

La crisi dei sistemi educativi tra descolarizzazione e riscolarizzazione. Il Programma «Education 2030» dell'Unesco

Guglielmo Malizia

Università Pontificia Salesiana; malizia@unisal.it

Carlo Nanni

Università Pontificia Salesiana; nanni@unisal.it

Sommario

Negli ultimi decenni del secolo scorso il quadro di riferimento delle politiche educative di istruzione e di formazione a livello internazionale era costituito dal modello Unesco dell'educazione permanente, su cui esisteva un accordo pressoché generale. All'inizio del terzo millennio si è acceso un dibattito che, prendendo le mosse dalla crisi dei sistemi educativi, non si limita a discutere la validità del progetto e delle diverse strategie proposte ma, più radicalmente, evidenzia la presenza di studiosi che puntano alla descolarizzazione. Pertanto, dopo aver descritto il cambiamento degli scenari a livello mondiale, nell'articolo si analizzano le critiche alle politiche attuali dell'istruzione e della formazione. Si esaminano quindi i due possibili sbocchi dell'evoluzione in atto: quello di una società senza scuole e quello di una riscolarizzazione dell'apprendimento per tutta la vita, secondo i principi dell'inclusione, dell'equità e della qualità, raccomandati dall'Agenda «Education 2030» proposta dall'Unesco.

Parole chiave

Descolarizzazione, riscolarizzazione, Education 2030.

1. Introduzione

A partire dal terzo millennio si è sviluppato un dibattito che, prendendo le mosse dalle criticità dei sistemi educativi di istruzione e di formazione, mira a un loro profondo ripensamento (Bottani, 2002; 2013; Castoldi e Chiosso, 2017). Infatti, non è questione di qualche innovazione, ma si punta su una loro riforma radicale e a una vera e propria rifondazione. Non manca chi ripropone l'ipotesi della descolarizzazione. Certamente non vanno ignorate le resistenze al cambiamento che vengono da un settore minoritario, ma consistente, sia dell'establishment politico-sindacale, preoccupato delle ripercussioni sul mondo dell'economia e, in particolare, del lavoro: sia dell'opinione pubblica, legata alle tradizioni di eccellenza educativa di parte della scuola del passato. Indubbiamente, di questo si terrà conto, ma ciò non potrà impedire di porre in tutta la sua crudezza l'interrogativo: «E se la scuola non servisse?».

Pertanto, le pagine che seguono sono dedicate a esplorare le prospettive dei sistemi di istruzione e di formazione attuali. Più precisamente, si prenderanno le mosse dai mutamenti che influiscono sul mondo della scuola, per passare poi a esaminare la crisi in atto delle istituzioni scolastiche e formative e quindi concludere sugli orientamenti da adottare in futuro in vista di una descolarizzazione o di una riscolarizzazione.

È subito da dire che indubbiamente le preferenze degli autori vanno in questa seconda direzione.

2. Cambiamenti di scenario

La descrizione delle attuali sfide all'educazione e la presentazione delle possibili risposte non si potrebbero capire a fondo, se non venissero analizzati i mutamenti che sono avvenuti recentemente negli scenari relativamente all'economia, al mondo del lavoro, alla politica e alla cultura nella società. È un esame che si cercherà di fare nel prosieguo, naturalmente in maniera sintetica (Bottani, 2013; Oecd, 2015; 2016; Ribolzi, 2017).

Il primo scenario che incide sull'educazione è costituito dalla globalizzazione (e a suo modo da quella che si potrebbe indicare come la *post-globalizzazione*) che pervade tutti i settori della vita sociale. Incominciando dall'economia, va anzitutto ricordato che alla fine della decade precedente, la crisi del credito, la finanza «creativa» e l'attuazione di un neo-liberalismo selvaggio hanno comportato un'interruzione dello sviluppo (Banca d'Italia, 2009; Guerrieri e Padoan, 2009). È soprattutto il sistema finanziario che è entrato in crisi, con le conseguenze della bancarotta di varie grandi, medie e piccole imprese, della crescita della disoccupazione e di una maggiore diffusione di situazioni di estrema povertà. Inoltre, i prezzi delle merci sono aumentati, a fronte di famiglie sempre più impoverite dalla riduzione del reddito complessivo dei loro componenti. Milioni di persone che nei Paesi in via di sviluppo erano emigrate per lavoro nelle grandi città sono state in parte costrette

a ritornare nei loro villaggi e i figli a lasciare la scuola e a cercare di procurarsi un'occupazione per accrescere le magre entrate della propria famiglia. I governi hanno visto diminuire il gettito delle tasse e sono stati obbligati a ridurre le spese, incominciando come sempre proprio da quelle sociali. Tendenze protezionistiche e restrizioni commerciali a livello mondiale si vanno facendo sempre più forti, trascinando i problemi dal piano del libero mercato a quello propriamente politico di alleanze strategiche a blocchi contrapposti, che si credevano definitivamente superati con il modello della pace e del dialogo mondiale.

Tra l'altro, sono state abbandonate le politiche espansionistiche che avevano guidato l'evoluzione dei sistemi educativi fino al 2008 e, invece, si è imposta una strategia riduzionistica circa gli investimenti nella scuola da cui non ci si è ancora ripresi del tutto, nonostante il rilancio in atto dell'economia (Bottani, 2013; European Commission e Directorate General of Education and Culture, 2017).

La crisi economica ha anche comportato una crescita notevole delle disparità tra il Nord e il Sud del mondo, all'interno di ciascuno dei due raggruppamenti e dentro ogni singolo Paese. Tale andamento e pure, benché con molto minore incidenza, la diminuzione dei costi nei viaggi, hanno favorito sia lo spostamento dei singoli a livello internazionale, sia, soprattutto, i movimenti migratori verso le nazioni più ricche, causando in queste un aumento del pluralismo etnico, linguistico e culturale e al tempo stesso contribuendo a diffondere tra i nativi la paura del diverso. Sul lato positivo va ricordato lo sviluppo rapido ed enorme delle nuove tecnologie dell'informazione, che però viene visto da una parte della popolazione come una minaccia per il lavoro, sebbene la disoccupazione dipenda soprattutto dal sottosviluppo e dalla ricerca del profitto senza alcun limite. Un'altra sfida globale è costituita dalla crisi ecologica, che consiste in fenomeni inquietanti per il futuro del nostro pianeta quali l'inquinamento, i mutamenti climatici, l'esaurimento delle risorse naturali (in particolare dell'acqua) e la scomparsa della biodiversità (Kureethadam, 2016). La seconda metà del XX secolo ci ha risparmiato la terza guerra mondiale, anche se l'instabilità politica è rimasta: non sono mancati conflitti e violenze, il terrorismo ha mietuto tante vittime e le guerre sono continuate a pezzi, alimentate dalle tante problematiche e sfide richiamate sopra.

In questo contesto l'educazione potrebbe svolgere un ruolo centrale nel preparare alla cittadinanza democratica e nel migliorare le condizioni delle persone svantaggiate, fornendo loro le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie per inserirsi nella società in maniera dignitosa e per assicurare a tutti eguali opportunità di successo nella vita.

