



Introduzione

Giorgio Vittadini

L'essere umano ha bisogno di dotarsi di strumenti per poter affrontare la vita e il reale, per poter crescere, conoscere, diventare consapevole e capace. Da tempo, da quando il mondo ha cominciato ad accelerare i suoi ritmi, il meccanismo che assicura il passaggio da una generazione all'altra di questi strumenti, si è arrugginito e inceppato.

Il mondo cambia molto in fretta e il sistema scolastico (dal livello pedagogico a quello organizzativo-istituzionale) si ritrova nella necessità, affascinante e insidiosa, di adeguarsi. Ma come? Secondo quali criteri? Con quali premesse di fondo?

Il saggio di Onorato Grassi che apre il volume (*Un nuovo bivio per l'educazione*) si interroga sulle prospettive che si aprono per la scuola di fronte al mondo che cambia. Uno dei principali snodi culturali da affrontare in questo contesto è la dicotomia tra l'approccio educativo, che mira alla crescita integrale della persona, e le esigenze del mondo produttivo. Grassi sostiene che "il valore educativo e culturale della formazione scolastica, l'importanza del sapere nelle sue dimensioni conoscitive, la libertà e la spregiudicatezza della ricerca scientifica, la personalità dello studente, soggetto attivo dell'apprendimento e, nella sua integralità, fine dell'azione educativa, sono sottoposte, da qualche anno a questa parte, a forti pressioni in chiave economicistica che stanno piegando i sistemi formativi in senso prettamente funzionalistico".

La posta in gioco non è da poco, perché "visioni deterministiche, riconducibili all'esercizio di pratiche meccaniche e formali", oltre a essere inefficaci, "misconoscono e trascurano il nucleo dell'esperienza educativa, che è dato dalla scoperta della realtà e del suo senso, dalla crescita dell'autocoscienza, da un inizio ripetuto e da una novità continua".





Un approccio dicotomico, oltre a non permettere di svolgere compiutamente la funzione educativa, si sta rivelando inadeguato anche al mondo del lavoro.

Il volume, quindi, si interroga sui cambiamenti avvenuti nel mondo produttivo, nelle competenze richieste ai lavoratori e sulla concezione di capitale umano innato e acquisito negli anni dell'istruzione, patrimonio di conoscenza con cui la persona si immette nel percorso lavorativo.

Il contributo di Paola Garrone (*Compiti e capacità dei lavoratori nella nuova organizzazione della produzione*) mostra come il superamento del Fordismo, la diffusione delle tecnologie dell'informazione, l'internazionalizzazione dell'economia, richiedano in misura maggiore che nel passato qualità come: flessibilità, creatività, attitudine al problem-solving (Autor *et al.* 2003), capacità di giudizio e senso comune (Autor 2015), capacità di interagire e di mettersi nei panni degli altri (Deming 2015) in tutte le mansioni, da quelle che implicano un impegno intellettuale a quelle che richiedono applicazioni più manuali.

Anche in vista della cosiddetta "quarta rivoluzione industriale", caratterizzata dal diffondersi dell'intelligenza artificiale, ciò che si richiede di più ai moderni lavoratori sono qualità come: responsabilità, capacità di agire in maniera cooperativa, estroversione. Questa evoluzione del mondo produttivo va di pari passo con il mutare del concetto di capitale umano descritto nel saggio di Giuseppe Folloni e Giorgio Vittadini (*Capitale umano, character, sviluppo*). Il capitale umano, determinato dall'ammontare complessivo delle capacità innate e acquisite dei lavoratori attraverso l'istruzione, è presente in tutta la storia dell'economia ed è stato in prima istanza stimato con i costi per formare un giovane, poi con i flussi di reddito nel ciclo vitale generati dall'istruzione, quindi, a partire dagli anni Sessanta con la Scuola di Chicago, misurando analiticamente gli effetti dell'istruzione sulla produttività. Recentemente, gli studi di James J. Heckman hanno messo in luce l'importanza, per la definizione di capitale umano, dei *non cognitive skills* o *soft skills*, cioè i tratti della personalità, gli aspetti del carattere e le dimensioni socio-emozionali, recentemente classificate secondo quelle che la letteratura chiama "le cinque grandi dimensioni": apertura all'esperienza, coscienziosità, amicalità, estroversione, stabilità emotiva. Sono gli aspetti dell'individuo "meno meccanici e standardizzabili" legati alla sua personalità,





al *character*, secondo la definizione sintetica di Heckman e Kautz (2014) contenuta nel suo ultimo libro.

