

Quaderni di **pedagogia** della **scuola**

La scuola: **laboratorio** **di** **futuro**

volume I

 EDITRICE
LA SCUOLA

2 - 2022/1

Quaderni di **pedagogia** della **scuola**

La scuola: **laboratorio** **di** **futuro**

volume I

 EDITRICE
LA SCUOLA

2 - 2022/1

Direttore

Domenico Simeone (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Coordinamento

Rita Locatelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Redazione

Marco Angeletti, Elisa Cianciabella, Marco Marognoli

Comitato direttivo

Monica Amadini (Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia), Livia Cadei (Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia), Elisa Cianciabella (Editrice La Scuola, Brescia), Mario Falanga (Libera Università di Bolzano), Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Varese), Pierpaolo Triani (Università Cattolica del Sacro Cuore, Piacenza)

Comitato scientifico

Michele Aglieri (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Luca Agostinetto (Università degli Studi di Padova), Paolo Alfieri (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Nieves Arribas (Università degli Studi dell'Insubria, Varese), Paola Baratter (Università di Trento), Andrea Bobbio (Università della Valle d'Aosta), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria, Varese), Martinien Bosokpale Dumana (Università Cattolica del Congo, Kinshasa), Amelia Broccoli (Università degli Studi Roma Tre), Simona Caravita (Università di Stavanger, Norvegia), Carmen Castillo Pena (Università degli Studi di Padova), Luisa Chierichetti (Università degli Studi di Bergamo), Letizia Cinganotto (Università per Stranieri di Perugia), Maria Cinque (LUMSA), Matteo Cornacchia (Università degli Studi di Trieste), Francesca Costa (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Gianluca Cuniberti (Università degli Studi di Torino), Giuseppina D'Addelfio (Università degli Studi di Palermo), Rosita De Luigi (Università degli Studi di Macerata), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento, Lecce), Giulio Facchetti (Università degli Studi dell'Insubria, Varese), Mario Falanga (Libera Università di Bolzano), Fabiana Fusco (Università degli Studi di Udine), Marianna Galli (Università Cattolica di Cordoba, Argentina), Anna Granata (Università degli Studi di Torino), Nicola Incampo (Consulente e Formatore IRC), Caterina Lazzarini (Editrice La Scuola, Brescia), Rita Locatelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Gian Enrico Manzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia), Maria Inês Marcondes (Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasile), Katherine McNeill (Boston College, Massachusetts, USA), Paola Milani (Università degli Studi di Padova), Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Varese), Marco Orsi (Università degli Studi di Firenze), Stefania Pagliara (Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia), Monica Parricchi (Libera Università di Bolzano), Pascal Perrillo (Università Suor Orsola Benincasa, Napoli), Leonor Prieto Navarro (Università Pontificia Comillas, Madrid), Livia Romano (Università degli Studi di Palermo), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Juan Carlos Torre Puente (Università Pontificia Comillas, Madrid), Andrea Traverso (Università degli Studi di Genova), Donatella Trocanelli (Università per Stranieri di Siena), Alessandra Vicentini (Università degli Studi dell'Insubria), Paola Zini (Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia), Paola Zonca (Università degli Studi di Torino)

Progetto grafico

Studio Mizar

Impaginazione e copertina

Elena Bresciani

Segreteria di Redazione

Michela Berardi

"Scuola Italiana Moderna", mensile per la scuola primaria

Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 12 del 4 marzo 1949 ISSN 0036-9888

I contributi della rivista sono sottoposti a procedimento di revisione tra pari a doppio cieco anonimo.

Quota di abbonamento digitale: 8 fascicoli digitali della testata "Scuola Italiana Moderna"

+ 2 fascicoli digitali della testata "Quaderni di pedagogia della scuola" € 34,90

Per l'acquisto, visitare il sito www.lascuola.it alla voce RIVISTE.

Per informazioni o quesiti sull'attivazione, scrivere a: abbonamenti@lascuola.it

Ufficio Marketing

Per richieste relative a pubblicità o promozioni, scrivere a: pubblicita@lascuola.it

Stampa

Rotomail Italia S.p.A.

Direzione, Redazione, Amministrazione, Uffici

EDITRICE LA SCUOLA S.p.A. via A. Gramsci 26, 25121 Brescia

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

Quaderni di **pedagogia** della **scuola n. 2**

La scuola: **Laboratorio** di **Futuro**

Sommario

Domenico Simeone Rita Locatelli	Introduzione	5
Massimiliano Tarozzi, Marcella Milana	<i>Reimagining our futures together</i> Riparare le ingiustizie passate per ricostruire la scuola del futuro	7
Jean-Marie De Ketele	Apprendre demain dans un monde incertain	17
Maren Elfert, Paul Morris	The Long Shadow Between the Vision and the Reality A Review of UNESCO's Report <i>Reimagining our futures together: a new social contract for education</i>	37
Andrea Bobbio	Una scuola per educare al futuro: interdipendenze, contraddizioni, possibilità Considerazioni a margine del rapporto <i>Reimagining our futures together: a new social contract for education</i>	45
Andrea Porcarelli	Le ragioni di una <i>Pedagogia della solidarietà</i> nel Rapporto UNESCO 2021	53
Gabriella Calvano, Antonia Rubini	Re-immaginare la scuola per re-immaginare l'educazione Tra nuovi scenari, futuri possibili, bisogno di cittadinanza	62
Paola Angeli, Roberta Piazza, Annateresa Rondinella, Ilaria Vietina	La scuola nella <i>Learning City</i> La valorizzazione delle reti di apprendimento nel modello di Lucca	70
Marco Ius, Luca Agostinetto, Paola Milani	Accompagnare i bambini ucraini in nuovi percorsi educativi Reimmaginare insieme i nostri futuri prossimi	81
Cristina Zaggia	Verso una scuola di qualità, socialmente responsabile e sostenibile	90
Letizia Cinganotto	Scenari innovativi, interdisciplinari e plurilingui per immaginare la scuola del futuro	100
Paola Cortiana	Educare alla lettura e ai valori della legalità attraverso la scrittura collaborativa in Rete Un'esperienza didattica innovativa per una scuola che guarda al futuro	109
Federico Zannoni	Riprendersi la Storia: educare alla cultura della democrazia nelle scuole d'oggi	119
Francesco Bearzi	Reimmaginare il futuro insieme agli adolescenti nella scuola post-pandemica	129

Introduzione

Domenico Simeone

Rita Locatelli

Università Cattolica del Sacro Cuore

Abbiamo deciso di dedicare entrambi i numeri di *Quaderni di pedagogia della scuola* di quest'anno al tema *La scuola: laboratorio di futuro* alla luce del nuovo Rapporto internazionale sull'educazione *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, ufficialmente presentato il 10 novembre 2021 in occasione della Conferenza Generale dell'UNESCO. Il documento, frutto del lavoro della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione istituita su mandato di Audrey Azulay, Direttrice Generale dell'UNESCO, si inserisce nel solco della tradizione dei documenti UNESCO che negli ultimi cinquant'anni hanno strutturato e ispirato le politiche educative in tutto il mondo, diventando punti di riferimento nel dibattito internazionale sull'apprendimento: il Rapporto Faure, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, del 1972, e il Rapporto Delors, *Nell'educazione un tesoro*, del 1996.

L'ultimo documento dedicato ai "futuri dell'educazione" presenta un'attenta analisi delle sfide che l'educazione deve affrontare oggi e nel futuro. Di fronte ai rapidi mutamenti ambientali e sociali, è necessario imprimere un sostanziale cambio di direzione nel modo in cui sono organizzati i sistemi scolastici e ripensare gli obiettivi che essi si prefiggono. Dal Rapporto emerge come occorra: attribuire maggiore importanza all'ecologia, fornire agli alunni, alle alunne, agli studenti, alle studentesse gli strumenti critici per individuare la disinformazione, i pregiudizi e le idee preconcepite, rafforzare la cooperazione pedagogica tra i diversi attori coinvolti nel processo educativo e migliorare la professionalizzazione del corpo docente. Oltre a questi imperativi, è fondamentale ripensare le molteplici interdipendenze e i legami tra le generazioni e tra le culture per stabilire un nuovo contratto sociale per l'educazione. La scuola può avere un ruolo determinante come contesto nel quale "re-immaginare" insieme il nostro futuro. Un vero e proprio laboratorio creativo nel quale sviluppare le potenzialità trasformative dell'educazione e avviare processi di cambiamento.

A partire dalle riflessioni e dalle proposte presentate in *Reimagining our futures together*, questo primo numero si apre con i contributi di carattere più teorico di Massimiliano Tarozzi e Marcella Milana, Jean-Marie De Ketele, Maren Elfert e Paul Morris. Si avverte la necessità di interrogarsi su come l'educazione debba essere trasformata, promuovendo un approccio umanistico che tenga conto delle questioni ecologiche e tecnologiche che hanno un impatto sui sistemi di conoscenza.

In questa prima parte, gli autori si interrogano anche sulle potenzialità e sui limiti teorici del “nuovo contratto sociale per l’educazione”, così come definito nel nuovo Rapporto UNESCO, attraverso il quale si intende sottolineare l’urgenza di ripensare i rapporti tra gli attori coinvolti nel processo educativo. I contributi di Andrea Bobbio, Andrea Porcarelli, Gabriella Calvano e Antonia Rubini esaminano il Rapporto da una prospettiva pedagogica. Il documento UNESCO fornisce in questo caso la cornice entro cui riflettere sulle sfide che ci attendono sul piano educativo e pedagogico e che quindi interessano tanto la scuola quanto l’intera società sotto il profilo ecologico, dei diritti umani e dell’inclusione. Solo attraverso la promozione di una pedagogia della cooperazione e della solidarietà è possibile sottolineare le incertezze e le difficoltà vissute dalla scuola, ma anche le occasioni che le si profilano dinanzi.

La seconda parte si apre con il contributo di Paola Angeli, Roberta Piazza, Annateresa Rondinella e Ilaria Vietina che presentano l’esperienza della città di Lucca quale *Learning City* UNESCO. L’attenzione è posta sul “nuovo contratto sociale” e sul ruolo che le scuole assumono, quali attrici privilegiate, all’interno del modello basato sull’alleanza tra i diversi *stakeholder* del territorio di Lucca.

Prendendo in esame le sfide poste dal conflitto che ha colpito la popolazione ucraina, Marco Ius, Paola Milani e Luca Agostinetto offrono una riflessione sulla necessità di garantire il diritto all’educazione ai bambini profughi e sulla responsabilità collettiva verso la co-costruzione di futuri possibili.

I contributi di Cristina Zaggia, Letizia Cinganotto e Paola Cortiana, a partire dalle sollecitazioni del Rapporto UNESCO, propongono alcune riflessioni sulla necessità di favorire un sistema integrato e un approccio costruttivista alla valutazione per garantire una scuola di qualità socialmente responsabile e sostenibile, sull’importanza della pratica didattica interdisciplinare e plurilingue per favorire le competenze globali, il dialogo interculturale e la cittadinanza attiva, e sulla centralità della lettura per promuovere la partecipazione consapevole alla vita sociale e civile.

L’analisi di Federico Zannoni sottolinea l’urgenza di recuperare il senso della storia per promuovere, a partire dalla scuola, una necessaria cultura della democrazia e che possa aiutare i giovani nello sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e democratica. Ciò si rende ancora più necessario in considerazione dei processi di involuzione democratica osservabili su scala globale. Nel suo contributo, Francesco Bearzi rivolge l’attenzione agli adolescenti, attori privilegiati nell’immaginare un futuro diverso soprattutto alla luce delle conseguenze della pandemia sul loro vissuto. La riflessione si concentra sull’importanza di promuovere comunità creative di ricerca composte da bambini, adolescenti, insegnanti e adulti competenti, che possano permettere di “re-immaginare” il futuro insieme, a partire dal potenziale trasformativo dei giovani.

Reimagining our futures together

Riparare le ingiustizie passate per ricostruire la scuola del futuro

Massimiliano Tarozzi
Università di Bologna

Marcella Milana
Università di Verona

Abstract

Il rapporto UNESCO *Reimagining our futures together: a new social contract for education* (2021) sostiene che per creare un futuro pacifico, giusto e sostenibile, l'educazione stessa debba essere trasformata attraverso un profondo cambiamento del sistema di relazioni tra uomini e donne, ma anche tra loro, il pianeta e la tecnologia. In questo articolo, dopo aver delineato brevemente l'itinerario tracciato dai rapporti precedenti promossi dall'UNESCO, analizzeremo i modi attraverso cui l'idea di un "nuovo contratto sociale" può favorire lo sviluppo di una nuova pedagogia trasformativa. L'educazione alla cittadinanza globale, infine, è presentata come un prezioso dispositivo pedagogico in grado di integrare vari temi e varie prospettive per promuovere una responsabilità planetaria diffusa.

Parole chiave: *Reimagining our futures together*, *Rapporto Faure*, *Rapporto Delors*, educazione alla cittadinanza globale, nuovo contratto sociale

UNESCO's Report *Reimagining our futures together: a new social contract for education* (2021) claims that to create peaceful, just and sustainable futures, education itself should be transformed by changing the system of relations between men and women, but also between them, the planet, and technology. After a brief outline of previous UNESCO's reports in education, this paper analyses the ways in which the idea of a "new social contract" can foster the development of a new transformative pedagogy. Finally, global citizenship education is introduced as a valuable pedagogical device incorporating various themes and perspectives to promote widespread planetary responsibility.

Key words: *Reimagining our futures together*, *Faure Report*, *Delors Report*, global citizenship education, new social contract

A distanza di cinquant'anni dalla pubblicazione del Rapporto *Imparare a essere: Il mondo dell'educazione oggi e domani*¹, l'UNESCO ha commissionato a una autorevolissima e diversificata Commissione internazionale la redazione di un nuovo ambizioso rapporto finalizzato a reimaginare come la conoscenza e l'educazione possano plasmare il futuro dell'umanità e del pianeta.

1 E. Faure et al., *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, UNESCO, Parigi 1972.

Il Rapporto che ne è uscito nel 2021, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*², ha potuto contare anche su un amplissimo coinvolgimento di esperti in tutto il mondo ed è di rivoluzionaria portata poiché riconosce il ruolo che l'educazione ha per promuovere il cambiamento. Il fatto stesso che tale temeraria avventura si sia sviluppata nel pieno della pandemia da COVID-19, una delle più gravi crisi che abbia colpito la comunità globale dalla fine della seconda guerra mondiale, segna un passaggio chiave e porta finalmente a riconoscere la necessità di pensare ai fini dell'educazione a lungo termine. Laddove, ultimamente, l'educazione è stata troppo spesso orientata da prospettive a breve termine e da politiche di corto respiro legate al successo immediato, alla competizione professionale, allo sviluppo economico, qui è invece chiamata a riflettere sui fini lontani necessari alla costruzione di futuri sostenibili per tutti e tutte, fondati in un nuovo contratto sociale. Ma c'è di più, visto che il Segretario Generale dell'ONU, António Guterres, ha annunciato che il rapporto dell'UNESCO costituirà la base di riferimento del *Summit delle Nazioni Unite Transforming Education*, convocato a settembre 2022. Si tratta di passaggi storici di importanza cruciale per il riconoscimento del ruolo trasformativo dell'educazione e del ruolo catalizzatore dell'UNESCO nel saper analizzare i problemi che sfidano il presente e il futuro dell'umanità e del pianeta, ma anche nel saper individuare risposte innovative per le politiche e le pratiche educative.

In questo articolo, dopo aver delineato brevemente l'itinerario tracciato dai rapporti precedenti promossi dall'UNESCO, che consente di cogliere lo sviluppo delle politiche UNESCO sull'educazione, presenteremo tre ambiti che, a nostro avviso, costituiscono le principali aree di crisi a cui l'educazione è chiamata a rispondere. Quindi analizzeremo i modi attraverso cui l'idea di "nuovo contratto sociale" può favorire lo sviluppo di una nuova pedagogia trasformativa in grado di creare futuri pacifici, giusti e sostenibili. Infine, proporrò l'approfondimento dell'educazione alla cittadinanza globale come un dispositivo pedagogico che emerge dal Rapporto e che, a nostro avviso, si configura come un orizzonte in grado di integrare vari temi e varie prospettive per promuovere una responsabilità planetaria diffusa.

Gli antecedenti al Rapporto UNESCO

*Reimagining our futures together*³ sostiene, in sostanza, che sia necessario ripensare l'organizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento lungo il corso della vita, attraverso un profondo cambiamento del sistema di relazioni tra uomini e donne, e tra loro e ciò che si potrebbe definire non umano, ossia il pianeta che l'umano abita, nonché la tecnologia prodotta dal lavoro umano.

2 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Parigi 2021.

3 Ibidem.

Per comprendere il potenziale di tale proposta è utile ricordare che l'UNESCO, al pari di altri organismi internazionali, rappresenta un importante "strumento degli Stati"⁴ a livello globale, poiché esso stesso è espressione di una volontà di formazione di alleanze tra Stati nazionali. Al contempo, questi organismi assumono un'identità propria, seppure mai indipendente dall'influenza degli Stati che vi aderiscono. In ciò, fin dalla sua creazione (1946), l'UNESCO non fa eccezione ma, a differenza di altri organismi internazionali, è il prodotto dell'iniziale volontà dei ministri dell'educazione dei Paesi alleati (durante la seconda guerra mondiale) di promuovere la cooperazione internazionale; volontà che ha preso forma sotto il cappello delle Nazioni Unite, contribuendo così ai suoi obiettivi di riportare sicurezza nazionale e pace mondiale. Inoltre, con i suoi attuali 195 Stati membri e 10 Stati associati, l'UNESCO comprende la quasi totalità degli Stati sovrani esistenti. Infine, il suo modello di governo a livello internazionale è per lo più di tipo "conoscitivo" e "normativo"⁵:

- conoscitivo, perché l'UNESCO è capace di contribuire in maniera più o meno incisiva alla costruzione di valori, prospettive, aspettative e discorsi condivisi dalla comunità internazionale;
- normativo, perché, al contempo, è capace di divulgare conoscenze e idee tra altri agenti politici, con la possibilità di una loro positiva ricezione nel dibattito sia internazionale sia interno ai contesti nazionali.

L'istituzione di commissioni di esperti e la produzione di rapporti sono gli strumenti che incidono sul governo conoscitivo e normativo. È all'interno di questo scenario che si colloca *Reimagining our futures together* a cura della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione che, istituita nel 2019 dal Direttore Generale dell'UNESCO, Audrey Azoulay, è stata presieduta da Sahle-Work Zewde, Presidente della Repubblica Democratica dell'Etiopia.

Essendo la terza volta, nella storia dell'UNESCO, che viene costituita un'apposita commissione per ripensare l'educazione a livello globale, si ritiene importante, prima di entrare nel merito di questo rapporto, ripercorrere brevemente la storia di quando e perché l'UNESCO abbia optato per l'utilizzo di un simile strumento di governo, chi vi abbia contribuito e quali ne siano stati i frutti in termini sia conoscitivi (quali valori, prospettive, aspettative e discorsi sull'educazione hanno prodotto?) sia normativi (come sono stati accolti i rapporti prodotti nella comunità internazionale e/o in quelle nazionali?).

Una prima Commissione internazionale sullo Sviluppo dell'Educazione è stata istituita nel 1970 dall'allora Direttore Generale dell'UNESCO, René Maheu (1905-1975), su mandato del Consiglio Direttivo.

4 A.P. Jacobi, *International organizations and lifelong learning: from global agendas to policy diffusion*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2009, p. 21.

5 R. Woodward, *Organization for economic cooperation and development*, Routledge, New York NY 2009.

Presieduti da Edgar Faure (1908-1988), i lavori della Commissione hanno portato alla pubblicazione del Rapporto *Imparare a essere: Il mondo dell'educazione oggi e domani*⁶, che ha contribuito a diffondere estesamente quel concetto di educazione permanente (dal francese *éducation permanente*) nato e sviluppatosi all'interno del clima politico e culturale della Francia del tempo, e che circolava già negli ambienti legati all'UNESCO. Il concetto trova le proprie radici storiche nei movimenti militanti dell'educazione popolare francese, che hanno giocato un ruolo importante nelle ideologie che stavano alla base delle proteste studentesche del maggio 1968⁷. È in risposta a tali avvenimenti che proprio su impulso di Edgar Faure, allora Ministro dell'educazione, in Francia venne varata una legge di riforma dell'università (conosciuta come "Legge Faure"), a cui è seguita nel 1971 una legge di riforma della formazione professionale nella prospettiva dell'educazione permanente, questa volta su forte impulso di Jacques Delors, allora consigliere per gli affari sociali del Primo ministro francese (conosciuta come "Legge Delors").

È proprio Jacques Delors che, anni più tardi, durante il suo mandato di Presidente della Commissione Europea, è stato chiamato a presiedere una seconda Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo, istituita nel 1993 dall'allora Direttore Generale dell'UNESCO, Federico Mayor, sempre su mandato del Consiglio Direttivo. I lavori di questa seconda commissione sono confluiti nella pubblicazione del Rapporto *Nell'educazione un tesoro*⁸.

I rapporti Faure e Delors presentano elementi sia di continuità, dovuti alla condivisione ideologica tra i due presidenti delle rispettive commissioni, sia di discontinuità, dovute al diverso contesto storico, sociale e culturale in cui ciascuno è stato prodotto, oltretutto al diverso posizionamento dell'UNESCO nell'ambito delle relazioni e della cooperazione internazionale.

Se la Commissione Faure era composta da un numero ristretto di studiosi di fama internazionale (7), tutti uomini⁹, la Commissione Delors già contava su un numero doppio di membri (15), inclusa una minoranza di donne, che ne ampliava così la diversità sia di provenienza sia di ambito di specializzazione¹⁰. La centralità del concetto di solidarietà (tra persone, tra Stati ecc.) caratterizza entrambi i rapporti, ma, mentre il primo introduceva una visione utopica dell'educazione permanente a supporto dello sviluppo delle persone, il secondo, richiamandone i principi fondanti, spostava l'enfasi sullo sviluppo

6 E. Faure et al., *Learning to be*, cit.

7 M. Elfert, *UNESCO's utopia of lifelong learning: An intellectual history*, Routledge, Londra 2019.

8 J. Delors et al., *Learning: The Treasure Within; Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, Parigi 1996.

9 G. Gozzer, *Il capitale invisibile. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*, Armando Editore, Roma 1973.

10 M. Elfert, *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning*, cit.

collettivo: si è passati così dalla centralità dall'*imparare a essere* del Rapporto Faure, a quella dell'*imparare a vivere insieme* del Rapporto Delors. Nei vent'anni che hanno separato l'uscita di questi due rapporti il mondo - e, con esso, il valore e il ruolo dell'educazione - si era inevitabilmente modificato.

Il Rapporto Faure partiva dalla constatazione della "crisi dell'educazione" che richiama, da una parte, la necessità di rispondere alla crescente domanda e necessità di accesso all'educazione, e dall'altra, all'inevitabile necessità di una sua democratizzazione, incorporando concetti e visioni sia del liberalismo classico sia socialdemocratici (quali la convinzione che la crescita individuale sia ancorata allo sviluppo sociale), ma aperta anche a posizioni più radicali che richiama posizioni proprie dei movimenti della de-scolarizzazione o de-istituzionalizzazione dell'educazione¹¹. Un'analisi di questo rapporto rivela che la nozione di educazione permanente qui introdotta faceva primario riferimento alla necessità di creare nuove e diversificate opportunità educative per ampliare i processi democratici, all'interno di un progetto radicale di ripensamento della natura stessa dei processi educativi e culturali «trascendendo i limiti che istituzioni, programmi e metodi vi hanno imposto nel corso dei secoli»¹². Nel tempo, però, la radicalità dell'approccio all'educazione in esso contenuto ha perso gradualmente il sostegno dell'UNESCO, andando progressivamente a eclissarsi¹³.

Di contro, il Rapporto Delors assumeva quattro elementi di contesto per pensare l'educazione del Ventunesimo secolo, ossia:

- l'accelerazione dei processi di globalizzazione e scambi di merci, informazioni e persone;
- i diversi livelli di sviluppo economico di Paesi e parti del mondo, soprattutto nel Sud del mondo;
- il "vuoto ideologico" susseguente alla fine della Guerra Fredda;
- la notevole crescita delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione¹⁴.

Il Rapporto, pertanto, invitava a riconsiderare l'educazione alla luce di un mutamento di paradigma caratterizzato da uno spostamento dell'attenzione dalla comunità locale verso una società globale, dalla coesione sociale verso la partecipazione democratica e dalla crescita economica verso lo sviluppo umano. Sottolineando, quindi, che «i sistemi di istruzione devono funzionare nel contesto di un patto sociale [...] i governi hanno l'enorme responsabilità

11 L. Moosung, T. Friedrich, *Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy*, «International Journal of Lifelong Education», 30, 2 (2011), pp. 151-169; M. Milana, *Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning*, «RELA-The European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», 3, 2 (2012), pp. 103-117.

12 E. Faure et al., *Learning to be*, cit. p. 145 (traduzione propria).

13 M. Milana, *Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning*, cit., pp. 103-117.

14 J. Delors et al., *Learning: The Treasure Within*, cit.

di agire come intermediari di questo patto»¹⁵. In tal modo, il Rapporto Delors prendeva posizione contro la diffusione della teoria del capitale umano (che già permeava il lavoro dell'OCSE), riaffermando il ruolo centrale dello Stato nel garantire il benessere delle persone vittime di strutture sociali inique¹⁶. Per converso, altri hanno osservato che il Rapporto Delors non sarebbe completamente immune da alcune idee dell'emergente neoliberalismo¹⁷.

In confronto alle due precedenti, la Commissione Sahle-Work Zewde, che ha elaborato il Rapporto *Reimagining our futures together*¹⁸, presenta importanti elementi di novità: ha ulteriormente ampliato il numero di membri (18), allargando significativamente la componente femminile, e ha diversificato la provenienza geografica e la qualificazione dei suoi membri. Infine, contrariamente alle precedenti commissioni, entrambe presiedute da uomini, europei nonché compatrioti, quest'ultima Commissione è stata presieduta da una donna africana. Nel prossimo paragrafo entreremo nel dettaglio dei contenuti del rapporto, evidenziando, fra le tante, una linea di lettura possibile.

Un nuovo contratto sociale per un mondo interconnesso

Guardando al 2050, un arco temporale più lungo di quello degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, il Rapporto evidenzia sia le sfide emergenti che l'educazione si trova ad affrontare in questi tempi complessi, sia le opportunità che essa può offrire per il cambiamento sociale e per salvaguardare gli interessi delle generazioni future. A ben guardare, però, il richiamo ricorrente ai temi dell'"emergenza" e della "speranza" assume un significato particolarmente rilevante, considerando che la Commissione ha lavorato nel corso di una pandemia globale che ha provocato anche a milioni di alunni/e e studenti/esse in tutto il mondo disagi e danni senza precedenti. Tutto il Rapporto è attraversato da queste due parole chiave, che danno il segno del drammatico realismo di questa riflessione, ma enfatizzano anche la portata trasformativa dell'educazione per uscire dall'emergenza e costruire futuri (significativamente al plurale) possibili.

In estrema sintesi, l'argomento principe di questo Rapporto, che ne definisce la specificità pur nella continuità con i precedenti rapporti, può essere riassunto così: per creare un futuro pacifico, giusto e sostenibile, l'educazione stessa deve essere trasformata.

Per farlo, il Rapporto indica alcune emergenze come prioritarie e inderogabili sulle quali l'educazione può offrire un contributo trasformativo.

15 Ivi, p. 223 (traduzione propria).

16 M. Elfert, *UNESCO's utopia of lifelong learning*, cit.

17 L. Moosung, T. Friedrich, *Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued*, cit., pp. 151-169.

18 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit.

Le sfide che l'educazione è chiamata ad affrontare si possono collocare su tre piani, che sollecitano un radicale ripensamento delle premesse e dei fini dell'azione educativa:

- 1.** ricostruire un tessuto solidale, cooperativo e socialmente giusto, capace di riparare le ferite delle profonde disegualianze nelle Nazioni e fra le Nazioni, di risarcire le ingiustizie generate da disparità di genere e, più complessivamente, di contrastare le asimmetrie di potere. Ma, soprattutto, si tratta di promuovere una visione decolonizzante dei rapporti fra Nord e Sud a partire dalla ridefinizione decoloniale del sapere condiviso che prende corpo nei curricoli scolastici;
- 2.** ridefinire il rapporto con l'ambiente, superando quell'umanesimo antropocentrico che ha giustificato un rapporto irresponsabile con la biosfera, lo sfruttamento incondizionato delle risorse naturali, l'inquinamento sistematico, la miopia scriteriata verso i cambiamenti climatici. Quell'umanesimo antropocentrico, che è alla base dei curricoli scolastici, va profondamente ripensato in un'ottica di giustizia ecologica e che implica una strutturale inseparabilità fra le questioni ambientali e quelle sociali;
- 3.** ripensare l'uso e il ruolo delle tecnologie non soltanto per colmare le disegualianze del *gap* digitale che l'emergenza COVID-19 ha drammaticamente messo in luce, ma anche per proporre nuove forme di cittadinanza digitale necessarie per un utilizzo critico e responsabile degli strumenti multimediali e digitali, nonché per conoscere i rischi legati all'uso dei *social media*, alla navigazione della Rete, a un uso critico delle informazioni disponibili, e al contrasto ai discorsi di odio. Per fare questo, il Rapporto segnala che il controllo delle tecnologie non può essere lasciato nelle mani di pochi attori che agiscono sulla base di interessi privati.

Il cambio di passo per affrontare queste sfide implica l'adozione di "Pedagogie della cooperazione e della solidarietà" e un nuovo paradigma basato sulla cura, sulla guarigione, sulla convalescenza (abbondano nel Rapporto termini come *healing, recovering, caring*) e quindi sulla costruzione di un futuro riparativo delle ferite create da politiche egoiste, socialmente inique ed ecologicamente insostenibili.

La Commissione che ha elaborato il Rapporto sostiene che il quadro entro cui i cambiamenti auspicati possono prendere forma è quello di un nuovo contratto sociale. Questo è ciò che occorre per realizzare futuri più giusti, pacifici e sostenibili, e costituisce il filo conduttore di tutto il Rapporto, non a caso, indicato nel sottotitolo stesso.

Quello della necessità di rifondare il contratto sociale è un tema da tempo presente nel discorso delle Nazioni Unite e particolarmente utilizzato sin dagli anni Novanta dal Programma di Sviluppo delle Nazioni Unite per fornire un fondamento concettuale all'idea di giustizia distributiva o di giustizia sociale, radicando il contratto sociale sui diritti umani, sulla scorta delle teorie

neo-contrattualiste di John Rawls¹⁹. Lo stesso Segretario Generale Guterres lo ha più volte utilizzato, soprattutto indicandolo come la via perché la comunità globale esca dalla crisi generata dalla pandemia. In un discorso per commemorare Nelson Mandela, nel luglio del 2020, il Segretario Generale ha dichiarato che:

La risposta alla pandemia, e al diffuso malcontento che l'ha preceduta, deve essere basata su un Nuovo Contratto Sociale e un Nuovo Accordo Globale che crei pari opportunità per tutti e rispetti i diritti e le libertà di tutti²⁰.

Benché non ben definita teoricamente, questa idea di contratto sociale si distacca chiaramente da quella visione ristretta, liberale e individualista, inaugurata da Thomas Hobbes, secondo cui il contratto sociale era mirato al mantenimento della proprietà privata e alla garanzia dell'ordine pubblico. Al contrario, la visione del contratto sociale che emerge dalla narrativa UNESCO si avvicina di più a un dispositivo politico in grado di assicurare una giustizia sociale inclusiva, soprattutto a protezione delle fragilità, dei soggetti più vulnerabili e delle minoranze di ogni tipo. Presuppone, quindi, una visione della cittadinanza più estesa, espandendo il senso di appartenenza al di là dei confini nazionali, invocando la partecipazione attiva di cittadini e cittadine e della società civile, alla ridefinizione dei fini pubblici (*public purposes*) dell'educazione intesa come bene comune.

Il concetto di contratto sociale è profondamente radicato nella filosofia politica moderna (occidentale) a partire da Hobbes, per arrivare, attraverso gli illuministi, alla formulazione compiuta più recente a opera di Rawls²¹. Nel discorso pubblico è però spesso utilizzato senza definirne i confini teorici, enfatizzandone vagamente l'aspetto evocativo e metaforico di accordo implicito fra vari attori della società per cooperare in funzione di un beneficio condiviso. In tal senso, per uscire dall'ambiguità di un concetto così centrale nella proposta originale del Rapporto, sarebbe stato forse opportuno far uscire questa nozione dalla sua indeterminatezza, definendone meglio i riferimenti concettuali e chiarendo chi sono gli attori che sono chiamati a sottoscrivere il patto per il bene comune.

All'interno di tale cornice, che a nostro avviso costituisce il contributo più importante perché offre una nuova prospettiva per inquadrare problemi e prefigurare soluzioni per l'educazione nei prossimi trent'anni, nella seconda parte il Rapporto offre anche indicazioni e proposte concrete per rinnovare l'educazione ripensandone le premesse pedagogiche, i programmi scolastici, la professionalità docente, la scuola e l'extra-scuola.

19 J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1982.

20 <https://www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2020-07-18/secretary-generals-nelson-mandela-lecture-“tackling-the-inequality-pandemic-new-social-contract-for-new-era”-delivered> (consultato il 09/04/2022).

21 D. Boucher, P. Kelly, *The Social Contract from Hobbes to Rawls*, Routledge, Londra 1994.

Proposte, decisamente innovative, di cui una adeguata trattazione meriterebbe più spazio di quello qui a disposizione. Pertanto, ci concentreremo invece su un tema, anzi una linea di pensiero e di azione che attraversa tutto il testo: la dimensione globale dell'educazione, che riteniamo particolarmente rilevante per il dibattito pedagogico nel nostro Paese e che sfiderà la scuola per i prossimi decenni. Non prima, però, di aver almeno accennato ad alcune delle idee pedagogiche d'avanguardia che emergono da questo Rapporto e segnano in alcuni casi un netto spartiacque rispetto ad approcci o temi oggi dominanti nel discorso pedagogico.

L'idea di educazione come bene comune e compito pubblico, che pure era stata già tematizzata dalla ricerca²², ma poco o nulla praticata, si arricchisce qui della nozione di *knowledge common*, come patrimonio collettivo di conoscenze, ma anche di informazioni e saggezza che l'umanità ha accumulato attraverso le generazioni e che sono in costante trasformazione. In questo modo i patrimoni di conoscenze finora invisibili, come quello dei popoli indigeni e delle minoranze culturali, possono trovare uno spazio di riconoscimento all'interno dei curricula. Ma la Commissione internazionale si spinge anche sul piano delle pratiche didattiche invitando, finalmente, a superare il conflitto fra conoscenze e competenze e a uscire dall'ossessione per le misurazioni oggettive che attraversano il quotidiano della vita scolastica. Al contempo invita a ripensare il ruolo delle Università, superando la competitività e la logica del mercato per rifondare lo spazio della ricerca per e con la scuola.

Riconcettualizzare i modi attraverso cui gli esseri umani si relazionano reciprocamente (la sfera umana) con il pianeta (la sfera naturale non umana) e con le tecnologie (la sfera artificiale non umana) è un'esigenza che emerge con lucida chiarezza dal Rapporto e che trova riscontro anche in pratiche educative fuori e dentro la scuola.

In particolare, è l'educazione alla cittadinanza globale che si articola a partire dall'idea stessa di interdipendenza e di integrazione fra sfera sociale e biosfera e che inoltre integra fra loro saperi e approcci che li riguardano²³. In generale tutta l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile riconosce la necessità di adottare una vasta gamma di approcci ai problemi lì evidenziati. Segnatamente, l'Obiettivo 4.7 di Agenda 2030 identifica gli alunni e gli studenti come cittadini globali che richiedono le conoscenze e le competenze per costruire i futuri sostenibili di un mondo sempre più interdipendente. Anche nel Rapporto la cittadinanza globale è l'approccio educativo che viene richiamato per promuovere questa visione di responsabilità planetaria da perseguire attraverso la costruzione di futuri sostenibili in cooperazione e non in competizione con gli altri.

22 R. Locatelli, *Reframing Education as a Public and Common good: Enhancing Democratic Governance*, Palgrave Macmillan, Cham 2019.

23 M. Tarozzi, *Educating for global citizenship in diverse and unequal societies*, in E. Bosio (Ed.), *Conversations of Global Citizenship education. Perspectives on research, teaching, and learning in higher education*, Routledge, New York NY 2021, pp. 89-102.

L'idea educativa di interdipendenza e le visioni formative olistiche emergono in tutta la loro potenza pedagogica all'interno del rinnovato contratto sociale, trovando origine in una conoscenza comune non solo occidentale. A differenza del Ventesimo secolo, in cui l'educazione era finalizzata allo sviluppo di competenze a supporto della cittadinanza nazionale, come si evince anche dai precedenti rapporti Faure e Delors, i futuri declinati al plurale in questo Rapporto sono condivisi, strettamente interconnessi e globali e combinano varie sfere dell'umano e del non umano.

In conclusione, il nuovo contratto sociale che viene auspicato nel Rapporto coinvolge le comunità sociali, ma anche il pianeta nel suo complesso, in quanto la giustizia sociale è sempre inseparabile dalla giustizia ecologica. L'idea di patto globale per la Terra ha un carattere eminentemente educativo che richiama a più riprese una visione interconnessa della conoscenza, delle sfere sociali, degli apprendimenti.

Apprendre demain dans un monde incertain

Jean-Marie De Ketele

*Professeur émérite de l'Université catholique de Louvain (Belgique)
et de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation (Dakar)*



Abstract

Les « crises » sont des accélérateurs de développement et le concept d'« incertitude fondamentale », qui décrit notre époque, affecte aussi le monde de l'éducation.

Comme il a été souligné dans le nouveau rapport de l'UNESCO sur les futurs de l'éducation, la situation actuelle présente des problèmes qui ne peuvent être résolus que par des stratégies traditionnelles et qui requièrent l'usage du jugement réfléchissant pour circonscrire chaque problème selon des perspectives multiples.

Les enseignants, formés pour transmettre les connaissances de leur discipline (des « certitudes »), se trouvent confrontés à l'incertitude des connaissances à mettre en œuvre pour y faire face.

L'article met en évidence l'importance des compétences transversales, c'est-à-dire des « savoir-agir-réfléchir » s'exerçant sur des situations et des contextes non seulement différenciés mais en évolution constante, pour comprendre la nécessité de « développer des capacités tout au long de la vie » et apprendre à vivre avec l'incertitude.

Mots clés : système éducatif, incertitude, compétences transversales

«Crises» are accelerators of development and the concept of «fundamental uncertainty», which describes our times, also affects the world of education. As highlighted in the new UNESCO's Report on the Futures of Education, the current situation presents problems that cannot be solved by traditional strategies and require the use of reflective judgement to define each issue from multiple perspectives. Teachers, who are trained to transmit the knowledge of their discipline («certainties»), are confronted with the uncertainty of the knowledge to be applied to address them. This article highlights the importance of transversal competencies, i.e. «knowledge-action-reflection» exercised in situations and contexts that are not only diverse but also in constant evolution, in order to understand the need to «develop capacities throughout life» and learn to live with uncertainty.