Secondo l'Oecd (2016), un altro cambiamento di scenario riguarda lo *Stato-nazione*. Indubbiamente, la globalizzazione ha ridotto le sue funzioni tradizionali, ma al tempo stesso ne ha aggiunte di nuove. Pertanto, non è diminuita la sua importanza, se non in una misura contenuta, ma semplicemente sono in parte cambiati gli ambiti della sua rilevanza sia a livello internazionale, per la crescita delle potenzialità della cooperazione intergovernativa, sia all'interno dei vari Paesi, dove la gestione diretta si è ridotta o è scomparsa, ma dove si sono aggiunti o potenziati compiti come l'impulso, il coordinamento, la programmazione, la definizione di

indicazioni generali e il controllo. Queste funzioni si esercitano in particolare nei seguenti settori: la determinazione delle priorità nella spesa pubblica, lo sviluppo della produttività, la formazione di una forza-lavoro competente, la garanzia della sicurezza dei cittadini, la promozione della loro salute e del loro benessere e lo sviluppo della imprenditorialità.

Anche in questo caso non è difficile immaginare il ruolo centrale dei sistemi di istruzione e di formazione in molti dei compiti dello Stato-nazione.

Il ruolo di quest'ultimo sembra minacciato dall'*urbanizzazione* più che dalla globalizzazione. In proposito è sufficiente ricordare un dato: in questo momento le città accolgono più della metà della popolazione del mondo e il trend si presenta in crescita, per cui è tutt'altro che infondato l'interrogativo che l'Oecd pone: «Sono le città i nuovi Paesi?» (Oecd, 2016, p. 18). Al tempo stesso, non può sfuggire il paradosso che accompagna il fenomeno dell'urbanizzazione: se da una parte le città risultano capaci di attirare sviluppo e innovazione più del mondo rurale, dall'altra si caratterizzano anche per tassi elevati di povertà, di disoccupazione, di disgregazione delle famiglie, di alienazione sociale, di criminalità organizzata e spontanea, in cui ampie fasce di giovani disoccupati sono implicati come manovalanza del malaffare o danno luogo a formazioni illegali di microcriminalità.

In questo caso, la strategia vincente viene identificata nel potenziamento delle comunità locali e nel coinvolgimento dei cittadini, senza i quali anche la programmazione politica più accurata è destinata a conseguire risultati molto modesti. A sua volta, l'educazione può fornire un grande contributo preparando alla cittadinanza attiva e formando le competenze necessarie per sviluppare creatività e innovazione.

Un altro mutamento di scenario molto importante ha riguardato la famiglia. La sua struttura è profondamente cambiata: il numero dei membri — specie in Occidente — si sta riducendo anche notevolmente. Le decisioni di sposarsi e di avere figli tendono ad arrivare sempre più tardi nella vita. I matrimoni diminuiscono e aumentano le unioni di fatto. Le percentuali dei divorzi risultano in ascesa e si stanno diffondendo forme di unioni civili etero e omosessuali.

Sul lato positivo va evidenziato che i governi appaiono sempre più impegnati a sostenere le famiglie non solo sul piano economico, ma anche su quelli della salute, dell'educazione, del lavoro e della sicurezza, anche se è convinzione diffusa che bisognerebbe fare di più. I sistemi di istruzione e di formazione sono sollecitati a intervenire per assicurare l'eguaglianza delle opportunità di successo tra studenti di diversa estrazione familiare, a incoraggiare diversità e tolleranza all'interno e tra le famiglie, e a riconoscere il ruolo dei genitori nella scuola.

Rispetto agli altri scenari, vengono sottolineati l'imponente sviluppo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, il ritmo accelerato e la difficoltà o quasi impossibilità di prevederne il futuro. I social media hanno penetrato tutte le dimensioni dell'esistenza e stanno cambiando gli stili di vita delle persone. In questo ambito, però, non tutti gli impatti sono positivi: il progresso nella biotecnologia fa certamente sperare nel miglioramento della salute delle persone, ma al tempo stesso fa temere la possibile creazione di emuli di Frankenstein; esiste anche un elenco di pericoli connessi con la crescita esponenziale delle nuove tecnologie

come,
interne
oggi p
di quel
e del r
model
L
nicazio
loro us
molto
Sud de

3. La

L
molte
sguarc
proble

3.1. U

L
rapida
di stuc
(
idee e
inadeg
v

da que
sisterr
nalfab
se uni
che cc
trasm
sola s
più ef
tropp

(
tipo d
esiger
parte
richie
conter

come, tra gli altri, il bullismo, la pirateria e le frodi informatiche, l'inserimento in internet di immagini private altrui in modo da danneggiarlo. A un livello più vasto, oggi più che mai, si prende coscienza delle pericolose possibilità di uso perverso di quelle che sono dette i *big data* sia in campo politico sia nel campo economico e del mercato, in quanto permettono di incidere fortemente sulla mentalità e sui modelli di comportamento della quotidianità civile e politica.

L'enorme incidenza delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione sull'educazione è sotto gli occhi di tutti, come anche gli sforzi per un loro uso efficace al servizio dell'apprendimento, ma il cammino da fare è ancora molto soprattutto per ovviare alle disparità tra gli studenti del Nord e quelli del Sud del mondo.

3. La crisi dei sistemi educativi nel mondo

Le dimensioni del fenomeno della crisi dei sistemi educativi nel mondo sono molteplici e toccano parecchi settori. Vale pertanto la pena di dare anzitutto uno sguardo generale alla situazione per poi passare ad approfondire i singoli ambiti problematici.

3.1. Una visione complessiva

La condizione dei sistemi di istruzione e di formazione si sta deteriorando rapidamente in tutti i Paesi, anche se essi risultano tuttora operativi per molti milioni di studenti (Bottani, 2002; 2013; Malizia e Nanni, 2015; Castoldi e Chiosso, 2017).

Gli aspetti generali della crisi possono essere identificati nella mancanza di idee e di principi, nelle prassi pedagogiche insoddisfacenti, nei parametri gestionali inadeguati e nella carenza di prospettive di ampio respiro.

Venendo a elementi più specifici, una prima carenza da denunciare è costituita da quel gruppo consistente di giovani che, dopo aver frequentato per vari anni il sistema di istruzione e di formazione, tende a regredire a una situazione di neo-analfabeti (Castoldi e Chiosso, 2017). Una seconda è che il titolo di studio, anche se universitario, non assicura automaticamente a tutti un lavoro né un'occupazione che corrisponda alle conoscenze e alle competenze acquisite. Inoltre, i canali della trasmissione delle informazioni e delle conoscenze non coincidono più con la sola scuola, ma le comunicazioni raggiungono i giovani pure attraverso altre vie più efficaci come la tv, internet e i social. Da ultimo, i costi dell'educazione sono troppo elevati, soprattutto se si confrontano con i relativi esiti.

Gli attuali sistemi di istruzione e di formazione appaiono ancora riferiti a un tipo di società ormai superata. Infatti, essi sembrano rispondere quasi solo alle esigenze della società proto-industriale nella quale sono nati e che è per la gran parte scomparsa. Le grandi fabbriche, il lavoro infantile, le attività lavorative che richiedevano l'apporto di molte braccia sono aspetti abbastanza marginali nel mondo contemporaneo (Bottani, 2013). Inoltre, gli Stati nazionali hanno creato le scuole

non solo per fornire a tutti le conoscenze e le competenze di base, per formare ai vari mestieri e professioni richiesti dall'economia e per preparare le classi dirigenti, ma anche per trasmettere ai giovani principi morali e norme generali che consentivano di disporre di una popolazione disciplinata e pronta ad accettare le modalità organizzative e gestionali degli apparati produttivi, burocratici e amministrativi.

