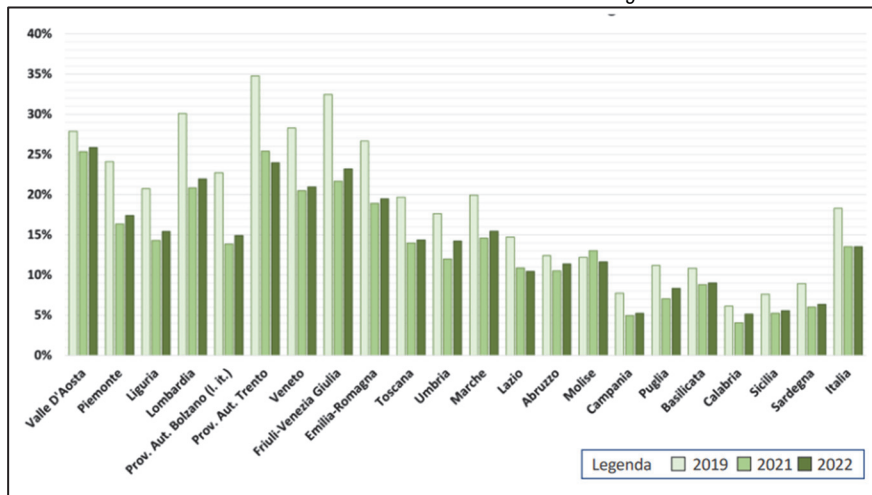


Fonte: Pisa, 2018

3.7. Quali opportunità per gli studenti eccellenti?

Non mancano nelle nostre scuole studenti che terminano la scuola secondaria di secondo grado con risultati, alle prove di competenza, buoni o molto buoni: sono il 13,5% del totale a livello nazionale ma salgono al 20% e oltre in Emilia-Romagna, Veneto, Lombardia, Friuli-Venezia Giulia, Provincia Autonoma di Trento e Valle d'Aosta, mentre oscillano tra il 5% e il 6% in Calabria, Campania, Sicilia e Sardegna. Ciò indica che le regioni con esiti più problematici hanno non solo molti studenti fragili ma anche pochi che conseguono risultati solidi e robusti. Si può dire che sia in crisi tutta la filiera dell'inclusione, lungo la dimensione sia della fragilità sia dell'eccellenza (cfr. Grafico 12).

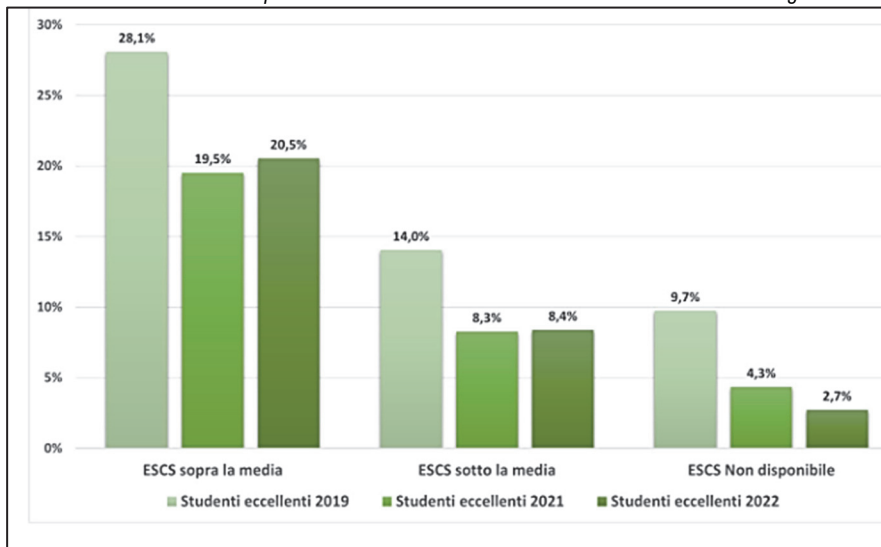
Grafico 12 – Studenti eccellenti. Ultimo anno della scuola secondaria di II grado



Fonte: Invalsi, 2022

Il peso del *background* risulta anche nella probabilità di raggiungere buoni livelli di competenze: in Italia il dato sulle eccellenze è strettamente correlato all'indicatore ECSC (*Economic, Social and Cultural Status*); nel 2022 gli studenti eccellenti sono presenti con una percentuale più che doppia tra i ragazzi provenienti da famiglie avvantaggiate rispetto a quelle meno favorite.