Key words: education system, uncertainty, transversal competencies

Les sources de notre réflexion

Avant la pandémie qui nous a touchés en mars 2020, des experts originaires de toutes les régions du monde se sont réunis en juin 2019 à Sèvres, sur la base d'une question de départ « La notion de réforme est-elle encore pertinente aujourd'hui ? ». Malgré le constat de l'OCDE que plus de 500 réformes ont été lancées dans les années 2000 mais que la plupart d'entre elles n'ont pas eu les effets annoncés, les experts se sont accordés pour dire que réformer est possible et nécessaire, mais que certaines conditions sont nécessaires et peuvent être dégagés des études de cas (portant sur une vingtaine de pays) qui ont été discutées lors de cette réunion internationale et dont l'essentiel a été consigné dans le numéro 83 d'avril 2020 de la Revue internationale d'éducation de Sèvres¹. Dans la synthèse finale, De Ketele² mettait en évidence la nécessité de travailler ensemble au *bien commun*³ en développant une *intelligence collective*. Dans un numéro ultérieur de la revue⁴ sur la recherche en éducation dans le monde, il dégagait des états des lieux conduits dans neuf régions du monde que les mondes de la recherche, de la décision et de la pratique travaillaient trop souvent solitairement et avaient intérêt à être solidaires, à allier leurs pouvoirs respectifs pour créer de l'intelligence collaborative et répondre ainsi aux pressantes mutations sociétales⁵. Ce constat est également fait dernièrement dans le Rapport de l'UNESCO « Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation »⁶.

La pandémie est venue accélérer la conscience que des transformations brutales des systèmes éducatifs se révélaient nécessaires pour assurer la continuité pédagogique. Caractéristique de la « forme scolaire »⁷, l'apprentissage en présentiel ne pouvait plus assurer à lui seul la tâche des enseignants. Observateur attentif du système éducatif français, Alain Bouvier à travers deux ouvrages publiés en 2019 et 2021⁸ montre avec perspicacité qu'un tiers des enseignants français ont pris conscience que des dispositifs

1 *Reformer l'éducation*, « Revue internationale d'éducation de Sèvres », 83 (2020), pp. 1-260. DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9237> (consulté le 18/05/2022).

2 J.M. De Ketele, *Reformer l'éducation : travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective*, « Revue internationale de Sèvres », 83 (2020), pp. 205-234.

3 Cette conclusion était en phase avec le Rapport de l'UNESCO de 2015 dont le titre était « Repenser l'Éducation. Vers un bien commun mondial ? ». UNESCO, *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ?*, UNESCO, Paris 2015.

4 La recherche en éducation, « Revue internationale d'éducation de Sèvres », 85 (2020), pp. 1-180. DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9897> (consulté le 18/05/2022).

5 J.M. De Ketele, *À quoi servent les recherches en éducation ?*, « Revue internationale d'éducation de Sèvres », 85 (2020), pp. 51-64.

6 Commission internationale sur les futurs de l'éducation, *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation*, UNESCO, Paris 2021.

7 G. Vincent, *L'école primaire française*, PUL, Lyon 1980.

8 A. Bouvier, *Propos iconoclastes sur le système éducatif français*, Levrault-Berger, Paris 2019 ; Id., *Sur l'école à la française*, L'Harmattan, Paris 2021.

hybrides utilisant le numérique devenaient incontournables et nécessitaient de leur part un effort d'adaptation et de formation, qu'à travers eux on pouvait instaurer une réelle « présence », parfois plus forte que dans le distanciel, avec les élèves et, conscience nouvelle, avec les parents devenus des partenaires incontournables. Mais il montre aussi qu'un autre tiers d'enseignants ont été absents dans les phases de confinement ou ont vu d'un mauvais œil les efforts de leurs collègues pour s'adapter à la crise au point de les qualifier de « statuchologues » les enseignants refusant tout changement de statut et s'accrochant à la forme scolaire héritée.

Une incertitude fondamentale alimentée par les mutations et les bouleversements

Bien avant la crise de la pandémie, le sociologue allemand Hartmut Rosa⁹ qualifiait notre époque actuelle de « modernité tardive », caractérisée par trois accélérations étroitement reliées :

- *l'accélération technique*, moteur d'un nombre croissant d'innovations dans le domaine des transports (et donc de la mobilité), de la communication (principalement virtuelle ; ainsi, par exemple, l'e-mail est bien plus rapide que la poste) et de la production (en termes d'exigence quantitative et de transformation des modalités du travail) ;
- *l'accélération du changement social* désignant l'augmentation de la vitesse des transformations de pratiques sociales, menaçant la stabilité d'institutions diverses, telle la famille et l'école ;
- *l'accélération du rythme de vie* de nos contemporains qui ont l'impression de devoir faire plus de choses en moins de temps, ce qui amène certains à repenser le sens de leur vie.

Comme l'ont souligné par la suite les rapports de nombreuses organisations internationales (GIEC, UNICEF, UNESCO, OMS...), cette triple accélération s'accompagne désormais de bouleversements climatiques de plus en plus rapides, mettant en péril l'avenir de l'humanité, entraînant dans de nombreux pays des famines et donc de la pauvreté et des migrations. De tels bouleversements touchent profondément l'éducation, en termes d'accès à l'éducation, de qualité des environnements d'apprentissage et, en particulier, de renforcement des inégalités, à tel point que l'UNESCO (2021) parle « d'entrelacement d'exclusions »¹⁰.

Dès mars 2020, la pandémie est venue renforcer les bouleversements évoqués ci-avant. Tous les acteurs de la société (et de l'école) ont dû changer profondément leurs modes de vie et ont remis en question la place du seul « présentiel ».

9 H. Rosa, *Accélération. Une crise sociale du temps*, La Découverte, Paris 2010 ; Id., *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*, La Découverte, Paris 2012.

10 Commission internationale sur les futurs de l'éducation, *Repenser nos futurs ensemble*, cit., p. 28.

Différentes formes de dispositifs hybrides ont été mis en place avec des bonheurs divers, suite à l'impréparation des organisations et de leurs acteurs.

Aux « certitudes » ont fait place des « ruptures de confiance » chez de nombreux acteurs, renforcées par la circulation des « fake news », la remise en question des connaissances scientifiques et la tentation des replis vers les sectarismes et les communautarismes.

Le récent conflit entre la Russie et l'Ukraine a provoqué une vague d'émotions, instillé une peur quant à notre futur, et ont renforcé les ruptures de confiance. Déjà en 2017, l'économiste Angel Asensio¹¹ utilisait le concept d' *incertitude fondamentale* pour décrire notre époque. Par cela, il désignait le fait que, faute d'information fiable concernant l'avenir, personne ne sait ce qui va se passer et il est donc difficile de fonder des choix.

Cette incertitude fondamentale touche toutes les composantes de la société, y compris l'éducation. En 2020, Edgar Morin¹² regrettait que l'expérience des irruptions de l'imprévu dans l'histoire n'avait guère pénétré suffisamment les consciences. Le sera-t-elle maintenant, disait-il ? Dans son ouvrage récent de 2022 « Réveillez-vous ! »¹³, il réitère la nécessité de sortir du « somnambulisme généralisé » : d'une part une prise de conscience grandissante du péril écologique global pour la nature et l'humanité et de la multiplication des crises (pandémies et conflits) générant de l'angoisse, *mais en même temps et paradoxalement* un négationnisme écologique dans les pratiques effectives renforcé par la routine de la croissance, la prédominance du pouvoir de l'argent, de l'intérêt immédiat et du profit, les replis identitaires (sur l'ethnie, la nation, la communauté religieuse ou philosophique), la collaboration implicite à la création d'une société de contrôle presque parfaite rendue possible par la puissance des algorithmes de l'intelligence artificielle et par la frénésie des communications privées.

Comment sortir de ce somnambulisme généralisé ? Sur le plan politique, Edgar Morin appelle de ses vœux une « nouvelle politique humaniste de salut public ». A ses yeux (on se souvient qu'il est le chantre de la pensée complexe), ceci implique de développer davantage une « vraie rationalité », *c'est-à-dire* une rationalité ouverte aux contradictions offertes par notre exploration de notre monde et les défis qu'il nous posent (et donc ouverte à une certaine part d'inexplicable actuellement et du non prévisible), *et non pas* un rationalisme clos et arrogant qui est la dégradation de la rationalité, *et encore moins* des idéologies qui aveuglent et génèrent le rejet de l'autre.

11 A. Asensio, *Incertitude et prise de décision. Les fondements de la théorie générale*, Hal Open Science, Halsh 2017, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01617181/document> (consulté le 13/05/2022).

12 E. Morin, *Un festival d'incertitudes*, Gallimard, Paris 2020.

13 Id., *Réveillez-vous !*, Denoël, Paris 2022.

Incertitude et somnambulisme au sein du monde de l'éducation

Réputé conservateur, le monde de l'éducation a su résister jusqu'à présent aux efforts des « grandes figures de l'éducation » pour faire évoluer la forme scolaire héritée¹⁴. Cependant, de nombreux signaux actuels montrent des ruptures de confiance chez les acteurs du monde éducatif.

Les parents sont confrontés à l'incertitude et à l'anxiété quant à l'avenir de leurs enfants. Les plus conscients, appartenant souvent aux classes favorisées, font leur « marché scolaire » pour identifier l'établissement et la filière d'études qui permettront de rester dans la compétition des meilleures places ; et, par ailleurs, ils recourent à l'« école de l'ombre », c'est-à-dire à un système de soutien scolaire privé, dans lequel s'engouffrent les GAFAs (Google, Apple, Facebook et Amazon) et les enseignants qui y voient pour les premiers un marché juteux et les seconds un complément de salaire¹⁵.

Mis sur la pression des enquêtes internationales (PISA, TIMSS) et nationales, les responsables institutionnels de nombreux pays et les chefs d'établissement ont mis en place un système de compétition et de sélection (hiérarchisation des filières et des disciplines) pour conserver les « meilleurs élèves » et ainsi établir ou conserver leur réputation¹⁶. De nombreux élèves sont donc ainsi progressivement exclus et se retrouvent dans des établissements ou des filières dites « de relégation ».

Affectés à de tels établissements ou de telles filières, les enseignants (en particulier les jeunes) sont de plus en plus nombreux à éprouver un malaise devant leur difficulté à gérer l'hétérogénéité. Formés pour transmettre les connaissances de leur discipline (des « certitudes »), ils se trouvent confrontés à l'incertitude des connaissances à mettre en œuvre pour y faire face. Des indicateurs de rupture de confiance sont à prendre au sérieux¹⁷ : environ un tiers des jeunes enseignants quittent le métier avant cinq ans ;

14 Voir, par exemple, le numéro 79 (2018) de la « Revue internationale de Sèvres » portant sur ce thème, DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.6726> (consulté le 13/05/2022).

15 Ayant mené des enquêtes dans différentes régions du monde, Mark Bray en a fait une brillante démonstration le 15 avril 2021 dans la Conférence des Ministres de l'Éducation de la Francophonie (CONFEMEN) à Dakar dans une conférence numérique intitulée « L'éducation de l'ombre en Afrique : Implications politiques du soutien privé ». Déjà en 2011, il avait alerté l'UNESCO dans un rapport intitulé « L'ombre du système éducatif : quel soutien scolaire privé, quelles politiques publiques ? » : M. Bray, *L'ombre du système éducatif : quel soutien scolaire privé, quelles politiques publiques ?* : M. Bray, UNESCO, Paris 2011.

16 Dans un dossier publié récemment (*Carnets rouges*, « École à la française » 24 (2022)), plusieurs chercheurs (comme Pierre Merle, Jean-Yves Rochex, Agnès van Zanten) démontent bien les mécanismes de « l'élitisme à la française » et les répercussions sur les inégalités.

17 De nombreux écrits existent sur ces indicateurs de rupture de confiance et sur leurs causes, comme par exemple : J. Brady, E. Wilson, *Comparative sources of stress for state and private school teachers in England*, « Improving schools », June (2022). DOI : <https://doi.org/10.1177/13654802211024758> (consulté le 13/05/2022) ; A. Barrère, *Au coeur des malaises enseignants*, Armand Colin, Malakoff 2017.

les burnouts et les congés de maladie se multiplient, surtout dans les établissements réputés difficiles ; forts de leur ancienneté, de nombreux enseignants cherchent à être nommés dans des établissements de centre-ville ou à sortir de la classe pour occuper d'autres fonctions à l'intérieur du système éducatif ; les reconversions vers d'autres secteurs professionnels se multiplient. Ce tableau se retrouve plus souvent dans la presse ou sur les réseaux sociaux. Il n'est donc pas étonnant que les jeunes ne soient plus attirés par le métier d'enseignant (autrefois, facteur d'ascension sociale pour les enfants brillants de familles modestes).

Les jeunes sont des « éponges émotionnelles » qui absorbent inconsciemment les indicateurs présents dans l'environnement. Plus ces indicateurs sont négatifs (comme ceux que nous venons de citer antérieurement), moins les élèves ont envie d'aller à l'école pour apprendre. C'est par contre un besoin de socialisation (« rencontrer les copains ») qui les y pousse, comme l'ont montré les enquêtes menées¹⁸ auprès des jeunes lors des confinements. Et les pertes des opportunités de socialisation pendant ces périodes ont été l'objet de troubles divers (anxiété, mal être...) pour les uns ; pour les autres s'est renforcé le sentiment que l'école n'est pas le seul lieu où l'on apprend et la forte augmentation du temps passé devant les écrans provoque des changements chez les jeunes importants, comme semblent l'indiquer les études actuelles en neurosciences.

Comment l'école peut-elle donc faire face à cette incertitude fondamentale ?¹⁹

Faire face à des problèmes pernicieux

L'incertitude dans laquelle nous plonge la situation actuelle crée ce que Eoyang et Mennin²⁰ appellent des « problèmes pernicieux » (*wicked problems*), c'est-à-dire des problèmes qui ne peuvent être résolus par des stratégies traditionnelles. Ils se caractérisent par les éléments suivants :

1. ils sont définis différemment selon les multiples perspectives que l'on peut prendre ;
2. ils apparaissent différemment dans chaque contexte ;
3. ils ne peuvent être complètement résolus.

¹⁸ Un exemple, parmi beaucoup d'autres : K. Rarrbo, *Les impacts du confinement et de la crise sanitaires sur la jeunesse. Constats, initiatives locales, préconisations*, Banque des Territoires, Paris 2020.

¹⁹ Dans cette section, nous reprenons les pistes essentielles que nous avons formulées dans un groupe d'experts (EVALE-UNESCO). En voici les références : EVALUE-UNESCO, *Éducation au futur : Nouveaux défis, nouveaux enjeux*, UNESCO, Paris 2020 ; Rapport du groupe d'experts d'Evalue pour l'UNESCO dans le cadre de la coalition mondiale de l'éducation.

²⁰ G.H. Eoyang, S. Mennin, *Wicked Problems in Health Professions Education : Adaptive Action in Action*, « MedEdPublish », 8, 226 (2019), pp. 1-12.

Ainsi, à l'intérieur d'un même pays, les contextes sont variés et appellent des analyses non strictement identiques (exemple de deux établissements scolaires, l'un en milieu favorisé et l'autre en milieu défavorisé) ; que dire, alors, de la façon dont se pose le problème selon les régions du monde ? Par ailleurs un problème pernicieux en cache toujours un autre, souvent plus fondamental, qui implique une posture permanente de veille et d'éveil. Ceci explique que les nombreuses réformes envisagées ces dernières années²¹ n'ont pas eu les effets escomptés. De même, la prédiction du cabinet américain Wagepoin selon laquelle 60% des métiers en 2030 n'existent pas encore, nous confronte à des problèmes, ô combien pernicieux, relatifs à la problématique des curricula, tant prescrits ou formels, que latents ou informels, mis en œuvre, évalués. Nous ne pouvons plus nous fonder sur des normes définies au préalable et généralisées à l'ensemble d'un système (c'est-à-dire fruits du seul jugement déterminant), mais devons vivre avec l'incertitude, ce qui requiert l'usage du jugement réfléchissant pour circonscrire chaque problème selon des perspectives multiples, regarder comment il se traduit dans des contextes particuliers différents, et ne pas chercher à les résoudre complètement car entre temps le problème évoluera dans sa forme ou en fera naître un autre. Selon Eoyang et Mennin²², cela suppose donc des actions adaptatives, cycliques, itératives et simples (*simple, iterative cycle called Adaptive Action*). Une première composante du cycle est d'examiner avec les acteurs les différentes façons de voir les paramètres essentiels d'un *wicked problem*. Puisque le problème ne peut être résolu mais qu'il peut être influencé, une deuxième composante consiste, avec les acteurs, à imaginer une large étendue d'options, mais avec un retour constant à plus de réalisme, en examinant les opportunités et les contraintes des contextes (jamais deux contextes tout à fait semblables malgré des éléments communs de profil). La troisième composante consiste, pour les acteurs, à entamer une action raisonnable, à un moment précis et dans une situation déterminée et à en observer les effets ; celle-ci est appelée « *next wise action* », puisqu'elle fait suite à une action antérieure et sera suivie d'une action ultérieure dans un nouveau cycle adaptatif.

Requis pour faire face aux problèmes pernicieux qui se multiplient suite à l'accélération des mutations sociétales et des évolutions différenciées des contextes dans lesquels ils se posent, l'esprit qui vient d'être décrit ci-dessus suppose de mettre l'accent sur des compétences transversales, c'est-à-dire des « savoir-agir-réfléchir » s'exerçant sur des situations et des

21 E. Charbonnier, P. Gouédard, *Les réformes à l'horizon 2030 dans les pays de l'OCDE*, « Revue internationale d'éducation de Sèvres », 83 (2020), pp. 131-141, <https://journals.openedition.org/ries/9382> (consulté le 13/05/2022).

22 G.H. Eoyang, S. Mennin, *Wicked Problems in Health Professions Education*, cit.

contextes non seulement différenciés mais en évolution constante. C'est dans ce sens qu'il nous faut comprendre la nécessité de « développer des capacités tout au long de la vie ». Quelles sont donc ces capacités, ces compétences de l'ordre du savoir-agir-réfléchir, qui permettent de faire face à l'inattendu et vivre l'incertitude ?

Développer le souci et la capacité à mobiliser les opportunités d'apprendre présentes dans l'environnement de chaque personne

Deux citations célèbres sont plus que jamais vraies. Il est attribuée à Winston Churchill la phrase qu'il aimait répéter et qui récite « Mieux vaut prendre le changement avant qu'il ne vous prenne à la gorge ». De la même façon, Albert Einstein, amateur de métaphore, aurait dit que « La vie, c'est comme une bicyclette, il faut avancer pour ne pas perdre l'équilibre ».

Pour ne pas être pris à la gorge et ne pas perdre l'équilibre, il faut avoir appris et apprendre sans relâche à mobiliser les opportunités d'apprendre présentes dans nos environnements, qu'ils soient effectivement prévus pour éduquer ou former, ou qu'ils soient informels comme dans nos lieux successifs de vie professionnelle et sociale.

Les travaux de Stephen Billett sur le *Learning in workplace*, étendus ensuite à la formation d'adultes par Bourgeois et par Jorro, De Ketele et Merhan²³ sur l'engagement et le développement professionnel, et plus spécifiquement sur les apprentissages professionnels accompagnés, ces travaux aboutissent à montrer l'importance des opportunités dans l'apprentissage conçu comme processus d'adaptation, tel que défini par Edgar Morin. Plusieurs formulations de la théorie des opportunités (*affordances theory*) ont été progressivement émises. Appliquée au processus d'adaptation impliqué par la nécessité d'apprendre tout au long de la vie, nous pouvons opérationnaliser les apports de cette théorie comme suit dans le cadre de notre propos.

Dans nos différents lieux de vie de notre parcours (dès la plus tendre enfance jusqu'à l'âge le plus avancé), nous rencontrons de nouveaux environnements dans lesquels nous vivons pendant une période donnée. Chacun de ces environnements comprend des opportunités pour apprendre. Les travaux de recherche précédents montrent que, selon les environnements, les opportunités sont plus ou moins nombreuses, riches, accessibles ; ils montrent aussi que des environnements, même les plus contraignants, comprennent toujours des opportunités pour apprendre

23 S. Billet, *Learning in the Workplace : Strategies for Effective Practice*, Allen and Unwin, Crows Nest 2001 ; É. Bourgeois, *Les figures de l'apprentissage au travail. Au-delà de la réflexivité*, in É. Bourgeois, S. Enlart (Eds.), *Apprendre dans l'entreprise*, PUF, Paris 2019 ; A. Jorro, J.M. De Ketele, F. Merhan (Eds.), *Les apprentissages accompagnés*, De Boeck, Louvain-la-Neuve 2017.

(les témoignages de certains rescapés des camps de concentration mettent l'accent sur la créativité développée dans de tels contextes). Mais des personnes différentes, insérées dans des environnements à première vue semblables, réagissent quantitativement et qualitativement de façon fort différente par rapport aux opportunités présentes. Certains n'en mobilisent aucune ; d'autres, au contraire, développent davantage celles qui s'offrent à eux.

Si la présence d'opportunités d'apprendre dans un environnement est évidemment importante (et devrait donc être un souci de quiconque a charge d'éduquer et de former), le processus qui consiste à développer cette capacité repose sur certaines conditions emboîtées.

- La première condition consiste à apprendre à *identifier* les opportunités présentes dans l'environnement dans lequel on se trouve.
- La deuxième est de *percevoir la valeur* plus ou moins grande des opportunités perçues comme présentes.
- La troisième est d'examiner le *degré d'accessibilité* (sur le plan de l'accès physique, mais aussi symbolique et sur le plan de l'engagement) des opportunités reconnues ayant de la valeur pour la personne.
- La quatrième est de *mobiliser* les opportunités reconnues comme ayant de la valeur pour apprendre, après avoir levé éventuellement certaines contraintes liées à leur accessibilité.
- La cinquième est de les mobiliser *de façon pertinente et efficace*, ce qui implique un regard réflexif sur le processus de mobilisation et ses effets pour recourir en cas de besoin à une médiation (les acteurs professionnels et les pairs présents dans l'environnement sont des opportunités et des ressources pour apprendre).

Comme le montrent les travaux des psychologues qui étudient le développement humain, les jeunes enfants utilisent spontanément la théorie des opportunités. C'est une condition essentielle de leur développement. Curieusement, cette tendance spontanée a tendance à s'étioler, voire à s'éteindre, au fil de la scolarité. La rigidité de la « forme scolaire » en est en grande partie la cause et les voix des grands penseurs de l'éducation ont eu jusqu'à présent beaucoup de peine à pénétrer le système éducatif formel²⁴. C'est là un grand défi pour l'avenir, comme le soulignent les différentes tentatives d'organisations comme l'OCDE à imaginer les scénarios de l'avenir (en 2002) ou plus récemment (18 juin 2021) dans « Scénarios pour le monde de 2035 ». Elles montrent que l'on s'oriente inéluctablement vers des *formes d'hybridation* des parcours d'apprentissage et de formation.

²⁴ *Reformer l'éducation*, cit.

Développer le souci et la capacité de collaborer dans le cadre d'une éthique de partenariat

Puisque faire face aux problèmes pernicieux, qui se multiplient et se multiplieront toujours plus, implique les trois composantes énoncées plus haut (pour rappel : (i) identifier *avec les acteurs* les paramètres du problème ; (ii) identifier *avec les acteurs* les différentes options ; (iii) entamer *avec les acteurs* un cycle action - évaluation des effets - nouvelle action). Il paraît donc indispensable de développer le souci et la *capacité à collaborer*.

Étudiée par un groupe d'experts dans le cadre d'un projet ERASMUS+²⁵, cette compétence transversale se développe, d'une part grâce à la quantité, la qualité, la variété et la complexité des situations et contextes rencontrés, d'autre part au degré d'autonomie et de responsabilité laissé ou/et pris par la personne. Les processus formels et informels d'apprentissage de cette compétence transversale permettent de distinguer plusieurs paliers de maîtrise (conformément aux travaux du Cadre Européen de Compétences).

- Premier palier : identifier les modalités de fonctionnement d'une équipe.
- Deuxième palier : situer le rôle des participants et son propre rôle dans l'équipe.
- Troisième palier : faire des propositions et prendre en compte les avis des membres de l'équipe.
- Quatrième palier : animer, varier sa place et son rôle dans l'équipe.
- Cinquième palier : favoriser l'implication individuel au service de son collectif de travail.
- Sixième palier : assurer la coopération entre plusieurs équipes et concourir à la distribution des rôles.
- Septième palier : co-construire des méthodologies destinées à améliorer les dispositifs de collaboration.
- Huitième palier : créer des stratégies pour promouvoir la coopération entre des réseaux internes et externes.

Pour faire face aux mutations de la société et aux problèmes de plus en plus pernicieux que celles-ci entraînent, on attend des responsables des niveaux élevés de maîtrise de cette compétence transversale. Aussi est-il nécessaire de la développer dès le plus jeune âge, d'adapter la forme scolaire à cet apprentissage et d'avoir le souci de la développer tout au long de la vie, dans l'esprit d'une éthique *de partenariat*, et non de compétition. Il s'agit de travailler solidairement (non pas solitairement) à un commun dans un climat de confiance, ce qui implique de travailler et comprendre un contexte et une situation présente dans toute sa complexité pour mieux agir en responsabilité.

²⁵ Il s'agit du projet RECTEC+, dont les travaux ont été rendus publics à la fin de cette année 2019 et formalisés dans la référence suivante : M. de Ferrari, J.M. De Ketele, *RECTEC. Guide pratique, projet européen 2016-2019*, Publication de l'Académie de Versailles, Versailles 2019.

Développer chez chaque personne sa capacité distinctive et (condition indispensable) la mettre au service du collectif

Face à l'incertitude, et contrairement à certains propos pessimistes, les problèmes perniciose nous invitent à « retrouver le lien entre démocratie et éducation », selon l'expression de Marcel Gauchet²⁶.

Retrouver le lien entre démocratie et éducation suppose résoudre un certain nombre de paradoxes et tensions entre pérennité de la société et développement de l'individu²⁷, entre espace de socialisation et espace d'individuation²⁸. C'est ce à quoi s'est attelé John Dewey à la fois sur le plan des idées et des pratiques. Ce n'est pas par hasard si ces travaux, pourtant déjà anciens, sont tellement repris actuellement. C'est le cas notamment de deux textes majeurs : *Démocratie et Éducation*²⁹ et *Expérience et Éducation*³⁰ qui viennent d'être traduits, rassemblés et publiés par Armand Colin. John Dewey a une formule originale pour exprimer ce qu'est la démocratie. C'est « l'universalisation de la distinction »³¹, signifiant par cela que tout être humain est susceptible d'être le meilleur pour réaliser un but spécifique et, ce faisant, *enrichit la collectivité en développant ses capacités distinctives*. Persuadé que l'élève ne vivra pas dans une société qui n'est pas encore là et qu'il existe un écart de plus en plus important entre l'évolution de la société et les savoirs transmis par l'école³², Dewey estime que la priorité est d'installer un désir chez le jeune de progresser sans cesse et de fournir les moyens de progresser³³.

Comment y arriver ? Dewey énonce plusieurs conditions :

- installer la croyance en l'égalité de droit à développer ses dons et capacités distinctives chez tous les élèves (ceci signifie qu'il y a des différences

26 M. Gauchet, *Démocratie, éducation, philosophie. Pour une philosophie politique de l'éducation*, Bayard, Paris 2002, p. 20.

27 E. Durkheim, *Leçon de sociologie. Physique des moeurs et du droit. Cours de sociologie dispensés à Bordeaux entre 1890 et 1900*, http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/lecons_de_sociologie/lecons_de_sociologie.html (consulté le 13/05/2022).

28 M. Gauchet, *Crise de la démocratie*, «La revue lacanienne», 2, 2 (1998), pp. 59-72.

29 J. Dewey, *Démocratie et Éducation*, Armand Colin, Malakoff 1997.

30 Id., *Expérience et Éducation*, Armand Colin, Malakoff 2018.

31 Id., *Démocratie et Éducation*, cit. On se trouve donc dans un paradigme de l'excellence, mais il ne s'agit pas d'une excellence élitiste (et finalement très normative) réservée à quelques-uns, mais d'une excellence pour tous (finalement très différenciée) c'est-à-dire où chacun a l'opportunité de développer son pôle d'excellence. Ceci rejoint la pensée de Durkheim qui fixait comme but à l'éducation de permettre à chacun d'occuper la place la plus appropriée à sa personnalité.

32 Dans son livre sur « John Dewey. Démocratie et éducation », Thierry Dejean (2011) place en exergue cette magnifique citation de Dewey : « La démocratie doit naître de nouveau à chaque génération et l'éducation est sa sage-femme ». T. Dejean, *John Dewey, Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*, Armand Colin, Malakoff 2011, DOI: <https://doi.org/10.4000/lectures.6178> (consulté le 10/05/2022).

33 C'est bien l'esprit dans lequel s'est déroulé la Conférence de consensus organisée à Paris par le CNESEO en 2017 sur le thème de la différenciation pédagogique, que ce soit, par exemple, sur les aspects de la gestion des parcours au sein d'un établissement (ved. l'intervention de Gather-Thurler) ou la gestion didactique d'une tâche d'apprentissage (ved. l'intervention d'André Tricot). Voir le site du CNESEO, <https://www.cnesco.fr/fr/accueil/> (consulté le 10/05/2022).

de dons au départ et des potentialités différentes développées à l'arrivée), car *ces différences servent la collectivité actuelle et future* ;

- concentrer ses efforts sur les besoins et les possibilités du présent immédiat ; et donc fournir, dans l'environnement et sans discrimination, les ressources et les opportunités d'apprendre et de développer les capacités distinctives de chacun ;
- privilégier l'expérience pratique à la transmission formelle immédiate et au raisonnement théorique ;
- associer l'élève avec d'autres élèves pour réaliser des expériences pratiques et apprendre (on n'apprend pas seul) ;
- accompagner les élèves pour les rendre conscients des apprentissages réalisés à travers les expériences vécues, notamment les connaissances produites et les compétences développées qui leur seront utiles pour d'autres apprentissages (on retrouve ici les concepts actuels de connaissances et compétences socles, ainsi que ceux de schèmes d'action, de pensée et d'attitude) ;
- ne pas figer le travail de l'élève et de l'enseignant ;
- considérer qu'un groupe de travail (même temporaire), qu'une classe, qu'une école ou un établissement scolaire ... sont des associations temporaires de personnes (des « sociétés », dit Dewey) qui tissent des liens pour certains buts et intérêts et permettent concrètement d'apprendre à vivre en société ; encore faut-il que ces associations soient créatives, sinon elles se mortifient et ne permettent pas de développer les capacités distinctives des personnes.

La vision développée jusqu'ici est centrée sur la personne de l'élève en interaction avec ses pairs et les enseignants. Mais on peut l'étendre à l'ensemble des acteurs du système éducatif, conçus comme un ensemble de systèmes tissant des liens plus ou moins étroits. Pour permettre aux élèves de développer leurs capacités distinctives à leur profit et au profit de leur environnement immédiat et de leurs futures insertions, ne faut-il pas aussi faire en sorte que, dans leur environnement immédiat de travail, les différents acteurs (enseignants, parents, interfaces divers - comme les conseillers ou les inspecteurs ou les formateurs -, responsables locaux, régionaux et nationaux) du système éducatif³⁴ soient en mesure de développer leurs capacités distinctives et servir ainsi la collectivité à laquelle ils appartiennent ? Dans le cadre de cette vision, chaque acteur poursuit son développement professionnel singulier³⁵ (Jorro et De Ketele parlent

34 Il faut entendre au sens large le système éducatif et donc inclure la sphère politique (par exemple : la politique de la ville), des loisirs (par exemple : importance de la culture, des sports, des médias). L'exemple de la Finlande est à ce niveau éloquent.

35 A. Jorro, J.M. De Ketele (Eds.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve 2011 ; *Id.*, *L'engagement professionnel en éducation et formation*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve 2013.

de « professionnalité émergente ») et participe à une « organisation apprenante ». Ceci ne peut se faire qu'avec les autres acteurs dans leur environnement de travail quotidien. Mais pour que le système éducatif dans sa globalité (ce qui ne se réduit pas à l'école) devienne une organisation apprenante, cela suppose que les différentes organisations qui la composent soient elles-mêmes des organisations apprenantes, ne s'isolent pas et tissent des liens avec les organisations proches.

Développer les capacités distinctives de chaque personne et les mettre au service du collectif dans lequel elle est intégrée, c'est créer de l'intelligence collective pour faire face aux *wicked problems*.

Développer tout au long de la vie une réflexion critique grâce aux rencontres formatives avec la diversité

Pour faire face et se préparer à faire face aux problèmes pernicioseux, il est nécessaire de développer une réflexion critique, ce qui suppose sortir de son monde propre et aller à la rencontre de la diversité des idées humaines, des modes de connaissance, des habitudes sociales et culturelles³⁶. Aucun pays, aucune culture, aucune institution, aucun groupe, aucune personne n'ont toutes les réponses et nous avons à apprendre de chacun d'eux. C'est donc là une prise de conscience pour développer une capacité réflexive critique pertinente. Ceci se développe tout au long de la vie, dès le plus jeune âge (découverte progressive de l'étendue de son environnement avec des périodes-clés du développement de la socialisation, comme l'entrée à l'école par exemple) et à travers les changements d'environnement et les expériences de mobilité physique et virtuelle. Ce sont autant d'opportunités pour apprendre ; ce sont autant d'opportunités d'être confronté à l'autre (l'autre n'est pas moi, l'autre ne pense pas comme moi, l'autre ne fait pas comme moi, l'autre ne vit pas comme moi ... et je suis un autre pour lui).

Qui dit confrontation dit conflit. Le concept chinois de conflit se manifeste dans un idéogramme de deux signaux superposés, l'un qui signifie le danger et l'autre l'opportunité. Le conflit peut être destructeur quand il conduit à des ruptures, des repliements sur soi, des pertes d'énergies, l'absence ou l'inefficacité des solutions. Mais le conflit est tout au contraire productif, car une condition nécessaire pour apprendre (construire des connaissances) et se socialiser (se construire avec l'autre et par l'autre).

On apprend d'abord par le « conflit cognitif », disent les didacticiens : lorsqu'une information est perçue comme incompatible avec la structure cognitive en place, le sujet est amené à chercher un nouvel équilibre en aménageant sa structure cognitive ou, le cas échéant, à élaborer une

³⁶ S. Marginson, *Globalisation in Higher Education : the good, the bad and the ugly*, Centre for Global Higher Education, Department of Education, Oxford 2021.

structure cognitive nouvelle compatible avec l'information perturbante³⁷. Et on apprend surtout par le conflit socio-cognitif, c'est-à-dire le conflit amené par les autres (les pairs ou des experts). Il entraîne une prise de conscience de l'existence de plusieurs points de vue (décentration cognitive), une analyse de ceux-ci et la recherche éventuelle d'un point de vue recomposé. La réflexion devient « critique » et « constructive » ; le conflit n'est plus « danger » mais opportunité positive d'apprendre et de construire une socialisation citoyenne.

Pour qu'il y ait un véritable conflit socio-cognitif, il ne suffit pas qu'il y ait une simple transmission par l'autre d'une information nouvelle ou d'une information contradictoire avec celle en ma possession. Je peux la recevoir et même éventuellement la restituer fidèlement sans pour autant avoir construit une connaissance nouvelle. C'est ce qui arrive très souvent en classe ou dans d'autres contextes. L'exemple banal suivant l'illustre : un élève pense que si on mélange, à une petite quantité d'eau à 10 °C, une grande quantité d'eau à 30 °C, cela va donner de l'eau à 20 °C ; l'enseignant fait un bel exposé sur les échanges d'énergie, mais on s'aperçoit que chez beaucoup d'élèves leur conception initiale persiste. Il en va de même de nos schèmes d'action (nos façons habituelles d'agir face à une classe de situations rencontrées) et de nos habitudes (les façons habituelles de nous comporter et d'être). Ainsi, Pierre et Paul sur le chemin du retour à la maison ont l'habitude de boire un soda ; Paul prend la peine de repérer une poubelle pour y jeter sa canette vide ; Pierre la jette sur le bas-côté. Tous deux cependant ont écouté les mêmes messages écologiques. Il ne suffit pas d'avoir écouté un message, ni même de voir un comportement autre que le sien. Certes, cela peut aider, mais que faut-il d'autre pour construire une connaissance (ce qui est bien plus qu'assimiler une information), un schème d'action efficace pour faire à des situations, une habitude permettant de vivre en citoyen responsable ?

La présence de l'autre qui apporte une information différente ou agit différemment est une condition nécessaire, mais non suffisante pour apprendre. Une véritable « rencontre » (une bataille n'est pas une rencontre) permet d'apprendre, c'est-à-dire de construire des connaissances et de transformer des schèmes d'action. Elle implique que les personnes aillent vers l'autre, prennent conscience du point de vue (façon de penser ou d'agir) de l'autre, cherchent à comprendre le sens (ce qui fonde, justifie) du point de vue de l'autre et conduisent un retour réflexif sur ce qui pourrait fonder ou modifier leur propre point de vue. Mouvement vers l'autre et réflexion sur le sens, la « rencontre » ainsi pensée est une reconnaissance

³⁷ J. Piaget, *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, PUF, Paris 1975.

de l'autre (et donc construction de soi) et fait « société » au sens évoqué ci-avant par Dewey. Telle qu'on la connaît trop souvent, la « forme scolaire » ne favorise pas la « rencontre » : la gestion de l'espace et du temps est beaucoup plus une juxtaposition de personnes, d'actions de transmission et de réception, de comportements de compétition qui ne font pas société, qui ne préparent pas à faire face aux problèmes perniciose. La forme scolaire et plus largement les scénarios de l'éducation doivent être repensés pour permettre de créer des opportunités d'apprendre ensemble, favoriser l'émergence du conflit constructif dans un climat de sécurité psychologique où chacun se sent reconnu par l'autre et apprend grâce à l'autre. Le conflit est naturel, inhérent à la vie et source d'apprentissage. Il ne doit donc ni être évité ni supprimé, mais géré efficacement pour être dépassé.

Des institutions à transformer et rendre résilientes

Analysant les conséquences de la crise de la pandémie, le rapport de Van der Graaf, Dunaieva, Siarova et Bankauskaite³⁸ concluait par la nécessité de construire des systèmes éducatifs résilients, c'est-à-dire capables de s'adapter et de se transformer face à l'adversité (« *that can adapt and transform itself in the face of adversity* »). En d'autres mots, l'enjeu des systèmes éducatifs est d'apprendre à faire face aux problèmes perniciose (*wicked problems*) ; ceci se révèle un processus qui restera toujours inachevé et à prolonger dans un monde où les mutations s'accroissent et nous demande d'apprendre à gérer l'incertitude. Dans ce qui précède, nous avons identifié un ensemble de capacités à développer tout au long de la vie par les individus. Encore faut-il que les institutions, non seulement le permettent (ce qui demandent des transformations de leur part), mais soient elles-mêmes des organisations apprenantes résilientes : capables de mobiliser les opportunités pour apprendre offertes par les mutations ; capables d'instaurer des relations de collaboration et de partenariat entre les composantes du système éducatif ; capables de reconnaître, de faciliter et de mobiliser les capacités distinctives des partenaires pour faire face aux problèmes perniciose ; capables de s'ouvrir aux expériences menées dans d'autres systèmes éducatifs pour mener une réflexion critique formative sur ses propres pratiques et la façon de faire face aux mutations et aux enjeux sociétaux³⁹.