Le scuole attuali si trovano in gravi difficoltà a esercitare tale funzione perché le norme sociali del post-moderno sono molto diverse da quelle delle società industriali; inoltre, il cambiamento è avvenuto in maniera così veloce che non c'è stato il tempo necessario per adeguarsi alla situazione di adesso.

3.2. La scolarizzazione universale: problemi e prospettive

Un'opinione generalmente condivisa nelle società contemporanee è che l'istruzione scolastica svolge in esse un ruolo centrale perché è strettamente collegata con tutti gli aspetti dell'autorealizzazione personale, della crescita economica e dello sviluppo sociale. Non mancano, però, studiosi che si pongono la domanda se la convinzione richiamata sopra abbia un reale fondamento. Pertanto, nel prosieguo si cercherà di approfondire le ragioni delle due posizioni (Mariani, 2006; Malizia, 2008; Bottani, 2013).

Per i primi il sistema di istruzione e di formazione costituisce un meccanismo fondamentale del funzionamento della democrazia perché assicura ai giovani delle classi più basse l'opportunità di apprendere un patrimonio culturale e professionale alla pari con gli studenti dei ceti abbienti e di divenire così socialmente mobili. Infatti, si crede che quanto più è elevato il livello che si raggiunge a scuola attraverso lo studio, e quanto maggiore è il prestigio del titolo che si riesce a ottenere, tanto migliore sarà la collocazione nella gerarchia sociale e maggiore il reddito che si potrà conseguire. I benefici non sono solo individuali, ma la presenza della scuola contribuirebbe in maniera determinante allo sviluppo di ogni Paese: per cui, quanto più esso riesce a crescere tanto più ampia sarà la ricaduta positiva sulla società.

Il programma lanciato dall'Unesco per *Un'educazione per tutti* a cavallo del XX e del XXI secolo costituisce l'esempio più di significativo della planetarizzazione della scuola (Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 1990; Forum mondial sur l'éducation, 2000; Bottani, 2013). Esso offre a Paesi poco scolarizzati la possibilità di un cambiamento sostanziale del modello di socializzazione delle nuove generazioni e di quello delle relazioni familiari e sociali in modo che possano acquisire i valori e la cultura che hanno permesso lo sviluppo del Nord del mondo. Indubbiamente si tratta di un progetto ambizioso e di particolare rilevanza sul piano dell'istruzione e della formazione, che trova il sostegno convinto dei Paesi più importanti a livello mondiale, delle organizzazioni intergovernative più potenti politicamente e delle fondazioni più ricche.

Ma per vari studiosi non è senza problema il fatto comprovato che con tali programmi quinquennali non si riesca a raggiungere gli obiettivi fissati per ogni quinquennio, che, pertanto, vengono puntualmente prorogati, evidenziando la

i
i
t
c
c
r
r
r
r
v
e
h
d
is
le
d
si
3
p:
fi
vi

presenza di problematiche a cui non sembra si sia in grado di ovviare. A ben vedere, forse ciò è vero se si prendono le mete fissate nella loro cifra totale, ma se si guarda all'avvicinamento al *benchmark* stabilito, non si può negare un qualche miglioramento.

Connessa con la convinzione generalmente condivisa della scolarizzazione universale, si riscontra quella secondo la quale per avere successo nella vita bisogna studiare il più a lungo possibile. In base al parere delle organizzazioni internazionali bisognerebbe che il 50% di ogni generazione frequentasse studi superiori, universitari o non, e la presenza nei percorsi di istruzione e di formazione dovrebbe continuare oltre i 20 anni di età. Indubbiamente, tale proposta comporta spese molto consistenti, ma in proposito si controbatte che l'amministrazione finanziaria potrà compensare tali costi con la crescita delle entrate fiscali, attribuibili all'aumento dei redditi di una popolazione più istruita.

Anche in questo caso non ci si può non domandare fino a quando i Paesi potranno sostenere finanziariamente una tale crescita che, non bisogna dimenticare, tra l'altro richiede molto personale. Un altro quesito — sempre da parte dei critici — è sapere se una società potrà creare i posti di lavoro sufficienti per tutti coloro che frequentano studi superiori quando si dovesse superare la percentuale del 50% di ogni generazione.

Pertanto, volendo provare ad avanzare una prima valutazione delle posizioni richiamate sopra, c'è anzitutto da riconoscere, secondo alcuni studiosi, il fatto che i risultati del Programma dell'Unesco legittimerebbero serie perplessità sui vantaggi della scolarizzazione universale. Una tale opinione verrebbe rafforzata dalle osservazioni critiche sul prolungamento degli studi, menzionate sopra. Tuttavia questa convinzione non è condivisa da quanti ritengono che dei miglioramenti non siano mancati, benché i problemi non risultino totalmente superati. Non si nega certamente la gravità delle criticità riscontrate, anche in confronto con le risorse impegnate, che meritavano esiti più positivi. Ciò nonostante, non sembra necessario che, per ovviare alle problematiche avanzate, si debba per questo avviare processi di descolarizzazione. Molto verosimilmente, sarebbe più corretto elaborare e sperimentare modelli diversi di scolarizzazione e prevedere tempi più lunghi per l'attuazione degli obiettivi previsti. Così, riguardo all'allungamento della durata degli studi, si tratterebbe di favorire la corrispondenza tra l'offerta di istruzione superiore e la situazione del mondo del lavoro, non dimenticando che la crescita dell'istruzione e della formazione non è funzionale solo alla domanda delle imprese, ma anche all'aumento del livello culturale della popolazione e del suo civismo, e in definitiva allo sviluppo pieno delle persone-cittadini.

3.3. Democratizzazione dell'educazione e stratificazione sociale

La democratizzazione dei sistemi dell'istruzione e della formazione ha compiuto passi avanti negli ultimi anni, ma si è ancora *molto lontani* dal traguardo finale di una piena eguaglianza delle opportunità di successo nella scuola e nella vita perché l'origine familiare continua a incidere in misura elevata sui percorsi

educativi. Anche se le disparità tra ricchi e poveri nell'istruzione e nella formazione sono diminuite, tuttavia, contrariamente alla convinzione dei sostenitori della scolarizzazione universale di cui si è parlato sopra, le diseguaglianze di reddito e sociali si sono ampliate tra i ceti abbienti e quelli disagiati, in quanto ai livelli sociali elevati la ricchezza è aumentata maggiormente e più rapidamente (Arum, Beattie e Ford, 2011; Ribolzi, 2012; Castoldi e Chiosso, 2017).

Per effetto della globalizzazione si sarebbe costituito un gruppo di super-privilegiati, formati dai dirigenti delle multinazionali, delle banche centrali e di organizzazioni internazionali che, conoscendosi tra di loro, si trovano nella condizione di determinare gli andamenti a livello mondiale (Bottani, 2013). A questo ceto non si accederebbe sulla base dei percorsi accademici, ma per altre vie, come per esempio i rapporti di parentela e di amicizia.

A parte il gruppo appena menzionato, i fattori delle disparità sociali consistono nel grado di scolarizzazione dei genitori, nelle condizioni socio-economiche della famiglia, nel capitale sociale, nella situazione abitativa e nel quartiere di provenienza, e sono queste le condizioni con le quali la scuola si scontra con risultati tutt'altro che soddisfacenti. Pertanto, già a tre anni le disparità nei test attribuibili all'origine sociale sono notevoli e, quando gli alunni accedono alla scolarizzazione formale obbligatoria, i figli delle famiglie abbienti sono per la maggior parte pronti a trarre profitto dagli studi (e il ruolo dell'insegnamento consiste semplicemente nel prenderli a carico e accompagnarli nel loro sviluppo); al contrario, gli studenti dei ceti poveri sperimentano già un ritardo rilevante. Comunque, il fattore più importante della situazione più favorevole del primo gruppo di bambini è costituito dall'ambiente di apprendimento maggiormente positivo riscontrabile nelle loro famiglie, mentre la condizione opposta si riscontra nella seconda categoria di alunni.