Grafico 13 – Studenti eccellenti per classi di ECSC. Ultimo anno della scuola secondaria di II grado



Fonte: Invalsi, 2022

4. Restituire visione educativa alla scuola per sostenere la democrazia

Il quadro restituito ha il limite di guardare la scuola a distanza; serve il concorso di ricerche esplicative e interpretative interdisciplinari per comprendere l'intreccio di fattori che ingenera evidenze come quelle poste in luce dalle rilevazioni (Hattie and Hamilton, 2020). Si potrebbe proseguire a lungo menzionando i motivi che inducono ad accostarsi con umiltà alla questione scolastica, consapevoli che occorre conoscerla a fondo e in tutti i suoi risvolti prima di ergersi a esperti in argomento e che nessuna proposta risolutiva può tenere nel medio-lungo termine se non è fondata su solide basi informative che tengano conto della pluralità di fattori che intersecano la scuola e la sua esistenza. Né però è lecito indulgiare nell'attesa di progressivi supplementi di conoscenza; il debito di futuro che abbiamo verso le nuove generazioni impone di impegnarsi subito a comprendere e costruire.

Pensare che esista la soluzione ideale che tutto aggiusta è quanto meno ingenuo e banalizzante. La scuola non è impermeabile al contesto culturale e sociale, economico e produttivo in cui si situa il quale influisce su atteggiamenti e condotte di ciascuno dei suoi attori; i problemi della scuola hanno radici materiali e immateriali ben oltre le mura scolastiche e non vi è riforma scolastica che possa risolverli se non si interviene sull'intero contesto.

Di là dai proclami troppo frequenti dei cosiddetti "esperti" di turno che si affannano a criticare questo o quell'aspetto dell'educazione scolastica e a snocciolare rimedi movendo per lo più dalla convinzione semplificatoria che i mali della scuola sono dovuti alla sua incapacità di star dietro alle trasformazioni economiche e produttive della società, occorre forse percorrere un'ipotesi per certi versi opposta: la povertà delle interpretazioni su cui dovrebbero fondarsi le scelte educative, le induzioni banali, il trionfo del senso comune come base decisionale concorrono alla distruzione progressiva della cultura dell'educazione, con due ricadute finali tanto inevitabili quanto gravi: il limitato respiro ed effetto delle innovazioni introdotte e la delega di responsabilità di ciascun soggetto del sistema sociale e formativo verso gli altri (gli studenti verso gli insegnanti, gli insegnanti verso gli studenti; gli insegnanti verso le famiglie, le famiglie verso gli insegnanti; il mondo della scuola verso il mondo del lavoro e il mondo del lavoro verso il mondo della formazione ecc.) (Hattie, 2015).

È indubbio che formazione del personale, politiche basate anche sui dati e sulla costante verifica degli esiti concreti delle azioni intraprese, adeguamento delle strutture e delle infrastrutture scolastiche siano misure necessarie e urgenti; non meno prioritario tuttavia è che tutta la società, non solo la politica, si prenda cura della scuola (Hargreaves, 2019). I messaggi devono essere coerenti. È necessario che l'intera collettività dia importanza alla scuola, chiedendo risultati ma garantendo supporto e sostegno; in gioco c'è il futuro dell'intero

paese. In tal senso, è possibile delineare alcune fra le principali direzioni di impegno.

4.1. Ritessere il tessuto valoriale

Una questione essenziale riguarda la visione di società per la quale vorremmo preparare le nuove generazioni affinché siano artefici attive e consapevoli. Per un verso è necessario che i ragazzi possano rispondere alle richieste del mondo del lavoro e dell'economia, per altro verso devono trovare "il loro posto al mondo" per esprimere potenzialità, sensibilità, creatività; nondimeno devono diventare consapevoli dei problemi, delle contraddizioni e delle manipolazioni, con uno sguardo avvertito e critico sul mondo. I minori e i giovani si trovano e si troveranno sempre più a essere interpellati da scelte importanti, difficili e a volte controverse eticamente; vanno perciò aiutati a individuare un'etica che serva da bussola per le loro vite, come persone, cittadini, elettori, lavoratori.