Come argomentano Tommaso Agasisti e Piergiacomo Sibiano nel loro intervento (*Capitale umano e crescita economica: il ruolo del sistema educativo e dei non cognitive skills*) i Big Five della personalità sono ottimi predittori delle performance non solo scolastiche ma anche lavorative, nonché delle condizioni di salute e, in negativo, della probabilità di coinvolgimento in attività illegali.

Queste affermazioni pongono una domanda radicale alla scuola e ai sistemi scolastici, come dicono i due autori: “oltre all’apprendimento ‘tecnico’, è dunque definitivamente necessario un certo atteggiamento positivo, proattivo e determinato rispetto alla realtà e alle incombenze educative e professionali”. Perciò “si tratta proprio di ripensare la scuola considerando che trasmettere dei contenuti in senso stretto non basta più. Occorre probabilmente ‘mostrare’ ciò che si vuole insegnare, far ‘sperimentare’ i ragazzi, così da attivare e provocare tutte le loro potenzialità: la creatività oltre alla memoria, il lavoro di gruppo oltre alla precisione, la comunicazione oltre alla ‘ripetizione’”.

In sintesi si può affermare con Onorato Grassi che questo mondo in tumultuoso cambiamento sta rendendo evidente quanto l’educazione e l’istruzione siano “attività umane ultimamente imprevedibili – assenza di necessità fra le cause note a priori e gli effetti e [...] in ultima analisi, un avvenimento”.

Arrivati a questo punto è legittimo chiedersi: cosa sta accadendo nelle scuole italiane? È sentito il bisogno di un cambiamento in linea con i rilievi descritti?

Su questo aspetto si sofferma la seconda parte del volume che racconta alcune esperienze di insegnanti, gestori scolastici e persone con responsabilità in ambito educativo-pedagogico.

Da questi contributi si apprende che non solo parte del mondo della scuola considera fattore integrante del progetto educativo la maturazione dei tratti della personalità degli studenti, ma anche che in alcuni casi questa preoccupazione è ritenuta fondante il metodo educativo seguito.

Ad esempio, Claudia Giudici, nel capitolo *A partire dai bambini: l’esperienza dei servizi educativi del Comune di Reggio Emilia* descrive il sistema pubblico integrato della cittadina emiliana (studiato dallo stesso Heckman), una storia più che cinquantennale di costante



“ricerca di qualità per tutti i bambini” in cui, ad esempio, “la dimensione estetica, il diritto alla bellezza che dobbiamo consegnare a tutti (bambini, genitori, cittadini) e la cura sono tratti di identità essenziali e fondamentali per il progetto educativo”.

Seguono poi alcuni interventi che mettono in luce quanto sia viva la consapevolezza, in diversi ambiti educativi, dell'importanza che il lavoro didattico ha come obiettivo la crescita della personalità degli studenti, secondo diverse modalità: il nesso tra saperi ed educazione, la valutazione, l'importanza dell'ambiente scolastico, il recupero dell'abbandono scolastico, la *governance* di un istituto pubblico, la formazione degli insegnanti, l'alternanza scuola-lavoro.

A questo punto nasce la domanda: come deve essere strutturato un percorso che miri alla crescita della persona e non solo alle sue conoscenze e competenze?