Pertanto, le politiche mirate a lottare contro le diseguaglianze nell'istruzione e nella formazione non si possono limitare all'ambito scolastico, ma devono puntare a migliorare in primo luogo il *contesto extrascolastico* dove si svolge la vita dei bambini dei ceti meno abbienti.

Questo però non significa che si debba procedere alla descolarizzazione perché, come si è affermato all'inizio, la democratizzazione dell'educazione ha compiuto progressi; bisogna tenere presente che da sola non basta e che dovrebbe essere migliorata, incominciando dall'assicurare che la scuola segua gli allievi in difficoltà in misura più efficace e fin dall'inizio.

Di conseguenza, le società attuali non si possono considerare *meritocratiche* a causa dell'incidenza della condizione familiare sulla riuscita a scuola. Inoltre, il merito o successo nell'istruzione e nella formazione non si può ritenere molto giusto perché non dipende primariamente dagli studenti. Nello stesso tempo non si può negare che il merito scolastico esiste, ma avrebbe un'origine casuale nel patrimonio culturale che si riceve in famiglia.

Peraltro, questo non significa che bisogna eliminare la scuola, perché si toglierebbero ai ragazzi svantaggiati le sole opportunità di riscatto che socialmente sono state date loro.

Anche in questo caso si tratta di mettere a loro servizio una serie di fattori positivi, anche extrascolastici, pur senza dimenticare quanto è loro «dovuto» e può essere fatto dal sistema sociale di istruzione e di formazione.

3.4. I giovani, la scuola e la rivoluzione tecnologica

Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno introdotto, soprattutto tra i giovani, un nuovo modo di esprimersi, diverso dal linguaggio scolastico, e forme nuove di scrittura che non seguono le regole insegnate a scuola (Bottani, 2002; 2013; Malizia e Nanni, 2015; Castoldi e Chiosso, 2017). La gerarchia di valori di questa cultura è fondamentalmente diversa da quella della scuola e su questa differenza influisce il contesto sociale in un rapporto di circolarità con il mondo della comunicazione. La *rivoluzione informatica* mette a disposizione dei giovani ambiti aperti di apprendimento e molte opportunità per acquisire conoscenze che consentono di uscire dai rigidi circuiti dei processi scolastici per tuffarsi in vagabondaggi in mondi fantastici e nella predisposizione di spazi immaginari. A questo punto la diversità tra i sistemi scolastici e il mondo delle nuove tecnologie raggiunge il culmine.

In ogni caso, non mancano autori che credono nella conciliabilità tra i due mondi che dovrebbe portare a una riduzione delle diseguaglianze di opportunità formative.

In base ad alcune ricerche, condotte su studenti alla fine della secondaria di 1° e di 2° grado, sembrerebbe che la scuola, benché venga ancora considerata come un luogo di confronto e di riferimento da non trascurare, occupi comunque un posto marginale nell'esistenza dei giovani (Bottani, 2013). I giovani costruirebbero i loro apprendimenti, le loro conoscenze, le abilità e le competenze per loro importanti, fuori della esperienza scolastica. Il superamento delle prove scolastiche (che comportano la competizione per essere i primi della classe o per ottenere i risultati migliori o, nel caso peggiore, per non ripetere l'anno) dice ben poco alla gran parte degli alunni, in quanto considerano gli insegnamenti dei docenti inutili e noiosi; mentre darebbero maggior valore ad altri tipi di prove che si realizzano al di fuori della scuola e degli istituti formativi. Queste ultime rientrerebbero in quattro categorie: (1) la prova della dismisura (superare i propri limiti, mirando a conseguire l'eccesso in tutti i casi); (2) quella della intensità (dimostrare di essere capaci di avere un regime elevato in tutto quello che si fa); (3) quella della singolarità (essere sempre diversi dagli altri); (4) quella di procedere a mosca cieca, per tentativi, finché non si trova la propria strada.

Non tutti possono accedere a queste prove perché pongono problemi di spesa. Anche al di fuori della scuola si ripropone, dunque, la questione della disparità sociale, mostrando come sia difficile trovare soluzione a tale problema anche al di fuori dei sistemi educativi che, quindi, da questo punto di vista, non si dimostrano peggiori di altre strategie sociali.

In ogni caso, le scuole e i centri tendono ad affrontare queste situazioni in ordine sparso, per cui si va da soluzioni originali a quelle sbagliate. Peraltra tutte

le istituzioni scolastiche e formative potrebbero divenire efficaci se solo venissero diffuse a tutto il sistema di istruzione e di formazione le buone prassi di alcune scuole e di alcuni centri che le hanno realizzate a vantaggio dei loro alunni.

I *nativi digitali*, che sono cresciuti mentre si svolgeva la rivoluzione informatica, non sono solo i 15enni o i 19enni, ma anche i giovani adulti. Anche loro sono stati oggetto di indagine e le loro risposte interessano molto perché possono offrire una visione ormai consolidata dei rapporti con la scuola e le nuove tecnologie (Bottani, 2013). Si tratta di precursori le cui caratteristiche tenderanno a divenire comuni nel futuro. In un certo senso rivelano un profilo perfetto: hanno frequentato la scuola e sono istruiti, ma si è trattato di una esperienza tra le altre; hanno completato la formazione nei tempi stabiliti; hanno ottenuto titoli che evidenziano la buona riuscita negli studi.

Nei loro percorsi si riscontrano divari consistenti tra cultura scolastica, interessi, motivazioni e competenze apprese nel mondo del lavoro. Il sistema produttivo mette a loro disposizione opportunità molto positive sul piano professionale, mentre l'istruzione e la formazione non sembrano riscuotere grande successo tra di loro. Si affermano nel lavoro per la loro capacità di scrivere, twittare, filmare, pubblicare, selezionare musiche. Occupano posizioni di responsabilità nelle grandi imprese, nelle multinazionali, nei media, nei partiti perché possiedono competenze molto rilevanti che, però, non sono state apprese a scuola; si dimostrano capaci di usare con grande successo internet poiché lo conoscono bene e godono di una certa fama. Benché siano fundamentalmente degli autodidatti, possiedono molte più conoscenze dei loro capi ed evidenziano grande mobilità.

La conseguenza più ovvia che se ne ricava è che nei prossimi decenni sarà necessario per i sistemi di istruzione e di formazione adeguarsi a questi cambiamenti profondi nei linguaggi e nella produzione scritta e orale, pena la loro sopravvivenza. Si può prevedere che gli investimenti e le opportunità nell'ambito dell'informatica alimenteranno nel futuro disparità notevoli tra quanti sono socialmente svantaggiati (Gaggi, 2017); e ci si aspetta che la scuola si impegni a fondo per eliminarle se non vuole essere marginalizzata.