38 L. Van der Graaf et al., *Research for CULT Committee - Education and Youth in Post-COVID-19 Europe - Crisis Effects and Policy Recommendations*, European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels 2021.

39 Un rapport récent de l'Institut International de Planification de l'Éducation recommande un « engagement sociétal », c'est-à-dire « *mutually beneficial engagement that promotes and embeds partnerships with the community, industry and government, in co-production of knowledge, because complex problems require collaborative solutions* » (p. 70), in : S. Uvalic-Trumbic, M. Martin, *A New Generation of External Quality Assurance. Dynamics of change and innovative approaches*, IIPÉ, Paris 2021.

Des récits mobilisateurs, plutôt que des réformes

Pour faire face à l'accélération des mutations diverses qui touchent nos sociétés et aux problèmes pernicioeux qui s'enchaînent à un rythme rapide, les réformes prescrites par la noosphère ont montré leurs limites. Comme le soulignent Charbonnier et Gouédard⁴⁰, les 550 réformes éducatives qui ont été lancées depuis les années 2000 dans les pays de l'OCDE n'ont pas permis de changer de façon suffisamment profonde les pratiques des acteurs de terrain et d'atteindre les objectifs prioritaires visés, dont l'équité et la qualité des apprentissages. Sur la base de ce diagnostic, Antonio Novoa⁴¹ constate que ce ne sont pas les réformes qui changent l'école, mais celle-ci qui change les réformes, en prenant ce qui lui convient et en détournant ce qui nuit à sa stabilité. Plus que jamais, face à notre monde en accélération, c'est surtout une appropriation (y compris les détournements) par les différents acteurs de la société (pas seulement de l'école) de ce qui donne sens à l'action, à l'engagement et à la chaîne des actes pour produire une plus-value en faveur d'un *bien commun*. En un mot, ces acteurs ont besoin de « récits mobilisateurs », plutôt que de prescrits.

Paul Ricoeur⁴² s'intéresse aux récits parce qu'ils ont le pouvoir d'agencer, de réfléchir et de conférer un sens au temps, cette réalité insaisissable. Pour celui qui le reçoit, le récit donne à penser et revêt un sens particulier pour lui, en offrant une ouverture vers des considérations essentielles, tant dans l'articulation des événements du passé, que la compréhension de certains éléments de son vécu actuel et que d'une « mise en intrigue » du devenir. Le récit devient « mobilisateur », il pousse à agir en fonction du sens donné. C'est le sens donné par l'acteur au récit qui l'orientera dans le maquis des opportunités qui vont s'offrir à lui.

Nous avons toujours eu besoin de récits mobilisateurs, mais ceux-ci deviennent d'autant plus essentiels que nous sommes en période de turbulences ou de mutations importantes. De tels récits sont nécessaires à plusieurs niveaux : au niveau de grandes régions car, comme l'a encore montré la pandémie, les problèmes ne peuvent pas être résolus par les pays seuls ; au niveau national ou des entités fédérées, car les contextes revêtent à plusieurs niveaux des spécificités ; au niveau local, car ce sont les acteurs locaux qui sont confrontés aux besoins et contraintes spécifiques de leur terrain.

40 E. Charbonnier, P. Gouédard, *Les réformes à l'horizon 2030 dans les pays de l'OCDE*, cit.

41 A. Novoa, *La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui ?*, « Revue internationale d'éducation de Sèvres », 83 (2020), pp. 23-32.

42 La notion de récit apparaît dans plusieurs ouvrages de P. Ricoeur : P. Ricoeur, *La Narrativité*, CNRS, Paris 1980 ; Id., *Temps et récit I : L'intrigue et le récit historique*, Seuil, Paris 1983 ; Id., *Temps et récit II : La configuration dans le récit de fiction*, Seuil, Paris 1984 ; Id., *Temps et récit III : Le temps raconté*, Seuil, Paris 1985 ; Id., *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Seuil, Paris 1986 ; Id., *La narration. Quand le récit devient communication*, Labor et Fides, Genève/Neuchâtel 1988.

Le système éducatif est bien plus que le système scolaire

Les représentations de l'éducation et du système éducatif sont encore trop souvent étroites et réductionnistes :

- le Ministre de l'éducation est le Ministre de l'enseignement (pour ne pas dire de l'instruction) ;
- l'enseignant doit cantonner ou cantonne son rôle dans la classe et considère que ce qui s'y passe ne regarde que lui ;
- les parents n'ont pas les capacités de faire apprendre ce qui relève à leurs yeux des seules personnes rémunérées pour cela ;
- les chefs d'établissement ont à « faire tourner l'école », à ne pas se préoccuper de ce qui se passe en dehors des murs ;
- les formateurs d'enseignants ont à transmettre les connaissances produites par leurs disciplines d'attache ou par la recherche en éducation sans se préoccuper du devenir des personnes qu'ils ont formées ;
- les inspecteurs ont comme seule fonction de regarder (*spectare*) la conformité des pratiques avec les prescrits ;
- les responsables de la société civile se résume à organiser la vie du citoyen ;
- le rôle des média est d'informer et de distraire ...

On peut multiplier ainsi les représentations réductionnistes, contribuant à créer des cloisonnements. La crise de la pandémie et les autres crises en émergence montrent que ces conceptions ne tiennent plus la route.

Les lieux et les moments pour apprendre, éduquer et s'éduquer sont nombreux et doivent être autant que possible articulés pour répondre aux nombreux défis et faire face aux nombreux problèmes pernicieux déjà existants et à ceux qui nous attendent. Ceci implique que le Ministre de l'éducation ne soit pas simplement le Ministre de l'enseignement, mais le Ministre de l' « éducation » et établisse des collaborations avec les autres Ministres dont les actions ont ou pourraient ou devraient avoir une fonction éducative.

Si nul ne remet en question le rôle essentiel de l'école qui consiste à faire apprendre les fondamentaux pour continuer à apprendre toute la vie, on observe déjà beaucoup plus d'inertie quand il s'agit d'avoir le souci de développer les capacités, devenues désormais essentielles, que nous avons évoquées ci-avant. Par ailleurs, si celles-ci peuvent être développées dans les apprentissages menés au sein de la classe, elles requièrent en outre que l'établissement scolaire soit organisé comme un lieu de vie offrant de nombreuses opportunités pour apprendre, à travers la gestion de l'espace et du temps, ainsi qu'à l'organisation d'activités qui développent le corps, l'esprit, la socialisation. En 2013, une dizaine d'auteurs, en provenance de plusieurs régions du monde, rédigeaient un dossier « Espaces scolaires et projets éducatifs » ; en 2020, les Dossiers et veilles de l'IFé de Lyon, sous la plume

de Catherine Reverdy, faisait à nouveau un état des lieux de la question⁴³ montrant toutes les incidences que l'organisation de l'espace scolaire, très variable d'un lieu à l'autre, avait sur la vie de l'enfant, les pratiques professionnelles des enseignants et autres acteurs internes, sur les relations entre l'établissement et la famille de même qu'avec la communauté locale. Bien plus que dans la classe, dit-elle, c'est dans l'ensemble des espaces scolaires (entrée de l'établissement, cour de récréation, espaces dédiés à certaines activités, bureaux, couloirs, habillage des murs, etc.) que se déroule la vie sociale des élèves, qu'il y a besoin de les écouter, que se forgent des codes et des normes scolaires, en même temps que l'apprentissage des savoirs et des compétences, entre pairs. Les enquêtes menées pendant la pandémie ont montré l'importance de ces espace-temps, non seulement physiques mais aussi virtuels.

Autour de l'école, les lieux d'apprentissage se sont multipliés avec en leur sein des professionnels dont l'expertise est de très grande qualité et s'adressant avec talent, tant à un public de jeunes que d'adultes. Nous pensons aux musées, aux maisons de la culture, aux centres nature, aux cercles dédiés à un thème, aux centres sportifs, aux fermes pilote, aux journées de la science, etc. Malgré les services offerts par ceux-ci, l'école les a souvent boudés, se renfermant sur elles-mêmes, prétextant (parfois avec raison) que de trop nombreux obstacles bureaucratiques sont à lever pour mobiliser de telles opportunités d'apprendre. Certains établissements scolaires, le plus souvent à l'initiative de l'un ou l'autre enseignant très motivé, ont réussi à établir des partenariats avec l'une ou l'autre de ces organisations, à la plus grande satisfaction de toutes les parties prenantes (élèves en premier lieu, les enseignants et les animateurs de ces organisations ensuite⁴⁴). Autour de l'école, de nombreuses opportunités existent et doivent être saisies. Chaque établissement devrait :

1. avoir conscience des opportunités existant dans son environnement extra-scolaire ;
2. examiner avec les acteurs concernés le degré d'accessibilité (physique et virtuelle) de telles ressources ;
3. en analyser la valeur pour la formation et le développement de différents groupes de jeunes ou/et d'éducateurs ;

43 Le dossier *Ecouter les élèves dans les différents espaces scolaires* est en accès libre avec le lien suivant : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=136&lang=fr> (consulté le 10/05/2022).

44 L'auteur de ces lignes a pu s'en rendre compte à plusieurs reprises. Président du jury de la Fondation Reine Paola qui récompense des établissements et des équipes d'enseignants innovants, en Belgique, il voit chaque année des initiatives récompensées pour avoir établi de tels partenariats. Il a pu constater aussi des initiatives de ce genre avec l'Opéra de Paris, l'Opéra d'Amsterdam, l'Opéra de La Monnaie à Bruxelles. Le projet « Les Savanturiers » et le CRI (Centre de Recherche Interdisciplinaire), animé par François Taddei en France vont également dans ce sens. On pourrait multiplier les exemples dans des domaines très divers et dans de nombreux pays.

4. d'établir des partenariats avec de telles organisations sur la mobilisation de telles ressources ;
5. accompagner la mobilisation de celles-ci en faisant des liens avec les activités d'apprentissage au sein de l'école.

Tant au niveau de l'établissement scolaire qu'au sein du Ministère de l'éducation, il est nécessaire de modifier la forme scolaire, trop souvent pensée et vécue comme une administration ou bureaucratie scolaire (voir une usine à enseigner, disent certains), appelée de plus en plus à devenir un « système d'éducation » où des relations partenariales s'établissent entre les différentes organisations pour développer ensemble des projets qui permettent de faire face aux problèmes pernicioseux et préparer à affronter les défis sociétaux.

Et donc créer un maillage collaboratif au sein du système éducatif

L'histoire nous apprend que les « crises » (étymologiquement : à la fois manifestation violente et opportunité de décision et d'action) sont des accélérateurs de développement. À travers les siècles, les temps entre deux crises se sont progressivement réduits. Actuellement, suite aux mutations sociétales et technologiques de plus en plus rapides, cela requiert des *adaptations de plus en plus fréquentes des organisations*. Avec la pandémie de la COVID-19, on a vu le besoin de multiplier les formes d'hybridation dans les différents secteurs de la vie. Ainsi le monde du travail, avec le télétravail par exemple. Ainsi le monde de l'éducation qui ne se réduit plus aux murs de l'école, mais pénètre d'autres lieux et implique d'autres acteurs.

Les processus d'hybridation seront à l'avenir de plus en plus rapides. Ils exigent et exigeront une « *gouvernance agile* » qui implique une *dé-bureaucratisation* des systèmes sociaux et des systèmes éducatifs. Pour faire face aux « problèmes pernicioseux » qui se succèdent à un rythme rapide, un *maillage collaboratif* des organisations et un *travail collaboratif* entre les acteurs (solidaires et non solitaires) deviennent absolument nécessaires.

Mais paradoxalement, cette adaptation rapide ne sera possible que s'il y a un travail à long terme, tant pour les institutions que pour les personnes. Pour les premières, il s'agit sur la base d'une réflexion commune de développer des *révits mobilisateurs* et de les articuler dans leur déroulement du niveau global au niveau local et du niveau local au niveau global (non seulement « penser global pour agir local », mais « agir local pour penser global »).

Pour les personnes, l'adaptation demande le développement de certaines compétences prioritaires tout au long de la vie, c'est-à-dire *apprendre et continuer à apprendre* (élever le niveau de maîtrise) à :

- 1.** identifier et mobiliser les opportunités qu'offrent les environnements de vie ;
- 2.** travailler en collaboration dans une éthique de partenariat ;
- 3.** développer ses propres capacités distinctives et les mettre au service du groupe et du commun ;
- 4.** réfléchir de façon critique grâce aux rencontres formatives avec la diversité.

Il nous faut « apprendre à vivre avec l'incertitude », dit Edgar Morin⁴⁵. Pour vivre celle-ci, cela exige paradoxalement allier, tant au niveau institutionnel que personnel, temps court et temps long, local et global, histoire et devenir.

⁴⁵ E. Morin, *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus*, Denoël, Paris 2020.



The Long Shadow Between the Vision and the Reality

A Review of UNESCO's Report *Reimagining our futures together: a new social contract for education*

Maren Elfert
King's College
London

Paul Morris
Institute of Education, University College
London

Abstract

In 2021 UNESCO published a major new report outlining its vision for education titled *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. In the context of UNESCO's Futures of Education Initiative, the report was produced by an international Commission chaired by the President of Ethiopia, Sahle-Work Zewde. We review the report with reference to the two major Reports on the future of education previously published by UNESCO and with regard to its potential impact on education. While welcoming the report's promissory narrative for the future, which provides a refreshing alternative to the neoliberal ideology which has dominated discussions of education policy globally for many decades, we argue that the report lacks a political stance and a critical analysis of power which undermines its ability to challenge the *status quo*.

Key words: UNESCO, education, *Futures of Education Report*, *Faure Report*, *Delors Report*, humanism, social contract

UNESCO's Report *Reimagining our futures together: a new social contract for education*¹, launched in November 2021 in the context of UNESCO's *Futures of Education* initiative, represents the organisation's third major report on the future of education, following the 1972 *Learning to Be* (also known as the *Faure Report*)² and the 1996 *Learning: The Treasure Within* (also known as the *Delors Report*)³. The report maintains the strong humanistic orientation long associated with UNESCO's visions of education. Overall we interpret the report as a challenge to both the powerful

1 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Paris 2021.

2 E. Faure et al., *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, UNESCO, Paris 1972.

3 J. Delors et al., *Learning: the treasure within; Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, Paris 1996.

impact of the tenets of neoliberalism on education and of a range of factors that have accelerated over the last three decades, including climate change, sustainability, technological change, the rise of populist nationalisms and health pandemics. We will comment on what we consider to be the key messages of the report by situating them in the context of its two precursor reports, with a focus on the “social contract”. We will argue that the report lacks a political stance and a critical analysis of power which undermines its ability to challenge the *status quo*.

Relating the *Futures of Education Report* to the *Faure Report* and the *Delors Report*

There are continuities and dissimilarities between the new report (hereafter the *Futures of Education Report*) and the two previous reports. An obvious difference is that its key message is no longer on lifelong learning: the report mentions lifelong learning several times, but it does not engage substantially with the concept as both the *Faure Report* and *Delors Report* did, which postulated lifelong learning as the global educational master concept that stood for a democratization of society⁴. Despite this difference, the *Futures of Education Report* also connects with the previous reports insofar as it designs an ideal vision of a just society. The “social contract”, one of its key ideas, was also a central concept which influenced the *Faure Report*. Another of its key ideas, the “global common good”, placing the emphasis on the collective, togetherness, and our interdependencies on one another, connects with the *Delors Report*, which promoted the importance of “learning to live together”.

It also echoes the previous reports by re-claiming education as a right and stressing the importance of humanism. However, it is a different form of humanism. Both the *Faure Report* and *Delors Report* were situated in UNESCO’s tradition of “scientific humanism” in that they were indebted to rationalism and progress, universal values, and a concept of human beings as masters of their own destiny⁵. The *Futures of Education Report* reframes humanism from a more planetary, less anthropocentric and decolonized perspective. This epistemic shift can also be seen by the fact that the Faure and Delors commissions were both chaired by French male politicians - Edgar Faure and Jacques Delors - very much rooted intellectually in the Western Enlightenment tradition, while the new report was chaired by a woman from Africa, also a politician, Sahle-Work Zewde, the President of Ethiopia.

4 M. Elfert, *UNESCO's utopia of lifelong learning: An intellectual history*, Routledge, New York NY 2018.

5 Ibidem.

The shifts between UNESCO's three education Reports indicate the changing dilemmas they were responding to.

- The *Faure Report* responded to the 1968 student revolts in France and civil rights movements around the world. It reflected a sense of crisis that many perceived towards the late 1960s insofar as the unlimited faith in progress had dissipated. At the same time it exuded the belief in the possibility of the birth of a new society and a new political system and a trust in science.
- The *Delors Report* responded to the rise of neoliberalism and the downsides of globalization and it was therefore much more disenchanted about the possibility of a just society.
- The *Futures of Education Report* is responding to our recognition of the damage we have done to the planet, to other living beings and to ourselves, our failure to prevent climate disaster, massive inequality, and epistemic injustice, and it promotes forms of education which will alleviate past injustices. It also responds to the challenges of rapid digital transformation that the *Faure Report* already anticipated.

As such, the *Futures of Education Report* offers a promissory narrative for the future, which provides a welcome alternative to the neoliberal ideology, and its handmaiden human capital theory, which has dominated discussions of education policy globally for many decades. It was refreshing to read a report which adopts a vocabulary that relates to human dignity, co-operation, inclusion and community. This is in marked contrast to the raft of publications arising from the pandemic from international agencies and the global education industry which, under the mantra of "Build Back Better", imagined a new and transformed form of post-pandemic education. The core feature of those reports was to harness the crisis as an opportunity to promote a form of digital or platform capitalism characterised by a reliance on big data, Artificial Intelligence (AI), neuroscience and technology; a diminished role for the public sector in ensuring greater access to more equitable education; and either reducing the role of teachers to that of technicians or replacing them by new technologies⁶. UNESCO's Report provides a powerful and welcome alternative to these recent digital-reductionist visions of the future, similar to the *Faure Report* in 1972, which challenged the human capital approach to education that had gained ground during the 1960s, and the *Delors Report* in 1996, which challenged the neoliberal commodification and marketization of education.

6 OECD, *Education responses to Covid-19: Embracing digital learning and online collaboration*, OECD, Paris 2020. Available at https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=120_120544-8ksud7oaj2&Title=Education%20responses%20to (consulted on 10/05/2022); B. Williamson, R. Eynon, J. Potter, *Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency*, «Learning, Media and Technology», 45, 2 (2020), pp. 107-114; L. Shultz, M. Viczko, *What are we saving? Tracing governing knowledge and truth discourse in global COVID-19 policy papers*, «International Review of Education», 67 (2020), pp. 219-239.

The idea of the “social contract”

Whilst the report stresses its desire to initiate or catalyse discussions about the future of education rather than make definitive recommendations, its desired direction of travel is clear; namely to work together to create a new social contract for education which ensures peaceful, just and sustainable futures and rights past wrongs. The proposals to achieve this aim are drawn from a liberal progressive view of the nature and role of education and include:

- a focus on child centred pedagogies, on communities and cooperation rather than competition;
- the promotion of empathy and compassion;
- a concern for the current reliance on comparative metrics;
- a recognition of the role and value of teachers;
- a cautious view of the benefits of technology, neuroscience and AI.

The idea of the social contract represents a key similarity to the 1972 *Faure Report*. The sense of urgency that the *Futures of Education Report* exudes («we now face a serious choice: continue on an unsustainable path or radically change course»⁷) was also very much felt at the time of the *Faure Report*. Although the *Faure Report* does not specifically mention the concept of the “social contract”, it was implicit in the report. The idea was prevalent in the debates on lifelong learning in the context of the *Faure Report*⁸ and Edgar Faure wrote a book on that idea⁹. The focus on the social contract was situated in the Keynesian democratic welfare state, the dominant economic model at the time, and was viewed as a means of controlling capitalism and spending its surplus for the benefit of those in need¹⁰. The idea of the social contract was also related to the 1960s/1970s human rights movement, in which not States, but the public at large became the subject of a vision of global justice¹¹.

The *Delors Report* did not use the concept of the “social contract”, but placed strong emphasis on democracy, which was portrayed as the only possible political system that allows for a balance between individual freedom and social cohesion, and the report was concerned about a crisis of democracy. In contrast, the *Futures of Education Report* is much less outspoken about its political vision.

7 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., p. 5.

8 M. Elfert, *UNESCO's utopia of lifelong learning*, cit.

9 E. Faure, *Pour un nouveau contrat social*, Seuil, Paris 1973.

10 M. Elfert, *UNESCO's utopia of lifelong learning*, cit.

11 S. Moyn, *The last utopia: Human rights in history*, Harvard University Press, Cambridge MA 2010.

It makes critical remarks about the backsliding of democracy, but it does not assign the same urgency to democracy as the *Faure Report* did. The concept of the social contract, while featuring prominently in the title, is not clearly defined. For example, the report is not very specific about the parties to the contract and avoids addressing the political stance inherent in the notion of the social contract.

The avoidance of politics is evident in its core idea as to the means for initiating change, namely the need for communities to begin a process of discussion that will create a new social contract for education. This is based on the assumption stated in the report that «education can be seen in terms of a social contract: an implicit agreement among members of a society to cooperate for shared benefit»¹². This depiction of how education is shaped may be true in some progressive liberal democracies, but it side-steps consideration of the role of power and politics in shaping education and ignores the potential use of education to indoctrinate and sow division. These factors are briefly and obliquely recognised in the introductory chapter but only to provide the rationale for reform, and they do not feature subsequently in the analysis of the future or consideration of how that future will be achieved. In the authoritarian States, in which the majority of humanity live, it is difficult to see how education is a product of such a social contract, nor how the desired co-construction of a new social contract will be initiated in these Nations. For example, we doubt whether the Palestinians, the non-Hindu minorities in India or the Uighurs in China, indigenous groups and refugees around the world, would view the education they receive as the product of a social contract intended to ensure shared benefits.

The lack of a political analysis of power

The *Futures of Education Report* is aspirational as the previous reports were, but much less political. It describes a utopia that is not grounded in reality. To quote Paulo Freire, who is cited in the report, «Utopia is an act of knowing critically. I cannot denounce an oppressing structure if I do not penetrate into it and know it»¹³. The report lacks a critical analysis of the structural obstacles to the implementation of the ideas it presents, in particular it lacks an analysis of power. For example, the report is very forceful about the importance of schools («If school did

¹² International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., p. 2.

¹³ D. Webb, *Process, orientation, and system. The pedagogical operation of utopia in the work of Paulo Freire*, «Educational Theory», 62, 5 (2012), p. 602.

not exist, we would need to invent it»¹⁴) and states that «schools should be protected educational sites», but considers the current model of schooling to be inadequate and calls for its transformation, as schools «too often exclude, marginalize, and reproduce inequality»¹⁵. Resonating some of the ideas of the “deschooling” movement of the 1960s/1970s that influenced the *Faure Report*, the *Futures of Education Report* calls for alternative forms of schooling and «collaborative and cooperative pedagogical initiatives», such as «community schools»¹⁶. The report states that «schools must break with the rigid, uniform organizational models that have characterized a large part of their history over the past two centuries»¹⁷ and that the future of schooling needs to be reimagined. For example, «students may no longer be limited to conventional classrooms in future schools»¹⁸. In marked contrast to contemporary trends towards digitalized education and the atomization of teaching, the report calls for more problem-based, project-based and collaborative pedagogies and teaching as a collaborative effort and reminds us that «the relational work of teachers [is] irreplaceable even by the most sophisticated machines»¹⁹.

However, the question arises: how we can bring about these radical changes in the social imagination without addressing the relationship between power and knowledge, and without talking about capitalism, financialisation and corporatization and who holds the power over how education is conceived? For example, the report calls for a worldwide, collaborative research agenda that will «enable us to learn together» and «reimagine our futures together», calling for «an ethic of collaboration, humility, and foresight»²⁰. How can we achieve that if presently, research is being dominated by corporate profit-making agendas that are deeply entangled with opaque sources of power and corruption²¹? The report presents us with a beautiful vision of how we should be living on this planet, but without any analysis of how we can overcome the structural obstacles towards that vision.

14 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., p. 95.

15 Ivi, p. 97.

16 Ivi, p. 58.

17 Ivi, p. 98.

18 Ibidem.

19 Ivi, p. 83.

20 Ivi, p. 122.

21 H.A. Giroux, *Democracy's nemesis: The rise of the corporate university*, «Cultural Studies ↔ Critical Methodologies», 9, 5 (2009), pp. 669-695; J. Washburn, *University Inc.: The corporate corruption of American higher education*, Basic Books, New York NY 2005.

The report's tendency to avoid consideration of power and politics facilitates its focus on education as the primary means through which societies can be changed for the better.

As the report states: «[...] to shape the futures we want, education itself must be transformed»²². In effect education and schools are held responsible for what goes on in societies outside the school gates. As Bernstein opined in the 1970s, education «cannot compensate for society»²³. Whilst education has provided social mobility and opportunity for many, it has done so in a manner that reflects the priorities and prejudices of the elites in power. By focusing on education it allows those in power to ignore the social and economic problems which are mirrored in education systems.

The calls for a transformation of the ways we do education found in the *Futures of Education Report* are not new, but are part of a long history of pedagogical and educational reform movements. The key questions are: does this report succeed in providing a narrative which challenges that which currently prevails? And will those in power respond to the Report and begin to rethink the nature and purposes of education? Jens Beckett²⁴ argues that the neoliberal narrative has dominated all aspects of public policy since the early 1990s despite having failed to deliver on its promises. He attributes this to its malleability and the failure to successfully develop an alternative narrative. For three reasons we do not see this report as providing such a narrative.

- Firstly, it provides a vision which can be easily portrayed as utopian and ignored.
- Secondly, UNESCO's prior record is not encouraging; its previous reports failed to abate the emergence of the education systems which the report now seeks to change²⁵.
- Thirdly, as has happened before with UNESCO's aspirational educational visions, such as lifelong learning, which spread around the world, but were co-opted by other actors and deprived of its political message, it is likely that the report's humanist vision will be appropriated by the main advocates of neoliberalism, such as the OECD, who are repackaging their neoliberal narrative with a humanitarian wrapping²⁶.

22 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., p. 1.

23 B. Bernstein, *Education cannot compensate for society*, «New Society», 15, 387 (1970), pp. 344-347.

24 J. Beckett, *The exhausted futures of neoliberalism: From promissory legitimacy to social anomaly*, «Journal of Cultural Economy», 13, 3 (2020), pp. 318-330.

25 M. Elfert, *UNESCO's utopia of lifelong learning*, cit.

26 X. Li, E. Auld, *A historical perspective on the OECD's 'humanitarian turn': PISA for Development and the Learning Framework 2030*, «Comparative Education», 56, 4 (2020), pp. 503-521.

Whilst supporting the overall visionary, optimistic and idealised direction of the new report, we are therefore less optimistic it will challenge the *status quo* and its dominant narrative, or that communities around the world will respond to the quest to initiate conversations designed to create a new contract for education. As T.S. Eliot²⁷ wrote:

Between the idea
And the reality
Between the motion
And the act
Falls the shadow.

Our concern is that the shadow cast by this report is so deep and long that, whilst it will appeal to the converted, it will easily be ignored by those in power. That gap between the vision and reality is both deepened by the report's tendency to look through an idealistic lens at both the future and present realities. That lens serves to filter out consideration of how power and politics shape education; and minimal consideration of how to achieve the desired changes.

27 T.S. Eliot, *The hollow men. Poems 1909-1925*, Faber & Faber, London 1925, p. 128.

Una scuola per educare al futuro: interdipendenze, contraddizioni, possibilità

Considerazioni a margine del Rapporto
*Reimagining our futures together:
a new social contract for education*

Andrea Bobbio

Università della Valle d'Aosta

Abstract

Il Rapporto *Reimagining our futures together: a new social contract for education* costituisce la cornice nella quale circoscrivere una serie di analisi che sono oggi cruciali per comprendere le sfide che ci attendono sul piano educativo e pedagogico e che quindi interessano tanto la scuola quanto l'intera società.

L'orizzonte di tali interpretazioni abbraccia sia il profilo ecologico oggi assunto dalla nostra sensibilità in materia di ambiente e sostenibilità degli stili di vita (dei singoli, delle comunità e delle *smart cities*) sia la questione dei diritti umani, intesi quali garanzie di pace e di accesso a quei beni e a quei servizi che consentono l'inclusione della persona nei circuiti della comunità umana.

Parole chiave: globalizzazione, apprendimento, diritti umani, sostenibilità

The *Reimagining our futures together: a new social contract for education* Report constitutes the framework within which circumscribe a series of analyses that are crucial today in order to understand the challenges that await us on the educational and pedagogical level and that therefore affect both schools and society as a whole.

The horizon of these interpretations embraces the ecological profile assumed today by our sensitivity to the environment and the sustainability of lifestyles (of individuals, communities and smart cities) and the question of human rights, understood as guarantees of peace and access to those goods and services that allow the inclusion of the person in the circuits of the human community.

Key words: globalisation, learning, human rights, sustainability

1. Sfondi e analisi

Dalla sua fondazione, 75 anni fa, l'UNESCO ha elaborato diversi rapporti globali volti a ripensare il ruolo dell'educazione in periodi di particolare trasformazione socioeconomica o culturale. Prima la Commissione Faure, nel 1972, con il suo Rapporto *Learning to be: the world of education today and tomorrow* e poi la Commissione Delors, nel 1996, e il suo *Learning: the treasure within*

sono state fonte di ispirazione per nuovi modelli di *governance* e di innovazione. Anche l'Unione Europea ha prodotto analoghi documenti, si pensi, per esempio, a *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, elaborato nel 1995. I profondi cambiamenti che si sono verificati negli ultimi anni, tuttavia, hanno reso necessario sviluppare nuove proposte perché quelle fino a oggi risultano già obsolete. Da qui l'esigenza di predisporre una nuova analisi, istanza da cui è scaturito il recente documento UNESCO *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Esso consta di una corposa disamina delle criticità e delle opportunità che si prospettano al mondo dell'educazione alla luce delle sfide del nostro tempo. La crisi ecologica, le disuguaglianze socioeconomiche, sempre più marcate, tra Nord e Sud del mondo, la globalizzazione dell'economia e della cultura costituiscono orizzonti ineludibili per il mondo dell'istruzione e disegnano scenari di cui occorre tenere conto nella progettazione dei nuovi ambienti educativi. Come sostiene Liliana Dozza, infatti

la globalizzazione ci costringe a riconoscere che il mondo sta cambiando con velocità incommensurabile rispetto alla nostra capacità di “comprendere” il cambiamento in atto e di guardare lontano. Percepriamo il tempo come un processo “puntillistico”, frammentato in una moltitudine di particelle separate che non ci lascia distinguere tra esperienza del momento, esperienze precedenti e prospettiva per il futuro. Le nostre sono “vite di corsa”, immerse in una cultura della fretta e della competizione dove il passato soccombe sotto una serie infinita di “nuovi inizi”¹.

Analogamente, come sottolineano le principali convenzioni internazionali, occorre rimarcare il valore dell'educazione quale diritto umano prioritario² che necessita, *lifelong*, di una sempre maggiore tutela volta a salvaguardarla, da un lato, da una sua estrema funzionalizzazione (che la vede subalterna al mondo della produzione e quindi del mercato³) e, dall'altra, dalla sua riduzione a un insieme di pratiche tecniche disconnesse dal mondo della vita, dei singoli e delle comunità, e dei valori codificati dal nostro umanesimo pedagogico (convivialità, ludicità, affettività, eudemonia, gratuità, saggezza). Esiste, infatti, anche un consumismo di natura formativa che tende a ridurre a *brand* metodi e approcci pedagogici piegandoli alle logiche contingenti e ciò

1 L. Dozza, *Co-costruire il pensiero ecologico per abitare la Terra*, «Pedagogia Oggi», 1 (2018), p. 194.

2 Ved. M. Amadini et al., *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici*, Scholé, Brescia 2020.

3 Come rileva James Heckman «i modelli economici tradizionali trattano le persone come vasi passivi, più da riempire che da valorizzare, il capitale umano è strettamente associato alle capacità cognitive identificate con il Quoziente Intellettivo e i punteggi su test di profitto. Questa concezione del capitale umano è scarsamente sensibile alla qualità umana delle persone. Nel modello di Becker-Tomes, per esempio, si presta attenzione, oltre agli aspetti cognitivi, soltanto allo *status* economico familiare e alla eredità genetica. Quanto sostenuto dal modello tradizionale è fuorviante. I tratti del carattere sono importanti tanto quanto le capacità cognitive. A questo riguardo va osservato che sulla formazione della personalità incidono in forma rilevante i contesti nei quali i bambini crescono e gli investimenti sulla qualità della loro educazione», <https://www.brookings.edu/research/skills-and-scaffolding/> (consultato l'01/05/2022).

comporta la rescissione del legame dell'educazione con il territorio e quindi l'annullamento *de principio* dell'interdipendenza tra formazione, appropriazione simbolica e produzione culturale delle comunità. Anche la recente pandemia, espressamente citata nel documento in analisi, ha esasperato quelle criticità prima richiamate mettendo bene in luce, come già autorevolmente espresso dal magistero di Papa Francesco, il fatto che *nessuno si salva da solo* e che tutto è *intimamente interconnesso*⁴. Da qui la necessità di riqualificare l'educazione all'interno di una più globale riprogettazione ecosistemica degli ambiti di vita dei singoli e delle comunità in un'ottica spazio-temporale dilatata, quindi capace di ricomprendere le ripercussioni che le nostre azioni presentano sull'ambiente allargato (*meso* ed *eso-sistemi*, per utilizzare le categorie di Urie Bronfenbrenner) e in un orizzonte che abbraccia il futuro, più o meno prossimo. Come scrive Hans Jonas, infatti: «il futuro dell'umanità costituisce il primo dovere del comportamento umano collettivo nell'era della civiltà tecnica divenuta, modo negativo, onnipotente»⁵. Tale nuova prospettiva, che potenzia il paradigma della responsabilità, presuppone l'affermarsi di un modello culturale in cui i criteri della sostenibilità e della solidarietà orientino le scelte dei singoli e delle comunità e in cui la persona, ogni persona, si senta in dovere di ponderare eticamente il proprio stile di vita in relazione a valori che contemplino la sostenibilità dei propri consumi sotto le più diverse prospettive (dall'impronta carbonica⁶ alla sostenibilità sociale dei processi produttivi fino alla codificazione dei messaggi mediali volti alla pubblicizzazione dei prodotti). A tal proposito, come rileva Milena Santerini

l'Italia ha sottoscritto convintamente l'Agenda ONU 2030 sugli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, allo scopo di creare un modello di sviluppo che non guardi solo al PIL ma anche al benessere sociale e ambientale. Il Prodotto Interno Lordo, come è noto, misura i risultati economici, ma, come hanno mostrato Joseph Stiglitz e Amartya Sen (2013), non si vive di solo PIL; gli indici della produzione e del commercio, afferma da tempo il grande economista e Premio Nobel Sen, sono molto limitati e occorre quindi spostare l'attenzione sul benessere sociale, la sanità, l'istruzione⁷.

Lo sviluppo di una tale nuova sensibilità comporta, da un lato, la crescita - soprattutto nelle giovani generazioni - di uno spirito critico capace di orientarsi nella nostra semiosfera selezionando le informazioni, comparandole, valutando

4 Ved. W. Magnoni, P. Malavasi (Eds.), *Laudato si'. Niente di questo mondo ci è indifferente*, Centro Ambrosiano, Milano 2015.

5 H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1993, p. 195.

6 Come rileva Roberto Zoboli, tuttavia, a fronte del fiorire di etichettature *carbon free* basate su compensazione volontaria delle emissioni, di stime del *carbon footprint* e del *water footprint* dei prodotti, delle informazioni sui *food miles* - cioè sui chilometri percorsi dai beni alimentari, ormai diffuse in molti Paesi europei (e in Italia attraverso la prospettiva complementare delle «catene corte») - rimane una limitata possibilità di verifica di tali attributi. Ved. R. Zoboli, *Verso un'"economia verde"? Percorsi e questioni*, in P. Malavasi (Ed.), *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*, Vita e Pensiero, Milano 2011, p. 35.

7 M. Santerini, *Educazione sostenibile e giustizia in educazione*, «Pedagogia Oggi», 1 (2018), p. 72.

l'attendibilità delle fonti e, dall'altro, il procedere verso un'ecologia affettiva formulata su basi nuove, capace quindi di integrare il "sentire" all'interno dei diversi processi di formazione dell'identità individuale, non ultimo il sentimento di appartenenza a un unico destino universale che ispira la cittadinanza planetaria. Come già sosteneva Alessandro Manzoni, infatti, «la patria è dove si sta bene»⁸, formulando così un principio che sovrasta l'identificazione del singolo con una determinata realtà nazionale e che apre il senso di appartenenza a un'elaborazione più profondamente dialogica del proprio "esserci", quasi a una fraternità planetaria umanamente incarnata nell'identità di specie.

Si scopre così la dimensione cosmica (per richiamare Maria Montessori)⁹ delle sfide educative che ci interpellano e che richiedono la piena integrazione delle qualità etiche con quelle estetiche, affettive e morali della nostra *paideia* alla luce di quell'educazione integrale che è alla base dei modelli pedagogici umanisticamente connotati¹⁰. Infatti

interpretare la fragilità dei sistemi che costituiscono il pianeta sollecita al rispetto e alla cura per la casa comune: spetta a ciascuno decifrare e riconoscere i segni del degrado e della violenza verso l'ambiente e gli individui, considerare i vincoli dell'interdipendenza tra locale e globale, a partire dalle realtà delle migrazioni, del cambiamento climatico, dell'impatto esercitato dalle attività agricole e industriali per concepire il senso umano dell'ecologia e una cultura rivolta alla costruzione della pace, improntata alla speranza per le società e per tutte le parti che le compongono¹¹.

Si tratta dunque, anche sotto il profilo della ricerca, di riconoscere la natura *complessa* della nostra realtà, che non può più essere osservata attraverso i modelli semplificatori, riduzionistici e deterministici di una scienza ormai superata, ma che deve aprirsi a paradigmi nuovi, integrati e connettivi, probabilistici, capaci di una maggiore "sensibilità" nel leggere la nostra realtà e i rapporti tra animato e inanimato, biologico e spirituale, materiale e immateriale.