La terza parte del volume affronta questo tema. Rifacendosi all'esperienza di Accademia (progetto di alta formazione interdisciplinare rivolto a docenti delle scuole secondarie superiori), Eddo Rigotti e Carlo Wolfgruber, nel loro saggio (*Nota sul concetto di educazione*) approfondiscono il significato del termine “educazione”: “Se si tratta di compimento dell'umano, l'educazione non è un innesto di componenti, né un caricamento di modelli. [...] L'educazione è un processo in cui tutte queste cose e molte altre ancora sono conquistate dall'allievo che, accompagnato dal maestro, incontra la realtà e ne fa esperienza. [...] Solo se è favorita l'apertura alla realtà tutta, se è fatto crescere quel rapporto con la realtà che è *logos* – ragione e linguaggio – solo se è aiutata l'autocoscienza di ciò che nell'uomo è più marcatamente umano, c'è compimento dell'umano”.

Le esigenze del mondo che cambia descritte nella prima parte del volume, le esperienze in ambito scolastico della seconda parte e il concetto di educazione appena ricordato pongono un domanda radicale sull'assetto politico-istituzionale della scuola: in molti Paesi si è cominciata a valorizzare l'autonomia scolastica, non solo per la necessità di raggiungere una maggiore efficienza a causa dello squilibrio dei conti pubblici, ma anche come strumento per migliorare la qualità dell'istruzione. Dice infatti ancora Grassi: “Fenomeni come le *charter schools* e le *magnet schools* nei Paesi anglosassoni, le scuole libere nei Paesi europei e, in Italia, le scuole paritarie e molte scuole statali che hanno operato radicali scelte rispetto all'organizzazione degli studi e alla gestione dell'istituzione, possono dare





indicazioni per strade virtuose da percorrere nel prossimo futuro". Per questo Susanna Mantovani nel suo saggio (*Scuola: statale o partitaria purché sia migliore*) afferma: "La scuola migliore per tutti è una scuola che riconosce tutti i suoi allievi e l'unicità di ciascuno, riconosce il patrimonio culturale e la specificità individuale e rende esplicito, sempre, un messaggio di riconoscimento, di interesse e di rispetto". In una parola, la scuola deve permettere a ciascuno di "espandere al massimo le proprie potenzialità cognitive, emotive, espressive e, in generale, umane".

Ciò pone importanti conseguenze sul piano dell'assetto della scuola: più importante del fatto che la scuola sia gestita da un soggetto di diritto pubblico, privato o di privato sociale, essa deve essere una scuola di qualità, che dia "garanzie di accesso, qualità, rispetto e benessere". E per farlo, non può che tendere a essere modellata sulla molteplicità dei bisogni formativi: l'approccio non può quindi essere rigido e uniformante. In tutti i Paesi sviluppati, d'altra parte, i sistemi scolastici stanno evolvendo secondo due grandi direttive: autonomia e coinvolgimento dei soggetti sociali nella gestione e nella formulazione della proposta educativa.

In questa luce, dice ancora la Mantovani, se la scelta della scuola è "libera e cioè consapevole, è un diritto che trova i suoi limiti solo nei diritti degli altri. Se tutti i bambini e tutte le bambine, se tutte le famiglie vedono riconosciuto il loro diritto a una scuola di qualità, allora tutte le scelte sono possibili e possono essere garantite". E deve essere una scuola che riconosce il merito "perché riconoscere il merito vuol dire riconoscere chi si è impegnato, ma anche chi è responsabile per il bene di tutti".

A partire da queste considerazioni culturali, e non da problemi giuridici e burocratici, si giustifica l'adozione di quel sistema autonomo e paritario prefigurato dalle leggi promosse dall'allora ministro Luigi Berlinguer (autonomia: legge delega 59/1997; parità: 10 marzo 2000 n. 62) e mai attuate veramente, come ricorda lo stesso Berlinguer nel suo contributo (*Autonomia e parità, futuro della scuola*): "Dobbiamo innanzitutto andare al cuore di che cosa sono oggi l'educazione e la scuola, perché esse non coincidono più totalmente con le idee che dominavano quando è iniziata l'alfabetizzazione di massa dei bambini e successivamente quando ha iniziato ad affermarsi una scuola secondaria superiore di qualità da estendere a tutti". Perciò, "la scuola serve a costruire una persona che sia in grado di stare





nella società, e che lo fa realizzando se stessa, vivendo il sociale, nel sociale: la forma di tutto ciò è la sua professione”.