3.5. Problemi dall'interno del sistema educativo

I curricula e i saperi scolastici non sembrano essere il canale sicuro per il conseguimento degli obiettivi di apprendimento che si prefiggono: con particolare riferimento al traguardo della soglia minima o dello zoccolo comune di conoscenze, abilità e competenze (Chapman, 2012; Bottani, 2013; Devitis e Teitelbaum, 2014). Più specificamente si tende ad affermare che la scuola non sembra più capace di insegnare a vivere (Morin, 2015). Nonostante ciò, si acquisiscono altre conoscenze e competenze che, però, forse si potrebbero apprendere anche senza la scuola, seppure ciò venga a richiedere periodi più lunghi di studio. Attualmente a scuola si apprendono conoscenze e competenze, benché non tutto quello che si impara si dimostri interessante e utile per maturare come adulti e per affrontare la vita

futura, sebbene nelle aule si trasmettano saperi e valori che fanno parte integrante della cultura di un Paese.

Peraltro un riscontro in negativo è pure la condizione dei docenti: l'insegnamento occuperebbe l'ultimo posto nella classifica delle professioni intellettuali, e la società riserva loro assai poca considerazione e rispetto, come esperienze recenti mettono in evidenza (Cavalli e Argentin, 2010; Bottani, 2013; Grimaldi, 2015). Il loro prestigio sociale è decisamente basso. Non sono più essi che scelgono e formano le persone che faranno parte della classe dirigente. La scelta di andare a scuola rappresenterebbe per un numero notevole di giovani una scelta di ripiego che si fa non potendo usufruire di opportunità migliori.

Su questa base c'è chi arriva ad affermare che continuare a sostenere una concezione della scuola pubblica, statale e no statale, non sia più ragionevole e si ritorca sulla qualità del servizio pubblico. E in tal senso se ne mette in discussione la stessa sopravvivenza (Bottani, 2013; Cssc, 2017).

4. Risposte alle sfide educative: descolarizzazione e riscolarizzazione

Sulla base di queste e simili valutazioni, c'è chi arriva ad affermare la necessità o quanto meno l'opportunità di una nuova epoca di descolarizzazione, seppure differente da quella degli anni a cavallo tra il sessanta e il settanta: nel senso, però comune, che al di fuori della scuola si possa apprendere di tutto e meglio senza alcun curriculum di riferimento e riducendo al minimo la funzione docente.

Altri, invero molti più, invece, sostengono l'ipotesi di una decisa e robusta riscolarizzazione, quale strategia tutto sommato ancora migliore e più democratica per rispondere al meglio ai mutamenti di scenario che incidono sulle dinamiche educative e affrontare con successo le sfide attuali.

4.1. Le strategie della descolarizzazione

Per i sostenitori delle proposte descolarizzatrici, esse potrebbero manifestarsi utili nel medio e lungo periodo per ovviare alle gravi problematiche, menzionate sopra, che affliggono i sistemi di istruzione e di formazione: quali le spese molto sostenute, l'impiego di un numero eccessivo di persone, l'efficacia modesta degli interventi educativi, le disparità sociali e il moltiplicarsi eccessivo delle funzioni (Bottani, Poggi e Mandrile, 2010; Mitra, 2010; Grimaldi, 2015). A breve termine, l'ipotesi, anche se non appare strana per le difficoltà appena menzionate, sembrerebbe tuttavia prematura se si guarda alla numerosità del personale coinvolto nei sistemi educativi, in qualche modo da proteggere o perlomeno riciclare, alle attrezzature messe in campo, e alle risorse investite.

C'è chi riesuma la proposta radicale di Illich (1972; cfr. anche Malizia, 1974; Bottani, 2013; Castoldi e Chiosso, 2017). A suo parere, la planetarizzazione della scolarizzazione produrrebbe conseguenze molto negative, quali l'impossibilità di assicurare a ogni alunno l'apprendimento di un bagaglio minimo di conoscenze

e di competenze di base e di rendere la società più equa. Per impedire gli effetti dannosi appena ricordati, l'unica strategia possibile sarebbe l'abolizione del sistema scolastico; inoltre, le risorse risparmiate dovrebbero essere messe a disposizione delle famiglie e degli allievi nella modalità di redditi e di assegni educativi spendibili lungo tutto l'arco della vita per iscriversi a quei percorsi educativi che ognuno ritiene opportuno di seguire.

Riguardo a questa ipotesi va anzitutto osservato che finora mancano ricerche che attestino la sua validità scientifica. Inoltre, non è facile immaginare che si possano descolarizzare le società più sviluppate perché i servizi scolastici sono molto forti, dispongono di risorse efficaci per proteggersi (e vengono difesi dai sistemi socio-economici perché la scuola di massa è funzionale a questi ultimi). Sul piano sostanziale va evidenziato — come è già stato fatto sopra — che le critiche relative al mancato raggiungimento da parte dei sistemi di istruzione e di formazione dei benchmark fissati possono essere vere, ma non sempre, perché non mancano casi in cui vengono pienamente raggiunti e in molti altri appare accertato — come si è sopra accennato — un avvicinamento a essi. E molto spesso si riscontrano in ogni caso miglioramenti, benché non siano dell'entità attesa. Inoltre, la proposta di Illich può essere valida per i figli delle famiglie abbienti che, con l'aiuto dei loro genitori e dei tutor che potranno pagarsi, riusciranno a trovare dei percorsi educativi efficaci anche al di fuori della scuola, mentre gli svantaggiati non potranno contare non solo sul sostegno della famiglia, ma anche su quello della scuola pubblica, e molto difficilmente usciranno dalla loro condizione marginale.

Interessante in proposito — anche se non ha la radicalità e la globalità della proposta di Illich — è il progetto SOLE (Self Organized Learning Environment o Ambiente Autonomo di Apprendimento) che, nato in India, si sta diffondendo nel mondo, in particolare in Europa (Mitra, 2010; Castoldi e Chiosso, 2017). Nella sua forma nucleare, esso richiede solo di installare in un locale un banco sufficientemente grande in modo che quattro bambini possano sedere intorno allo schermo di un computer, avendo la possibilità di accedere a nuclei di «amici critici» che funzionano da specialisti volontari che offrono supporto, incoraggiamento e aiuto. In questo contesto, bambini non o poco scolarizzati apprendono con grande facilità a servirsi del computer per raccogliere informazioni e conoscenze e accedere alla rete; inoltre, imparano tutto quanto desiderano apprendere e si dimostrano anche capaci di insegnare ad altri bambini ciò che hanno appreso. Su questa base sono in corso parecchie esperienze che riguardano forme nuove di apprendimento che la rivoluzione informatica ha consentito di attivare.

L'attuazione del progetto in esame provverebbe che, ricorrendo alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e attivando su richiesta team di esperti volontari, si possono ottenere con i bambini, nella situazione di apprendere da soli, esiti superiori a quelli dei loro colleghi che frequentano le scuole. Questa conclusione va tuttavia precisata e integrata con i risultati di altre indagini, nel senso che l'uso degli strumenti infotelematici può avere effetti positivi sui processi di apprendimento solo a condizione che vengano adeguatamente regolati e che siano sostenuti dagli interventi, per quanto si voglia ridotti al minimo indispensabile, dei

ffetti
tema
zione
endi-
nuno

anche
pos-
nolto
temi
iano
ative
e dei
casi
ne si
no in
sta di
loro
ativi
ntare
ca, e

della
ent o
o nel
a sua
ente-
rmo
che
iuto.
cilità
alla
nche
sono
che

ogie
perti
soli,
con-
enso
si di
iano
dei

docenti. In altre parole, le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, in particolare il computer, consentono di raggiungere traguardi più elevati rispetto agli allievi che non se ne servono, se però l'utilizzazione avviene in misura «moderata» o come si usa dire oggi «tutorata».