Papa Francesco, appunto, rilevava che «l'ecologia integrale richiede apertura verso categorie che trascendono il linguaggio delle scienze esatte o della biologia e ci collegano con l'essenza dell'umano»¹². Esse svelano, al contempo, l'interdipendenza tra macro e micro (o tra globale e locale) tra socialità e individualità e conducono agli orizzonti onnicomprensivi della politica nei suoi tratti umanamente più alti e qualificanti. Nel coinvolgere quattro sistemi complessi e le interazioni fra di essi (l'economia mondiale, la società globale, l'ambiente fisico terrestre e i meccanismi istituzionali di *governance*), per esempio, il concetto

8 A. Manzoni, *I promessi sposi*, Mondadori, Milano 1985, p. 692.

9 Ved. M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1970.

10 Ved. D. Felini, *Teoria dell'educazione*, Carocci Editore, Roma 2020.

11 P. Malavasi, *Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, «Pedagogia Oggi», 1 (2018), p. 12.

12 Papa Francesco, Lettera enciclica *Laudato si'* (24 maggio 2015), http://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html (consultato l'01/05/2022).

di sostenibilità designa oggi una controversa prospettiva di ricerca che attraversa tutti i piani della convivenza civile, da quello politico-economico a quello scientifico-culturale¹³. Con Enver Bardulla, quindi, non possiamo non rilevare la necessità di risvegliare nell'umano quella consapevolezza e quel protagonismo esistenziale che, a partire dall'analisi di sostenibilità di un determinato comportamento (ponderazione), conducano a un *riorientamento esistenziale* (come virtù e come *φρόνησις*) capace di influenzare permanentemente gli stili di vita e le modalità di pensiero (*habitus*) di chi si forma e si educa:

tutta la vita sulla Terra è parte di un grande sistema interdipendente che influenza e dipende dalle componenti non viventi del pianeta, rocce, suolo, acqua e aria. Disturbando una parte della biosfera si può influire sul tutto. Proprio come le società umane sono interdipendenti e come le generazioni future sono influenzate dalle nostre azioni attuali, così il mondo della natura è sempre più dominato dal nostro comportamento. Gestire lo sviluppo in modo tale che esso non minacci la sopravvivenza delle altre specie o che non distrugga i loro habitat è una questione di etica, oltre che di considerazioni pratiche¹⁴.

Sulla base di questa consapevolezza siamo chiamati dunque a riorientare anche le nostre teorie formative in modo che esse possano misurarsi con la molteplicità delle società e delle culture che i processi di globalizzazione hanno messo in comunicazione¹⁵.

2. Il ruolo della scuola

Come abbiamo visto in precedenza, e in particolare sintonia con il documento *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, la categoria della *complessità* costituisce un paradigma ormai acclarato almeno dagli anni Novanta del secolo scorso. Esso

si fonda sull'idea di una realtà in cui l'incertezza, l'imprevedibilità e la velocità dei cambiamenti costituiscono l'ossatura del presente e del futuro. Una realtà difficile da afferrare nelle sue strutture, permeabili e interconnesse, che richiedono una comprensione profonda e ampia, "ecologica". Una realtà in cui la consapevolezza dell'interconnessione globale dal punto di vista economico, sanitario, politico, sociale, ambientale e culturale è risuonata in modo evidente e drammatico con la pandemia da COVID-19, rammentando a tutti la delicatezza dei rapporti mondiali. Proprio un evento così tragico ha illuminato gli angoli più bui del pianeta, rammentando la presenza di una dipendenza ormai profonda tra tutti, come esseri umani fragili e come abitanti della stessa Terra¹⁶.

13 Ved. E. Giovannini, *L'utopia sostenibile*, Laterza, Roma-Bari 2018.

14 E. Bardulla, *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*, Anicia, Roma 1988, p. 236.

15 Ved. P. Orefice, *Pedagogia*, Editori Riuniti, Roma 2006, p. 19.

16 L. Stillo, *Educare alla cittadinanza in prospettiva interculturale. Riflessioni e proposte per la società odierna*, «Pedagogia oggi», 2 (2021), p. 65.

Sul piano pedagogico il passaggio dalla cultura del frammento a quella della complessità¹⁷ ha comportato una serie di trasformazioni che si sono rifrante anche sulla scuola determinando ripercussioni che ne hanno modificato il suo assetto, tanto normativo quanto strutturale. L'autonomia scolastica, connessa a una maggiore libertà nella progettazione curricolare, l'abbandono di *programmi* e *orientamenti* a vantaggio di meno prescrittive *indicazioni*, l'introduzione della didattica laboratoriale affiancata a quella più magistrocentrica-trasmisiva e l'introduzione delle nuove tecnologie e della comunicazione a distanza hanno modificato in modo irreversibile la fisionomia della scuola tradizionale prefigurando volti inediti tanto di alunni e studenti quanto di educatori¹⁸. Anche i paradigmi con i quali questi ultimi intendevano l'apprendimento si sono modificati: le teorie elaborate dal comportamentismo e dal cognitivismo hanno perso di esplicatività e si è diffusa la consapevolezza che l'acquisizione di conoscenze non sia un processo lineare, progressivo e misurabile indipendentemente dal contesto, bensì sia una forma di *inventio* soggettiva, dipendente dalle risorse interne ed esterne che lo stesso soggetto è in grado di mobilitare per risolvere problemi concreti. In alternativa a un approccio educativo basato sulla centralità dell'insegnante quale depositario indiscusso di un sapere universale e oggettivo, astratto e indipendente dal contesto di riferimento, il costruttivismo, nelle versioni che ispirano i modelli di scuola più recenti, presuppone che:

- la conoscenza sia costruita in modo maggiormente attivo dal *learner*;
- abbia un carattere situato e mediato oltre che diffuso, ovvero dipenda dal contesto concreto nel quale viene costruita e sia condizionata dalle tecnologie utilizzate per elaborare socialmente le informazioni all'interno delle reti comunicative.

Tali considerazioni, in Italia, hanno ispirato un documento pedagogicamente molto pregnante denominato *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*, elaborato nel 2018 a cura del *Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. In esso si evidenzia come la scuola debba modificarsi per fare fronte a una serie di problematicità emergenti determinate dalla diffusione delle tecnologie:

Il rapido sviluppo tecnologico consente la disponibilità di una gran mole di informazioni e conoscenze, facilmente accessibili a chiunque: tuttavia ciò genera nuove marginalità e nuovi rischi, soprattutto in persone già interessate da altre fragilità (poveri, anziani, persone con scarsi mezzi culturali). Si tratta spesso di persone con bassa istruzione, ma anche di giovani che non hanno ancora maturato sufficiente esperienza e, non

17 Ved. G. Mari, *Oltre il frammento. L'educazione della coscienza e le sfide del postmoderno*, Editrice La Scuola, Brescia 1995.

18 Tali modificazioni, diacronicamente, sono state registrate da chi si occupa di pedagogia della scuola. Si vedano, in particolare, quattro pubblicazioni: M. Castoldi, G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione. Pedagogia e didattica per la scuola*, Mondadori, Milano 2021; M. Attinà, *La scuola primaria. L'anima della tradizione, le forme della modernità*, Mondadori, Milano 2012; A. Bobbio, *Lineamenti di pedagogia della scuola*, Vita e Pensiero, Milano 2008; C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, Editrice La Scuola, Brescia 2003.

di rado, di persone con elevata istruzione formale, ma prive di adeguati strumenti di accesso consapevole all'informazione e, in definitiva, dell'esercizio del pensiero critico¹⁹.

Sulla base di questi nuovi mutati scenari formativi anche i documenti internazionali più recenti hanno indirizzato l'innovazione verso ben codificati traguardi di politica scolastica quali:

- il contrasto di fenomeni negativi come l'evasione e la dispersione scolastica; promozione dell'ECEC (*Early Childhood Education and Care*), di politiche di inclusione e miglioramento della transizione dalla scuola al lavoro²⁰;
- l'individuazione di otto competenze chiave per l'apprendimento permanente giudicate indispensabili per adattarsi in modo più rapido a un mondo in continuo mutamento e sempre più interconnesso
 - saper comunicare in modo efficace nella lingua madre (*comunicazione alfabetica funzionale*);
 - padroneggiare l'inglese e almeno un'altra lingua straniera (*comunicazione multilinguistica*);
 - utilizzare il linguaggio e i metodi matematici e della scienza per affrontare e risolvere situazioni problematiche (*competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria*);
 - sapersi destreggiare in modo autonomo nell'ambito digitale (*competenza digitale*);
 - saper utilizzare informazioni reperite da fonti diverse per organizzare il proprio apprendimento (*capacità di imparare a imparare*);
 - partecipare e collaborare alla vita sociale confrontandosi con opinioni diverse (*competenza personale e sociale, competenza in materia di cittadinanza*);
 - essere capaci di scegliere tra opzioni diverse, valutando i rischi e le possibilità (*competenza imprenditoriale*);
 - avere coscienza di far parte di una tradizione culturale, sapendo stabilire relazioni con altre storie culturali (*competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali*)²¹;
- il potenziamento della formazione extrascolastica, distribuita lungo tutto l'intero arco della vita;
- la promozione della libera circolazione dei giovani (vedi programmi Erasmus) e degli studiosi allo scopo di creare occasioni reali di scambi tra cittadini di cultura e tradizioni diverse²².

19 <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf> (consultato il 26/05/2022).

20 Ved. A. Bobbio, *Pedagogia e globalizzazione nell'Early Child Education and Care*, in AA.VV., *L'educazione nella crisi del Welfare State*, LII Convegno di Scholè, Editrice La Scuola, Brescia 2015, pp. 93-98.

21 Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (consultato l'01/05/2022).

22 Ved. M. Castoldi, G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione*, cit., p. 41.

3. Considerazioni finali

L'insieme delle tendenze qui delineate, soprattutto le ultime due dell'elenco precedente, mostra come il rinnovamento della scuola non possa non interessare la stessa formazione dei formatori (di base e in servizio) richiamando l'urgenza di un investimento massivo sul settore universitario. Il recente *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR), del resto, al pari di *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, hanno individuato proprio in tal ambito uno snodo chiave per l'estensione del diritto all'istruzione e all'inclusione sociale. In particolare, il secondo documento, al *goal* 4c prescrive, quale azione prioritaria, entro il 2030, di «aumentare notevolmente l'offerta di insegnanti qualificati, anche attraverso la cooperazione internazionale per la formazione degli insegnanti nei Paesi in via di sviluppo, in particolare nei Paesi meno sviluppati e nei piccoli Stati insulari in via di sviluppo»²³. Da un lato, quindi, occorre estendere il diritto a un'educazione di qualità a tutte le latitudini e a tutte le età della vita (dal nido all'Università), mentre dall'altro occorre riqualificare proprio il segmento apicale della formazione superiore onde rendere disponibili ai professionisti dell'educazione quei nuovi paradigmi che consentano alle scuole di riprogettarsi per fare fronte alle sfide del domani. Occorre dunque, negli atenei dove si formano gli insegnanti, come rileva Luigina Mortari, promuovere forme di *Faculty Development* finalizzate a «rinforzare abilità acquisite e modificare atteggiamenti e pratiche non efficaci, procurare *framework* concettuali alla luce dei quali reinterpretare stili di azione costruiti sulla base di processi intuitivi e facilitare relazioni e confronti con altri professionisti di pratiche di *teaching*»²⁴. Tramontato il Novecento, con il suo decostruzionismo radicale e con l'affiorare di un sempre più marcato nichilismo, non sembra affiorare all'orizzonte un modello di *paideia* univoco e definitivo, capace di concludere in un solo sguardo quegli arcipelaghi di certezza che affiorano dal mare delle possibilità²⁵.

Resta la sfida, che la scuola non può non cogliere, di educare il cittadino e la cittadina di domani a vivere nella complessità, a orientarsi nelle reti di conoscenze e di rapporti dando loro un ordine per gestirle; un soggetto, dunque, che sa familiarizzare con la provvisorietà delle soluzioni e che è disposto al cambiamento, che sa, di volta in volta, introdurre progetti non definitivi, ma funzionali alla soluzione di progetti specifici. Una pedagogia del provvisorio, dunque, leggera, essenziale, frugale, per l'*homo viator*. Ma anche una pedagogia più umana e più giusta, saldamente radicata alla Terra.

23 ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (consultato l'01/05/2022).

24 L. Mortari, *Metodologie esperienziali. Il valore formativo degli experiential learning*, in L. Dozza, S. Olivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016, p. 183.

25 Sul tema ved. G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, Editrice La Scuola, Brescia 1997; F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006; A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia*, Armando Editore, Roma 2009.

Le ragioni di una *Pedagogia della solidarietà* nel Rapporto UNESCO 2021

Andrea Porcarelli

Università degli Studi di Padova

Abstract

Il Rapporto UNESCO sull'educazione si colloca nello scenario di un'emergenza che riguarda la salute, l'ambiente e l'economia. Da alcuni anni si insiste su una *paideia* della giustizia e dello sviluppo sostenibile, che è l'anima di Agenda 2030. Il testo UNESCO esprime chiaramente fin dal titolo l'idea che per immaginare di nuovo un futuro diverso sia necessario un grande patto sociale per l'educazione. Cercheremo di illustrare in questo saggio come la chiave di volta per raggiungere l'ambizioso obiettivo stia in una prospettiva pedagogica ben determinata, ovvero una pedagogia della cooperazione e della solidarietà, che riprenda i grandi temi dell'attivismo, del personalismo, della pedagogia degli oppressi.

Parole chiave: pedagogia sociale, sviluppo sostenibile, *paideia*, solidarietà, dignità umana

The UNESCO's Report on education is placed in the background of an emergency, which concerns health, the environment and the economy. In recent years, a *paideia* of justice and sustainable development has emerged. It is at the heart of the Agenda 2030 message. The UNESCO's Report clearly expresses from the title the idea that to imagine a new different future humanity needs a great social contract for education. We will try to illustrate in this essay how the key to achieving the ambitious goal lies in a well-determined pedagogical perspective, namely a pedagogy of cooperation and solidarity, which takes up the great themes of activism, of personalism, of the pedagogy of the oppressed.

Key words: social pedagogy, sustainable development, *paideia*, solidarity, human dignity

Il Rapporto UNESCO del 2021¹ si colloca in un tempo particolarmente complesso, in cui alle grandi istanze relative allo sviluppo sostenibile indicate da Agenda 2030 si aggiungono quelle che sono emerse nel tempo della pandemia da COVID-19, su cui l'UNESCO stessa si era recentemente espressa² per individuare alcune idee in vista di un'azione pubblica.

1 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Parigi 2021.

2 UNESCO, *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*, UNESCO, Parigi 2020. Disponibile on line all'URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi> (consultato il 10/02/2022).

Come già accaduto nel 1972³ e nel 1996⁴, l'orizzonte di riferimento del Rapporto è molto ampio e non privo di una dimensione utopica, nel senso nobile e positivo del termine, come si coglie nelle stesse parole chiave utilizzate nel titolo e nel sottotitolo: si parla di immaginare in modo nuovo il nostro futuro, attraverso un *patto sociale*, in cui tutti possano essere protagonisti e nessuno escluso. Potremmo quasi dire che l'imperativo *no child left behind* (che è anche il titolo di una grande riforma della scuola di base negli USA⁵) viene oggi ricompreso a livello mondiale ed esteso a tutte le persone di ogni età, lingua, popolo e Nazione.

In questa sede proponiamo una lettura di tipo pedagogico-sociale⁶ di quei passaggi del documento che ci aiutano a riflettere sui temi dell'educazione alla cittadinanza democratica, sia perché ne parlano in modo diretto, sia perché ne pongono indirettamente le basi, conducendo le persone a una postura mentale di tipo democratico e partecipativo. L'intero documento può comunque essere letto come un'assunzione di responsabilità nei confronti delle generazioni future, attraverso l'educazione in genere e alcune scelte strategiche in campo educativo in particolare. Si tratta di un'istanza pedagogica che ha trovato numerosi testimoni nel corso degli anni, come possiamo cogliere riprendendo in mano alcune parole scritte da Hannah Arendt, negli anni di un travagliato secondo dopoguerra, in cui era forte il ricordo degli eventi drammatici che avevano caratterizzato gli anni centrali del XX secolo e il desiderio di porre le basi per evitare un loro ripetersi o ripresentarsi sotto altre forme:

L'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo di esseri nuovi, di giovani. Nell'educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione d'intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d'imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti⁷.

3 E. Faure et al., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando Editore, Roma 1973.

4 J. Delors et al., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando Editore, Roma 1997.

5 Ci riferiamo al «No Child Left Behind Act», con cui il Congresso degli USA ha integrato l'«Elementary and Secondary Education Act», inserendo interventi specifici per gli studenti svantaggiati, i cui effetti sono stati parzialmente limitati da provvedimenti successivi, ma che ha giocato un ruolo interessante sul piano suggestivo, tanto che anche in Italia la sua traduzione praticamente letterale («Che nessuno resti indietro») ha animato il tempo delle riforme scolastiche tra la fine del XX e l'inizio del XXI secolo.

6 Per un inquadramento generale del ruolo dell'UNESCO in prospettiva pedagogico-sociale rinviamo al nostro volume: A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Edizioni Studium, Roma 2021.

7 H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 2017, p. 255.

Una responsabilità da condividere attraverso un patto sociale

L'intuizione generativa che anima tutto il Rapporto ruota attorno a tre espressioni che vanno dall'idea di immaginare un nuovo orizzonte per il nostro futuro (*reimagining our future*), con il coinvolgimento di tutti i soggetti possibili (*together*), attraverso modalità concrete che possono essere ben espresse dall'idea di un patto sociale (*social contract*). La lettura pedagogica di tale intuizione generativa ci riporta al pensiero di John Dewey, che - riflettendo sull'essenza della democrazia - affermava che

una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua⁸.

In altri termini, perché una società democratica si possa reggere in piedi è necessario che ciascuno dei suoi membri sia - per così dire - "democratico dentro", ovvero che abbia profondamente interiorizzato la postura mentale che lo rende capace di partecipare all'interesse comune in modo tale da considerare sempre anche l'azione degli altri, per dare motivo e direzione alla propria. Del resto, afferma ancora Dewey, se da un lato una società divisa in classi o caste tende a preoccuparsi solo della formazione della classe dirigente, dall'altro lato «una società mobile, ricca di canali distributori dei cambiamenti, dovunque essi si verificano, deve provvedere a che i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità»⁹.

Quanto il pedagogista statunitense aveva chiaramente affermato nel 1916, ed è stata la consapevolezza implicita di tutti i progetti di educazione alla cittadinanza democratica del XX secolo, viene trasferito a livello globale nel Rapporto UNESCO 2021: per poter davvero sperare di ottenere una mobilitazione mondiale di persone attivamente impegnate a immaginare di nuovo il nostro futuro, attraverso l'educazione, non è sufficiente rivolgersi - in modo più o meno diretto - a chi ha responsabilità di governo, ma è necessario attivare una mobilitazione di tutti i soggetti che a qualsiasi titolo abbiano responsabilità di tipo educativo, attraverso un patto sociale che consideri l'educazione come parte integrante di un *bene comune* condiviso che riguarda soprattutto l'innovazione, lo sviluppo sostenibile, la tutela dell'ambiente, la giustizia economica e sociale:

Education can be seen in terms of a social contract [...]. The starting point is a shared vision of the public purposes of education. This contract

⁸ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1965, pp. 110-111.

⁹ Ivi, p. 111.

consists of the foundational and organizational principles that structure education systems, as well as the distributed work done to build, maintain and refine them. [...] The new social contract for education must unite us around collective endeavours and provide the knowledge and innovation needed to shape sustainable and peaceful futures for all anchored in social, economic and environmental justice¹⁰.

Tutti i rapporti UNESCO hanno sempre sottolineato la necessità che gli attori sociali coinvolti nell'impresa educativa fossero messi in grado di svolgere al meglio il proprio ruolo, ma in questo caso vi è un'evoluzione della prospettiva pedagogico-sociale¹¹, nel senso che i diversi attori che hanno responsabilità educative vengono chiamati a raccolta, in modo diretto, perché partecipino al *patto sociale* di cui si è detto e portino, in modo attivo e creativo, il loro contributo. Vengono a tal fine fissati due principi fondamentali, che dovrebbero costituire l'ossatura del patto:

1. garantire il diritto a un'istruzione di qualità per tutti, per tutta la vita;
2. rafforzare il ruolo dell'istruzione come impegno pubblico e bene comune.

La tutela del pianeta e dei diritti umani come motivo dell'urgenza e contenuto di un patto sociale

In genere, quando si chiama in causa il ruolo strategico dell'educazione, si tende a sottolineare una situazione di tipo emergenziale da fronteggiare, che costituisce la ragione specifica della mobilitazione educativa. Il fatto di ravvisare alcuni rischi specifici nella sfera dei diritti umani rappresenta - per il Rapporto UNESCO 2021 - la ragione principale dell'urgenza di un patto per l'educazione che permetta di ripensare il futuro con speranza: «the very idea that the dignity of each person is precious. [...] To change course and imagine alternative futures, we urgently need to rebalance our relationships with each other, with the living planet, and with technology»¹².

Il riferimento alla dignità della persona umana ci colloca al centro della prospettiva pedagogica che caratterizza il mandato dell'UNESCO, cioè promuovere

10 «L'educazione può essere vista in termini di contratto sociale [...]. Il punto di partenza è una visione condivisa degli scopi pubblici dell'educazione. Questo contratto consiste nei principi fondativi e organizzativi che strutturano i sistemi educativi, così come il lavoro svolto per costruirli, mantenerli e perfezionarli. [...] Il nuovo contratto sociale per l'educazione deve unirci attorno a sforzi collettivi e fornire la conoscenza e l'innovazione necessarie per plasmare futuri sostenibili e pacifici per tutti, ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale.», International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., p. 2.

11 Ci riferiamo, in senso stretto, alla pedagogia sociale interpretata secondo la prospettiva inaugurata in Italia da Aldo Agazzi (1968), per cui essa si configura principalmente come una scienza della società in quanto "educatrice", volta a promuovere nei gruppi e nelle istituzioni sociali la consapevolezza della loro funzione educativa; ved. A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale*, cit., p. 167.

12 «L'idea stessa che la dignità di ogni persona sia preziosa. [...] Per cambiare rotta e immaginare futuri alternativi, abbiamo urgente bisogno di ribilanciare le nostre relazioni con gli altri, con il pianeta vivente e con la tecnologia.», International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., p. 8.

la pace attraverso una cultura e un'educazione che mettano al centro il valore della persona umana e i diritti umani che ne conseguono, come chiaramente affermato nel preambolo della *Dichiarazione universale dei diritti umani*. Il fatto di collocare tra i diritti umani, delle presenti e delle future generazioni, anche quelli che si riferiscono alla salute delle persone e dell'intero pianeta, fa parte di una consapevolezza sempre crescente, che è ben rappresentata a livello di ONU da una lunga filiera di documenti che riguardano lo *sviluppo sostenibile*, culminati in quell'Agenda 2030, con cui è ormai necessario misurarsi in tutti i contesti educativi e formativi.

L'educazione ha la capacità di connettere tra loro persone e popoli, consentendo di fare esperienze di tipo comunitario, perché - come già scriveva Alberto Magno, a proposito delle Università nel Medioevo¹³ - i luoghi di apprendimento hanno un'intrinseca dimensione comunitaria, in cui vi è una certa "dolcezza" nell'azione di mettersi - insieme - in un atteggiamento di apertura alla conoscenza e alla ricerca. Anche nelle istituzioni scolastiche e formative contemporanee è importante valorizzare la dimensione collaborativa e comunitaria dell'apprendimento: «in educational institutions, teachers, educators, and learners come together in shared activity that is both individual and collective. Education enables people to use and add to the knowledge heritage of humanity»¹⁴. Perché i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze possano divenire cittadini responsabili, attivi e partecipi, capaci di contribuire alla creazione della cultura e del loro destino è essenziale che siano "allenati", fin da piccoli, a collaborare insieme, partecipare in modo attivo ai percorsi formativi, prendere l'iniziativa, sviluppare un pensiero creativo. Per la stessa ragione, coloro che si occupano della loro educazione e formazione dovrebbero essere soggetti socialmente attivi, partecipi della vita comunitaria e interessati alle sorti della comunità, a partire dalla possibilità di prendere parte attiva al *patto sociale* sull'educazione, che costituisce la proposta specifica del Rapporto.

13 In realtà la nota frase di Alberto Magno («in dulcedine societatis quaerere veritatem») si colloca in un contesto più ampio, in cui si fa cenno anche alla presenza di soggetti che possono portare "fiele" in un contesto in cui dovrebbe essere dolce la ricerca della verità: «Qui in communicatione studii sunt quod hepar in corpore: in omni autem corpore humor fellis est, qui evaporando totum amaricat corpus, ita in studio semper sunt quidam amarissimi et fellei viri, qui omnes alios convertunt in amaritudinem, nec sinunt eos in dulcedine societatis quaerere veritatem» («Coloro che vivono nella comunione di chi si dedica allo studio si trovano in qualche modo nella condizione del fegato nel corpo: in ogni corpo vi è infatti l'umore del fiele che, spandendosi, rende amaro tutto il corpo; allo stesso modo, anche nell'ambito dello studio vi sono uomini amarissimi e pieni di fiele che conducono anche tutti gli altri a una condizione di amarezza e non consentono che essi possano ricercare la verità in una comunità caratterizzata dalla dolcezza.», A. Magno, *In Politicorum Aristotelis Expositio*, libro VIII, cap. 6, Borgnet 1891, p. 804).

14 «Nelle istituzioni educative, insegnanti, educatori e studenti partecipano insieme a un'attività condivisa, che è insieme sia individuale sia collettiva. L'educazione rende possibile alle persone utilizzare e aggiungere conoscenza che è patrimonio dell'umanità.», International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., p. 13.

Favorire un pensiero critico che metta al centro la solidarietà intergenerazionale

Rispetto alla semantica medievale che abbiamo sopra evocato, ferma restando la dimensione comunitaria dell'apprendimento ricordata da Alberto Magno, la semantica del Rapporto UNESCO si concentra sull'importanza del pensiero critico, inteso anche come strumento per favorire una "democrazia effettiva" a fronte del crescere di fenomeni di tipo populista che portano diversi osservatori internazionali a parlare di "autocrazia democratica". Intento primario di tutto il processo educativo-formativo è quello di promuovere una postura mentale in cui il pensiero critico rappresenta la condizione per realizzare l'innovazione e per cui gli scopi individuali e quelli condivisi possono trovare la loro sintesi in contesti democratici partecipativi, all'insegna del rispetto dei diritti umani¹⁵. Il Rapporto mette in luce anche alcuni segnali positivi che si muovono in direzione opposta, come le crescenti esperienze di cittadinanza attiva e mobilitazione consapevole che si realizzano in varie aree, che vanno dai cambiamenti climatici, alla tutela dell'ambiente, fino a movimenti di resistenza che si oppongono a regimi autoritari o mobilitazioni miranti a contrastare il razzismo, impegnandosi anche per la "decolonizzazione dei curricula".

Tra le indicazioni per la riforma dei curricula scolastici non mancano suggerimenti specifici in ordine alle principali aree di competenza, da quelle linguistiche a quelle matematiche, scientifiche e tecnologiche, ma sono di particolare interesse per la nostra riflessione le indicazioni che riguardano questioni di ampio respiro, come la tutela dell'ambiente - inteso come un vero e proprio paradigma di riferimento - fino a considerare l'intera biosfera come un *unico spazio educativo comune*, in cui tutti i soggetti che vi partecipano siano anche coinvolti nella sua cura, in quanto "concittadini della biosfera", più che suoi sfruttatori più o meno rapaci o responsabili. Il testo si apre a una pluralità di possibili interpretazioni teoriche che possono andare da una visione connessa alla logica della *deep ecology* a un più sobrio allargamento del concetto di cittadinanza. Altrettanto importante è il ribadire, anche in questa sede, il coinvolgimento attivo di tutti i soggetti, inclusi i giovani, a partire da quei movimenti (più o meno spontanei) che si sono mobilitati in difesa dell'ambiente e che stanno certamente influenzando anche le scelte di molti Paesi, tra cui l'Italia, che ha approvato in via definitiva - l'8 febbraio 2022 - una legge di riforma costituzionale che inserisce un riferimento esplicito alla tutela dell'ambiente, degli animali e della biodiversità agli articoli 9 e 41 della nostra Costituzione, richiamando il senso di una *giustizia intergenerazionale* come motivazione della necessità di una tutela che viene costituzionalmente sancita.

¹⁵ Ivi, p. 39.

Vorremmo segnalare il collegamento profondo che si coglie nel Rapporto UNESCO tra attenzione ecologica e cultura della giustizia sociale: «social justice is inseparable from ecological justice. We cannot learn to care for the living planet without also learning to care for one another»¹⁶. Si delinea il profilo di una vera e propria *etica della cura*, che diviene parte essenziale di una nuova *paideia della solidarietà*, che dovrebbe animare il ripensamento dei curricula.

An ethic of care enables us to understand ourselves as interconnected persons who are simultaneously capable and vulnerable. It forces us to reflect on how we affect and are affected by others and the world. It is important that curricula nurture an ethic of care for everyone [...]. Caring-about, caring-for, care-giving and care-receiving must be included in curricula that enable us to reimagine our interdependent futures together¹⁷.

Il passaggio dall'etica della cura a una pedagogia del prendersi cura è stato oggetto di riflessione da parte di numerosi pedagogisti¹⁸ e si configura - in campo pedagogico-sociale - come elemento centrale di una pedagogia della solidarietà.

Per una *Pedagogia della solidarietà*

Nella seconda decade del XXI secolo sono stati numerosi gli autorevoli richiami alla necessità di una *paideia* ambientale e della solidarietà. Possiamo collocare tra gli appelli in questo senso le due encicliche di Papa Francesco (*Laudato si'*, del 24 maggio 2015, e *Fratelli tutti*, del 3 ottobre 2020) e più ancora *Agenda 2030*¹⁹ (approvata dall'Assemblea generale dell'ONU il 25 settembre 2015), che delinea una *paideia dello sviluppo sostenibile*, fondata su cinque pilastri (le 5 P: *People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership*), che vanno letti indissolubilmente insieme.

La determinazione nell'eliminare la povertà e le ingiustizie, tutelando la dignità e l'uguaglianza tra le persone, non può non considerare come prioritaria la protezione dell'ambiente, in modo che lo sviluppo e la prosperità

16 «La giustizia sociale è inseparabile dalla giustizia ecologica. Non possiamo imparare ad aver cura del pianeta vivente senza imparare anche ad aver cura l'uno dell'altro.», *ivi*, p. 67.

17 «Un'etica della cura ci rende possibile comprendere noi stessi come persone interconnesse, che sono simultaneamente capaci e vulnerabili. Ci obbliga a riflettere su come influenziamo e siamo influenzati dagli altri e dal mondo. È importante che i curricula facciano crescere un'etica della cura per tutti [...]. L'«aver cura di», l'«aver cura per», l'«offrire cura» e il «ricevere cura» devono essere inclusi nei curricula che ci rendano in grado di reimaginare i nostri futuri interdipendenti insieme.», *ibidem*.

18 Ved., tra gli altri, V. Boffo (Ed.), *La cura in pedagogia*, Clueb, Bologna 2006; L. Mortari, *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019; C. Simoni, *Saggezza e cura nell'azione educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2018.

19 ONU, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, ONU, New York NY 2015, https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1 (consultato il 10/02/2022).

auspicati per tutti i popoli si possano realizzare in armonia con la natura, all'interno di un mondo intero che cammini verso la pace e l'eliminazione di ogni forma di discriminazione e violenza, in un contesto collaborativo, in cui tutti i soggetti potenzialmente coinvolti realizzino una «Global Partnership for Sustainable Development»²⁰. Non è difficile cogliere la continuità tra questo appello a una *global partnership* che troviamo in *Agenda 2030* e l'idea del *social contract* che troviamo nel Rapporto UNESCO del 2021.

In questo documento si compie un passo ulteriore che è particolarmente significativo sul piano pedagogico, ovvero il passaggio da una *paideia della giustizia e sostenibilità*, che viene chiaramente espressa dove si delinea la «vision»²¹ di *Agenda 2030*, a una *pedagogia della cooperazione e della solidarietà*, che possa - in qualche modo - rendere operativa la logica potenzialmente trasformativa della *paideia* di cui sopra. Riportiamo in modo abbastanza ampio l'esortazione esplicita che viene riservata a chi si occupa di riflettere sull'educazione:

Reimagining the future together calls for pedagogies that foster cooperation and solidarity. *How we learn* must be determined by *why* and *what* we learn. A foundational commitment to teaching and advancing human rights means that we must respect the rights of the learner. [...] Respecting the dignity of people means teaching them to think for themselves, not what or how to think. This means creating opportunities for students to discover their own sense of purpose and to determine what will be a flourishing life for them. [...] Pedagogies of cooperation and solidarity should be based on shared principles of non-discrimination, respect for diversity, and reparative justice, and framed by an ethic of care and of reciprocity. Of necessity, they require participatory, collaborative, problem-posing, and interdisciplinary, intergenerational, and intercultural learning²².

20 Ivi, p. 2.

21 Ivi, pp. 3-4, dove si delincono i confini di quella che viene definita una «supremely ambitious and transformational vision» («visione estremamente ambiziosa e trasformativa», p. 3), prefigurando un mondo libero dalla povertà, dalla fame, dalla violenza, dalle disuguaglianze, in cui tutti possano contare sulla giustizia, la tutela della salute, un'educazione di qualità, la piena parità tra uomini e donne, il rispetto dei diritti umani, delle leggi, delle diversità culturali, ma anche su uno sviluppo sostenibile per tutti e per l'ambiente.

22 «Reimmaginare il futuro insieme richiede pedagogie che promuovano la cooperazione e la solidarietà. Il *come* impariamo deve essere determinato dal *perché* e dal *cosa* impariamo. Un impegno fondativo all'insegnamento e all'avanzamento dei diritti umani significa che dobbiamo rispettare i diritti dello studente. [...] Rispettare la dignità delle persone significa insegnare loro a pensare per se stesse, non a cosa o come pensare. Questo significa creare opportunità per gli studenti di scoprire il proprio scopo e di determinare che cosa sia per loro avere una vita prospera. [...] Le pedagogie della cooperazione e della solidarietà dovrebbero essere basate su principi condivisi di non discriminazione, rispetto per la diversità e giustizia riparativa, e inquadrare da un'etica della cura e della reciprocità. Necessariamente, ciò richiede un *problem-posing* partecipativo e collaborativo e un insegnamento interdisciplinare, intergenerazionale e interculturale.», International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., p. 49.

Si tratta di una prospettiva che recupera elementi essenziali della lezione dell'attivismo, del personalismo, della pedagogia degli oppressi, ma soprattutto pone una questione essenziale dal punto di vista pedagogico. Non è pensabile che temi cruciali come l'educazione alla pace, ai diritti umani, alla tutela dell'ambiente e allo sviluppo sostenibile vengano affidati a interventi estemporanei, spesso frammentari, che si legano a "campagne educative" mirate, come quelle che attraversano il mondo della scuola. Tali interventi hanno certamente la funzione di "rassicurare" coloro che li propongono, al più di creare un minimo di sensibilizzazione, che però potrebbe tradursi in una sensazione di *déjà-vu*, fin quasi a creare una sorta di assuefazione a interventi riprodotti con modalità simili nel tempo, spesso caratterizzati da un approccio omiletico o retorico, che produce scarsi effetti a livello di trasformazione personale.

Più sensata, dal punto di vista pedagogico, risulta la strategia di una generale riforma dell'educazione in vista di una riforma del pensiero, in cui non solo l'intera proposta curricolare dovrebbe essere riformata alla luce di una *paideia della giustizia e della solidarietà*, ma le stesse modalità educative e didattiche dovrebbero essere permeate di una *pedagogia della cooperazione e della solidarietà*, che si traduca in un approccio attivo e coinvolgente, che colleghi costantemente i percorsi educativi con una prospettiva di senso (*life-deep*) che ciascuno è chiamato a trovare, in ambienti didattici aperti, flessibili, orientati a valorizzare le capacità e i talenti di ciascuno in una prospettiva di personalizzazione che è stata oggetto di un acceso dibattito pedagogico in Italia nella prima decade del XXI secolo, ma che è stata recentemente rilanciata²³ come possibile risposta all'emergenza educativa emersa in tempo di pandemia. Perché tale prospettiva pedagogica diventi operativa e "credibile" è essenziale che tutti gli attori coinvolti siano a loro volta permeati di una cultura della cooperazione e della solidarietà e che le stesse istituzioni educative e coloro che le animano siano coinvolti in questo grande *patto sociale* per un'educazione capace di ripensare il futuro dell'umanità, in modo attivo, partecipativo e responsabile.

23 G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020.

Re-immaginare la scuola per re-immaginare l'educazione

Tra nuovi scenari, futuri possibili,
bisogno di cittadinanza*

Gabriella Calvano, Antonia Rubini
Università degli Studi di Bari

Abstract

La crisi sanitaria globale, che ha contraddistinto gli ultimi due anni della storia umana, ha palesato l'interdipendenza che, spesso inconsapevolmente, caratterizza la vita del e sul pianeta e ha posto in luce il fatto che comportamenti e azioni dell'oggi hanno inevitabilmente ripercussioni altrove e nel domani. Serve cambiare i modi in cui pensiamo e agiamo. Serve cambiare il modo in cui conosciamo ed educiamo. Partendo da una disamina di quanto avvenuto negli ultimi mesi, il contributo sottolinea le incertezze e le difficoltà vissute dalla scuola, ma anche le occasioni che le si profilano dinnanzi. L'istituzione scolastica, infatti, rappresenta l'opportunità che le civiltà umana e planetaria si danno per promuovere e attuare quella trasformazione verso la sostenibilità non più procrastinabile.

Parole chiave: scuola, futuri, comunità, cittadinanza, sostenibilità

The global health crisis that has marked the last two years of human history has revealed the interdependence that characterises life of and on the planet, often unconsciously, and it has highlighted how behaviour and actions in the present always have consequences elsewhere and in the future. We need to change the ways we think and act. We need to change the way we know and educate. Starting from an analysis of what has happened in recent months, the contribution highlights the uncertainties and difficulties experienced by the school, but also the opportunities that lie ahead. In fact, the educational institution represents the opportunity that human and planetary civilisations have been given to promote and implement the transformation towards sustainability that can no longer be postponed.

Keywords: school, futures, community, citizenship, sustainability

* Il contributo è stato elaborato dalle autrici in stretta collaborazione. Tuttavia, la redazione finale dei paragrafi è avvenuta secondo la seguente suddivisione: Gabriella Calvano ha curato i paragrafi nn. 2 e 4; Antonia Rubini ha curato i paragrafi nn. 1 e 3. Entrambe le autrici hanno curato la stesura delle Conclusioni.

1. Scuola, crisi pandemica, bisogno di cambiamento. Per una introduzione alla questione

La diffusione del SARS-CoV-2 in questi ultimi due anni ha reso ancora più evidente che muri e confini nella nostra epoca sono solo la sopravvivenza di una realtà insostenibile e ci ha costretto a considerare la necessità di rivedere atteggiamenti, modalità e stili di vita per salvaguardare la sopravvivenza sul pianeta.

Chi oggi si trova immerso in questa esperienza drammatica che sancisce un serio ripensamento di modalità e stili di vita sinora adottati, soprattutto chi ricopre ruoli decisionali, è investito del non semplice compito di riflettere su tali modalità e stili per pensare, progettare e promuovere nuovi e sostenibili modi di vita.