Per questo è fuorviante rimanere ancorati al vecchio binomio pubblico-privato, per andare “verso una maggiore consapevolezza dei fatti e soprattutto verso l’obiettivo di porre al centro dell’attenzione la scuola tutta, la centralità dell’apprendimento, il sostegno al protagonismo studentesco. Oggi anche il mondo dell’economia è consapevole che se non si innova continuamente, non si produce; e ha capito che se noi non prepariamo a scuola un esercito di innovatori, per la società non ci sarà innovazione”.

Perciò: “Non è più automatico il presupposto logico che spetti allo Stato destinare risorse perché si svolga l’insegnamento e quindi, che lo stesso Stato ne sia il gestore. Occorre informare gli italiani sugli orientamenti europei e sulla realtà odierna della scuola paritaria”. Necessariamente complementare al tema della parità è il tema dell’autonomia nella scuola di Stato: “L’aver introdotto nella scuola di Stato l’autonomia ha una potenziale ma rilevante carica di cambiamento profondo. Non a caso è stata ostacolata. E nonostante gli ostacoli, l’autonomia è già riuscita a dare spazio a varie misure che sollecitano la creatività curricolare ed educativa di molte scuole, anche se ancora non si è riusciti a consolidare varie e vere comunità educanti. La scuola per tutti, ha proprio bisogno di esperienze di comunità educante che registrino le differenze di velocità nell’apprendimento, che sostengano i diversi momenti di forza e di debolezza dell’apprendimento, che utilizzino anche con i genitori tutte le altre forme di coinvolgimento educativo. Attraverso l’autonomia è la vita che entra nella scuola”.

Nella stessa direzione di Berlinguer si muove l’intervento di Marco Masi (*Le scuole paritarie in Italia: retaggio del passato o risorsa per il futuro?*): secondo cui la parità va vista in stretta connessione con l’autonomia perché “la presenza delle scuole paritarie può contribuire a riconoscere, finalmente, maggiore autonomia agli istituti scolastici statali. La presenza di una pluralità di soggetti gestori di scuole, infatti, dovrebbe imporre allo Stato la necessità di tenere distinto il ruolo di governo del sistema di istruzione (regolatore/controllore/valutatore) da quello di erogatore del servizio”.

In questo contesto, la resistenza ideologica nel nostro Paese rende “la situazione italiana, assolutamente anomala nel panorama internazionale, anche alla luce dei risultati raggiunti nei Paesi in cui la





libertà di educazione è maggiormente sostenuta”.

Come argomenta Luisa Ribolzi nel saggio che conclude il volume: “Contrariamente a quel che si crede, la spesa per studente o la dimensione delle classi contano relativamente poco, contano invece, anche se in misura diversa, il tipo di formazione e la qualità dei docenti, e soprattutto il modello istituzionale: il più efficace è quello che prevede il finanziamento centrale, un’elevata autonomia delle scuole, la possibilità di concorrenza fra scuole pubbliche e private e, più controverso, un sistema di esami esterni. [...] Solo un sistema realmente differenziato consente di sviluppare in modo adeguato sia le abilità cognitive che quelle legate alla personalità”.

È un compito che il nostro Paese deve assolvere se vuole una scuola che risponda alla sfida del mondo che cambia e sia capace di far crescere le generazioni del futuro.





G. Vittadini (a cura di), *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*, Fondazione per la Sussidiarietà, Milano 2016





G. Vittadini (a cura di), *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*, Fondazione per la Sussidiarietà, Milano 2016

La scuola di fronte al mondo che cambia





G. Vittadini (a cura di), *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*, Fondazione per la Sussidiarietà, Milano 2016