Il ricorso ai robot da utilizzare al posto degli insegnanti è una proposta che si sta sperimentando perché viene considerata un'ipotesi meritevole di essere verificata (Grimaldi, 2015). Uno degli effetti positivi potrebbe essere quello di evitare gli errori dei docenti in classe che le ricerche hanno provato essere parecchio rilevanti. Un'altra possibile conseguenza favorevole consisterebbe nell'eliminazione dei manuali scolastici in cartaceo (ma non di altri tipi di testi).

Per ora non sembra che ci siano prove che l'introduzione dei robot incida sulle disparità sociali nell'istruzione, anche perché esse si manifestano in maniera consistente già nei bambini di tre anni e mezzo, prima cioè di andare a scuola. Inoltre, si perderebbe l'apporto di tanti insegnanti che veramente sacrificano la loro vita in una totale dedizione ai loro studenti.

A sua volta l'*homeschooling* e *unschooling* costituiscono due altre opportunità di scuola in casa, abbastanza presenti nei Paesi anglosassoni (Holt, 2003; Castoldi e Chiosso, 2017). Sono accumulate dal fatto che i genitori, invece di mandare i figli a scuola, ritengono opportuno di occuparsi autonomamente dell'istruzione dei figli e ciò può avvenire direttamente oppure ricorrendo a tutor o a docenti scelti da loro. Nel caso dell'*homeschooling* il programma viene definito dai genitori o dagli insegnanti, mentre nell'*unschooling* l'impostazione è lasciata maggiormente nelle mani dei figli che stabiliscono i tempi dell'apprendimento.

Essi sono stati elaborati in maniera riflessa dagli studiosi e fanno riferimento alla crisi dei sistemi di istruzione e di formazione che non riescono a rispondere ai bisogni educativi dei giovani, alle scelte religiose delle famiglie che si vogliono assicurare la trasmissione ai figli del loro patrimonio di credenze e alla preoccupazione che le esperienze emotivo-affettive dell'infanzia possano non continuare anche nell'età scolastica o possano essere disturbate nel libero mercato delle emozioni della scuola pubblica. Altri motivi riguarderebbero la scarsa considerazione per la didattica delle scuole tradizionali, l'esigenza che si seguano i ritmi di sviluppo dell'alunno, il bisogno di conservare un clima familiare anche nel periodo dell'età scolare, e di superare i punti deboli dei curricula adottati dalle scuole.

Peraltro, i problemi che la scuola in casa pone ai sistemi di istruzione e di formazione sono meno rilevanti di quelli delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione anche perché sono relativamente poche le famiglie che possono provvedere autonomamente all'istruzione dei figli, non avendo le competenze, né le risorse, né il tempo per farlo. In ogni caso tale fenomeno pone l'esigenza di una riforma in profondità e in qualità della scuola tradizionale.

In conclusione, va anzitutto detto che mancano prove sicure sulle potenzialità delle nuove forme di apprendimento senza la scuola. Inoltre, non sembra possibile fare a meno dell'accompagnamento di adulti competenti, specialmente per gli allievi più giovani e dei ceti meno abbienti, né della funzione socializzatrice che la scuola tradizionale ha assicurato, facendo incontrare e vivere assieme tanti

giovani con le loro differenze e diversità. In terzo luogo, il ricorso a strumentazioni costose e non diffuse capillarmente potrebbe acuire le differenze tra gli studenti in base all'origine sociale, né si può sottovalutare il fatto che le nuove forme di apprendimento sarebbero destinate a scontrarsi con l'opposizione dei sindacati e di forze sociali popolari.

Tuttavia, è innegabile che molte presentano grandi potenzialità formative: per cui la soluzione migliore sarebbe di metterle al servizio del rinnovamento degli attuali sistemi di istruzione e di formazione.

4.2. Le proposte di riscolarizzazione: il programma «Education 2030»

In questa linea si pone, in maniera completa e articolata, la proposta avanzata dall'Unesco con il programma «Education 2030», contenuto nella *Dichiarazione di Incheon* e nel relativo Quadro di Azione (Unesco et al., 2015). A partire dal 2000, quando sono stati fissati gli obiettivi del programma mondiale dell'«Educazione per tutti» (Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 1990; Forum mondial sur l'éducation, 2000), i sistemi di istruzione e di formazione sono notevolmente migliorati sul piano dell'efficacia e dell'efficienza, benché ancora una volta non siano state raggiunte le mete previste per il 2015 al termine del progetto. Nonostante questo parziale insuccesso, non solo non si è rinunciato a realizzare l'agenda, ma si è deciso di varare un programma ancora più impegnativo per il 2015-30, che è stato indicato sinteticamente come «Education 2030». Il progetto è stato approntato mediante un procedimento che ha visto il coinvolgimento di tutte le parti interessate. Il culmine di questa preparazione è stato la *Dichiarazione di Incheon*, approvata il 21 maggio del 2015 da 160 Paesi, durante il «Forum Mondiale dell'Educazione» — organizzato dall'Unesco insieme con altre organizzazioni internazionali simili, nella città metropolitana di Incheon, vicina a Seul, capitale della Corea del Sud — che poi ha provveduto a definire gli orientamenti fondamentali del «Quadro di Azione» di «Education 2030».

Va anzitutto messo in risalto che tale testo parla di una *nuova concezione dell'educazione*. La meta sarebbe la seguente: «assicurare un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti lungo l'intero arco della vita» (Unesco et al., 2015, p. 7). La visione proposta vuole essere olistica, ambiziosa, capace di ispirare interventi efficaci e mirata a non lasciare nessuno indietro rispetto al percorso comune. In questo contesto, l'educazione è concepita come il principale motore dello sviluppo ed è impegnata a innovare in tutti gli ambiti rilevanti e, ove necessario, completando ciò che non è stato realizzato dal programma dell'«Educazione per tutti», affrontando le sfide sia globali, sia nazionali, sia locali. Alla base e all'orizzonte c'è una concezione umanistica dell'educazione e dello sviluppo che si caratterizza per i seguenti valori: «i diritti dell'uomo e la dignità umana; la giustizia sociale; l'inclusione; la tutela; la diversità culturale, linguistica ed etnica; una responsabilità e un obbligo a rendere conto condivisi» (Unesco et al., 2015). Di questa nuova concezione fa parte il principio che l'educazione è un bene pubblico, un diritto fondamentale e

una condizione per l'esercizio di altri diritti. In particolare, costituisce una garanzia essenziale per la pace, per la tolleranza, per l'autorealizzazione delle persone e per lo sviluppo sostenibile. Lo stesso va affermato a proposito del raggiungimento del pieno impiego e dell'eliminazione della povertà. L'impegno è rivolto ad assicurare l'accesso, l'equità, l'inclusione e risultati positivi di apprendimento nel quadro dell'educazione permanente.

Più specificamente, riguardo all'accesso, tenendo conto delle mete particolarmente rilevanti conseguite nell'ultimo quindicennio, la Dichiarazione precisa una serie di obiettivi da perseguire. Il primo consiste nel garantire 12 anni di scuola primaria e secondaria, gratuita, equa, di qualità e finanziata con denaro pubblico; e al suo interno si dichiara che siano assicurati 9 anni di istruzione obbligatoria, che dovrebbero consentire dei risultati di apprendimento significativi. Inoltre, i Paesi vengono invitati a offrire almeno 1 anno di educazione prescolastica di qualità, gratuita e obbligatoria, raccomandando in pari tempo che venga garantito l'accesso di tutti i bambini a servizi di qualità per lo sviluppo, la salute, la cura e l'educazione della prima infanzia. Un'altra meta di fondamentale importanza consiste nel fornire opportunità significative di apprendimento ai tanti bambini, ragazzi e adolescenti non scolarizzati e che pertanto necessitano di interventi rapidi, mirati e assistiti affinché sia loro garantita la frequenza della scuola.