L'onda d'urto determinata dalla pandemia che ha travolto la popolazione mondiale, determinando una crisi profondissima a ogni livello (sociale, economico, sanitario) impone a ogni contesto istituzionale di ripensarsi per rigenerarsi, senza compromessi, al fine di saper ascoltare, raccogliere e incontrare, con soluzioni virtuose, le necessità dell'ambiente, del territorio e di saper elaborare strategie di ristrutturazione dei comportamenti umani. È evidente quanto sia centrale in tutto ciò il ruolo della scuola, in quanto centro privilegiato di educazione e di formazione. Una scuola che deve però rivedere il suo *modus operandi*, affinché sappia educare alla sostenibilità e alla cittadinanza. La pandemia ha avuto sulla scuola un effetto dirompente che non si esaurirà certo in tempi brevi e che impone un ripensamento molto profondo della propria fisionomia. Di un unico fatto siamo assolutamente certi, che in futuro non sarà riproponibile quella che in passato davamo per scontata come normalità:

L'emergenza COVID-19 ha funzionato come una cartina al tornasole: ha evidenziato le cose inutili e quelle essenziali. E il valore della scuola, dimenticata per decenni dalla politica, è risultato nella forma di un dato accecante, cioè qualcosa che non può non essere visto¹.

Le risposte della scuola a fronte del pericolo del contagio, dettate dal momento, dall'emergenza, dall'impreparazione rispetto a eventi che forse si ritenevano impossibili, hanno portato a commettere errori tra cui, probabilmente il più grave, quello di pensare solo a garantire le lezioni, perseverando in un errore che tale era anche in situazione pre-pandemica, perché la scuola del programma era da rivedere anche prima che ce lo dicesse il COVID-19. Così facendo, le differenze, gli svantaggi, le ingiustizie, il danno per i soggetti deboli si sono accentuati.

Se nel corso degli ultimi due anni la scuola ha vissuto momenti di grave difficoltà, certo oggi la situazione non è di semplice gestione, tanto da ren-

1 L. Mortari (Ed.), *La scuola al tempo del Covid-19: i vissuti dei docenti*, Edizioni Universitarie Cortina, Verona 2021, p. 9.

dere sempre più evidente la necessità di rivederne le modalità organizzative e, soprattutto, i fondamenti educativi e pedagogici su cui si basa, come è suggerito dall'esperienza vissuta da tutte le componenti che la animano. A questo proposito, riprendiamo le parole con cui Gino Roncaglia evidenzia le fasi vissute dalla scuola in seguito alla pandemia:

quella che ricorderemo come la scuola del passato, prima della comparsa del coronavirus; la scuola dell'emergenza, con la sospensione della didattica in presenza e una didattica a distanza sostitutiva; la scuola del periodo di convivenza con il virus; e la scuola del futuro, quando finalmente il COVID-19 sarà un brutto ricordo, ma anche un'esperienza da cui, auspicabilmente, avremo imparato qualcosa².

2. Ri-pensare la scuola: l'alleanza col territorio, la formazione del cittadino

La consapevolezza della necessità di un mutamento di rotta, di un'innovazione, di un ripensamento del modo di agire della scuola è ormai diffusa, anche se ancora il cammino non è così ben delineato come sarebbe importante che fosse. Le conseguenze determinate dalla comparsa del COVID-19 hanno causato un enorme danno alle giovani generazioni in formazione, in particolare a quanti tra loro erano in condizioni di svantaggio. Oggi è più che mai necessario pensare a un rinnovamento che garantisca a ciascuno l'opportunità di fruire di un'educazione solida affinché possa costruire un futuro per sé e assicurare un futuro alla società; serve quella che il Pontefice chiama un'alleanza educativa ampia³, che renda possibile il superamento della frammentazione tra saperi e discipline, tra persone e istituzioni, tra potenti e fragili, tra tecnologie ed etica, affinché diventi un fattore che metta «chi impara in condizione di far fronte ai problemi del presente e del futuro»⁴.

È questa una necessità che deriva dal fatto che la scuola è per eccellenza il contesto al cui interno nascono e si sviluppano le competenze che caratterizzano la figura del cittadino attento, attivo e responsabile. La scuola è elemento strategico e imprescindibile per il benessere e lo sviluppo del contesto in cui opera e con cui interagisce:

Uno sviluppo socialmente ed economicamente sostenibile nel tempo si fonda sulle capacità di organizzare le competenze, le abilità manuali e il giudizio critico delle persone, e di trasformare queste in quel valore aggiunto che è la vera ricchezza di una comunità⁵.

2 G. Roncaglia, *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19*, Laterza, Roma-Bari 2020, ebook.

3 Papa Francesco, *Messaggio per il lancio del Patto Educativo Globale*, in Congregazione per l'Educazione Cattolica, *Patto Educativo Globale. Instrumentum Laboris*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo 2020.

4 J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, p. 69.

5 P. Bianchi, *Nello specchio della scuola*, Il Mulino, Bologna 2020, p. 9.

Per questa ragione, nella consapevolezza della necessità di dover dar vita a una rinascita della scuola che la riconfermi come centro generativo dello sviluppo del Paese, «incubatrice di socialità [...] costruttrice di comunità»⁶, occorre cercare e definire le tappe del percorso da seguire. Infatti, se

la scuola è di fronte a un bivio e deve scegliere [...] se formare un uomo a una sola dimensione, il produttore competente, ma politicamente indifferente, disimpegnato e conformista, o l'uomo completo: cittadino partecipe e riflessivo, e produttore al tempo stesso⁷

è anche indispensabile e non rinviabile pensare a un modello di scuola in grado di dar vita a una futura realtà in cui siano messe al bando le disuguaglianze, sia rispettato l'ambiente e siano rispettati i diritti di ogni individuo e che riconosca nell'educazione la via per tradurre in realtà l'idea di un mondo equo, solidale, inclusivo, sostenibile. È nelle scuole che si costruisce, insieme, quel che intendiamo essere; per questo, chiudere le scuole equivale a togliere l'energia che dà vita alla società, ed è questo il motivo per cui scuola ed educazione devono essere le parole chiave per la ricostruzione del mondo dopo la pandemia.

3. Ri-pensare la scuola: tra riforma del pensiero, dell'insegnamento e dell'insegnare e orientamento al futuro

Sono molti i segnali che ci dicono quanto la realtà del mondo si discosti da come ci ostiniamo a interpretarla: il mercato, l'economia, i problemi dell'ambiente, le migrazioni, le ripercussioni dei cambiamenti climatici parlano una lingua planetaria, di molto diversa dal linguaggio ristretto dei campanilismi che rallentano il processo di comprensione in cui dobbiamo invece impegnarci a fondo e per il quale non siamo ancora adeguatamente attrezzati. Dovremmo potere e sapere adottare rapidamente decisioni immediate, come quelle per la salvaguardia del clima, ma non siamo in grado di farlo proprio per l'incapacità e, forse, il coraggio di sollevare lo sguardo da terra per vedere il mondo:

Viviamo una crisi di civiltà, una crisi di società, una crisi di democrazia, nelle quali si è introdotta una crisi economica i cui effetti aggravano la crisi di civiltà, di società, di democrazia⁸.

Per la soluzione di una crisi tanto complessa Edgar Morin ritiene che sia indispensabile sviluppare un nuovo modo di pensare, necessario per perseguire buone condizioni di vita in quanto sostenute dalle relazioni, dall'essere autentici, dalla propensione a farsi carico, all'aver cura, nutrito dalla propensione alla responsabilità e all'umanità quali presupposti imprescindibili per dar vita a una realtà davvero sostenibile.

6 Ivi, p. 159.

7 M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2019, p. 11.

8 E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p. 45.

Alla base della riforma del pensiero auspicata dal filosofo francese sta una riforma del pensiero, dell'insegnamento, dell'insegnare; quindi, tre riforme tra loro strettamente connesse che esigono un'altra riforma, quella dell'educazione a cui si chiede la capacità di dar vita a nuove modalità comportamentali, nuovi modi di vivere che consentano di interpretare la realtà per trasformarla e orientarla nel senso auspicato. Le aspettative nutrite sull'assunzione di responsabilità nei confronti delle tematiche e dei problemi connessi allo sviluppo sostenibile e sulla capacità di dar vita a una riforma del pensiero e dell'educazione, tuttavia, sono state deluse.

Per quanto la riguarda, la scuola ancora non riesce ad attrezzare gli alunni e le alunne, gli studenti e le studentesse delle necessarie competenze che permettano loro di non essere indifesi di fronte ai problemi del vivere, di capire l'altro, il mondo e se stessi.

Non fornisce la preoccupazione, l'interrogazione, la riflessione sulla buona vita e sul ben vivere. Insegna solo in modo molto lacunoso a vivere, fallendo in ciò che dovrebbe essere la sua missione essenziale - mentre - sempre di più [...] il problema diventa quello di formare un individuo che sappia costruire un futuro che non è affatto predeterminato, ma che dipende in maniera critica dalle capacità di visione e di immaginazione⁹.

È quindi chiaro che alla scuola e ai docenti vada riattribuito il ruolo fondamentale che compete loro per la costruzione di un uomo nuovo per un mondo nuovo e più vivibile. Si tratta di una prospettiva coerente con il progetto per l'educazione lanciato dall'UNESCO per il 2050 con il fine di «rethinking the role of education, learning and knowledge in light of tremendous challenges and opportunities of predicted, possible and preferred futures»¹⁰.

Citando il documento intermedio di preparazione al *Report* finale, l'UNESCO parla di futuri al plurale, in quanto

sarebbe irragionevole cercare di definire un unico futuro, inconcepibile imporre un unico futuro al mondo, e irrealistico pensare di poter anticipare tutti gli aspetti del mondo nel 2050. La Commissione mira invece ad aprire l'immaginazione a una pluralità di futuri possibili: futuri che sostengono modi diversi di conoscere e di essere consentendo la cooperazione e l'azione collettiva intorno a cause comuni. L'ambizione è di integrare gli sforzi importanti e in corso per sviluppare politiche coerenti e costanti a breve termine, come vediamo in Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile e nei suoi obiettivi educativi, con una riflessione a lungo termine su ciò che potrebbe essere necessario fare di più, iniziando ora¹¹.

9 G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, p. 6.

10 «Ripensare il ruolo dell'educazione, dell'apprendimento e della conoscenza alla luce delle enormi sfide e opportunità dei futuri previsti, possibili e preferiti.», UNESCO, *International Commission on the Futures of Education*, <https://en.unesco.org/futuresofeducation/international-commission> (consultato il 26/02/2022).

11 International Commission on the Future of Education, *Progress update*, UNESCO, Parigi 2021, p. 3, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746/> (consultato il 15/02/2022).

4. Re-immaginare il futuro dell'educazione

In un mondo in rapida e continua trasformazione, educazione, formazione e sviluppo tecnologico eticamente fondato sono, quindi, considerati la base necessaria per garantire un cambiamento reale dei modi di pensare e di comportarsi, nonostante, negli ultimi anni, i loro sforzi non abbiano sempre consentito di contrastare e limitare le disuguaglianze e di dare impulso alla costruzione di futuri più giusti, equi, sostenibili, inclusivi. Ciononostante, proprio educazione e sviluppo tecnologico eticamente fondato e gestito, assieme a un capitale culturale e della conoscenza sempre crescenti, sono motivo di speranza: «il potenziale per coinvolgere l'umanità nella creazione di un futuro migliore non è mai stato così grande»¹².

Per garantire la costruzione di futuri diversi rispetto a quelli che stiamo plasmando sarà fondamentale che proprio l'educazione cambi, che si trasformi e che aiuti a immaginare futuri condivisi e interdipendenti, promuovendo il lavorare assieme. L'UNESCO¹³ propone, allora, la definizione di un nuovo “contratto sociale per l'educazione”, che consenta di pensare e costruire in modo diverso, più efficace e più orientato al futuro, non solo i percorsi e i processi educativi, ma anche le relazioni che si instaurano tra i protagonisti della vita della scuola: alunni e alunne, studenti e studentesse, docenti, dirigenti, famiglie, enti e realtà territoriali. Il contratto sociale proposto dall'UNESCO si fonda su cinque azioni:

1. organizzare il discorso pedagogico e la valutazione dei processi educativi puntando su principi quali la cooperazione, la collaborazione e la solidarietà. Questo consentirebbe ad alunni, alunne, studenti e studentesse sia di sviluppare capacità e competenze di carattere cognitivo, emotivo, sociale e morale necessarie a trasformare il mondo, sia di promuovere una crescita e un apprendimento significativi per ciascuno di loro;
2. promuovere curricula ecologici, interculturali e interdisciplinari, in grado di far sperimentare ed esperire ad alunni, alunne, studenti e studentesse il pensiero critico e quello sistemico;
3. riconoscere il ruolo chiave degli insegnanti e il loro protagonismo nei processi di trasformazione, garantendo la loro partecipazione al dibattito pubblico sul futuro dell'educazione;
4. fare della scuola un luogo di vera inclusione, equità e benessere individuale e collettivo, dove si promuove la trasformazione del mondo verso un futuro più giusto, equo e sostenibile;
5. ampliare le opportunità educative che hanno luogo nel corso della vita e nei differenti spazi culturali e sociali, comprendendo il diritto all'informazione, alla cultura, alla ricerca, alla connettività.

¹² International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Parigi 2021, p. 12.

¹³ Ibidem.

La scuola re-immaginata, riconoscendo la centralità di alunni e alunne, studenti e studentesse, farà della formazione integrale un suo principio fondativo. In essa, sviluppare le competenze per gestire l'incertezza e il cambiamento diverrà una necessità se si vorrà garantire la formazione di cittadini attivi nel futuro. I cittadini del futuro saranno infatti chiamati sia a esercitare il loro diritto a partecipare e a promuovere la tutela dell'ambiente e i diritti umani, sia a gestire incertezze e cambiamenti continui. Per questo la scuola sarà chiamata a educare le giovani generazioni a utilizzare il cambiamento in modo efficace, nella consapevolezza che la società è in continua evoluzione, così come il pianeta, ed è soggetta a interruzioni e cambi di paradigma che possono implicare sfide da affrontare sempre nuove, ma anche sempre nuove opportunità di partecipazione e appartenenza.

Per educare ad affrontare il cambiamento serve innanzitutto educare a comprenderlo e a gestirlo, sapendolo trasformare in un momento di crescita e di riprogettazione del futuro¹⁴. Il futuro della partecipazione dipende quindi dalla capacità di educare a gestire ambiguità e incertezze e a colmare i divari di partecipazione¹⁵ tra chi ha diritti, mezzi, conoscenze e coloro che, invece, non ne hanno. Del resto, non saper gestire l'incertezza può generare frustrazione e, dunque, essere un ostacolo alla partecipazione. La letteratura, in particolare, considera efficace il cittadino che è ben informato, fa riferimento a valori condivisibili e appropriati, è capace di pensiero critico, sa esaminare le strutture sociali, politiche ed economiche, sa utilizzare i mezzi di partecipazione formali e non formali, si impegna per il cambiamento¹⁶. Non sempre, tuttavia, curricoli e programmi scolastici hanno saputo cogliere e soprattutto tradurre nella pratica scolastica tali esigenze di cittadinanza. Negli ultimi anni, inoltre, l'idea di cittadinanza si è ampliata grazie all'elaborazione del costrutto di cittadinanza globale, anche a seguito dell'esplicito riferimento a essa all'interno dell'Obiettivo 4.7 di Agenda 2030¹⁷, con la quale si indica il senso di appartenenza alla comunità umana e la responsabilità che attiviamo rispetto a essa¹⁸. È chiaro che l'idea di cittadino efficace cambierà nel tempo, a seconda di come le società e il pianeta si modificheranno, in risposta a trasformazioni che in questo momento non è possibile prevedere, ma che sicuramente avranno modo di compiersi.

14 J.T. Jonasson, *Educational change, inertia and potential futures; why is it difficult to change the content of education?*, «European Journal of Futures Research», 4, 7 (2016), pp. 1-14.

15 M. Levinson, *No citizen left behind*, Harvard University Press, Cambridge MA 2012.

16 Ibidem.

17 ONU, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, ONU, New York NY, 2015, <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981> (consultato il 26/02/2022).

18 UNESCO, *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, UNESCO, Parigi 2018, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836> (consultato il 20/01/2022).

L'educazione dovrebbe essere re-immaginata, allora, in modo da promuovere percorsi di ri-significazione continua del nostro modo di essere nel mondo e del modo in cui ci comportiamo nei confronti di esso, riconoscendo sempre che tutti gli elementi che lo compongono, noi compresi, sono tra loro interdipendenti e degni del diritto di esistenza e di cittadinanza. La scuola avrà il compito di dar vita e sostanza, dunque, a un nuovo paradigma. Viviamo in un momento storico e climatico particolarmente critico: l'uomo ha alterato radicalmente i sistemi geologici e biologici del pianeta, innescando crisi ecologiche e minacciando il futuro della Terra così come noi oggi la conosciamo¹⁹. L'educazione e la scuola hanno implicazioni dirette nella crisi dell'Antropocene, per questo è fondamentale re-immaginarle alla luce di significati sempre nuovi del nostro essere e del nostro agire all'interno e per il mondo. Ciò chiede un cambio di prospettiva: non è più sufficiente, infatti, imparare a conoscere il mondo per agire di conseguenza; serve imparare a *diventare con* il mondo che ci circonda.

5. Conclusioni

Il presente nel quale viviamo è caratterizzato da profonde crisi, a cui si accompagna il bisogno di cambiamenti costanti in tutti i settori della vita dell'uomo: l'implementazione di processi trasformativi è chiesta anche all'educazione e alle istituzioni dell'educazione. Tra queste, la scuola rappresenta l'opportunità che il mondo e le società si danno di gettare un ponte verso il futuro, formando le giovani generazioni, promuovendo la costruzione di mondi differenti rispetto a quelli che a oggi stiamo costruendo. La sfida più profonda per realizzare il cambio di paradigma necessario si fonda, però, sulla consapevolezza che l'educazione dovrà promuovere il superamento dei dualismi (soggetto/oggetto, mente/corpo, natura/cultura...) che ancora utilizziamo per approcciarci al mondo, rendendolo qualcosa che si può conoscere solo "tenendolo a distanza", solo osservandolo dall'esterno. La complessità e l'interdipendenza planetaria ci spingono, invece, a considerarci parte della trama della vita, parte di quel mondo che contribuiamo a costruire e a plasmare. La pedagogia, nella sua natura pratico-progettuale orientata al futuro²⁰, avrà il compito di re-innovarsi a sua volta, per essere protagonista del necessario bisogno di «coltivare un'umanità diversa, meno inadeguata, capace di cambiare rotta, per vivere sostenibilmente sulla Terra, disegnano futuri abitabili»²¹ e auspicabili.

19 P. Crutzen, *Geology of Mankind*, «Nature», 415, 23 (2002), DOI:10.1038/415023a (consultato il 26/02/2022).

20 G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016.

21 S. Morandini, *Cambiare rotta. Il futuro nell'Antropocene*, EDB, Bologna 2020, p. 52.

La scuola nella *Learning City*

La valorizzazione delle reti di apprendimento nel modello di Lucca*

Paola Angeli, *Città di Lucca*

Roberta Piazza, *Università di Catania*

Annateresa Rondinella, *Commissione Alta Formazione e Ricerca Internazionale, Cattedra UNESCO sul "Futuro dell'Educazione alla Sostenibilità", Pontificia Università Lateranense*

Ilaria Vietina, *Città di Lucca*

Abstract

Il contributo presenta l'esperienza della città di Lucca quale *Learning City*. L'attenzione è posta sul nuovo contratto sociale dell'UNESCO (2021) e sul ruolo che le scuole stanno assumendo, quali attrici privilegiate, all'interno del modello basato sull'alleanza tra i diversi *stakeholder* del territorio di Lucca. In particolare, dopo aver introdotto il tema delle *Learning Cities* e presentato il Patto per l'Apprendimento Permanente promosso dall'Amministrazione comunale per favorire la messa in rete delle risorse, si discutono, dal punto di vista dell'Amministrazione della città di Lucca, le prospettive per il futuro dell'educazione nel territorio alla luce dei principi dello sviluppo sostenibile.

Parole chiave: *learning city*, reti di apprendimento, patto per i beni comuni, scuole, sostenibilità

The contribution presents the experience of the city of Lucca as a Learning City. The focus is on the new UNESCO's social contract (2021) and on the role that schools are assuming, as privileged actresses, within the model based on the alliance between the various stakeholders in the Lucca area. The theme of Learning Cities is first introduced and then the Pact for Permanent Learning promoted by the municipal Administration to support the networking of resources is presented. Finally, from the point of view of the Administration of the city of Lucca, the prospects for the future of education in the area are discussed in the light of the principles of sustainable development.

Key words: learning city, learning networks, pact for common goods, schools, sustainability

* Il contributo è frutto di un lavoro condiviso delle quattro autrici. Tuttavia, il paragrafo n. 1 è attribuito a Roberta Piazza, il paragrafo n. 2 ad Annateresa Rondinella, il paragrafo n. 3 a Paola Angeli, il paragrafo n. 4 a Ilaria Vietina.

1. Introduzione: il ruolo delle scuole nel modello delle *Learning Cities*

Le LC (*Learning Cities*), un modello ormai ben noto a livello internazionale¹ e le cui origini risalgono al lavoro iniziato dall'OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*) all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso², rappresentano un modello di sviluppo orientato all'integrazione delle dimensioni economiche, politiche, sociali, culturali e ambientali per il potenziamento dei talenti di tutti i cittadini e le cittadine. L'apprendimento costituisce la parola chiave di tale idea di città, all'interno del quadro offerto dall'apprendimento permanente, considerato il motore per la rigenerazione locale e regionale. Come ci ricorda Norman Longworth, uno dei padri fondatori delle LC, «a learning city provides both a structural and a mental framework which allows its citizens to understand and react positively to change»³. Essa si prospetta, dunque, come *learning community*, il cui compito è fornire delle risposte ai cambiamenti che avvengono a livello globale e locale, imparando a diventare prospera, inclusiva e sostenibile⁴. L'apprendimento a cui si fa riferimento è diverso dall'accezione solita, riferita ai contesti educativi tradizionali. Nella LC l'apprendere si riferisce alla cultura collettiva di tutti gli attori di un territorio nel progettare e nell'implementare le innovazioni sociali ed economiche e ciò comporta, per il settore educativo formale e non formale, l'azione di nuove strategie e la costruzione di nuove tipologie di relazioni con i differenti attori economici, sociali e culturali.

Porre l'apprendimento e la conoscenza al centro dello sviluppo delle città non può esaurirsi nella sola creazione di opportunità di apprendimento o nel semplice coinvolgimento dei soggetti in attività apprenditive, per finalità spesso legate all'*employability*, secondo una visione della città come entità economica, piuttosto che come ricco contesto per l'apprendimento⁵. Il punto critico è se la persona (adulta o in età evolutiva), impegnata nell'acquisire nuove abilità o nuovi contenuti, possa divenire un *lifelong learner*, capace di interpretare l'apprendimento come un viaggio, un percorso, piuttosto che come un evento isolato⁶.

1 N. Longworth, M. Osborne, *Six ages towards a learning region – A retrospective*, «European Journal of Education», 45, 3 (2010), pp. 368-401.

2 OECD, *City strategies for lifelong learning. A CERl/OECD study prepared for the Congress on Educating Cities*, OECD, Parigi 1992.

3 «una *Learning City* fornisce un contesto sia strutturale sia mentale che permette ai suoi cittadini di comprendere e reagire positivamente al cambiamento.», N. Longworth, *Making lifelong learning work. Learning cities for a learning century*, Kogan Page, Londra 1999, p. 110.

4 R. Faris, W. Peterson, *Learning-Based Community Development: Lessons Learned for British Columbia*, Ministry of Community Development, Cooperatives and Volunteers, Victoria 2000.

5 D. Plumb, A. Leverman, R. McRay, *The learning city in a planet of slums*, «Studies in Continuing Education», 29, 1 (2005), pp. 37-50.

6 R. Piazza, *Learning city: la sfida dell'inclusione sociale*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa 2015, pp. 221-233.

La LC promuove l'apprendimento permanente esplicitamente, incoraggiando le persone ad auto-orientarsi nei propri percorsi apprenditivi e a sviluppare il senso di sé come soggetto autonomo e capace di auto-regolarsi. Al medesimo tempo, essa è chiamata a incoraggiare le istituzioni a incorporare all'interno delle loro missioni la visione della città come LC: il fine è di creare comunità che riconoscano il valore al loro apprendimento, come strumento per sostenere le sfide poste dalla crisi economica, ma soprattutto come volano per la progettualità futura⁷.

L'importanza del modello delle LC è tale che, nel corso del 2012, l'Istituto per il Lifelong Learning dell'UNESCO (UIL) ha dato avvio allo sviluppo della Piattaforma Internazionale delle LC per diffondere e sostenere lo sviluppo di LC nel mondo. La piattaforma ha lo scopo di creare un *network* che possa mobilitare le città nell'uso efficace delle risorse a loro disposizione. Il fine è di guidare le città nel potenziamento di tutti i cittadini e le cittadine per sostenere la crescita della persona *lifelong*, lo sviluppo dell'uguaglianza e della giustizia sociale, il mantenimento della coesione sociale e la creazione della prosperità sostenibile⁸. La diffusione capillare del modello, sotto l'egida dell'UNESCO, ha consentito di giungere nel 2020 a 230 città in 64 Paesi nel mondo che hanno aderito al *network*⁹, le quali hanno riconosciuto i principi e i valori identificati come caratteristiche chiave delle LC¹⁰.

Il riconoscimento da parte del modello delle LC di tutti i settori della comunità locale come attori che recepiscono il ruolo chiave dell'apprendimento nell'affermazione della prosperità, della stabilità sociale e della crescita personale, implica che tali settori siano considerati tutti come *stakeholder* nella costruzione della LC. Diventa allora cruciale che la promozione di una attitudine positiva all'apprendimento permanente - che è il presupposto sui cui fonda la LC - riguardi *in primis* le scuole, perché l'esperienza maturata nel percorso scolastico produrrà degli effetti sull'atteggiamento successivo e sulle attitudini di migliaia di adulti. Se è palese che le scuole non rappresentano più l'unica esperienza educativa per la maggioranza della popolazione, è pur vero che esse costituiscono le principali istituzioni all'interno delle quali bambini/bambine e giovani adulti/adulte sviluppano le basi per un ulteriore apprendimento durante l'intero corso della vita. Pertanto, affinché i soggetti possano assumere un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento *lifelong*, che rappresenta la base della prosperità locale e regionale - senza trascurare

7 R. Piazza, *Learning city. Aspirazioni e ideali per le città del benessere*, Aracne, Roma 2013.

8 UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), *Terms of Reference for Establishing the International Platform for Learning Cities*, UNESCO, Amburgo 2013.

9 Le città italiane nel *network* sono: Torino (2016), Fermo (2018), Palermo (2019), Lucca (2020), Trieste (2020). L'elenco aggiornato si trova al seguente link: <http://www.unesco.it/ItaliaNellUnesco/Detail/192> (consultato il 05/04/2022).

10 D. Atchoarena, A. Howells, *Advancing Learning Cities: Lifelong Learning and the Creation of a Learning Society*, in S. Ra, S. Jagannathan, R. Maclean, *Powering a Learning Society During an Age of Disruption*, Springer, Singapore 2021, pp. 165-180.

gli effetti sul benessere personale -, la scuola deve impegnarsi nel trasformare se stessa in un'istituzione che stimoli processi di apprendimento permanenti. Questo complesso di considerazioni induce a rivedere criticamente il ruolo che la scuola può assumere ora e nel futuro: essa è attrice chiave del successo di una strategia di apprendimento permanente, la quale mette in crisi l'immagine convenzionale della scuola come luogo «in cui si fa il pieno delle conoscenze per tutta la vita»¹¹. Le scuole sono chiamate a considerare se stesse come *partner* attive, assieme agli enti locali e a tutte le organizzazioni del territorio, nella creazione della *learning society*, una società in cui tutti gli individui saranno in grado di organizzare le conoscenze, di integrarne di nuove, di riorganizzarle continuamente e di gestire il loro futuro. Il cambiamento si rivela, pertanto, inevitabile e investe una molteplicità di livelli e aspetti: il loro *status* di istituzioni culturali e sociali, le modalità di gestione, i metodi di insegnamento e di apprendimento, l'uso delle tecnologie didattiche, ma, soprattutto, il modo in cui l'istituzione scolastica interagisce con la comunità locale e collabora per il benessere del territorio.

2. L'azione della scuola per lo sviluppo sostenibile

La scuola svolge un ruolo fondamentale sia nella formazione delle generazioni future sia nella trasmissione della conoscenza all'intera società. Questo ruolo deve sempre di più riferirsi anche e soprattutto alla promozione dello sviluppo sostenibile, inteso come quello «sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri»¹².

L'UNESCO promuove l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS) dal 1992. Ha guidato il decennio 2005-2014 dell'ONU per l'ESS e ne sta ora conducendo il seguito, il Programma d'Azione Globale (PAG) sull'ESS. Lo slancio per l'ESS non è mai stato più forte. Temi globali, come il cambiamento climatico, richiedono con urgenza un mutamento dei nostri stili di vita e una trasformazione dei nostri modi di pensare e agire. Per realizzare questo cambiamento abbiamo bisogno di nuove capacità, nuovi valori e nuovi comportamenti che conducano a società più sostenibili¹³. La pandemia da COVID-19, che si è diffusa in tutto il pianeta, non è solo una crisi sanitaria globale. È una crisi che ha colpito ogni aspetto della nostra vita, evidenziando la fragilità della nostra interdipendenza con la natura. Abbiamo imparato che quando le foreste vengono distrutte, non solo gli animali e gli ecosistemi tutti sono indeboliti e in pericolo, ma agenti infettivi vecchi e nuovi possono minacciare la vita stessa.

11 G. Claxton, B. Lucas, *School as a foundation for lifelong learning: the implications of a lifelong learning perspective for the re-imagining of school-age education*, NIACE, Leicester 2009, p. 106.

12 World Commission on Environment and Development, *Our common future*, Oxford University Press, Oxford 1987, p. 16.

13 R.V. Cotera et al., *Develop learning cities for sustainable development*, in P. Di Rienzo, L. Azara (Eds.), *Learning Cities e diversità culturale*, Rubbettino, Catanzaro 2018, pp. 21- 31.

Nel 2019 il *Report Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services* di IPBES¹⁴ sulla biodiversità ha evidenziato come un milione di specie siano a rischio di estinzione e che una tale perdita e/o una mancata conservazione degli ecosistemi possa avere effetti catastrofici; il Segretario Generale delle Nazioni Unite, António Guterres, parla di “battaglia per la nostra vita”¹⁵.

Per la nostra stessa sopravvivenza, dobbiamo imparare a vivere insieme in modo sostenibile su questo pianeta. Dobbiamo cambiare il modo di pensare e agire come individui e società. Pertanto, l'educazione deve cambiare per creare un mondo pacifico e sostenibile per la sopravvivenza e la prosperità delle generazioni attuali e future.

Di qui nasce la necessità dell'educazione nell'affrontare le sfide per la sostenibilità. L'educazione alla sostenibilità è orientata all'azione di una pedagogia innovativa in grado di consentire non solo lo sviluppo di conoscenze e competenze negli alunni, nelle alunne, negli studenti e nelle studentesse, ma anche di renderli consapevoli del loro agire¹⁶. Il nuovo quadro per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile¹⁷ è stato adottato durante la 206^a sessione del Comitato Esecutivo e dalla 40^a Conferenza Generale dell'UNESCO e riconosciuto dalla 74^a Assemblea Generale delle Nazioni Unite¹⁸. Il quadro è stato presentato durante la Conferenza Mondiale sull'Educazione allo Sviluppo Sostenibile svoltasi a Berlino nel maggio 2021, che ha portato all'adozione della Dichiarazione di Berlino sull'Educazione allo Sviluppo Sostenibile¹⁹.

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile riflette chiaramente questa visione dell'importanza di un'appropriata risposta educativa. Infatti, l'educazione è esplicitamente formulata come un traguardo autonomo: l'Obiettivo 4 per lo Sviluppo Sostenibile è sia un *target* in sé, sia un mezzo per realizzare tutti gli altri OSS (Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile)²⁰.

Dunque, i sistemi educativi, diventando attori strategici per il raggiungimento degli obiettivi contenuti in Agenda 2030, focalizzano la propria azione sulle seguenti parole chiave: complessità, futuro, azione, valori, punti focali della formazione.

La formazione ai saperi e alle competenze, nonché la conoscenza dei metodi, trova la sua sintesi nella mediazione didattica, propria della funzione di

14 Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES), *Global assessment report on biodiversity and ecosystem services*, IPBES, Bonn 2019, <https://ipbes.net/global-assessment> (consultato il 09/04/2022).

15 <https://unfccc.int/news/guterres-climate-action-is-a-battle-for-our-lives> (consultato il 09/04/2022).

16 UNESCO, *Education for sustainable development: a roadmap*, UNESCO, Parigi 2020, pp. 11-16.

17 UNESCO, *ESD for 2030: What's next for Education for Sustainable Development?*, <https://en.unesco.org/news/esd-2030-whats-next-education-sustainable-development> (consultato il 09/04/2022).

18 UNESCO, *Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'Éducation au développement durable*, <https://fr.unesco.org/events/ESDfor2030> (consultato il 09/04/2022).

19 UNESCO, *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development*, UNESCO, Berlino 2021.

20 UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*, UNESCO, Parigi 2017.

insegnamento che sempre più privilegia le metodologie della laboratorialità, del cooperativismo, della transmedialità e della transdisciplinarietà, operando una sapiente contestualizzazione dei saperi in ambienti di apprendimento fortemente rinnovati nelle possibilità espressive offerte. Una contestualizzazione necessaria e in sintonia con il mutamento della disponibilità ad apprendere dei giovani, abitanti di mondi tecnologicamente avanzati e dotati di un pensiero *multitasking*, olistico più che analitico, caratterizzato da una fortissima tensione alla socialità e alla condivisione.

*Cambiare rotta, trasformare l'educazione*²¹ è stato il tema della celebrazione di quest'anno della Giornata mondiale dell'Educazione promossa dall'UNESCO.

La velocità dei cambiamenti di oggi richiede più che mai opportunità di apprendimento per tutta la vita, per la realizzazione individuale, la coesione sociale e la prosperità economica. L'educazione non può più essere confinata in un solo periodo della propria vita, per quanto importanti siano questi fondamenti²².

La pandemia da COVID-19 ha modificato il modo di fruire delle lezioni in tutto il mondo per quasi tre anni. Da questa evidenza e dalla necessità di ripensare il ruolo dell'educazione, dell'apprendimento e della conoscenza, alla luce delle grandi sfide a cui le giovani generazioni sono chiamate, l'UNESCO ha istituito una Commissione internazionale indipendente sui Futuri dell'Educazione che ha pubblicato di recente il Rapporto globale *Reimagining our futures together: a new social contract for education*²³.

Il Rapporto esprime la necessità di un contratto sociale che consentirà a ciascuno di noi di affrontare le principali sfide relative al clima, alla partecipazione democratica, alla digitalizzazione e al lavoro; che mira a riequilibrare le nostre relazioni reciproche, il pianeta e la tecnologia; che si basa sul diritto a un'istruzione di qualità per tutta la durata della vita e rafforza l'istruzione come sforzo sociale pubblico e bene comune, sollecitando i curricula a spostarsi verso un apprendimento ecologico, interculturale e interdisciplinare. Riconosce i docenti come figure chiave nella trasformazione educativa e sociale e chiede che le scuole siano protette come siti indispensabili per promuovere l'inclusione, l'equità e il benessere collettivo, ma anche ridisegnate per diventare esempi di sostenibilità e neutralità dell'impronta carbonica.

21 UNESCO, *Journée internationale de l'éducation*, <https://fr.unesco.org/commemorations/educationday> (consultato il 09/04/2022).

22 Discorso di Stefania Giannini, Vicedirettrice generale per l'Educazione all'UNESCO, *Cities are Key to Changing Course and Transforming Education*, disponibile al seguente link: <https://www.urbanet.info/learning-cities-network/>, traduzione a cura di Mario Salomone, <https://rivistaeco.it/le-citta-sono-una-chiave-per-cambiare-rotta-e-trasformare-listruzione/?fbclid=IwAR1Ka7ROHsVEUXM9wSjvu-DnZJJlgDvzD8eJPOzJuq4jg-ZNUlo74IKZwwg> (consultato il 02/04/2022).

23 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Parigi 2021.

Questo nuovo contratto sociale richiede un programma di ricerca collaborativa sul diritto all'educazione per tutta la vita, sollecitando una rinnovata solidarietà globale, la cooperazione internazionale e maggiori opportunità educative nel corso della vita. Esso inoltre afferma che il diritto all'educazione deve essere ampliato per essere permanente e comprensivo del diritto alla connettività; sono proprio le *Learning Cities* che diventano la chiave per trasformare l'istruzione e l'apprendimento. In quest'ottica *Lucca Learning City UNESCO*, che fa parte del *cluster* dell'Educazione alla Sostenibilità, sta orientando le sue azioni.

3. L'esperienza della città di Lucca: la costruzione della rete fra gli attori

Il prestigioso riconoscimento UNESCO alla Città di Lucca come *Learning City*, ottenuto nel 2020, costituisce il punto di arrivo del lavoro svolto negli anni dall'Amministrazione comunale nel campo dell'educazione e dell'istruzione e, al tempo stesso, il punto di partenza per la formazione di cittadini e cittadine competenti e consapevoli, ai quali affidare il futuro del territorio. Questo riconoscimento, infatti, valorizza l'intenso lavoro svolto negli anni passati dall'Amministrazione e costituisce stimolo e prospettiva per migliorare o reinventare l'educazione del futuro.

Da tempo l'Amministrazione della città di Lucca sperimenta progetti educativi e scolastici innovativi.

Il coordinamento pedagogico comunale stimola progetti di *outdoor education* nei servizi alla Prima infanzia e nella Scuola primaria, anche riprogettando gli spazi esterni e le attività proposte ai bambini e alle bambine, nella convinzione che la crescita sia positivamente condizionata dal rapporto bambino-natura e che l'ambiente costituisca fonte di stimolo, gioco e riflessione. Genitori e famiglie sono inoltre co-protagonisti del progetto educativo del nido, beneficiari e al contempo attori della comunità educante territoriale: partecipano ad attività laboratoriali, a incontri con esperti per il sostegno alla genitorialità e instaurano una relazione di reciproco scambio con il personale educativo.

L'Amministrazione comunale sostiene inoltre un corso ispirato al Metodo Montessori presso la scuola Dante Alighieri di Lucca. L'associazione "Senza zaino", nata a Lucca, esporta in pochi anni in tutta Italia un modello di apprendimento basato sul lavoro di gruppo, sulla sperimentazione e sul gioco quale modello alternativo alla più tradizionale e più diffusa "istruzione frontale".

Gli impegni assunti dalla Città con l'UNESCO sono:

1. la sottoscrizione di un Patto per l'Apprendimento Permanente;
2. la realizzazione di un osservatorio permanente;
3. l'attivazione di uno sportello di orientamento narrativo;
4. la sperimentazione di un *format* per il riconoscimento delle competenze.