Simile responsabilità ingenera ansia e non di rado fuga da parte delle generazioni adulte, poiché richiede responsabilità, fermezza ma anche testimonianza e volontà di non fermarsi alla superficie delle cose. Tale mandato, condiviso a parole da molti, si arena contro conflitti e opposizioni quando, per attuarlo, occorre definire i modelli di persona, di società, di scuola; ogni parte (scuola, famiglia, parti sociali, governo, mondo del lavoro, studenti) ha una propria concezione, non sempre chiara ed esplicita; la mediazione diviene terreno di scontro continuo ed estenuante. In realtà, il dettato costituzionale è tutt'altro che carente o ambiguo in proposito: gli articoli che definiscono il compito e la funzione della scuola la ancorano saldamente ai valori della democrazia che dovrebbe essere per tutti il punto cardine di ogni mediazione; la questione, forse, è quanto ciascuna parte sia oggi in grado e sinceramente disposta a muovere da questa premessa (Alberti, 2015). In altre parole, il terreno valoriale democratico si è eroso e non ha ricevuto le attenzioni dovute; non c'è riforma scolastica che tenga se non se ne assume consapevolezza e ci si impegna a ritesserlo (Cerna, 2014).

Non stupisce allora il processo di delegittimazione che grava sul sistema d'istruzione; si è incrinato il rapporto tra mondo della scuola, società e istituzioni che ha accompagnato per anni l'evoluzione del nostro sistema formativo e che ha fatto sì che la scuola italiana fosse, sia pur in un contesto difficile, considerata un punto di riferimento anche nel quadro internazionale.

4.2 Dare fiducia nella scuola

In tal senso occorre lavorare in primo luogo, dentro e fuori la scuola, a tutti i livelli e in tutti i contesti, per recuperare fiducia, perché l'educazione richiede

fiducia: nei bambini e nei giovani, negli insegnanti, nelle istituzioni e nel funzionamento del sistema sociale ed economico del paese. Il danno di un modello economico e sociale povero di fiducia e incapace di dare speranza e prospettive lede la motivazione ma solo se quest'ultima integra, aiuta, avvalora ciascuno secondo le sue capacità può crescere una comunità educativa. La fiducia oggi è incrinata e questa situazione condiziona negativamente l'azione educativa; il tentativo di sostituire a un patto di fiducia meccanismi di controllo, premi e punizioni, è sempre risultato inefficace (Damiano, 2009).

La fiducia non campa però di presupposti: occorre costruirla e coltivarla (Luhmann, 2000). A ciò dovrebbero provvedere la formazione iniziale e i dispositivi di selezione e reclutamento degli insegnanti. La prima dovrebbe formare le competenze disciplinari, pedagogiche e didattiche ma altresì gli atteggiamenti e lo stile di lavoro; chi provvede a tale formazione sa però purtroppo di avere le armi spuntate: non vi sono strumenti normativi e conseguentemente operativi per sviluppare le due ultime dimensioni e meno ancora per riorientare verso altre professioni soggetti con personalità poco atte al rapporto educativo. Analogo bilancio vale per le procedure di selezione e reclutamento: i dispositivi concorsuali verificano le conoscenze disciplinari ma non filtrano atteggiamenti e stili (Hopkins, 2013).

4.3. Coltivare la cultura valutativa

Attenzione prioritaria e competente va rivolta alla valutazione che ricorre come una sorta di mantra in tutti i discorsi ma permane terreno spinoso e affollato di equivoci (Bonazza, 2019). La tematica sembra essere assunta oggi come decisiva in tutte le dimensioni della vita sociale; la scuola è l'arena in cui si giocano azioni valutative di ogni tipo - così deve essere - ma c'è da interrogarsi su quanta competenza, consapevolezza e partecipazione vera siano presenti in questo gran fermento valutativo (Landri e Maccarini, 2016). La ricerca educativa ha maturato da decenni la fondata convinzione che rigore metodologico nella misurazione e consapevolezza del suo valore ma altresì dei suoi limiti siano entrambi necessari alle professionalità della formazione. La misura è la definizione di una grandezza, più o meno esatta o approssimata; la valutazione è qualitativamente altra, poiché implica un giudizio ossia il riferimento a criteri e in ultima istanza a valori che permettono di discernere ciò che è buono da ciò che non lo è. In altre parole, valutare non è mai un'azione neutra poiché è funzionale a un modello, seppur talvolta implicito, di scuola e di società (Viganò, 2017). C'è da domandarsi se le macro e micro azioni valutative che attraversano quotidianamente la vita scolastica rispondano ai requisiti di competenza metodologica di chi le attua e di consapevolezza del modello educativo, di scuola e di società di cui sono lo strumento (Rey, 2011).