Quanto poi all'inclusione e all'equità, si impegnano i sistemi di istruzione e di formazione a cambiare e a trasformare le situazioni contrarie a questi obiettivi. Di conseguenza, si dovrà intervenire a eliminare ogni tipo di esclusione, di marginalizzazione, di disparità nell'accesso, nella frequenza e negli esiti. In proposito, va sottolineata la solenne dichiarazione che non si potrà parlare di successo nella realizzazione degli obiettivi richiamati finché ci sarà anche una sola persona che non li avrà conseguiti.

Un altro impegno egualmente sottolineato riguarda il raggiungimento della parità tra i sessi. Più specificamente si vuole che si adottino le seguenti strategie: appoggio alle politiche, ai programmi e alla creazione di ambienti di apprendimento che tengano adeguatamente conto delle problematiche relative ai sessi; inserimento delle relative tematiche nei percorsi di preparazione dei docenti e nei curricula; abolizione delle discriminazioni e delle violenze perpetrate a scuola in base al sesso.

Un caposaldo del programma dell'Unesco «Education 2030» è costituito da un'educazione di qualità. A questo fine bisognerà potenziare le risorse, i processi e la valutazione e previsione di modalità di misurazione dei miglioramenti. Un'altra meta da raggiungere in questo ambito consiste nell'assicurare che i docenti e gli educatori posseggano le competenze per operare efficacemente, siano reclutati in maniera soddisfacente, ricevano una preparazione e delle qualificazioni professionali adeguate, siano motivati e sostenuti da un'organizzazione efficace ed efficiente e dotati di mezzi sufficienti. A livello di curricula, si chiede di sviluppare negli studenti le conoscenze e la creatività; di garantire l'apprendimento sia delle competenze di base riguardo alla lettura, alla scrittura e al calcolo, all'analisi e alla risoluzione dei problemi, sia di altre attitudini cognitive, interpersonali e sociali di livello elevato; di formare gli studenti alle competenze, ai valori e agli atteggiamenti che consen-

tano ai futuri cittadini di vivere un'esistenza sana e pienamente soddisfacente, di effettuare decisioni responsabili e di affrontare in maniera risolutiva problematiche di natura locale, nazionale e globale, preparati in ciò dall'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza universale.

Un altro ambito d'azione è costituito dalla messa a disposizione di tutti delle opportunità di un apprendimento di qualità lungo l'intero arco della vita a tutti i livelli e in tutti i contesti del sistema educativo. Un primo obiettivo da raggiungere riguarda l'accesso equo e ampio all'istruzione e alla formazione tecnica e professionale, all'istruzione superiore e alla ricerca con una considerazione adeguata da prestare all'assicurazione della qualità. Bisognerà anche prevedere l'offerta di opportunità flessibili di apprendimento e il riconoscimento, la validazione e l'accertamento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze apprese mediante l'educazione formale e informale. Si dovrà inoltre garantire il raggiungimento da parte di tutti, giovani e adulti (e soprattutto ragazze e donne), di un grado importante e riconosciuto di padronanza dell'alfabetizzazione funzionale nella lettura, nella scrittura e nel calcolo, dell'apprendimento delle competenze per la vita e dell'acquisizione di possibilità autonome di apprendimento, di educazione e di formazione per gli adulti. Un'attenzione particolare dovrà essere prestata al potenziamento della scienza, della tecnologia e dell'innovazione. In questa linea si evidenzia che un contributo rilevante dovrà venire dallo sviluppo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione in funzione del rafforzamento dei sistemi educativi, della diffusione delle conoscenze di qualità, dell'efficacia dei processi di insegnamento e di apprendimento e del funzionamento efficiente dei relativi servizi. Bisognerà anche curare particolarmente — afferma il Documento — l'organizzazione degli istituti scolastici e formativi in modo che siano più inclusivi, reattivi, resilienti e anche accoglienti, sani, esenti da violenze e sicuri e che, quindi, possano soddisfare le esigenze dei bambini, dei giovani e degli adulti che si trovino in situazioni caratterizzate da conflitti, da violenze, da attacchi alle strutture formative, da disastri naturali e da pandemie.

Vengono stabilite anche le diverse responsabilità nell'attuazione di tali obiettivi. Il ruolo principale viene assegnato ai governi, che dovranno provvedere a definire quadri di riferimento legali e politici in grado di assicurare obbligazioni, trasparenza e coinvolgimento a tutti i livelli e in tutti i settori, e di difendere il diritto alla partecipazione di tutte le parti interessate.

Si comprende subito che l'esito positivo dell'agenda «Education 2030» dipende dalla messa in opera di politiche e di piani rigorosi ed efficaci e dall'aumento rilevante dei finanziamenti ai sistemi di istruzione e di formazione che devono collocarsi tra il 4% e il 6% del prodotto interno lordo e tra il 15% e il 20% della spesa pubblica. In proposito, la *Dichiarazione di Incheon* rivolge una richiesta pressante ai Paesi sviluppati, ai donatori tradizionali e nuovi, alle nazioni con reddito medio e agli organismi internazionali di aumentare gli investimenti in educazione e di aiutare la realizzazione degli impegni dell'agenda 2030; in particolare si chiede al Nord del mondo di raggiungere l'obiettivo dello 0,7% del Pil per gli aiuti al Sud. Inoltre, è stato indirizzato un appello alle istituzioni organizzatrici dei Forum

Mor
nica
com
prec
di s:
rigo
vali

gres
evic
inte
indi
le r
live

vist
pro
quæ

di i
glo
spe

stic
agl
ch
sec
20
20
de
ve

pu
mi
pe
br
all
te:
de
tu
st:
vi
ri
se

soddisfacente, di
ra problematiche

Mondiali sull'Educazione e, soprattutto, all'Unesco, di assicurare consulenza tecnica, sviluppo, formazione delle risorse umane, sostegno finanziario e interventi complementari, utilizzando un meccanismo adeguato di coordinamento globale predisposto dall'Unesco. Un'ultima raccomandazione riguarda la predisposizione di sistemi nazionali di monitoraggio e di valutazione in modo da fornire prove rigorose per la elaborazione di politiche di gestione dei sistemi educativi che siano valide e capaci di rendere conto temporalmente delle scelte effettuate.

Indubbiamente, l'Agenda «Education 2030» dell'Unesco costituisce un progresso notevole nello sviluppo dei sistemi di istruzione e di formazione in quanto evidenzia l'impegno del mondo dell'educazione a livello mondiale, in tutta la sua interessezza, per garantire a tutti l'apprendimento delle conoscenze e delle competenze indispensabili per poter condurre un'esistenza umanamente degna, per valorizzare le risorse personali di ciascuno e per partecipare da cittadini responsabili ai vari livelli delle società mondiali (Unesco et al., 2015).

Al tempo stesso la sua lettura non toglie l'impressione del «già sentito e visto». Di fatto sembra piuttosto un ribadire un quadro di scolarizzazione, più che prospettare una vera e propria riscolarizzazione, con l'aggravante del fallimento quasi completo, almeno nella realizzazione, degli obiettivi in precedenza previsti.