Mettere a sistema la rete di risorse già presenti e attive sul territorio costituisce il tratto distintivo di Lucca per la sua candidatura a LC: istituzioni scolastiche ed educative, poli culturali, volontari singoli e associati attivi nel campo dell'educazione e della formazione, ma anche ordini professionali e associazioni delle categorie imprenditoriali hanno risposto alla *call* per la sottoscrizione del Patto per l'Apprendimento Permanente. Lo strumento giuridico a cui si è fatto ricorso per creare il sistema è quello di un patto di collaborazione per la tutela e la valorizzazione dei beni comuni - o di cittadinanza attiva -, declinazione concreta del principio di sussidiarietà costituzionalmente garantito, secondo il quale Stato, Regioni e Comuni hanno il compito di favorire l'autonoma iniziativa dei cittadini per lo svolgimento di attività di interesse generale.

A oggi, il patto di *Lucca Learning City - Città dell'apprendimento permanente* conta oltre 120 sottoscrittori che si sono impegnati a perseguire gli obiettivi di:

- promuovere l'apprendimento inclusivo dalla scuola di base agli studi universitari;
- rivitalizzare l'apprendimento nelle famiglie e nelle comunità;
- facilitare l'apprendimento nei luoghi di lavoro;
- estendere l'uso delle moderne tecnologie per l'apprendimento;
- migliorare la qualità e favorire l'eccellenza nell'apprendimento;
- coltivare una cultura dell'apprendimento per tutta la vita.

Con il supporto di un comitato scientifico, di cui fanno parte rappresentanti di importanti Università italiane, e con il coordinamento del Comune di Lucca, è stata realizzata una mappa interattiva *on line*²⁴, accessibile a chiunque sia interessato a conoscere le opportunità formative offerte dal territorio.

L'intero processo è stato infine accompagnato da incontri di approfondimento e di formazione sul ruolo della cittadinanza attiva e da una condivisione di idee e prassi emerse ai tavoli tematici territoriali.

Il nuovo contratto sociale sull'educazione dell'UNESCO²⁵, con cui gli Stati aderenti del mondo si impegnano a investire risorse per un'istruzione di qualità, con l'obiettivo di prevenire sia la povertà educativa sia la povertà socio-economica, non coglie impreparata la città di Lucca. A gennaio 2022 essa ha espresso la propria adesione ai contenuti e alle finalità del documento e ha avviato un processo partecipativo che ne consenta la massima conoscenza e diffusione tra le istituzioni e gli *stakeholder* della società civile.

Il viaggio intrapreso dall'Amministrazione comunale di Lucca per il riconoscimento quale LC è ancora in corso per la messa a sistema, la valorizzazione e l'implementazione di risorse e competenze accessibili a tutti

²⁴ La mappa è consultabile al seguente link: <https://sit.comune.lucca.it/portal/apps/webappviewer/index.html?id=1b4213b6afce4e82bf0146110ddb7525> (consultato il 03/04/2022).

²⁵ International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit.

i cittadini e le cittadine, nella certezza che educare cittadini e cittadine “competenti” costituisca il presupposto irrinunciabile per la realizzazione di una società consapevole, inclusiva, resiliente e orientata alla sostenibilità del territorio.

4. Quale progettualità per il futuro

Le prospettive per il futuro di Lucca si orientano a partire da due linee principali.

- La prima consiste nella fedeltà agli impegni stabiliti come LC e nella realizzazione dei due *step* previsti: l’apertura dello sportello di orientamento narrativo e l’avvio della sperimentazione per il riconoscimento delle competenze acquisite nei percorsi di apprendimento formali, non formali e informali.
- La seconda ci è offerta dal documento UNESCO sul nuovo contratto sociale per l’educazione, nel quale la prospettiva locale è integralmente connessa con la dimensione internazionale. Poiché *Lucca Learning City* intende sentirsi parte di una comunità ampia, in cui è importante tener conto della situazione complessiva dell’educazione sul nostro pianeta, la conoscenza del monitoraggio che l’UNESCO ha compiuto sulla condizione delle pratiche educative nei vari Paesi del pianeta diventa un punto di riferimento imprescindibile.

I due obiettivi centrali previsti dal documento sul nuovo contratto sociale per l’educazione – l’istruzione di qualità per tutta la vita e l’educazione come bene comune collettivo – confermano l’impostazione che Lucca si è data e ci richiamano a una ulteriore responsabilità. La città ha assunto tale documento con atto di delibera in seno alla Giunta comunale innanzitutto perché condivide l’assunto di base che la conoscenza e l’apprendimento sono alla base del rinnovamento e delle trasformazioni²⁶.

La garanzia di un’educazione e un’istruzione di qualità in tutte le fasi della vita è motivata dalla responsabilità di superare le disparità, evitare ogni discriminazione e contrastare il rischio di marginalizzazione. Per *Lucca Learning City* questo è il primo modo per realizzare i principi fondamentali dei diritti umani: inclusione ed equità, cooperazione e solidarietà, responsabilità collettiva e interdipendenza. Il punto di debolezza del sistema formativo è ancora quello di produrre marginalità: il dato sulla dispersione scolastica varia ancora sul territorio nazionale dal 15/16% al 10% (nel Comune di Lucca la dispersione è intorno al 10%). Farsi carico degli esclusi dai percorsi scolastici, dai percorsi formativi, dall’apprendimento permanente richiede un impegno condiviso.

²⁶ Il regolamento sulla collaborazione tra cittadini e Amministrazione per la cura dei beni comuni è consultabile al seguente link: <https://www.comune.lucca.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/19351> (consultato il 05/04/2022).

La città intende agire per sollecitare le scuole ad aprirsi sempre più a persone che si trovano in tutte le fasi della vita: sostenere i genitori nel compito parentale complessivo, coinvolgere adulti in grado di offrire supporto alle attività educative di istruzione e volontari per interventi di sostegno scolastico e di educazione domiciliare, aprirsi ancora di più alle associazioni che svolgono attività amatoriali di teatro, di musica, di pratica sportiva, fornire offerta formativa per corsi di educazione alla sostenibilità, alle competenze tecnologiche e alla sicurezza informatica.

La sfida per le scuole nel nostro territorio è raggiungere chi rifiuta la scuola, chi ha difficoltà di apprendimento o lo vive solo come frustrazione e creare opportunità personalizzate per fare in modo che l'esperienza di apprendimento sia gratificante e si trasformi in un approccio positivo a qualsiasi ulteriore opportunità di questo tipo. Ancora: costruire contesti di apprendimento incoraggianti, *setting* facilitanti che descrivano e promuovano relazioni di cooperazione, percorsi didattici in cui si dispieghi l'autonomia di ogni singola persona. Le scuole così diventano non più i soli soggetti a cui è delegato il compito di gestire i processi di apprendimento, ma il cuore di una comunità che si assume nel suo complesso questo compito consapevole per promuovere la cittadinanza attiva e la partecipazione democratica nei contenuti, nei metodi e nelle politiche educative.

In tal modo la città intende attuare il secondo obiettivo: rafforzare l'educazione come impegno pubblico e bene comune. Le scuole divengono agenti che potenziano la comunità in cui si trovano, inserite con atteggiamento di collaborazione e valorizzazione di ogni opportunità formativa disponibile nel territorio. Si disegnano interrelazioni nella comunità, si curano legami sociali, si costruiscono percorsi interconnessi che attraversano contesti contigui, ma dotati di propria specificità: le vie, le piazze, i mercati, le biblioteche, i musei, i giardini, i campi. Si connettono le scuole innovative, le scuole all'aperto e gli orti scolastici con le attività di cura del territorio e con i centri di cittadinanza. Le relazioni che già sono attive con le associazioni, con i musei, con adulti consapevoli e generosi realizzano una pratica dell'educazione e dell'istruzione pensata in base ai principi di cooperazione, collaborazione e solidarietà. La collaborazione comunitaria in tutte le fasi della vita scolastica conduce i giovani a uscire dalla scuola avendo maturato un forte desiderio di continuare ad apprendere in ogni momento della vita e in ogni contesto.

Il compito che l'Amministrazione di Lucca LC si è assunta è duplice. Da una parte far emergere e valorizzare sempre più tutti i soggetti che esercitano attività formative, considerarli *partner*, sostenerli per gli aspetti amministrativi a cui spesso si trovano impreparati a far fronte, instaurare relazioni di fiducia e di reciproca stima. Ciò implica inoltre:

- perfezionare il processo di semplificazione delle pratiche amministrative che devono sostenere per ottenere contributi o realizzare interventi nelle scuole (come l'elenco zonale, di cui fanno parte più di 100 soggetti);

- utilizzare gli strumenti presenti nell'ordinamento comunale come i Patti dell'amministrazione condivisa dei Beni comuni e l'art. 55 del Codice del Terzo Settore;
- utilizzare al massimo i fondi europei attraverso i quali la Regione Toscana mette a disposizione stanziamenti per intervenire nel contrasto alla dispersione scolastica e formativa;
- sviluppare occasioni di conoscenza reciproca e di collaborazione;
- consolidare il coordinamento.

Dall'altra parte l'Amministrazione si impegna a coinvolgere sempre più le scuole, non come semplici recettori di proposte prodotte da associazioni o enti, ma come soggetti di percorsi di co-programmazione e co-progettazione. Il patto esistente - un patto-cornice - esprime la volontà di realizzare una collaborazione paritaria e non gerarchica e di facilitare la redazione di ulteriori patti. In tal modo la città intende realizzare il terzo obiettivo essenziale del nuovo contratto sociale, cioè che tutti possano partecipare alla costruzione dei futuri dell'educazione: bambini e bambine, giovani, genitori, insegnanti, ricercatori, attivisti, datori di lavoro, *leader* culturali e religiosi.

Per noi questo è esercizio concreto di partecipazione capace di rafforzare l'educazione come bene comune: una forma di benessere condiviso, scelto e raggiunto collettivamente²⁷.

²⁷ Per i riferimenti al contratto sociale si veda <http://www.lamiascuolaperlapace.it/wp-content/uploads/2021/12/CLICCA-QUI-1.pdf> (consultato il 09/04/2022) e UNESCO, *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development*, cit.

Accompagnare i bambini ucraini in nuovi percorsi educativi

Reimmaginare insieme i nostri futuri prossimi

Marco Ius

Università degli Studi di Trieste

Luca Agostinetto, Paola Milani

Università degli Studi di Padova

Abstract

Il contributo si prefigge di leggere il Rapporto UNESCO *Reimagining our futures together: a new social contract for education* all'interno della situazione bellica che ha colpito la popolazione ucraina a partire da fine febbraio 2022. La proposta del documento UNESCO rappresenta una preziosa occasione per riflettere, da una parte su come garantire il diritto all'educazione ai bambini profughi e, dall'altra, sull'impegno e sulla responsabilità collettiva verso la co-costruzione di futuri, a partire dalla tragica configurazione sociale e politica che il conflitto impone. Vengono presentate alcune attenzioni utili a garantire l'accoglienza e la cura educativa ai bambini profughi, nel rispetto della *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, che possono essere utili per orientare le azioni di amministrazioni, servizi e associazioni coinvolte in questo importante compito.

Parole chiave: bambini, accoglienza, resilienza, guerra, Ucraina

The paper aims at reading UNESCO's Report *Reimagining our futures together: a new social contract for education* within the war situation that hit the Ukrainian population in February 2022. UNESCO's document represents a precious opportunity to reflect, on the one hand, on how to guarantee the right to education for refugee children and, on the other hand, on the commitment and the collective responsibility towards the co-construction of futures, starting from the tragic social and political configuration that the conflict imposes. Some useful attentions are presented to ensure the reception and educational care of refugee children, in compliance with the *International Convention on the Rights of the Child*. Those attentions can be useful for guiding the actions of administrations, services and associations involved in this important task.

Key words: children, welcoming, resilience, war, Ukraine

1. Una cornice per reimmaginare futuri nel marzo 2022

L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) è sorta sulle ceneri della seconda guerra mondiale con l'intento di promuovere la pace e la collaborazione tra le Nazioni attraverso, come cita il nome, l'educazione, l'istruzione, la scienza, la cultura, la comunicazione e l'informazione, assumendo come base la *Dichiarazione universale dei diritti umani*. Nella sua Costituzione (1946) ritroviamo parole che risuonano con forza perché, oggi, richiamano inevitabilmente quanto sta succedendo nell'intervento bellico in Ucraina e la crisi umanitaria che giorno dopo giorno si sta generando. Sin dalle prime righe del Preambolo, l'educazione viene eletta a chiave e via di costruzione e sviluppo dell'umana pacifica convivenza, proprio a partire dai seguenti aspetti fondanti:

poiché le guerre nascono nello spirito degli uomini, è nello spirito degli uomini che devono essere poste le difese della pace [...]; la reciproca incomprendimento dei popoli è sempre stata, nel corso della storia, l'origine dei sospetti e della diffidenza tra le Nazioni [...]; la dignità dell'uomo esige la diffusione della cultura e l'educazione generale in un intento di giustizia, di libertà e di pace, per cui a tutte le Nazioni incombono sacrosanti doveri da compiere in uno spirito di mutua assistenza [...]; detta pace deve essere fondata sulla solidarietà intellettuale e morale dell'umanità¹.

Il lavoro di recente pubblicazione con il titolo *Reimagining our futures together: a new social contract for education*² fino a qualche giorno fa suonava come un monito a proiettarsi nel futuro attraverso l'educazione tenendo in considerazione sostanzialmente due esperienze che caratterizzano l'attualità.

- La prima riguarda i temi ambientali legati ai cambiamenti climatici e alle evidenti conseguenze per tutto il pianeta.
- La seconda è relativa alla pandemia da COVID-19 che, pur colpendo tutto il globo e rendendo tutti più vulnerabili, ha amplificato le disuguaglianze e gli svantaggi sperimentati da coloro che si trovavano già in una situazione di fragilità. Nello specifico, tali svantaggi si sono acuiti proprio in ambito educativo. Si pensi, per esempio, al *digital divide* e all'impossibilità di garantire a tutti i bambini e le bambine la partecipazione alla didattica a distanza o al peggioramento delle condizioni familiari che hanno impattato negativamente nelle risposte ai bisogni dei bambini e delle bambine da parte di genitori e familiari³.

1 UNESCO, *Costituzione della Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, le Scienze e la Cultura*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/4394634/2.%20Costituzione-UNESCO.pdf> (consultato il 4/03/2022).

2 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Parigi 2021.

3 P. Milani, *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*, Erickson, Trento 2022.

Il conflitto in Ucraina ha destato con sgomento l'Occidente, che fino a pochi giorni fa considerava i conflitti, purtroppo in atto in diversi Paesi - con uno sguardo più o meno attento - come qualcosa che riguardava *gli altri*. La guerra in corso non solo sta scuotendo profondamente tale sguardo, ma pone i Paesi europei nuovamente in una cornice di conflitto internazionale dalla quale emerge una duplice risposta: quella della crescente preoccupazione dal punto di vista umano, sociale e politico e quella dell'immediata e capillare azione solidale nei confronti della popolazione colpita, profondamente sintoniche con i già citati principi fondanti del Rapporto UNESCO. Oggi, la lettura di questo testo, in cui si propone di reimmaginare il futuro, viene inevitabilmente filtrata da una terza esperienza: quella del trovarsi in un'Europa al cui centro si sta scatenando una guerra tra popoli, tra Est e Ovest, tra democrazia e libertà, tra nazionalismo e multilateralismo, e molto altro.

Accostandosi alla lettura del Rapporto UNESCO, in tale particolare momento storico, non si può non rimanere toccati e ispirati dal linguaggio e dalle parole con cui vengono intessuti i diversi contenuti. Attraverso una mirata scelta lessicale, il lettore viene accompagnato in un territorio in cui le parole lo interpellano, lo invitano al progetto e dunque disegnano possibilità, facendo intravedere nuove sfide e piste di sviluppo, che sembrano richiamare costantemente le responsabilità individuali e collettive. Sono spesso parole al plurale che già dal titolo, *Reimagining our futures*, evidenziano l'intenzione di un lavoro comune, cooperativo e collettivo attento a rispettare e valorizzare, appunto, la pluralità dei percorsi educativi, dei loro sviluppi e dei loro attori. A partire da queste considerazioni, la domanda che oggi ci appare dinanzi riguarda il che cosa significhi *reimmaginare i nostri futuri insieme* e lavorare a *un nuovo contratto sociale per l'educazione*, in tale concreto frangente storico. Come riattivare l'immaginazione quando le immagini preponderanti sono quelle della guerra? Che cosa indica quel *nostri*? Quali sono i *futuri* possibili? Chi sono i soggetti che compongono l'*insieme*? Quale ruolo può avere l'educazione in questo particolare momento? E, in modo più specifico, quale ruolo può avere la scuola nei confronti di tanti bambini e bambine ucraini profughi che, provenienti dagli orfanotrofi, da soli come minori non accompagnati o con qualche familiare, scappando dal conflitto, stanno trovando e troveranno accoglienza nel nostro Paese?

2. Garantire il diritto all'educazione ai bambini profughi

Grazie al fatto che per la prima volta l'Unione Europea ha garantito l'attuazione della Direttiva 55 del 2001, che consente di accogliere «temporaneamente» i profughi ucraini, fino a tre anni, senza obbligo di presentare un'istanza di asilo, il Ministero dell'Istruzione italiano ha potuto emanare una prima Circolare il cui oggetto recita: «Accoglienza scolastica degli studenti ucraini esuli. Prime indi-

cazioni e risorse»⁴. Nella Circolare si afferma: «Questo Ministero e le istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione sono chiamate, ora, a esercitare il massimo impegno per accogliere gli esuli ucraini in età scolare, dando loro tutto il sostegno e l'accompagnamento a tal fine necessario».

Questa indicazione è del tutto in linea con il Rapporto UNESCO, il quale evidenzia la necessità di stabilire un nuovo contratto sociale per l'educazione che sia in grado contemporaneamente di riparare le ingiustizie e di trasformare il futuro. Una proposta che sottende l'idea dell'educazione come via di promozione della resilienza, con l'attenzione a richiamare la responsabilità collettiva affinché, mentre le avversità, gli svantaggi e le ingiustizie vengono affrontati, si lavori contemporaneamente «per cambiare sottilmente o perfino trasformare drasticamente quelle avversità o aspetti di esse»⁵ e per risolvere i rapporti che alimentano gerarchie di potere e il perpetuarsi delle disuguaglianze. Si tratta di una responsabilità da considerare in prospettiva pedagogica con l'obiettivo di integrare lo sguardo utopico, che offre direzione per il cambiamento, verso un futuro incerto, ma con i piedi saldi nel presente⁶, con la prospettiva della resilienza volta non soltanto all'esito degli interventi educativi, ma anche al processo relazionale e progettuale⁷.

Le condizioni che rappresentano il fondamento per la creazione del contratto sociale per l'educazione consistono nel:

1. basare ogni azione sui diritti umani, sulla giustizia sociale, sulla non discriminazione, sul rispetto per la vita, la dignità umana e la diversità culturale;
2. fare propria un'etica della cura, della reciprocità e della solidarietà;
3. rafforzare l'educazione come un bene comune, che riguarda tutti e che proprio per questo va inteso come un compito pubblico, in cui dalla Prima infanzia alla Scuola secondaria ogni servizio educativo diventi una opportunità per la crescita dei bambini e delle bambine, delle ragazze e dei ragazzi e per le comunità che crescono con loro;
4. guardare alla scuola come un luogo di co-produzione di socialità, di sapere, di capacità e di innovazione e in cui l'apprendimento può *guarire le ferite delle ingiustizie* vissute.

4 Ministero dell'Istruzione, *Accoglienza scolastica degli studenti ucraini esuli. Prime indicazioni e risorse*, [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOODPIT.REGISTRO+UFFICIALE\(U\).000038104-03-2022.pdf/1a732366-af4d-f449-59b2-5d26243c44d7?t=1646412712760](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOODPIT.REGISTRO+UFFICIALE(U).000038104-03-2022.pdf/1a732366-af4d-f449-59b2-5d26243c44d7?t=1646412712760) (consultato il 04/03/2022). Sullo stesso tema, si vedano, inoltre: id., *Studenti in arrivo dall'Ucraina. Contributi alla riflessione pedagogica e didattica delle scuole*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Studenti+profughi-dall%27Ucraina.pdf/a5495635-eb5a-7463-272d-f22a38a4b0fc?version=1.0&t=1648149802273> (consultato il 13/05/2022); id., *Accoglienza scolastica per gli studenti ucraini. Indicazioni operative*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6740601/Accoglienza+scolastica+per+gli+studenti+ucraini.+Indicazioni+operative.pdf/537575d9-f15d-d31f-e833-b7d26c0881db?version=1.0&t=1650007397455> (consultato il 13/05/2022).

5 A. Hart et al., *Uniting Resilience Research and Practice With an Inequalities Approach*, «SAGE Open», VI, 4 (2016), pp. 1-13.

6 E. Biffi, *Possibilità*, in P. Bertolini (Ed.), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento 2006, pp. 193-201.

7 M. Ius, *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, PUP, Padova 2020.

È interessante notare come nel documento UNESCO non siano menzionate particolari esperienze o condizioni relative a singoli o gruppi, come potrebbero essere, per esempio, specifiche situazioni di vulnerabilità vissute dalle famiglie, da gruppi provenienti da particolari contesti geografici, da percorsi migratori ecc. L'attenzione al singolo e ai gruppi viene rivolta non in merito a una condizione specifica di cui la persona è portatrice, ma rispetto agli svantaggi o alle disuguaglianze che tale condizione manifesta e che ostacolano la persona stessa nella sua crescita e nel suo sviluppo.

In questo modo viene evidenziato il ruolo universale della scuola come ambiente educativo di tutti e per tutti, in cui le questioni sono *affare della comunità* e, dunque, *affare di tutti*, in cui nessuno viene osservato da un *focus* specifico riferito alle sue particolari difficoltà o situazioni di vulnerabilità. La proposta risulta intrinsecamente collettiva, volta alla costruzione di comunità scolastiche come luogo di appartenenza e identità sociale, in cui potenziare il tutoraggio e il sostegno tra pari, combattere le avversità e lo svantaggio. Viene dunque promosso un *approccio di scuola globale*⁸ che offre a tutti i bambini e a tutte le bambine, indipendentemente dalla loro situazione di vita e dal livello di rischio in cui la loro crescita può trovarsi, un'opportunità di apprendimento, di promozione del loro benessere, della loro salute fisica e mentale e della loro qualità della vita. Una scuola che, richiamando il pensiero di Martha C. Nussbaum⁹, è volta a creare capacità per il singolo in rapporto alla comunità¹⁰.

3. Otto punti per un impegno coerente

Interpretando, secondo il D.Lgs 65/2017, l'"età scolare" richiamata nella Circolare del Ministero dell'Istruzione come comprensiva anche del segmento zero-sei, alla luce della visione della scuola e dell'educazione sinteticamente qui sopra richiamata, di seguito proponiamo alcuni primi punti di riferimento educativi, non esaustivi, per esercitare tale "massimo impegno" in modo coerente con la *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* e con il Rapporto UNESCO in esame, a uso delle amministrazioni degli enti locali, dei servizi istituzionali titolari dell'accoglienza, dei servizi educativi e delle scuole, delle associazioni e di tutti coloro che sono e saranno coinvolti nella realizzazione della migliore accoglienza possibile di questi bambini e bambine.

8 A. Hart, *A whole school approach to using the Resilience Framework with pupils with complex needs*, <https://www.boingboing.org.uk/whole-school-resilience-forum-blog/> (consultato il 20/02/2022).

9 M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna 2012. Si faccia riferimento, in particolare, alle capacità che Nussbaum ha teorizzato e che sono relative alla vita, alla salute, all'integrità fisica, ai sensi, all'immaginazione e al pensiero, ai sentimenti, alla ragione pratica, all'appartenenza, al rapporto con le altre specie, al gioco e al controllo sul proprio ambiente politico e materiale.

10 R.J. Chaskin et al., *Building community capacity*, A. de Gruyter, Hawthorne NY 2001.

1. Al principio di tutto va posto il *contratto sociale* richiamato dal documento UNESCO: la gestione del processo di prima accoglienza e soprattutto dell'accoglienza di lungo periodo di questi bambini e bambine va realizzata nei contesti locali, nel rispetto delle diverse direttive nazionali, attraverso organismi di coordinamento (cabine di regia) intersettoriali (almeno settore scuola e servizi educativi, sociale, salute, cultura), radicati nei territori, ispirati dalla prospettiva della comunità educante, capaci di organizzare risposte rapide, unitarie e puntuali all'insieme dei bisogni dei bambini e delle bambine, grazie alla imprescindibile collaborazione tra servizi istituzionali e servizi informali, quali l'associazionismo, il terzo settore e i diversi attori della società civile.
2. I bambini e le bambine in arrivo, prima di essere profughi, rifugiati ecc., sono *bambini*: bambini vuol dire persone da 0 a 18 anni. Si tratta di un'età molto ampia: esistono profonde differenze tra i neonati di pochi mesi e i bambini di 7/8 anni o gli adolescenti di 17/18 anni.
3. Probabilmente in grande maggioranza sono *orfani*, ma non è scontato: possono avere un genitore vivente o anche entrambi, ma è possibile che questi genitori non siano in grado di accudirli con regolarità e che quindi i bambini e le bambine siano stati affidati a un orfanotrofio; è altrettanto probabile, però, che una relazione sia ancora esistente. In molti Paesi dell'Est europeo non esiste l'affido familiare. Non è scontato neppure che siano "minori" adottabili. Se i loro genitori sono presenti nella loro vita, sarà importante capire come e in quale misura mantenere i contatti.
4. Nei Paesi occidentali da diversi anni non esistono più gli orfanotrofi: in Italia è stata riorganizzata l'accoglienza dei bambini e delle bambine che non possono vivere nelle loro famiglie in *piccole strutture comunitarie* o, meglio ancora, soprattutto per i più piccoli, in *famiglie affidatarie*. L'affido familiare è una forma di accoglienza temporanea di un bambino, che mantiene il legame con la sua famiglia d'origine, e risponde in maniera particolarmente sensibile ai bisogni di sviluppo del singolo, grazie a una relazione personalizzata con ognuno. L'affido familiare ci insegna, fra le molte cose, la differenza fra accoglienza e appropriazione: i bambini e le bambine, anche i figli biologici, non sono di proprietà degli adulti. Gli adulti e le diverse figure genitoriali (adoptive, biologiche, affidatarie ecc.) sono i loro *custodi* temporanei, non i loro proprietari.
5. Le forme di affido familiare prevedono anche *forme leggere di accoglienza*: si può essere ospitati da una famiglia anche solo nel fine settimana, o in alcuni pomeriggi ecc. È di grande sostegno creare e alimentare una rete di famiglie accoglienti intorno a questi gruppi di bambini e bambine, che sia in solida collaborazione con la rete dei servizi istituzionali.
6. Ogni bambino e bambina *ha diritto a crescere in una famiglia o in una dimensione familiare*: non conoscendo la specificità dei bisogni evolutivi e della storia di ognuno, non possiamo sapere quale soluzione sia

migliore per loro (un'accoglienza comunitaria, in una struttura residenziale o in famiglia affidataria), ma questo aspetto va reso oggetto di riflessione. Non è scontato che i bambini e le bambine profughi che arrivano in Italia debbano rimanere in un contesto comunitario; non dovremmo ricreare gli orfanotrofi dopo che li abbiamo chiusi. La riflessione su come e dove collocarli sarà guidata da alcuni principi:

- a. il principio della *continuità e stabilità degli affetti*, per il quale i bambini e le bambine possono rimanere a vivere insieme a coloro con cui sono abituati a vivere, bambini e/o educatori di riferimento, o possono vivere con una nuova famiglia, mantenendo comunque dei legami stabili e frequenti con le persone con cui sono cresciuti, e soprattutto una relazione continuativa, gratuita e personalizzata con almeno un adulto di riferimento che sia concretamente presente nella loro vita quotidiana;
- b. il principio della *personalizzazione*, volto a garantire a ogni bambino o bambina l'utilizzo di beni personali (il suo spazzolino da denti, il suo vestiario, il suo materiale scolastico ecc.), il suo spazio (il suo letto, le sue lenzuola, la sua camera o un letto in una camerata ecc.), il suo progetto di vita (le attività di ogni giornata sono orientate da un'analisi il più possibile puntuale dei suoi bisogni e delle sue capacità, non standardizzate in una routine "uguale per tutti"). Ogni bambino o bambina va riconosciuto/a nella sua unicità e per ognuno/a vanno costruite risposte pertinenti ai suoi bisogni evolutivi in rapporto alla sua età, alla sua storia e alla sua condizione;
- c. il principio della *partecipazione*, per il quale ogni bambino o bambina ha diritto di essere autore e attore della sua storia di vita, di fare le sue scelte, di essere informato/a su ciò che accade, sulle motivazioni dei cambiamenti che lo/a riguardano e su ciò che lo/a attende. Deve sapere perché sta cambiando Nazione, abitazione, scuola, chi sono le persone che si prendono cura di lui o di lei, e perché, con quali motivazioni, che cosa sta accadendo nel contesto sociale; deve poter esprimere i suoi bisogni, i suoi desideri, le sue paure, le sue emozioni, le sue domande. L'attivazione di processi di resilienza è direttamente proporzionale alla capacità degli adulti di riferimento di trovare le parole per parlare della guerra, del difficile presente, delle realistiche speranze per il futuro; tutto è dicibile, contano i modi, i tempi, l'empatia e la vicinanza affettiva;
- d. il principio del *rispetto dell'identità*, per il quale ogni bambino o bambina ha diritto a mantenere il suo nome, la sua lingua, la sua cultura, le sue abitudini, i suoi oggetti più cari, il suo vestiario ecc. La comunità ucraina, le associazioni che da anni accolgono in Italia bambini ucraini, i mediatori linguistici e culturali saranno preziose risorse nell'accoglienza di questi minori, soprattutto al fine di rispettare e comprendere la loro cultura, tenere viva la possibilità di parlare la loro lingua e di sentirsi capiti, di insegnare eventualmente l'italiano (qualora si creasse una

prospettiva di lunga permanenza) con gradualità e rispetto delle età, delle capacità e delle necessità di ognuno;

- e. il principio dell'*arricchimento delle esperienze*, per il quale ogni bambino o bambina ha diritto ad accedere, nella giusta misura, a relazioni, amicizie, esperienze di socialità con i pari, gioco, sport, cultura, musica ecc., che rafforzino il suo percorso di sviluppo, che non dovrebbe conoscere brusche interruzioni. Una rete di famiglie solidali, che possa accogliere i bambini anche solo i fine settimana, o qualche sera ecc., sarà in ogni caso una risorsa capace di fare la differenza.
7. Ciascun bambino o bambina ha *diritto all'educazione*, che è un bene primario e ineludibile: ognuno potrà continuare, in base all'età, la frequenza al nido o alla scuola, nelle forme e nei modi più adatti al suo percorso precedente. Qualora i tempi di permanenza diventino lunghi, sarà indispensabile prevedere la possibilità di frequentare le scuole o i nidi locali, possibilmente dopo aver avuto accesso a un percorso di apprendimento, almeno iniziale, della lingua italiana e attraverso un periodo di ambientamento personalizzato. Esperienze di nido e scuola provvisorie, interclasse, in luoghi comunitari, possibilmente gestiti da dirigenti scolastici, insegnanti ed educatori volontari, in pensione, studenti universitari volontari, possono essere preparatori o paralleli, di sostegno all'esperienza scolastica. Un'esperienza che, come evidenziano la letteratura sul costruito di resilienza e le molteplici traiettorie biografiche di tante persone in possesso di questa caratteristica¹¹, considera l'educazione come strumento di promozione della capacità individuale e comunitaria di reagire ai traumi grazie allo sviluppo di contesti relazionali in cui:
- a. gli adulti si impegnano a mettere in campo azioni intenzionali come tutori di resilienza;
 - b. viene promossa nei bambini e nelle bambine, nei ragazzi e nelle ragazze la possibilità di farsi da *tutor* a vicenda (di essere solidali e supportarsi reciprocamente) e di partecipare attivamente nello e per lo sviluppo della comunità;
 - c. si promuovono comunità capaci di sostenere efficacemente i propri membri lavorando sul senso di connessione e appartenenza, sull'impegno e la responsabilità, sulla risoluzione di problemi concreti che si presentano e sull'accesso alle risorse (economiche, umane, fisiche, politiche ecc.) che sostengono il benessere delle persone;
 - d. si costruiscono connessioni con i servizi sociali, socio-sanitari istituzionali e con i servizi informali della comunità al fine di garantire a ogni bambino o bambina una rete di protezione più ampia che si possa tradurre anche in un progetto di presa in carico sociale o sociosanitaria, integrata al progetto scolastico, dove se ne ravvisi la necessità.

11 P. Milani, M. Ius, *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.

8. Eventi traumatici, come quelli di una guerra, rappresentano un momento di crisi: di possibilità e di fatica¹². Per lavorare sullo spazio di possibilità è necessario riconoscere e cercare di comprendere i diversi aspetti di questa fatica. La separazione dall'ambiente quotidiano in cui il bambino o la bambina è nato e cresciuto genera sempre smarrimento, ma questo è maggiore se tale separazione è improvvisa e se coincide con un cambiamento anche del contesto culturale nel quale sono racchiuse le sfere d'esperienza diretta: repentinamente ci si trova immersi in un nuovo ambiente linguistico, comunicativo, sociale, con nuovi colori, suoni, odori, arredi... Se da un lato tutto ciò è salutare per staccarsi da un contesto di paura, tensione, privazioni e solitudini (proprie della condizione di "emergenza" vissuta dai bambini nello svolgersi degli eventi che hanno preceduto la partenza), dall'altro il nuovo ambiente comporta uno spaesamento che va riconosciuto e accompagnato: è possibile assistere a reazioni "estreme" da parte di questi bambini e bambine, quali un attaccamento immediato alle nuove figure di riferimento o - al contrario - una sorta di isolamento e chiusura. Tali reazioni non vanno fraintese: sono sempre risposte provvisorie a un processo di ridefinizione più profondo che richiede tempo, pazienza e fiducia. Esattamente come l'iniziale fase di silenzio che i bambini e le bambine inseriti in un ambiente culturale e linguistico nuovo solitamente attraversano, questo eventuale momento di sospensione va compreso e rispettato poiché non si tratta di un'occasione sterile ma, al contrario, fertile, nella quale si prepara l'accomodamento del "noto" al "non noto". Educativamente si tratta di non affrettare i tempi, di mantenere un atteggiamento di accoglienza autentica e non condizionata alle restituzioni manifeste dei bambini e di cucire punti di congiunzione tra il mondo del bambino e il nuovo mondo che gli sta venendo incontro.

¹² M.V. Isidori, A. Vaccarelli, *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano 2015.

Verso una scuola di qualità, socialmente responsabile e sostenibile

Cristina Zaggia
Università degli Studi di Padova

Abstract

Il presente contributo, dopo aver contestualizzato il concetto di qualità socialmente responsabile e sostenibile rispetto al mondo dei servizi educativi, si propone di presentare alcuni dei più noti e diffusi modelli e strumenti di cui la scuola - intesa come organizzazione educativa - dovrebbe dotarsi per garantire in futuro, attraverso un sistema integrato e un approccio costruttivista alla valutazione, non solo la qualità gestionale, ma soprattutto la qualità sociale e ambientale del suo operato.

Parole chiave: servizi educativi, valutazione costruttivista, responsabilità sociale, sostenibilità

The article presents the concept of socially responsible and sustainable quality referred to the educational services. Conceiving the school as an educational organization, the article illustrates different kind of models and tools that can be adopted in the future to guarantee, through an integrated system and a constructive evaluation approach, the managing, social and environmental quality of its services.

Key words: educational services, constructive evaluation, social responsibility, sustainability

Introduzione

Come sottolinea il Rapporto UNESCO, «La sopravvivenza dell'umanità, dei diritti umani e del pianeta vivente sono minacciati»¹, pertanto oggi abbiamo tutti «un obbligo nei confronti delle generazioni attuali e future: garantire che il nostro mondo sia un mondo di abbondanza, non di scarsità, e che tutti godano pienamente dei diritti umani»². Se fino a ora i sistemi educativi «hanno enfatizzato i valori del successo individuale, della competizione nazionale e dello sviluppo economico, a scapito della solidarietà, della comprensione delle nostre interdipendenze e della cura reciproca e del pianeta»³, è giunto il momento che l'educazione ambisca a «fornire la conoscenza, la scienza e l'innovazione necessarie per plasmare futuri sostenibili per tutti ancorati alla giustizia sociale,

1 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Parigi 2021, p. 8.

2 Ivi, p. 7.

3 Ivi, p. 11.

economica e ambientale»⁴. È dunque necessario un nuovo contratto sociale per l'educazione che sia fondato su due principi fondamentali, ovvero il diritto all'educazione e l'impegno per un'educazione intesa come progetto pubblico e bene comune dell'umanità⁵. In questo articolo ci interessa sottolineare in modo particolare il secondo principio, ovvero che l'educazione deve essere intesa come «impegno sociale condiviso, che costruisce scopi comuni e consente agli individui e alle comunità di prosperare insieme»⁶. L'educazione deve quindi prepararci a un abitare sostenibile e a «renderci capaci di comprendere noi stessi, gli altri e le relazioni con il più ampio ambiente naturale e sociale, coltivando il senso di giustizia e di responsabilità, promuovendo la conoscenza e il dialogo, aiutando ad apprendere comportamenti e pratiche che consentano la pienezza dell'esistenza, a ritrovare la dimensione valoriale e spirituale del proprio essere nel mondo»⁷. Il compito riservato, allora, a tutti i servizi educativi già a partire dalla Scuola dell'infanzia è quello di «promuovere il rispetto e la cura per la natura, la responsabilità per il bene comune e la solidarietà ecologica per un'autentica convivialità sulla Terra»⁸.

La responsabilità sociale e la sostenibilità sono quindi indubbiamente alcune delle problematiche attuali e urgenti che la scuola è chiamata non solo a insegnare⁹ – così come previsto sia da Agenda 2030¹⁰ sia dalla Legge 92/2019¹¹ – ma anche ad affrontare. Così come ognuno di noi è chiamato a essere più responsabile delle proprie azioni e decisioni, qualsiasi organizzazione, allo stesso modo, deve mirare al raggiungimento dei propri obiettivi economici tenendo in considerazione anche gli interessi della comunità, della società e dell'ambiente¹². Se da una parte «il tema dell'educazione alla sostenibilità è un'area consolidata della pedagogia generale con qualificate ricerche di tipo teorico-empirico»¹³, dall'altra, in questo articolo si vogliono invece mettere in luce quegli strumenti di cui la scuola stessa, intesa come servizio educativo e come organizzazione, può dotarsi per agire in modo socialmente responsabile e sostenibile.

4 Ibidem.

5 Ibidem.

6 Ivi, p. 13.

7 C. Birbes, *Verso un'abitazione sostenibile*, «Attualità pedagogiche», 1, 1 (2019), p. 17.

8 T. Giovanazzi, *Il Piano nazionale per l'educazione alla sostenibilità. Per una cultura educativa dell'infanzia*, in S. Bornatici, C. Lichene, E. Fontani (Eds.), *Ripartire dai bambini. Nuovi scenari per un'educazione sostenibile*, Zeroseiup, Bergamo 2018, p. 29.

9 S. Bornatici, *Insegnare la cittadinanza sostenibile. Significati e prospettive sull'educazione civica*, «Annali online della didattica e della formazione docente», 13, 22 (2021), pp. 3-13.

10 ONU, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, ONU, New York NY 2015, <https://sdgs.un.org/2030agenda> (consultato il 10/04/2022).