4.4. Dare centralità educativa ai luoghi della formazione

Di pari va la necessità di riconoscere centralità educativa ai luoghi della formazione. Nidi, scuole dell'infanzia, scuole primarie e secondarie, università, rischiano di essere letti come dispositivi di trasmissione di abilità spendibili nel mondo del lavoro senza considerare l'importanza che essi rappresentano come contesti di esperienza in cui maturano la formazione della persona, l'integrazione sociale, l'orientamento alle scelte di vita, il sentimento di appartenenza a una collettività e di responsabilità partecipativa, sociale e civile. Ridurre il ruolo della scuola alla certificazione delle competenze rischia di disperdere un patrimonio importante della nostra tradizione formativa il quale non è certo alternativo all'auspicato consolidamento della formazione scientifica; solo l'integrazione fra cultura umanistica, scientifico-tecnologica, esperienza umana arricchente promuovono il professionista responsabile e il cittadino consapevole.

References

- Acone G. (1986). *L'ultima frontiera dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Alberti A. (2015). *La scuola della repubblica. Un ideale non realizzato*. Roma: Anicia.
- Borghesi M. (2005). *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*. Castel Bolognese: Itacalibri.
- Bonazza V. (2019). *Valutazione e scuola. Ideologia, senso comune e cultura della ricerca*. Roma: Anicia.
- Cerna L. (2014). *Trust. What It is and Why It matters for Governance and Education*. Paris: OECD Publishing.
- Chiosso G. (2009). *I significati dell'educazione*. Milano: Mondadori Università.
- Damiano E. (2009). Nouveaux Regards. Studiare l'insegnamento oltre la ricerca normativa. *Orientamenti pedagogici*, 4: 551-571.
- Hargreaves A. (2019). Collaborative Professionalism and Leading from the Middle in an Era of Complex Policy Change. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (online). DOI: 10.4000/ries.7490.
- Hattie J. (2015). *What doesn't Work in Education. The Politics of Distraction*. London: Pearson.
- Hattie J., Hamilton A. (2020). *As Good as Gold? Why We Focus on the Wrong Drivers in Education*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hopkins D. (2013). *Exploding the Myths of School Reform*. Melbourne: Open University Press, McGraw Hill Education, Berkshire and ACER Press.
- Laberthonnière L. (1923). *Théorie de l'Éducation*, Paris: Librairie Bloud & Gay, 1923.
- Landri P., Maccarini A.M. (a cura di) (2016). *Uno specchio per la valutazione della scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Luhmann N. (2000). *La fiducia*. Bologna: il Mulino.
- Maritain J. (1950). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.

- Merieu Ph. (1998). *Frankenstein pédagogue*, Paris: Esf.
- Rey B. (2011). Culture de l'évaluation et exigences éthiques. *Education Science and Society*, 2: 97-108
- Stiglitz J.E., Greenwald B.C. (2014). *Creating a Learning Society*. New York: Columbia University Press (trad. it.: *Creare una società dell'apprendimento*. Torino: Giulio Einaudi editore, 2018).
- Villari P. (1866). Di chi è la colpa?. *Il Politecnico (parte letteraria)*, II: 1-32.
- Viganò R. (2013). Ragione e passione. Verità, responsabilità e fiducia per la scuola. In: Dutto M.G., *Acqua alle funi. Per una ripartenza della scuola italiana*. Milano: Vita e Pensiero.
- Viganò R. (2017). La valutazione come esercizio di cittadinanza responsabile. Snodi e prospettive nei sistemi educativi e formativi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 19: 69-82.