Pertanto, a nostro parere, per avere successo, l'attuazione della *Dichiarazione di Incheon* dovrà aprirsi alle proposte della descolarizzazione, non tanto a quelle globali, ma a quelle riferite a settori specifici di cui si è parlato sopra, cercando di sperimentare e validare la loro efficacia.

Un'altra carenza grave del documento consiste nella sua impostazione verticistica: in effetti, come in passato, ci si muove dall'alto verso il basso, dall'Unesco, agli organismi regionali, ai governi e non viceversa; sembra che si sia dimenticato che autonomia e sussidiarietà sono dei cardini delle politiche dell'educazione secondo il modello dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (Bertagna, 2008; Malizia e Nanni, 2010; Berlinguer, 2016; Ribolzi, 2016; 2017; Malizia, 2017). Infatti, esse consentono alla singola scuola di gestire la sua vita sulla base della libertà dei soggetti educativi (docenti, genitori e studenti) e in particolare di venire incontro efficacemente alle esigenze dei giovani.

Argomentando in negativo, si vuol significare che l'offerta formativa non può essere rigida e uniformante: non solo perché viviamo in una società liquida, ma soprattutto in quanto l'educazione deve essere mirata allo sviluppo pieno della personalità di ogni studente nella sua concreta situazione di vita. In aggiunta, sembra sensato pensare che l'autonomia sia in grado di aprire le strutture scolastiche alle esigenze locali, rendendole più sensibili e attente ai bisogni del territorio e al tempo stesso più capaci di fornire risposte adeguate in tempi reali. Il potenziamento della qualità dell'istruzione, che attualmente rappresenta un nodo fondamentale in tutti i sistemi formativi, può ricevere un impulso importante da un'autonomia che stimoli la creatività dal basso. In un orizzonte più ampio, quest'ultima viene anche vista come una risposta a due trend introdotti dalla globalizzazione e che stanno riconfigurando le politiche dell'educazione: «da un lato, l'esigenza di snellire il servizio scolastico, di renderlo più efficiente, di rispondere alla pressione della

-
)
-
a
ie
io
di
de
al
im

domanda d'istruzione con un'offerta diversificata; dall'altro, una regolazione statale ridotta, una minore interferenza nel circuito della produzione e della distribuzione delle conoscenze» (Bottani, 2002, pp. 225-226).

Connessa con il verticismo è l'altra criticità dello statalismo. Di fatto le scuole paritarie e quelle private sembrano ignorate, mentre la libertà di educazione, come libertà di scelta della scuola da frequentare, si basa sul diritto di ogni persona a educarsi e a essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori (Cssc, 2017). A sua volta tale libertà implica il diritto dei privati di istituire e di gestire una scuola e comporta una serie di obblighi per lo Stato tra cui quello di assicurare con adeguati finanziamenti la libertà di scelta, come afferma seppure radicalmente il fenomeno dell'*homeschooling*.

In effetti, uno dei limiti dell'attuazione del modello Unesco dell'educazione permanente è consistito nella relazione stretta a livello di realizzazione con l'ideologia neo-liberale che — in contrasto con una visione neo-umanista e solidarista — attribuisce una rilevanza centrale al collegamento stretto tra efficienza del sistema di istruzione e di formazione e crescita economica: la funzionalità al mondo produttivo assurge a finalità principale del sistema; e gli investimenti in educazione vengono considerati quasi esclusivamente, nella loro finalizzazione alla promozione dello sviluppo economico di un Paese. Al fondo c'è il consapevole convincimento che nella società della conoscenza il sapere sia di primaria utilità per il progresso economico, sociale e culturale: l'equità e la qualità della vita personale comunitaria ne risulterebbero «naturali» corollari nell'ordine delle precedenze (Carneiro, 2015; Elfert, 2015; Castoldi e Chiosso, 2017).

5. Un'ipotesi di sostegno al programma «Education 2030»

A nostro parere, per evitare il pericolo di una visione *riduttivistica* dell'educazione, bisogna agganciare il programma «Education 2030» ai paradigmi della scuola-persona e della scuola-comunità, nell'ordine delle strategie (e delle finalità ultime).

Il primo paradigma viene a significare che la finalità principale dei sistemi di istruzione e di formazione non consiste nella promozione del bene della società e del consolidamento della sua organizzazione istituzionale, assicurandone un funzionamento efficace, ma, invece, nello sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni — fisiche, cognitive, volitive, emotive, sociali, morali, spirituali e religiose (Macchietti, 2009; Malizia et al., 2009; Nanni, 2009; Castoldi e Chiosso, 2017). In particolare si tratta di far scoprire a ogni studente che la libertà è la grande risorsa a cui attingere per crescere in tutti gli aspetti che caratterizzano la sua esistenza in questo mondo globalizzato e informatizzato. Il compito primario della società va ricercato nel garantire un ecosistema che favorisca l'educazione dei singoli soggetti-membri, in una feconda interazione tra microcosmi personali e macrocosmi storico-sociali, tra ecosistemi personali ed ecosistemi ambientali.

In questo orizzonte di senso, lo Stato, o per meglio dire la società organizzata, svolge un ruolo molto rilevante che consiste nella diffusione della istruzione e nello sviluppo della cultura, ma con una prospettiva diversa da quella dello Stato etico che si serve della scuola per trasmettere una propria ideologia; al contrario, nell'ottica personalista, esso avrà da garantire a tutti i cittadini le risorse necessarie per la loro formazione ottimale, individuale, di gruppo, comunitaria, mediante il buon funzionamento del sistema educativo e il rispetto delle libertà sociali e del pluralismo pedagogico.

A sua volta, il modello della *scuola comunità* sta a dire che i rapporti tra le persone che ne sono parte integrante assumono un'importanza fondamentale e devono essere caratterizzati da contenuti ricchi di significati culturali e anche affettivi e non solo da relazioni anonime (Normand, 2006; Macchietti, 2009; Malizia et al., 2009; Castoldi e Chiosso, 2017). Inoltre, gli studenti non devono essere trattati sulla base di una media statistica, ma come persone considerate nella loro singolarità e originalità secondo il principio della personalizzazione educativa e non della semplice individualizzazione dell'insegnamento. I dirigenti e i docenti vengono visti come adulti che stimolano, sostengono e apprezzano e che non si presentano come figure autoritarie o unicamente come impiegati, ma come anima dei processi personali di apprendimento e dello sviluppo della cultura sociale comunitaria.

THE CRISIS OF EDUCATIONAL SYSTEMS BETWEEN DESCOLARIZATION AND RE-CIRCULATION. UNESCO'S «EDUCATION 2030» PROGRAM

Abstract

In the last decades of the last century, the reference framework of educational policies for education and training at the international level consisted of the UNESCO model of lifelong learning which was generally agreed upon. At the beginning of the third millennium there was a debate that started with the crisis of the educational systems, and was not limited to discussing the validity of the project and the different strategies proposed, but more radically highlighted the presence of scholars who aim at the process of deschooling. Therefore, in the article after describing the change of scenarios worldwide, we analyse the criticism of current education and formation policies. The two possible outlets of the current evolution are examined: that of a society without schools and that of a recollection of lifelong learning, according to the principles of inclusion, fairness and quality, recommended by the Agenda «Education 2030» proposed by UNESCO.

Keywords

De-schooling, sustainable education, Education 2030.