11 Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana», serie generale, 160, 195 (2019), pp. 1-3.

12 A. Angelini, P. Pizzuto, *La società sostenibile. Manuale di ecologia umana*, FrancoAngeli, Milano 2021.

13 G. Alessandrini, *Educazione alla sostenibilità come «civic engagement»: dall'Agenda 2030 alla lezione di Martha Nussbaum*, «Pedagogia Oggi», 19, 2 (2021), p. 13.

1. Verso un concetto di qualità socialmente responsabile e sostenibile

La tematica della qualità della scuola ha assunto una sua specificità e autonomia già a partire dalla fine del secolo scorso, giustificata dalla diffusione di pratiche di assicurazione e certificazione della qualità non solo in ambito aziendale e di produzione di beni, ma anche di erogazione di servizi di pubblica utilità alla persona, intesi come «tutti quei servizi tesi a migliorare particolari condizioni di vita dell'utente connessi con il suo benessere complessivo»¹⁴. A seguito della crescente autonomia concessa ai servizi da una parte e dal lungo periodo di crisi economico-finanziaria dall'altra, non poteva non corrispondere un tentativo delle autorità centrali di controllarne e valutarne i risultati e assicurarne la qualità secondo logiche discendenti *top-down*. Nell'operare questo controllo sulle modalità d'uso delle risorse pubbliche, tuttavia, sono state importate forme di *management* derivanti dal settore privato in cui, per garantire la qualità di strutture, processi e prodotti, ci si affida a meccanismi di validazione e certificazione della qualità che rispondono a un tipo di valutazione di stampo pragmatista¹⁵, che considera un servizio come una organizzazione gerarchica¹⁶, dove l'unico modo per garantire il raggiungimento di risultati soddisfacenti è quello di fissare degli standard di qualità e delle procedure da rispettare e da cui consegue una relazione di controllore-controllato tra livello centrale e livello locale secondo una logica di *accountability*. Il trasferire nella scuola principi e modelli nati e applicati nel mercato della produzione materiale, tuttavia, è un processo che alla lunga è destinato a fallire in modo particolare per la specificità del bene prodotto che, oltre a essere un bene pubblico, è soprattutto un bene relazionale – come lo definisce Pierpaolo Donati¹⁷ – costruito nell'interazione comunicativa tra gli attori che intervengono nei processi educativi e, quindi, non mercificabile, e un bene esperienziale¹⁸, le cui caratteristiche possono essere valutate solo dopo essere state esperite. I servizi educativi quali la scuola, pertanto, devono essere valutati anche a livello locale dagli attori che esperiscono tali processi e che attribuiscono un valore alle attività sulla base degli eventi e dei significati costruiti e negoziati. Accanto all'adozione di modelli e di strumenti di valutazione e gestione della qualità, quindi, è fondamentale adottare

14 M. Carpita et al., *Valutare la qualità. I servizi di pubblica utilità alla persona*, Guerini & Associati, Milano 2006, p. II.

15 N. Stame, *Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare*, in M. Palumbo (Ed.), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, FrancoAngeli, Milano 2001, pp. 21-66.

16 L. Galliani, *Questioni di valutazione istituzionale: prospettive di ateneo tra facoltà e corsi di studio*, in R. Semeraro (Ed.), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 97-134.

17 P. Donati, R. Solci, *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano 1991; P. Donati, *La cittadinanza societaria*, Laterza, Roma-Bari 1993.

18 D. Dill, M. Soo, *Transparency and Quality in Higher Education Markets*, in P. Teixeira et al. (Eds.), *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 2004, pp. 61-85.

ulteriori prassi valutative che rispondano a un approccio costruttivista¹⁹ alla valutazione, mirato all'*improvement*, alla riflessione e al cambiamento. Altre forme di valutazione si sono rese ormai indispensabili anche a causa di comportamenti fortemente speculativi e sostanzialmente non etici e sostenibili di alcuni attori del mercato che hanno contribuito a provocare e procrastinare la crisi finanziaria ed economica di cui siamo ancora reduci. I conseguenti scandali hanno incrementato l'attenzione e la sensibilità delle persone ai valori etici, sociali e ambientali, spingendo di conseguenza le organizzazioni a farsi carico e a rendere conto del loro ruolo sociale, ovvero della loro responsabilità sociale, concetto che comprende anche quello di responsabilità ambientale, poiché riguarda la tutela del «patrimonio naturale come valore in sé, ma soprattutto come elemento di interesse pubblico, funzionale al benessere della collettività attuale e futura»²⁰. Inoltre, esso è strettamente connesso al concetto di sviluppo sostenibile - espressione coniata nel Rapporto Brundtland, l'allora presidente della Commissione mondiale sull'ambiente e lo sviluppo, *Il futuro di tutti noi* (1987) - secondo cui lo sviluppo deve soddisfare i bisogni dell'attuale generazione senza compromettere la capacità di quelle future di soddisfare i propri. Adottare strumenti di responsabilità sociale e ambientale e aprirsi al dialogo e alla cooperazione con gli *stakeholder* significa pertanto aumentare il proprio consenso e la propria legittimazione, che nell'attuale contesto non è una prerogativa esclusiva delle imprese, ma trova un sempre più ampio accordo nella pubblica amministrazione e nel terzo settore. I bilanci sociali, ambientali e di sostenibilità applicati agli enti pubblici, i tavoli per la pianificazione strategica territoriale, i diversi modelli concertativi sono esempi lampanti della centralità della rendicontazione sociale come nuova leva strategica, in cui la responsabilità sociale costituisce lo stimolo per dar vita a collaborazioni e *partnership* tra soggetti pubblici e privati, fondate sui principi di co-responsabilità e sussidiarietà²¹. L'introduzione dei concetti di responsabilità sociale e di sostenibilità nella gestione di una qualsiasi organizzazione ha necessariamente comportato un'evoluzione del concetto di qualità, prima intesa per lo più come *customer satisfaction* e rispondenza a requisiti che garantissero ai beneficiari l'efficacia e l'efficienza del servizio e che oggi deve essere anche responsabile e sostenibile, ovvero in grado di soddisfare non solo il consumatore, ma anche il cliente sociale, inteso come il contesto sociale e ambientale, e tutti gli *stakeholder*. Applicare concretamente questo concetto di qualità implica pertanto l'adozione di un sistema integrato di qualità e i relativi strumenti per la sostenibilità economica - che non tratteremo -, gestionale, sociale e ambientale²².

19 N. Stame, *Tre approcci principali alla valutazione*, cit.

20 S. Farné, *Qualità sostenibile. Strategie e strumenti per creare valore, competere responsabilmente e ottenere successo duraturo. Le norme ISO 26000, SA 8000, ISO 9004, ISO 14000*, FrancoAngeli, Milano 2012, p. 102.

21 G. Bracchi, *Prefazione*, in S. Farné, *Qualità sostenibile*, cit., pp. 11-15.

22 S. Farné, *Qualità sostenibile*, cit.

2. La qualità gestionale

Nel paragrafo precedente abbiamo anticipato che le pratiche relative alla qualità gestionale erano al centro dell'attenzione delle organizzazioni già alla fine del secolo scorso. Anche nel mondo della scuola, infatti, è all'inizio degli anni 2000 che si sono ampiamente diffusi in modo particolare due strumenti, ovvero la norma UNI EN ISO 9001 e il modello EFQM²³, che verranno di seguito richiamati solo brevemente per dimostrare come anch'essi oggi si siano evoluti comprendendo al loro interno i riferimenti alla responsabilità e alla sostenibilità.

- La certificazione del sistema di gestione per la qualità secondo la norma UNI EN ISO 9001 assicura la capacità di un'organizzazione di strutturarsi e gestire le proprie risorse e propri processi in modo tale da riconoscere e soddisfare i bisogni dei clienti, nonché l'impegno a migliorare in modo continuo e costante tale capacità²⁴. I requisiti di un sistema di gestione per la qualità previsti dalla norma sono di carattere generale, quindi applicabili a tutte le organizzazioni che mirano a incrementare la soddisfazione del cliente tramite l'applicazione efficace di un sistema di gestione per la qualità, il quale può aiutarle a migliorare le loro prestazioni complessive e quindi a costituire una solida base per iniziative di sviluppo sostenibile²⁵. All'interno del mondo delle certificazioni a norme ISO, più recente e più specifica rispetto alla scuola è la norma ISO 21001:2018²⁶ relativa ai requisiti dei sistemi di gestione delle organizzazioni educative. Essa costituisce uno strumento di gestione comune per le organizzazioni che forniscono prodotti e servizi educativi in grado di soddisfare le esigenze dei discenti e di altri clienti, focalizzandosi in modo particolare sulle interazioni tra un'organizzazione educativa, il discente, i clienti e le altre parti interessate.
- Infine, richiamiamo il modello proposto dalla *European Foundation for Quality Management (EFQM)*²⁷, finalizzato al perseguimento di una eccellenza sostenibile nel tempo. Eccellenza significa focalizzare ogni azione sui propri obiettivi in maniera sostenibile, con e per i propri *stakeholder* e valorizzare ogni risorsa. I valori fondamentali che delineano le basi per ottenere l'eccellenza sostenibile nelle organizzazioni sono:
 - ottenere risultati eccellenti sostenuti nel tempo;
 - creare valore aggiunto per i clienti;

23 Per approfondimenti si suggerisce C. Zaggia, *Una comunità educativa da soddisfare. Accreditamento, certificazione e valutazione della qualità*, Pensa Multimedia, Lecce 2007; Ead., *La valutazione dei servizi educativi. Verso un modello integrato di qualità gestionale, sociale e ambientale*, Pensa Multimedia, Lecce 2019.

24 L. Pavletic, *Le nuove norme sui Sistemi di Gestione per la Qualità (UNI EN ISO 9001:2015) e Gestione Ambientale (UNI EN ISO 14001:2015). Approccio metodologico al cambiamento*, FrancoAngeli, Milano 2016.

25 Norma UNI EN ISO 9001:2015 *Sistemi di gestione per la qualità. Requisiti*.

26 Norma ISO 21001:2018 *Organizzazioni educative - Sistemi di gestione delle organizzazioni educative - Requisiti e raccomandazioni per la loro applicazione*.

27 EFQM, *Il modello EFQM*, EFQM, Bruxelles 2019.

- sviluppare le capacità organizzative;
- indirizzare la creatività e l'innovazione;
- esercitare la *leadership* con visione, ispirazione e integrità;
- gestire con agilità;
- ottenere il successo attraverso il talento del personale;
- creare un futuro sostenibile.

Fondamentale è ricordare che queste forme di valutazione della qualità dei servizi devono essere concepite come strumento per il miglioramento continuo²⁸. Come afferma H. James Harrington, esperto di sistemi di gestione della qualità, «se non si misura, non si può controllare. Se non si può controllare, non si può gestire. Se non si può gestire, non si può migliorare. Se non si può migliorare, si mettono a rischio la stabilità e la competitività»²⁹. Inoltre, risulta di fondamentale importanza comprendere che la qualità è essenzialmente pensiero, e quindi cultura³⁰, senza cui tutte le soluzioni e le metodologie proposte sono destinate a fallire.

3. La qualità sociale

L'attenzione alla tematica della responsabilità sociale delle organizzazioni trova i suoi primi fondamenti teorici già a partire dalla metà degli anni Cinquanta del secolo scorso³¹ nonostante ora più di allora sia un tema di grande attualità. Se fino a metà del secolo scorso era sufficiente comunicare esclusivamente i risultati relativi all'andamento economico-finanziario delle organizzazioni, oggi il rendere conto a tutta la società del valore prodotto e dell'impatto economico, sociale e ambientale - chiamato anche reddito sociale³² o valore aggiunto³³ - è diventato un dovere morale³⁴.

Di seguito verranno brevemente presentati tre strumenti utilizzabili nel mondo della scuola, ovvero la norma UNI ISO 26000:2010, il bilancio sociale e il codice etico.

- La norma UNI ISO 26000:2010³⁵ ha lo scopo di aiutare qualsiasi tipo di organizzazione a contribuire allo sviluppo sostenibile, di spronarla a superare il mero adempimento delle leggi, di favorire la comprensione universale del concetto di responsabilità sociale e di promuovere l'adozione di altri

28 A. Ruggieri, *Presentazione*, in S. Franco, *La valutazione della qualità dei servizi. Concetti e metodi*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 9-12.

29 H.J. Harrington, citato in S. Franco, *La valutazione della qualità dei servizi*, cit., p. 34.

30 R.D. Di Nubila, *Analisi e qualità delle organizzazioni scolastiche e formative*, Pensa Multimedia, Lecce 2002.

31 H.R. Bowen, *Social responsibilities of the businessman*, Harper and Brothers, New York NY 1953.

32 P.E. Cassandro, *Sul cosiddetto bilancio sociale dell'impresa*, «Rivista Italiana di Ragioneria e di Economia Aziendale», 7-8 (1989), pp. 290-300.

33 O. Gabrovec Mei, *Il valore aggiunto dell'impresa*, Libreria Goliardica, Trieste 1984.

34 R. Gray, D. Owen, C. Adam, *Accounting and accountability. Changes and challenges to corporate and environmental reporting*, Prentice-Hall, Londra 1996.

35 Norma UNI ISO 26000:2010 *Guida alla responsabilità sociale*.

strumenti e iniziative per la responsabilità sociale senza sostituirsi ad altri esistenti. Tale norma, che non è destinata a fini di certificazione, né a fini regolamentari o contrattuali, fornisce una guida relativa ai punti principali riguardanti la responsabilità di impresa e specifica i sette principi che le organizzazioni che vogliono contribuire allo sviluppo sostenibile dovrebbero rispettare, ovvero:

1. la responsabilità di rendere conto;
 2. la trasparenza;
 3. il comportamento etico;
 4. il rispetto degli *stakeholder*;
 5. il rispetto del principio di legalità;
 6. il rispetto delle norme internazionali di comportamento;
 7. il rispetto dei diritti umani.
- Il bilancio sociale è un documento che ha l'obiettivo di dar conto dei risultati di valenza sociale dell'agire di un'organizzazione, ovvero di quegli aspetti immateriali che, impattando sulla fiducia, sul consenso e sulla sua reputazione, finiscono per avere conseguenze anche sugli aspetti più materiali e sul suo successo economico³⁶. Il Gruppo di Studio per il Bilancio Sociale (GBS)³⁷ lo ha definito come un importante strumento di rendicontazione, di gestione e di controllo per tutti quei soggetti che intendono adottare un comportamento socialmente responsabile, definizione che sottolinea sia il legame tra responsabilità sociale e bilancio sociale, sia la natura specifica del bilancio che, oltre a essere uno strumento di controllo, è uno strumento di valorizzazione delle attività realizzate³⁸. Il concetto di rendere conto si collega a quello di responsabilità: si rende conto quando si è responsabili di qualcosa nei confronti di qualcuno. Con il bilancio sociale si rende conto agli *stakeholder* dell'impegno che un'organizzazione ha volontariamente assunto nei loro confronti³⁹. La volontarietà, che è uno degli aspetti chiave del bilancio sociale - a oggi obbligatorio per le Onlus, per le amministrazioni pubbliche, per le imprese sociali, per gli enti di interesse pubblico e gruppi di grandi dimensioni che abbiano almeno 500 dipendenti, un patrimonio superiore a 20 milioni di euro o ricavi superiori a 40 milioni di euro e per gli enti del terzo settore con ricavi, rendite, proventi o entrate comunque denominate superiori a 1 milione di euro - è anche una delle ragioni dell'etero-

36 M. Verde, *Responsabilità sociale di impresa tra teoria e prassi. Il bilancio sociale come processo di costruzione di senso*, Giappichelli Editore, Torino 2017.

37 Il Gruppo di Studio per il Bilancio Sociale (GBS) è una associazione di ricerca *non profit* costituitasi nel 2001, che ha come missione lo sviluppo e la promozione della ricerca scientifica sul bilancio sociale e sulle tematiche inerenti ai processi di gestione responsabile delle imprese al fine di favorire la diffusione della responsabilità sociale e la sua applicazione nei contesti nazionale e internazionale.

38 Associazione nazionale per la ricerca scientifica sul Bilancio Sociale, *Il bilancio sociale. GBS 2013. Standard. Principi di redazione del bilancio sociale*, Giuffrè, Milano 2013.

39 F. Vermiglio, *Bilancio sociale e responsabilità sociale*, in M. Carrassi, V. Peragine (Eds.), *Responsabilità sociale d'impresa. Fondamenti teorici e strumenti di comunicazione*, FrancoAngeli, Milano 2008, pp. 67-78.

genità dei diversi modelli esistenti. Rispetto alla realtà scolastica, in cui il procedimento di valutazione - ai sensi dell'art. 6, comma 1, lett. d, del D.P.R. n. 80/2013⁴⁰ - si conclude con la «pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza», il documento del GBS (2016)⁴¹ ha supportato gli istituti scolastici a interpretare, adattare e attuare lo standard GBS 2013 nella redazione del proprio bilancio sociale, promuovendo una logica di *accountability cooperativa* - che concepisce la rendicontazione sociale come un processo volontario che nasce dalla consapevolezza del *dover rendere conto a e condividere con gli stakeholder* l'uso che viene fatto dell'autonomia scolastica - e distinguendola, al fine di superarla, da una logica di *accountability amministrativa*, che considera la rendicontazione sociale come una pratica imposta agli istituti scolastici secondo una logica *top-down* e che utilizza schemi predefiniti ai fini del controllo e della comparabilità delle *performance*.

- Presentiamo infine il codice etico poiché «è l'altra faccia del bilancio sociale»⁴², in quanto dalla *mission* si possono individuare le attività legate da una parte al controllo delle politiche di una organizzazione (bilancio sociale) e, dall'altra, ai comportamenti individuali (il codice etico). Entrambi risultano essere strumenti di *accountability sociale* ma, mentre il bilancio sociale può essere definito come un documento di *accountability diretta* - ovvero un documento pubblicato in modo specifico per rendere conto a consuntivo sull'adempimento dell'organizzazione alle proprie responsabilità -, il codice etico è un documento di *accountability indiretta*, ovvero un documento che illustra ciò che si intende mettere in atto per rispettare i propri impegni, ma che non è sufficiente di per sé a dimostrare il livello di responsabilità sociale, la cui verifica può avvenire solo utilizzando strumenti di *accountability diretta*, come il bilancio sociale⁴³. Il codice etico può infatti essere definito come «la carta costituzionale e comportamentale di un'organizzazione, al cui interno devono essere previsti i diritti e i doveri morali che stabiliscono la responsabilità etico-sociale di ogni singolo collaboratore»⁴⁴ ed è pertanto «uno degli strumenti attraverso i quali le organizzazioni possono disciplinare e segnalare il proprio impegno a una condotta integra, responsabile e sostenibile»⁴⁵.

40 D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.

41 Associazione nazionale per la ricerca scientifica sul Bilancio Sociale (GBS), *La rendicontazione sociale degli istituti scolastici*, FrancoAngeli, Milano 2016.

42 S. Farné, *Qualità sostenibile*, cit., p. 63.

43 M. Carrassi, S. Romanizzi, *L'etica come dimensione trasversale dell'agire d'impresa*, in M. Carrassi, V. Peragine (Eds.), *Responsabilità sociale d'impresa. Fondamenti teorici e strumenti di comunicazione*, FrancoAngeli, Milano 2008, pp. 38-51.

44 S. Farné, *Qualità sostenibile*, cit., p. 63.

45 P.M. Barzagli, L. Silva, *Il codice etico tra teoria e prassi*, in G. Felici (Ed.), *Dall'etica ai codici etici. Come l'etica diventa progetto d'impresa*, FrancoAngeli, Milano 2005, p. 121.

4. La qualità ambientale

È a partire dagli anni Settanta del secolo scorso che la problematica della tutela dell'ambiente è diventata urgente e preoccupante, purtroppo anche a seguito di una serie di crisi e scandali ambientali che hanno contribuito a introdurre normative e ad aumentare la sensibilità dell'opinione pubblica relativamente alla salvaguardia dell'ambiente⁴⁶. Nonostante le numerose iniziative intraprese da allora, siamo oggi arrivati a un punto di non ritorno: «i decenni che porteranno al 2050, e in particolare gli anni 2020, saranno fondamentali per il futuro degli esseri umani e di tutte le altre forme di vita sulla Terra»⁴⁷. «La Terra è ora più calda di quanto non lo sia stata in qualsiasi momento dall'inizio dell'ultima era glaciale iniziata 125 000 anni fa»⁴⁸ e «considerevoli ricerche hanno dimostrato che il calore ha un impatto negativo sull'apprendimento e sulla cognizione e che la maggior parte delle scuole [...] non dispone attualmente di materiali, architettura e tecnologie appropriati per ridurre significativamente le temperature e garantire il controllo del clima»⁴⁹. La popolazione mondiale è triplicata tra il 1950 e il 2020, superando di gran lunga i limiti del pianeta in termini di produzione materiale, consumo e spreco⁵⁰. L'inquinamento è diventato la principale causa ambientale di malattie e di morte ed è stato collegato a difficoltà di apprendimento e disabilità⁵¹.

Di fronte a questo scenario allarmante la scuola deve dare il suo contributo non solo attraverso progetti e iniziative di educazione allo sviluppo sostenibile⁵², ma agendo essa stessa come organizzazione in grado di fornire il proprio servizio rispettando, preservando e valorizzando il contesto e l'ambiente in cui opera.

Lo strumento più noto e utilizzabile nel mondo scolastico è indubbiamente la certificazione a norma UNI EN ISO 14001:2015⁵³, che ha lo scopo di dare alle organizzazioni un quadro di riferimento per proteggere l'ambiente e rispondere al cambiamento delle condizioni ambientali cercando un equilibrio con il contesto socio-economico. Essa, infatti, specifica i requisiti del sistema di gestione ambientale che può essere messo in atto da qualsiasi tipo di

46 S. Farné, *Qualità sostenibile*, cit.

47 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., p. 30.

48 Ibidem.

49 Ivi, p. 32.

50 Ivi, p. 31.

51 Ivi, p. 32.

52 C. Birbes (Ed.), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, Pensa Multimedia, Lecce 2017; U. Kocher (Ed.), *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi*, Erickson, Trento 2017; C. Birbes (Ed.), *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile. Idee, percorsi, azioni*, EDUCatt, Milano 2011; P. Malavasi (Ed.) *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano 2010; Id. (Ed.), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*, EDUCatt, Milano 2003.

53 Norma UNI EN ISO 14001:2015 *Sistemi di gestione ambientale - Requisiti e guida per l'uso*.

organizzazione che decida di gestire le proprie responsabilità ambientali in modo sistematico per ottenere risultati che forniscano un valore aggiunto per l'ambiente, per l'organizzazione stessa e per le parti interessate e per contribuire allo sviluppo sostenibile, prevenendo o riducendo gli effetti ambientali negativi, mitigando il possibile impatto avverso delle condizioni ambientali sull'organizzazione, sostenendo l'assolvimento degli obblighi di conformità, migliorando le *performance* ambientali, controllando le modalità attraverso cui prodotti e servizi sono progettati, fabbricati, distribuiti, consumati e smaltiti, ottenendo benefici finanziari e operativi grazie a una rafforzata posizione sul mercato, comunicando informazioni ambientali ai portatori di interesse rilevanti. I risultati che si possono ottenere riguardano quindi il miglioramento delle prestazioni ambientali, il soddisfacimento degli obblighi di conformità e il raggiungimento di obiettivi ambientali.

Conclusioni

In questo articolo abbiamo passato in rassegna numerosi strumenti che possono permettere alla scuola del futuro di implementare e gestire un sistema integrato di qualità gestionale, sociale e ambientale concepito secondo un approccio costruttivista e finalizzato a rispondere ai bisogni della collettività e a perseguire uno sviluppo sostenibile attraverso l'ascolto, il coinvolgimento e il rispetto di tutte le parti interessate, compreso il contesto inteso come ambiente. «La scuola, [...], per progettare nel segno della sostenibilità, [...] ha da considerare le persone, il mondo imprenditoriale, le associazioni, le organizzazioni che abitano il contesto in cui l'istituto stesso è inserito come risorse e interlocutori privilegiati, orientando ciascuno ad assumere la responsabilità di praticare obiettivi condivisi»⁵⁴. La partecipazione, infatti, «è fondamentale per rendere effettiva la sostenibilità perché, se quest'ultima ha a che fare con la cura del mondo in cui viviamo, in modo tale che di esso possano godere anche le generazioni successive, occorre che tutti si assumano la responsabilità dei beni comuni, siano essi tangibili o intangibili»⁵⁵. La scuola, pertanto, così come qualsiasi altra organizzazione, non può più esimersi dall'aprirsi all'esterno, dal coinvolgere tutti i portatori di interessi, dal rendere conto dei suoi risultati economici, sociali e ambientali, per dimostrare che, nel fornire il servizio richiesto in modo efficace ed efficiente, oltre a perseguire i propri obiettivi, essa soddisfa i bisogni presenti e futuri e contribuisce alla tutela e al miglioramento della società stessa che le consente di operare e del contesto in cui è inserita.

54 S. Bornatici, *Insegnare la cittadinanza sostenibile*, cit., p. 8.

55 M.G. Riva, *Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa*, «Pedagogia Oggi», 16, 1 (2018), p. 47.

Scenari innovativi, interdisciplinari e plurilingui per immaginare la scuola del futuro

Letizia Cinganotto

Università per Stranieri di Perugia

Abstract

Il contributo si ispira ai recenti documenti dell'UNESCO nell'ambito dell'iniziativa "Futures of Education", mettendone in luce alcuni passaggi che possono offrire interessanti spunti per la progettazione di scenari didattici per la scuola del futuro, con uno sguardo al 2030 e, ancora più lontano, al 2050. In particolare, si intende puntare l'attenzione, senza alcuna pretesa di esaustività, su una pratica didattica interdisciplinare e plurilingue, ispirata a un modello internazionale, che mira alla valorizzazione del repertorio linguistico e delle lingue di provenienza degli apprendenti, attivando dinamiche di *peer teaching* e *peer learning* e al contempo sviluppando le competenze globali e il dialogo interculturale, per il raggiungimento della cittadinanza attiva.

Parole chiave: scenari educativi futuri, plurilinguismo, innovazione didattica, lingue di provenienza

The paper draws inspiration from recent UNESCO's documents as part of the "Futures of Education" initiative, highlighting some of their passages, which may offer interesting insights for designing future educational scenarios, looking ahead to 2030 and, even further to 2050. In particular, the paper describes an interdisciplinary and multilingual teaching practice, inspired by an international model, which aims at enhancing the students' linguistic repertoire and home languages, fostering peer teaching and peer learning and at the same time developing global competencies and intercultural dialogue for active citizenship.

Key words: future educational scenarios, multilingualism, educational innovation, home languages

1. Disegnare la scuola del futuro

Con la Dichiarazione di Parigi del 10 novembre 2021 i capi di Stato e di governo riuniti per il *Global Education Meeting* hanno ribadito l'importanza cruciale di guardare al futuro dell'istruzione e la necessità di investire nella scuola in quanto l'istruzione rappresenta la leva per affrontare le grandi sfide dei nostri tempi, come la pandemia, i cambiamenti climatici, le disuguaglianze, la guerra.

L'istruzione di qualità rappresenta l'Obiettivo 4 di Agenda 2030: fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva per tutti. Si tratta di garantire l'uguaglianza e le pari opportunità di istruzione a tutte e tutti, in un'ottica inclusiva, offrendo percorsi formativi individualizzati, anche in considerazione del tessuto sempre più multietnico e multiculturale delle scuole di ogni Paese del mondo.

A tal fine, è fondamentale anche il superamento delle rigide barriere istituzionali e formali, riconoscendo le potenzialità dell'istruzione informale e non formale, che permettono di acquisire competenze esterne al quadro codificato, ma ugualmente efficaci e significative. È dunque importante valorizzare tutte le competenze acquisite dagli apprendenti, apprese sia in contesti formali sia informali, incoraggiando la progettazione di attività e iniziative che possano coinvolgere un maggior numero di *stakeholder* esterni alla scuola, in modo da creare un ponte reale e costruttivo tra il "dentro" e il "fuori" l'istituzione scolastica, attraverso una serie di alleanze formative che potranno contribuire gradualmente al raggiungimento degli Obiettivi di Agenda 2030, ma anche guardando al 2050.

Il Rapporto UNESCO *Reimagining our futures together: a new social contract for education*¹, nell'ambito dell'iniziativa "Futures of Education", tesa a ipotizzare e disegnare nuovi scenari per il futuro dell'umanità e del pianeta, per un ripensamento dell'istruzione in un mondo di crescente complessità, incertezza e fragilità, afferma che «we need a new social contract for education to repair injustices while transforming the future»²: è necessario un nuovo contratto sociale per l'educazione che possa contribuire a riparare le ingiustizie, trasformando il futuro. La chiave di volta è un ripensamento delle relazioni tra alunni, studenti, insegnanti, la conoscenza, il mondo.

Come afferma Luciano Floridi, «stiamo lentamente accettando l'idea per cui non siamo agenti newtoniani isolati e unici, ma organismi informazionali, *infor*, reciprocamente connessi e parte di un ambiente informazionale (*infosfera*), che condividiamo con altri agenti informazionali»³.

1 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Parigi 2021.

2 Ivi, p. iii.

3 L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017, p. 106.

La rivoluzione dell'*infosfera* implica dunque la sfida di ripensare le relazioni socio-affettive e interpersonali, senza perdere di vista la dimensione del *Socio-Emotional Learning* (SEL), anche nei nuovi scenari educativi sempre più fluidi, ibridi, flessibili grazie all'uso in costante aumento delle tecnologie. «We cannot return to the world as it was before»⁴: è quanto afferma il documento dell'UNESCO *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action* nell'ambito della stessa iniziativa "Futures of Education". Nella prefazione si legge che, nonostante la pandemia da COVID-19 abbia trasformato radicalmente il nostro mondo, la resilienza della scuola durante il periodo emergenziale ha dimostrato come si possa reagire per costruire nuovi scenari e nuovi orizzonti per i nostri alunni studenti del Ventunesimo secolo, cui dobbiamo garantire percorsi formativi flessibili e personalizzati, che puntino allo sviluppo non solo delle competenze chiave, ma soprattutto delle competenze trasversali, come la comunicazione, la collaborazione, la creatività, il pensiero critico, la risoluzione di problemi ecc.

Potremmo affermare, riprendendo le parole di Edgar Morin⁵, che è "tempo di cambiare strada", per costruire una nuova idea di educazione e di scuola, nell'impossibilità di rifuggire dal presente per trincerarsi in quella che Zygmunt Bauman⁶ definiva "retrotopia", un ritorno nostalgico al passato: la scuola del futuro non potrà più tornare ai tempi pre-COVID e l'augurio è che possa risorgere migliore, anche mettendo a frutto le opportunità e le lezioni apprese durante il periodo della didattica dell'emergenza.

Il futuro della scuola è anche affidato alla professionalità e al *growth mindset* del docente, in grado di accompagnare l'alunno e lo studente quasi per mano verso le nuove frontiere dell'istruzione post-COVID, aiutandolo con passione, empatia e flessibilità, a riscoprire il piacere quasi "erotico", come lo definisce Massimo Recalcati⁷, per la lettura e lo studio, favorendo dunque il piccolo miracolo della scoperta e dell'apprendimento che può avvenire durante l'ora di lezione, quando l'insegnamento non si limita a trasmettere informazioni e conoscenze, ma diventa un momento di condivisione, co-costruzione di contenuti, saperi, valori, atteggiamenti⁸.

Andreas Schleicher (OECD, direttore del *Directorate for Education and Skills*) affida la definizione del successo formativo dell'istruzione del futuro a queste parole chiave: identità, azione, scopo, curiosità, empatia, coraggio. Si tratta di mobilitare tutte le risorse cognitive, sociali ed emotive per sconfiggere le minacce del nostro tempo: l'ignoranza e l'immobilità mentale,

4 «Non possiamo tornare al mondo com'era prima», <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi> (consultato l'01/05/2022).

5 E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020.

6 Z. Bauman, *Retrotopia*, Polity Press, Cambridge 2017.

7 M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.

8 L. Cinganotto, *La Valutazione nella Didattica Digitale Integrata*, Gruppo Editoriale La Scuola Sei, Brescia 2021.

favorendo l'*agency*, il vero protagonismo degli studenti: «success in education is about identity, it's about agency and it's about purpose. It's about building curiosity - opening minds, it's about compassion - opening hearts, and it's about courage, mobilising our cognitive, social and emotional resources to take action»⁹. Proprio l'OECD nel documento *Back to the future of education: Four OECD Scenarios for Schooling*¹⁰ ipotizza quattro scenari per la scuola del futuro che, pur nella diversità delle varie prospettive, puntano all'uso estensivo e massiccio delle tecnologie, alla personalizzazione dei percorsi formativi, all'abbattimento delle barriere tra formale e informale, nonché alla "fluidità" delle "mura scolastiche", in favore di una scuola sempre più ubiqua e diffusa, caratterizzata dall'uso pervasivo delle tecnologie multimediali e multimodali, fino ad arrivare anche alle soluzioni più avanzate legate alle tecnologie immersive o all'Intelligenza Artificiale. Di seguito i quattro scenari ipotizzati dall'OECD:

1. espansione della scolarizzazione;
2. esternalizzazione dell'istruzione;
3. scuole come centri di apprendimento;
4. ubiquità dell'apprendimento.

2. Ripensare le metodologie didattiche e i curricula scolastici

Il già citato Rapporto UNESCO *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, tra le varie dimensioni cruciali per il futuro dell'istruzione, punta l'attenzione sull'importanza delle metodologie didattiche che dovrebbero ruotare costantemente intorno ai principi di cooperazione, collaborazione e solidarietà, mirando a promuovere le capacità intellettuali, sociali e morali degli alunni e degli studenti per abituarli a lavorare insieme e a trasformare il mondo con empatia, motivazione e interesse. I curricula scolastici dovrebbero puntare allo sviluppo dell'apprendimento ecologico, interculturale e interdisciplinare, abbracciando una comprensione dell'umanità che riequilibri il modo in cui ci relazioniamo con il nostro pianeta. Nei contenuti, nei metodi e nelle politiche educative non si dovrebbe mai perdere di vista la cittadinanza attiva e la partecipazione democratica, superando le barriere tra la cultura scientifica e la cultura umanistica.

⁹ «Il successo nell'educazione riguarda l'identità, riguarda l'*agency* e lo scopo. Riguarda la costruzione della curiosità - aprendo le menti, riguarda la compassione - aprendo i cuori, e riguarda il coraggio, mobilitando le nostre risorse cognitive, sociali ed emotive per agire.», https://oecd-edu.com/learning-about-pandemic-more-uncertain-world/?fbclid=IwAR2MW3YkPTO2tzUOKrrC6kq1BkDqs-VdvG1acr2FPCToFK63_eCmSyJE-Ao (consultato l'01/05/2022).

¹⁰ <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/178ef527-en/index.html?itemId=/content/publication/178ef527-en> (consultato l'01/05/2022). La traduzione in italiano è disponibile sul sito dell'ADI: http://adiscuola.it/pubblicazioni/ritorno-al-futuro-delleducazione/?fbclid=IwAR1MDvHD6a3u7A9Et1GXTwBskKNQB8o6C3DD4GNfRF_aLg8MBIKOT_C3piY (consultato l'01/05/2022).

Il ponte tra cultura scientifica e umanistica rappresenta uno dei nodi centrali del documento dell'UNESCO *Learning to become with the world: Education for future survival*, nella cornice della già citata iniziativa "Futures of Education", in cui si legge che «it is time for learning to become *with the world*»¹¹. *Learning to become* è infatti il nuovo concetto che racchiude in sé le prospettive future dell'apprendimento, come un processo dinamico, in continuo divenire, in un'ottica di *lifelong learning*.

In questa cornice può essere utile interrogarci sulle priorità dell'educazione, ponendoci quelle che David N. Perkins¹² definisce le *big questions* e, in particolare, una domanda fondamentale: «What's worth learning in school?» («Che cosa vale la pena imparare a scuola?»). Una delle possibili risposte a questa domanda così ampia e complessa può nascere dalla riflessione sulla necessità di essenzializzare i curricoli scolastici, lavorare sui nuclei fondanti e progettare interventi didattici sistematici e razionali, senza la pretesa di coprire tutto il "programma" e aggiungere sempre nuovi contenuti, come ribadisce Andreas Schleicher: «it seems important to think more systematically about what we want to achieve from the design of curricula, rather than continuing to add more "stuff" to what is being taught»¹³.

Tra le varie metodologie innovative che già più di 1 300 scuole hanno adottato in tutta Italia, si può fare riferimento al movimento delle Avanguardie Educative di INDIRE¹⁴, le cui "Idee" della "Gallery" rappresentano tasselli di un più ampio mosaico dell'innovazione del modello scolastico, intesa in senso olistico, investendo la dimensione del tempo, dello spazio e dell'organizzazione scolastica.

Una delle metodologie più popolari tra le scuole del movimento è sicuramente la metodologia del *debate*¹⁵, che permette di sviluppare le abilità critiche, il *public speaking*, le capacità argomentative, l'ascolto attivo e, al contempo, di motivare e divertire gli alunni e gli studenti sotto l'egida della *gamification* e della sana competizione. Si tratta di uno scambio comunicativo guidato da regole, in cui due squadre, quella "pro" e quella "contro", dovranno confrontarsi e sostenere la propria tesi, adducendo prove, studi e ricerche che possano rivelarsi vincenti e persuasive.

11 «È tempo di imparare a diventare *con il mondo*», UNESCO, *Learning to become with the world: Education for future survival*, UNESCO, Parigi 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032> (consultato l'01/05/2022).

12 D.N. Perkins, *Future Wise: Educating Our Children for a Changing World*, Jossey-Bass, San Francisco CA 2014.

13 «Sembra importante pensare più sistematicamente all'obiettivo che vogliamo raggiungere con la progettazione dei curricoli, anziché continuare ad aggiungere "roba" a ciò che viene insegnato», https://oecdutoday.com/learning-about-pandemic-more-uncertain-world/?fbclid=IwAR2MW3YkPTO2tzUOKrrC6kq1BkDqs-VdvG1acr2FPCToFK63_eCmSyJE-Ao (consultato l'01/05/2022).

14 <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/> (consultato l'01/05/2022).

15 L. Cinganotto, E. Mosa, S. Panzavolta, *Il Debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave*, Carocci Editore, Roma 2021.

Un *debate* in lingua straniera¹⁶ potrà rappresentare una efficace modalità di implementazione della metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)¹⁷ che, coniugando l'apprendimento di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare, potrà favorire la discussione di temi trasversali come quelli legati ad Agenda 2030, all'interno di un percorso di Educazione civica, puntando dunque alla trasversalità, alla interdisciplinarietà e, ove possibile, anche alla intersezione tra cultura umanistica e cultura scientifica. Nel già citato Rapporto UNESCO *Reimagining our futures together: a new social contract for education* si legge che «pedagogies need to reflect interdisciplinarity, just as the problems and puzzles of the planet do not limit themselves to the confines of disciplinary boundaries»¹⁸.

Il superamento delle rigide barriere disciplinari può fornire una forte spinta innovativa alla didattica, guidando gli alunni e gli studenti verso la comprensione e lo studio dei fenomeni in senso olistico, da diverse prospettive, come nel caso della didattica fenomenica, di matrice finlandese, che mira a indagare problemi, temi e fenomeni intrecciando il punto di vista delle diverse discipline.

3. Scenari didattici plurilingui

«Teachers are working in new environments with students who have diverse educational histories, languages and cultures. Pedagogies of respect, inclusion, belonging, peacebuilding, and conflict transformation go beyond merely acknowledging or tolerating difference»¹⁹. È quanto afferma l'UNESCO a proposito dell'esigenza di progettare percorsi inclusivi, che possano tenere in considerazione il tessuto sempre più multietnico e multiculturale delle classi di ogni ordine e grado di scuola. A tal proposito, è fondamentale valorizzare il repertorio plurilingue di ogni alunno e studente, soprattutto in presenza di un *background* migratorio, che talvolta viene ignorato a favore di quella che viene definita la "gerarchia linguistica", che sancisce la superiorità di alcune lingue rispetto ad altre, in particolare le lingue occidentali rispetto alle lingue asiatiche, non europee.

16 L. Cinganotto, *Debate as a teaching strategy for language learning*, «Lingue e Linguaggi», 30 (2019), pp. 107-125.

17 Ead., *CLIL in Italy: A general overview*, «Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning», 9, 2 (2016), pp. 374-400; Ead., *Apprendimento CLIL e interazione in classe*, Aracne, Roma 2018.

18 «Le pedagogie devono riflettere l'interdisciplinarietà, così come gli stessi problemi e rompicapo del pianeta non si limitano ai confini delle barriere disciplinari.», International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., p. 52.

19 «Gli insegnanti stanno lavorando in nuovi ambienti con studenti che hanno diverse storie educative, lingue e culture. Le pedagogie del rispetto, dell'inclusione, dell'appartenenza, della costruzione della pace e della trasformazione del conflitto vanno oltre il riconoscimento o la tolleranza delle differenze.», ivi, p. 53.

La lingua di scolarizzazione (L2 per alunni e studenti con *background* migratorio) e le altre eventuali lingue straniere entrano dunque a far parte a pieno titolo del curriculum scolastico, mentre le *home languages* (L1), cioè le lingue di provenienza degli alunni e degli studenti, sono spesso dimenticate, relegate al contesto familiare, al di fuori di quello scolastico.

A tal proposito è utile richiamare la distinzione tra L1 e L2. Con L1 si intende la prima lingua, o lingua madre, ovvero quella appresa fin da bambini. A questa, soprattutto nel repertorio linguistico degli apprendenti con *background* migratorio, si affiancano la L2, la seconda lingua, appresa nel Paese in cui viene correntemente parlata, che è la lingua di scolarizzazione, veicolo dell'istruzione e dell'educazione nell'ambiente scolastico, e una o più lingue straniere (la lingua inglese come prima lingua straniera del sistema scolastico italiano), il cui insegnamento è previsto dai curricula scolastici. Si tratta dunque di numerosi tasselli di un mosaico che rappresenta il repertorio plurilingue di un apprendente e che la scuola deve necessariamente valorizzare come risorsa non solo del singolo, ma anche di tutta la comunità scolastica.

La *Raccomandazione del Consiglio Europeo* del 22 maggio 2019 su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue (2019/C 189/03)²⁰ rilancia l'obiettivo dell'apprendimento di due lingue, oltre alla lingua di origine, e punta alla valorizzazione del plurilinguismo e della consapevolezza linguistica, come elemento trasversale di tutto il curriculum scolastico, non esclusivamente prerogativa delle lezioni di lingua, ma come oggetto di riflessione comune a ogni disciplina, all'interno della prima competenza chiave, la competenza alfabetico-funzionale. Così si legge infatti nella *Raccomandazione*: «la consapevolezza linguistica nelle scuole potrebbe includere la consapevolezza e la comprensione della competenza alfabetica funzionale e della competenza multilinguistica di tutti gli alunni, comprese le competenze riguardanti lingue che non vengono insegnate a scuola».

In ambito nazionale, nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 si sottolinea che «i bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi»²¹.

20 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)) (consultato l'01/05/2022).

21 MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262 (consultato l'01/05/2022).

Numerosi studi²², anche in ambito nazionale, testimoniano come nelle classi italiane sempre più multilingui e multiculturali, le diverse lingue parlate dagli studenti con *background* migratorio possano trovare un ambiente favorevole allo scambio e alla conoscenza reciproca, come arricchimento per tutti, nella prospettiva di una didattica personalizzata e inclusiva.

Con l'obiettivo di valorizzare il repertorio plurilingue di ogni alunno e studente - come peraltro anche illustrato nella nuova versione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, Volume Complementare²³ - il progetto di ricerca *HLD - Healthy Linguistic Diet in Italy*, condotto da un gruppo di ricercatrici INDIRE (l'autrice in collaborazione con Raffaella Carro e Laura Messini), ha inteso sperimentare, a partire dall'a.s. 2019/2020, un modello internazionale su un campione di scuole italiane del primo ciclo²⁴. Il progetto si ispira al modello *Healthy Linguistic Diet*²⁵ elaborato da Dina Mehmedbegovic-Smith (University College London) e da Thomas Bak (Università di Edimburgo)²⁶, illustrato nella *Raccomandazione del Consiglio* come un esempio di buona pratica didattica per la valorizzazione del plurilinguismo. Il modello *Healthy Linguistic Diet* si basa sull'analogia tra la dieta alimentare sana e l'uso regolare di più lingue, a partire dall'età prescolare, anche considerando le lingue di provenienza degli apprendenti. Queste sane abitudini linguistiche comporteranno una migliore capacità di concentrazione durante la prima infanzia, esiti di apprendimento migliori e una migliore qualità della vita intellettuale in età adulta e in età avanzata.

A partire da alcuni studi di caso osservati in ambito internazionale, in particolare presso la Scoil Bhríde Cailíní di Dublino²⁷, il progetto ha coinvolto un campione di scuole italiane nella progettazione e sperimentazione di *HLD Learning Scenarios* sulla base di un *toolkit* predisposto dalla stessa Dina Mehmedbegovic-Smith, consulente ufficiale del progetto.

Le pratiche linguistiche come il *translanguaging*, il *code-switching* e il *code-mixing*, che favoriscono il passaggio naturale da una lingua all'altra in base al contesto socio-pragmatico e all'interlocutore, caratterizzano le varie attività proposte dai docenti delle scuole HLD, accompagnate da

22 Ved., per esempio, P. Nitti, *La didattica dell'italiano per gruppi disomogenei*, Editrice La Scuola, Brescia 2018; I. Fiorentini, C. Giannollo, N. Grandi, *La classe plurilingue*, Bononia University Press, Bologna 2020.

23 <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (consultato l'01/05/2022).

24 L. Cinganotto, *L'apprendimento precoce delle lingue: quadri teorici, riflessioni e esperienze*, «IUL Research», 2, 4 (2021), pp. 175-187.

25 <http://healthylinguisticdiet.com/> (consultato l'01/05/2022).

26 T.H. Bak, D. Mehmedbegovic-Smith, *The cognitive and psychological dimensions of plurilingualism*, in E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, G. Lawrence (Eds.), *Handbook of Plurilingual Education*, Routledge, Londra 2021.

27 D. Little, D. Kirwan, *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School*, Bloomsbury Publishing, Londra 2019.

supporti visivi, cartelloni, artefatti di vario genere, in cui ciascun bambino o bambina ha la possibilità di apportare il proprio contributo, esprimendosi nella propria lingua di provenienza e insegnandola ai compagni e ai docenti. Si attivano, dunque, dinamiche di *peer teaching* e *peer learning*, anche attraverso il coinvolgimento delle famiglie e di altri *stakeholder* del territorio, con l'obiettivo di valorizzare il *background* culturale dei bambini e delle bambine, insieme al loro repertorio linguistico. Il coinvolgimento emotivo e affettivo, nonché l'attenzione agli aspetti socio-relazionali e la piena inclusione degli apprendenti con *background* migratorio rappresentano solo alcuni dei risultati raggiunti, anche attraverso la realizzazione di percorsi e attività che mirano ad affiancare l'istruzione formale a quella informale e non formale.

Un esempio di attività è quella realizzata con i bambini e le bambine di Scuola primaria dell'I.C. Vivaldi di Catanzaro, una delle scuole coinvolte nel progetto: la ruota delle stagioni, che hanno realizzato, contiene i nomi delle stagioni in italiano, inglese, romeno, ucraino, bengali, cioè le lingue di origine dei bambini della classe.

Il modello HLD, analogamente ad altri progetti simili, rappresenta un esempio di pratica didattica innovativa, interdisciplinare e plurilingue, che può valorizzare le lingue di provenienza e il *background* culturale degli alunni e degli studenti, superando le barriere disciplinari del curriculum e favorendo la consapevolezza linguistica e la permeabilità tra sapere scientifico e umanistico, in quanto il ricorso a più lingue in classe, al di là di ogni gerarchia linguistica, potrà avvenire in ogni disciplina e area del sapere, puntando alla plasticità cognitiva e linguistica degli apprendenti.

Conclusioni

Sulla base degli innumerevoli scenari che, ispirandosi ai documenti internazionali dell'UNESCO e dell'OECD, si possono prefigurare per i futuri dell'istruzione, si è inteso offrire un esempio di pratica didattica innovativa interdisciplinare e plurilingue. Questa, senza alcuna pretesa di esaustività, può contribuire a valorizzare il *background* linguistico e culturale degli alunni e degli studenti, in una società sempre più multietnica e multiculturale che, guardando al 2030 e ancor più lontano, al 2050, non potrà prescindere dall'uso di più lingue per interagire e affrontare ogni tematica di carattere disciplinare e interdisciplinare, al di là delle rigide barriere curriculari, per puntare allo sviluppo delle competenze globali e interculturali, per una cittadinanza attiva e consapevole dei futuri cittadini dell'Europa e del mondo.

Educare alla lettura e ai valori della legalità attraverso la scrittura collaborativa in Rete

Un'esperienza didattica innovativa per una scuola che guarda al futuro

Paola Cortiana
Università di Torino

Abstract

In una scuola che guarda al futuro, gli alunni e gli studenti sono attivi in un contesto allargato, che oggi più che mai passa attraverso la socializzazione dei contenuti in Rete. L'articolo presenta un'esperienza didattica svolta nell'a.s. 2020/21 nell'ambito del progetto "Leggere Tutti 2", promosso dall'Assessorato all'Istruzione del Comune di Vicenza con RBS - Rete Bibliotecaria Scuole Vicentine.

Il progetto è incentrato sui temi della cittadinanza e della partecipazione, attraverso l'iniziativa "Vikidia per BILL" e ha come obiettivi: educare alla lettura e ai valori della cittadinanza attraverso la conoscenza della "BILL, Biblioteca della Legalità", nella convinzione che lettura e legalità siano legate per promuovere la vita democratica, socializzare i contenuti in Rete, promuovere una consapevole partecipazione alla vita sociale e civile.

Parole chiave: educazione civica, risorse educative aperte, *information literacy*

In a school that looks to the future, schoolmates and students are active in an enlarged context, which today more than ever passes through the socialisation of online content. The article presents a didactic experience carried out in the school year 2020/21 as part of the "Leggere Tutti 2" project, promoted by the Department of Education of the Municipality of Vicenza with RBS - Rete Bibliotecaria Scuole Vicentine.

The project focuses on the issues of citizenship and participation, through the "Vikidia per BILL" initiative and its objectives are: to educate to reading and to the values of citizenship through the knowledge of the "BILL, Library of Legality", in the belief that reading and legality are linked to promote democratic life, socialise online content, promote a conscious participation in the social and civil life.

Key words: civic engagement, open education resources, information literacy

Premessa

Immaginare il futuro è un bisogno e un dovere degli educatori in un periodo in cui la scuola e la società in genere sono affaticate da due anni di pandemia che hanno sconvolto la vita e l'istruzione dei giovani.

Reimmaginare la scuola significa ripartire dai suoi bisogni, persuasi che il sistema educativo deve essere in continuo dialogo con la società e l'ambiente, perché i giovani possano trovare e ritrovare speranza nel futuro.

Il Rapporto UNESCO *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, frutto del lavoro della Commissione internazionale e pubblicato nel 2021, è occasione per riflettere su quanto si sta facendo e quanto è necessario fare a livello educativo.

Nei due anni di pandemia il sistema formativo ha subito profondi e irreversibili cambiamenti, che richiedono la possibilità di immaginare un nuovo modo di fare scuola. È la scuola che si basa sulla pedagogia della cooperazione e delle solidarietà, principi cardine secondo il Rapporto UNESCO:

Le pedagogie della cooperazione e della solidarietà dovrebbero basarsi su principi condivisi di non discriminazione, rispetto della diversità e giustizia riparativa ed essere inquadrare da un'etica della cura e della reciprocità¹.

Vanno elaborati nuovi approcci educativi, in cui la cooperazione tra alunni e studenti, ma anche tra alunni, studenti e insegnanti sia alla base della formazione; una formazione che guarda all'esterno, agli altri attori del territorio, all'ambiente e alle sue richieste cogenti: come sostenuto nel Rapporto², la triangolazione alunno/studente-docente-conoscenza deve essere allargata nel mondo e con il mondo: la Rete, sia virtuale che non, è elemento fondamentale di crescita ed educazione per i giovani di oggi.

I nuovi approcci pedagogici, le innovazioni didattiche guardano in questa direzione; nel presente contributo ci soffermiamo su un'esperienza didattica in cui la scuola è luogo di partecipazione attiva, dialogo e collaborazione: "Vikidia per BILL".

1. Educare alla lettura e ai valori della legalità

L'iniziativa "Educare alla lettura e ai valori della legalità attraverso la scrittura collaborativa in Rete" nasce nell'ambito delle attività del progetto "Leggere Tutti 2", promosso dall'Assessorato all'Istruzione del Comune di Vicenza in collaborazione con RBS - Rete Bibliotecaria Scuole Vicentine - e comprende una serie di iniziative rivolte a docenti, alunni e studenti per promuovere una nuova consapevolezza verso la lettura e i valori di cui essa può essere portatrice.

1 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Parigi 2021, p. 50.

2 Ivi, p. 51.

I libri aiutano a costruire la propria originale identità³, conoscere gli altri, attribuire un significato e un senso alle azioni e agli eventi⁴, scoprire i valori in cui credere, arricchire la vita di nuovi pensieri e orizzonti⁵, ricreando il nucleo fondamentale della tradizione da cui proveniamo, quella umanistica. «L'umanesimo porta con sé, già nel nome, il concetto e la prospettiva dell'unico universale che ci è concesso: quello del genere umano e della socialità che esso presuppone»⁶. Ascoltare e raccontare storie richiede la tensione dialogica ed etica che è necessaria nell'incontro con un altro essere umano, favorendo la comprensione tra persone, avvicinando e facendo sentire meno soli⁷. I libri possono aiutare soprattutto i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze a uscire da luoghi delimitati e a scoprire il possibile⁸, ad attribuire un significato agli eventi, facendo cogliere le possibili ragioni degli avvenimenti e favorendo lo sviluppo di competenze che consentono, secondo l'approccio dell'"orientamento narrativo", la costruzione dell'identità e l'auto-orientamento⁹. I giovani, infatti, si pongono domande su tematiche profonde come il senso della vita, la morte, l'amicizia, l'amore, la giustizia, la lealtà, la diversità, il futuro: tra le righe dei libri scorgono interpretazioni e valori che possono fare propri; sono «valori condivisi e condivisibili, laici e religiosi, vissuti secondo molteplici modalità esistenziali e stili di vita, in base alle diverse tradizioni e culture di appartenenza»¹⁰. Riconoscere valori diversi consente di comprendere altri punti di vista e visioni del mondo, aiutando a diventare persone aperte, attente e consapevoli, che sanno esprimere ciò che hanno dentro: la lettura diviene in questo modo esercizio di democrazia, strumento imprescindibile per educare ai valori di cittadinanza, perché favorisce lo sviluppo del pensiero critico, il senso di comunità e partecipazione.

Alla luce di queste riflessioni, l'edizione del 2020/21 del progetto "Leggere Tutti 2" si è in particolare concentrata sul binomio lettura ed Educazione civica: la Legge 92/2019 e le successive Linee guida del 2020 introducono l'insegnamento dell'Educazione civica, che prepara gli alunni e gli studenti a essere cittadini attivi, consapevoli e aperti al dialogo in una società demo-

3 J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2002.

4 P. Jedlowsky, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

5 S. Blezza Picherle, *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, FrancoAngeli, Milano 2013.

6 R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni Editore, San Cesario di Lecce 2013, p. 40.

7 P. Cortiana, *Richiami teorici*, in M. Vitella, V. Grotto, P. Cortiana, *Viaggio nel libro e dintorni. Percorsi didattici di lettura e scrittura per la scuola primaria*, Cleup, Padova 2018, pp. 11-48.

8 M. Petit, *Elogio della lettura*, Ponte alle Grazie, Milano 2010, p. 34.

9 F. Batini, S. Giusti, *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento 2008.

10 S. Blezza Picherle, *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, cit., p. 56.

cratica in continuo mutamento¹¹. Il collegamento tra lettura ed Educazione civica è stato favorito dall'adesione alla "BILL, Biblioteca della legalità", attraverso iniziative di formazione per docenti, alunni e studenti, incontri con gli autori, attività di educazione alla lettura su 202 titoli, tra albi illustrati, narrativa, saggistica e *graphic novel* - a cui si sono aggiunti nel 2019 101 titoli di classici della letteratura per ragazzi. BILL è la biblioteca itinerante di IBBY - Un ponte di Libri, organizzazione internazionale *non profit*, fondata nel 1953 da Jella Lepman, «con lo scopo di facilitare l'incontro tra libri, bambini e bambine e ragazzi e ragazze»¹², che, con l'iniziativa "Una valigia di libri", promuove l'idea di diffondere la cultura della legalità e dell'inclusione a partire da biblioteche nate in aree svantaggiate, come l'isola di Lampedusa. All'esperienza della BILL è dedicato il testo di Elena Zizioli, che spiega, appunto, l'importanza dell'educazione che esce dalle pareti della scuola, per promuovere la lettura che è educazione ai valori di cittadinanza, inclusione, legalità, attraverso le biblioteche che «possono trasformare i territori, siano essi isole o periferie di grandi metropoli, e di come sia possibile cambiare la vita di bambini e bambine e rimettere in moto energie, entusiasmi e slanci proprio grazie ai libri, per trasformare il nostro mondo, in cui, nonostante la sovrabbondanza di strumenti e di modalità comunicative, sono cresciute le solitudini, sono venuti meno i punti fermi e le norme consolidate»¹³.

La rete delle biblioteche scolastiche vicentine aderisce alla BILL nel 2020, favorendo attività di sensibilizzazione nel periodo difficile della DDI (Didattica Digitale Integrata), in cui in tutto il territorio è cresciuta la solitudine¹⁴: gli alunni e gli studenti sono invitati a leggere, approfondire e condividere i titoli della biblioteca della legalità, creando una comunità di lettori in Rete. Si tratta della lettura arricchita dal contributo di tutti¹⁵ che parte dalla scuola per aprirsi al mondo e che vive una nuova vita (*The Living Book*¹⁶) attraverso le nuove tecnologie¹⁷.

11 Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana», serie generale, 160, 195 (2019), pp. 1-3.

12 Ved. International Board on Book for Young people, *Obiettivi*, <https://www.ibbyitalia.it/cose-ibby/obiettivi/> (consultato il 07/02/2022).

13 E. Zizioli, *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*, Sinnos, Roma 2017, p. 13.

14 E. Ellis, T.M. Dumas, L.M. Forbes, *Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis*, «Canadian Journal of Behavioural Science», 52, 3 (2020), pp. 177-187.

15 A. Chambers, *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Equilibri, Modena 2015.

16 Ved. *The Living Book*, <https://thelivingbook.eu/it/> (consultato il 07/02/2022).

17 E. Laino, *The Living Book. Aumentare l'esperienza di lettura attraverso le risorse digitali. un progetto europeo per giovani lettori ed educatori*, «DigitCult», 3, 2 (2018), pp. 77-95.

2. La condivisione della lettura in Rete

Un percorso proficuo di educazione alla lettura dovrebbe, in una scuola che si apre all'esterno e si proietta verso il futuro, puntare alla centralità della lettura e delle letture dei singoli come membri di una comunità, mirando alla condivisione delle interpretazioni come esempio di rigore ermeneutico. Mettere al centro il lettore con le sue interpretazioni rende infatti la classe una comunità di discorso¹⁸, che pone al centro il confronto e l'interdisciplinarietà, prefigurando al suo interno una civiltà del dialogo.

All'interno di questa comunità, il libro è oggetto di conversazione e le diverse interpretazioni sono occasione di confronto; una classe che, basandosi sulla condivisione di valori di fondo, si apre al dialogo e alla diversità delle letture, divenendo luogo di inclusione, crescita, confronto: «la classe prefigura comunità democratiche più ampie, a livello nazionale e sovranazionale, e si allena alla democrazia attraverso il conflitto delle interpretazioni»¹⁹. Si tratta di una comunità dialogica fondata sulla problematicità della lettura, che fa vivere e rivivere un testo in modi sempre nuovi; una classe in cui viene riservata particolare attenzione alle metodologie collaborative di lavoro, come l'apprendimento cooperativo e la co-costruzione della conoscenza tramite discussione in cui gli alunni e gli studenti imparano a “pensare-parlare”, ossia a ragionare con il discorso argomentando idee e scelte²⁰ e l'interazione viene realizzata a più livelli, secondo la tecnica dell'insegnamento reciproco²¹, che prevede che il lettore, in piccolo gruppo, formuli ipotesi e previsioni, faccia domande ai compagni e alle compagne, spieghi porzioni di testo e riassume agli altri²².

Il significato di un racconto emerge così dalla conversazione e dalla problematizzazione: ogni storia può essere interpretata in una molteplicità di modi diversi, e solo condividendo e interpretando gli elementi critici di un testo sarà possibile scoprire il significato che il testo assume per ciascuno e arrivare a sviluppare immagini condivise sugli argomenti. Il confronto ad alta voce sui libri è un'attività che è contemporaneamente individuale e collettiva: confrontarsi, infatti, permette di dar voce alle proprie idee, rendendo consapevoli di qualcosa che altrimenti potrebbe rimanere poco chiaro innanzitutto a noi stessi²³.

18 C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuchermaglio, *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci Editore, Roma 1998.

19 R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 93.

20 M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori Editore, Napoli 2016.

21 A.S. Palincsar, A.L. Brown, *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*, «Cognition and Instruction», 2 (1984), pp. 117-175.

22 C. Bertolini, *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo 2012.

23 F. Batini, *Lettura ad alta voce*, Carocci Editore, Roma 2022.

Discutere con i compagni e le compagne spinge a considerare altri punti di vista, favorendo la costruzione di nuovi significati, che saranno unici e arricchiti dai contributi di conoscenza offerti da ciascuno²⁴.

Tale esercizio di democrazia partecipata non può oggi prescindere dalla Rete: il dialogo, infatti, soprattutto durante e dopo l'esperienza della pandemia, deve fare i conti con le possibilità di confronto e condivisione che i *social network* mettono a disposizione per apprendere²⁵. L'Educazione civica passa attraverso l'Educazione digitale, che è uso critico e consapevole delle informazioni offerte da Internet e il loro utilizzo per creare una nuova comunità di dialogo²⁶. In quest'ottica si muovono i progetti della Wikimedia Foundation, organizzazione che promuove la diffusione libera del sapere in Rete attraverso piattaforme come la famosa Wikipedia²⁷. Ogni voce di Wikipedia e delle altre piattaforme è il prodotto di una comunità che, nel rispetto di regole condivise, contribuisce alla creazione di un artefatto; si tratta di una vera e propria comunità di pratiche²⁸ che, seppure a distanza, dialoga e si confronta per co-costruire significati, creando una "Rete di Pratica"²⁹, formata da persone che entrano in stretto contatto grazie ai flussi relazionali mediati dalle tecnologie utilizzate³⁰.

La Fondazione Wikimedia organizza percorsi nelle scuole per favorire negli alunni e negli studenti il pensiero critico, la motivazione e l'attitudine a condividere la conoscenza libera in Rete: nel rispetto dell'approccio socio-costruttivista³¹ vengono proposte attività didattiche che favoriscono un'interazione nel e con il territorio e un apprendimento attivo, collaborativo e dialogico³². Le esperienze sono sempre più diffuse a livello internazionale e vengono introdotte nelle pratiche didattiche e accademiche in Italia³³.

24 P. Cortiana, *Richiami teorici*, cit.

25 A. Calvani, G. Vivanet, *Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education?*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», 10 (2014), pp. 83-112.

26 M.B. Ligorio, *Community of Learners. Strumenti e metodi per imparare collaborando*, «TD», 4 (1994), pp. 22-39.

27 L. Catalani, *I progetti Wikimedia per l'apprendimento delle competenze informative e digitali in biblioteca, a scuola, nelle università*, «AIB Studi», 2 (2017), pp. 253-263, <http://aibstudi.aib.it/article/view/11654/10993> (consultato l'01/05/2022).

28 E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

29 M.R. Nichani, D.W.L. Hung, *Can a community of practice exist online?*, «Educational Technology», 42, 4 (2002), pp. 49-54.

30 C. Petrucco, *Partecipazione e condivisione di conoscenza negli apprendimenti on-line*, «Formazione & Insegnamento», XIII, 3 (2015), pp. 43-72.

31 C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuchermaglio, *Discutendo si impara*, cit.

32 C. Bereiter, M. Scardamalia, *Education for the knowledge age: Design-centered models of teaching and instruction*, in P.A. Alexander, P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ 2006, pp. 695-713.

33 C. Petrucco, M. Campion, *Potenzialità di Wikipedia nella didattica: esperienze di costruzione sociale e situata della conoscenza*, in A. Andronico, A. Labella, F. Patini (Eds.), *Didamatica 2010*, <http://didamatica2010.di.uniroma1.it/lavori/134-447-1-DR.pdf> (consultato l'01/05/2022).

3. L'esperienza "Vikidia per BILL"

Nella cornice di tali esperienze, è stata quindi elaborata la proposta dell'iniziativa "Vikidia per BILL", con lo scopo di:

- promuovere la cittadinanza attiva;
- riflettere sul valore della legalità e della diffusione della conoscenza della BILL;
- promuovere il piacere e l'abitudine per la lettura;
- usare consapevolmente la Rete;
- sostenere la motivazione alla scrittura;
- favorire il lavoro in gruppo e tra gruppi di classi diverse del territorio.

È stato quindi organizzato, nei mesi di gennaio e febbraio 2020 il corso di formazione per i docenti della Rete Bibliotecaria Scuole Vicentine³⁴ nell'ambito del progetto "Leggere Tutti 2", "A scuola con i progetti Wikimedia: *information literacy* e scrittura collaborativa", che ha permesso di approfondire le basi di *information literacy* (metodologia di ricerca, analisi e valutazione delle fonti informative) e la produzione di risorse educative aperte³⁵. Durante il corso è stato scelto di concentrarsi in particolare sulla piattaforma Vikidia, libera enciclopedia per ragazzi dagli 8 ai 13 anni³⁶: tale piattaforma, con le sue sezioni "Portale Biografie"³⁷ e "Portale Letteratura"³⁸, è il contesto adatto per promuovere la condivisione delle letture e delle loro interpretazioni. La piattaforma, inoltre, rivolgendosi a un'utenza giovane, rispetta i medesimi principi di inserimento, contribuzione e condivisione delle altre piattaforme, ma può contare su una comunità particolarmente aperta e disponibile.

L'iniziativa ha previsto, dopo la formazione dei docenti, il coinvolgimento degli studenti, attraverso la creazione di schede bibliografiche sui libri della biblioteca della legalità: si tratta di nuove voci, frutto del confronto e della scrittura collaborativa, da inserire all'interno della sezione "Portale Letteratura" di Vikidia. Hanno aderito tre classi di due Scuole secondarie di primo grado della Provincia di Vicenza; l'iniziativa ha previsto diverse fasi:

- la conoscenza della BILL e del progetto IBBY - Un ponte di Libri;
 - la formazione sulla piattaforma Vikidia;
 - l'attività in gruppi per creare e modificare le schede da pubblicare in Rete.
- Gli studenti hanno potuto conoscere innanzitutto i principi e gli obiettivi del progetto BILL - IBBY: la diffusione della lettura e la promozione della cooperazione, dell'integrazione e dell'inclusione attraverso i libri.

34 Ved. Rete Bibliotecaria Scuole Vicentine, <https://www.rbsvicenza.org/> (consultato il 07/02/2022).

35 Ved. WikiVoyage, *Scuole/Rete Bibliotecaria Scolastica della provincia di Vicenza*, https://it.wikivoyage.org/wiki/Wikivoyage:Scuole/Rete_Bibliotecaria_Scolastica_della_provincia_di_Vicenza (consultato il 07/02/2022).

36 Ved. Vikidia, <https://it.wikidia.org/wiki/> (consultato il 07/02/2022).

37 Ved. Vikidia, *Biografie*, <https://it.wikidia.org/wiki/Portale:Biografie> (consultato il 07/02/2022).

38 Ved. Vikidia, *Letteratura*, <https://it.wikidia.org/wiki/Portale:Letteratura> (consultato il 07/02/2022).

Mentre approfondivano la lettura di tre titoli³⁹ a scelta tra quelli segnalati, gli studenti delle tre classi aderenti sono stati formati poi sui principi della metodologia della ricerca e dello sviluppo del pensiero critico:

- consultare e valutare le fonti;
- ricercare e citare le informazioni;
- scrivere una voce argomentando le proprie affermazioni;
- attenersi a delle norme e rispettarle.

Per imparare a utilizzare la piattaforma Vikidia, è stato quindi organizzato un breve *webinar* tenutosi secondo i principi della cooperazione tra studenti e insegnanti e la tecnica dell'insegnamento reciproco⁴⁰: due studenti insieme ai loro insegnanti hanno seguito la formazione specifica sull'utilizzo della piattaforma condotta dai formatori della Wikimedia Foundation; in seguito hanno condiviso in classe le conoscenze apprese insieme al docente e hanno spiegato ai compagni il funzionamento della piattaforma.

Dopo aver compreso i principi di funzionamento di Vikidia, è stata quindi approfondita la struttura delle pagine del "Portale Letteratura" di Vikidia, dove sono inserite, secondo caratteristiche simili alle pagine di Wikipedia, schede bibliografiche di libri. Le voci considerate, oltre a genere, autore e pubblicazione, sono:

- storia;
- trama;
- diffusione nella cultura di massa;
- citazioni;
- tematiche (con particolare riferimento a parole chiave della legalità);
- eventuale bibliografia;
- collegamenti esterni a siti o esperienze collegate.

Gli studenti sono stati invitati a confrontarsi a piccoli gruppi sui libri letti e a ricavare insieme, attraverso la discussione⁴¹, le informazioni, mettendo a confronto le interpretazioni: punto di partenza sono stati gli appunti elaborati durante e dopo la lettura; ciascuno studente poi è stato invitato, attraverso la registrazione nella piattaforma, ad avviare il processo di scrittura, a cui si sono uniti, aggiungendo e modificando, gli altri membri del gruppo, a loro volta registrati in piattaforma come autori singoli. La scrittura è avvenuta quindi secondo i principi del *creative commons*, che sono alla base delle piattaforme della Wikimedia Foundation; le stesse schede possono essere modificate da chiunque aderisca alla comunità e ne rispetti le regole.

39 Ogni anno l'Associazione IBBY stila la selezione "Crescere lettori. Honour List Ibbly Italia", consultabile al sito: <https://www.ibbyitalia.it/> (consultato l'01/05/2022).

40 A.S. Palincsar, A.L. Brown, *Reciprocal teaching*, cit.

41 M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit.

4. Analisi riflessiva dell'esperienza e prospettive di ricerca

L'iniziativa "Wikidia per BILL" ha seguito le strategie di *information literacy* e ha previsto l'utilizzo di *risorse educative aperte*, divenendo esperienza di *open education*, «basata su una serie di principi e pratiche che, grazie alle tecnologie digitali, ampliano l'accesso e la partecipazione a sistemi educativi, eliminando le barriere e rendendo l'apprendimento maggiormente diffuso e personalizzabile»⁴²: l'iniziativa rientra quindi appieno nelle azioni previste dal "Piano Nazionale per la Scuola Digitale" (PNSD) e può costituire una buona prassi per una scuola che guarda al futuro.

L'esperienza è stata infatti un'occasione per favorire lo sviluppo del pensiero critico, della metodologia di ricerca, del confronto argomentativo e della collaborazione: è stata un'iniziativa che ha permesso alla scuola di andare oltre la scuola, valorizzando i contesti di apprendimento informali come quelli della Rete, che gli studenti hanno potuto imparare a utilizzare in modo consapevole e critico. Si è trattato di un'esperienza che ha superato la triangolazione studente-docente-conoscenza di cui parla il Rapporto UNESCO *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, a favore di un approccio pedagogico di cooperazione e solidarietà. Come sostiene Zizioli⁴³, proprio durante la pandemia sono emerse esperienze non formali di educazione che possono costituire esempi di buone prassi di un'educazione che guarda al futuro: un'educazione che prevede il dialogo con il territorio, che sa valorizzare le potenzialità della Rete e dei *social network* e che vede alunni, studenti e docenti collaborare insieme. Il lavoro in gruppo, lo sviluppo delle competenze digitali, il contributo personale alla diffusione libera delle conoscenze rappresentano punti cardine dell'Educazione civica e dell'Educazione digitale: un'educazione che punta a diffondere nuove conoscenze, nuovi linguaggi e soprattutto nuova consapevolezza e attenzione per il pensiero critico e la responsabilità⁴⁴; il progetto ha costituito infine un'opportunità motivante e facilmente accessibile di scrittura collaborativa⁴⁵.

L'iniziativa è proseguita nell'a.s. 2021/22, con un'attenzione particolare per le schede di libri sui temi dell'ecologia e della sostenibilità: in questa edizione l'esperienza è stata monitorata nell'ambito di un progetto di ricerca che ha previsto la somministrazione a tre classi di Scuola secondaria di primo grado (un campione, cioè, di 42 studenti), di un questionario con sette domande aperte.

42 C. Ferranti, *Il progetto "Didattica con Wikipedia": le competenze sviluppate nei singoli progetti disciplinari*, in V. Gallo, C. Petrucco (Eds.), *Wikipedia in Academia*, Padova University Press, Padova 2020, p. 60.

43 E. Zizioli, *Resilient education: the schooling system becomes non-formal*, «Pedagogia oggi», 19, 1 (2020), pp. 65-71.

44 S. Pasta, *Postverità e datificazione. Nuove conoscenze e nuove consapevolezze dall'educazione civica digitale*, «Scholé», 1 (2021), pp. 51-63.

45 L. Catalani, *I progetti Wikimedia*, cit.

Nel rispetto di un approccio induttivo di tipo qualitativo, ci si è orientati verso domande a risposta aperta, perché permettono agli intervistati di esprimersi nei termini a loro più consoni, di spiegarsi e di evitare le limitazioni imposte dalle categorizzazioni dei questionari strutturati. Per la scelta del numero di domande e la formulazione delle stesse ci si è attenuti all'impostazione di H. Dautriat⁴⁶, proponendo domande in numero limitato, non troppo lunghe, dalla formulazione chiara e dal linguaggio semplice. Le sette domande sono volte a individuare:

- l'acquisizione dei valori di cittadinanza (quesito n. 1);
- lo sviluppo di abilità di uso consapevole delle fonti (quesito n. 2);
- la soddisfazione verso il progetto (quesiti nn. 3, 7);
- il cambiamento nei processi di scrittura (quesiti nn. 4, 5);
- la promozione della motivazione a leggere (quesito n. 6).

Le risposte sono state sottoposte ad analisi del contenuto; i risultati sono in fase di analisi e di interpretazione.

In conclusione, riteniamo importante ribadire l'importanza di iniziative come "Vikidia per BILL", che permettono di ridisegnare il presente e il futuro della scuola, che diviene un luogo dove, «parafrasando il giurista italiano Piero Calamandrei, [...] è possibile rimuovere gli ostacoli, combattere le disuguaglianze e dare valore alle differenze individuali. Insomma, una scuola aperta a tutti e per tutti»⁴⁷.

⁴⁶ H. Dautriat, *Il questionario*, FrancoAngeli, Milano 1995.

⁴⁷ G. Agrusti, D. Gabusi, V. Schirripa, *Educazione civica, cittadinanza e democrazia. Un'agenda per la scuola*, «Scholé», 1 (2021), p. 3.

Riprendersi la Storia: educare alla cultura della democrazia nelle scuole d'oggi

Federico Zannoni
Università di Bologna

Abstract

Nel Rapporto *Reimagining our futures together: a new social contract for education* viene ribadita con forza l'esigenza di educare le nuove generazioni a pensare il futuro del nostro pianeta nei termini della democrazia. Eppure, i dati contenuti nel rapporto *Freedom in the World 2022* evidenziano come, da sedici anni, su scala globale, sia in corso un crescente processo di deterioramento e recessione delle istituzioni democratiche, messe in crisi da populismo, movimenti identitari, settarismi, xenofobia, revisionismi e retrotopie, in parte riconducibili a meccanismi collettivi di oblio del passato prossimo e remoto, di cui sono vittime le nuove generazioni. Recuperare il senso della storia, e riavvicinarvi bambini e bambine, ragazzi e ragazze, costituisce il primo passo per promuovere, a partire dalla scuola, una necessaria cultura della democrazia che, focalizzandosi su valori, attitudini, capacità e conoscenze, possa aiutare i giovani a sviluppare le solide e dinamiche competenze dei cittadini e delle cittadine democratici attivi dell'oggi e del domani.

Parole chiave: Storia, democrazia, populismo, memoria, cittadinanza attiva

The Report *Reimagining our futures together: a new social contract for education* strongly reaffirms the need to educate the new generations to think about the future of our planet in terms of democracy. Nevertheless, the data reported in *Freedom in the World 2022* show how, for sixteen years, a growing process of deterioration and recession of democratic institutions - put in crisis by populism, identity movements, sectarianisms, xenophobia, revisionisms and retrotopies, partly attributable to collective mechanisms of oblivion of the near and distant past, implemented by the new generations - has been underway on a global scale. Recovering the sense of history is the first step to promote, starting from school, a necessary culture of democracy which, moving from values, attitudes, skills and knowledge, can help young people to develop the solid and dynamic competences of the active democratic citizen of today and tomorrow.

Key words: History, democracy, populism, memory, active citizenship

1. La recessione democratica

Nella prefazione al documento *Reimagining our futures together: a new social contract for education*¹, la presidente etiope Sahle-Work Zewde, *chair* della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione, afferma che, anche a fronte della vulnerabilità e dell'incertezza che contraddistinguono a livello globale il presente, il futuro del nostro pianeta deve essere concepito in modo democratico, a partire dai singoli contesti locali, in cui sarà importante educare le nuove generazioni ad attingere dalle diversità culturali per promuovere e intraprendere azioni collettive e individuali. Quel documento è stato presentato il 10 novembre 2021, durante i lavori della quarantunesima Conferenza Generale dell'UNESCO; soltanto tre mesi dopo, il 24 febbraio 2022, le truppe russe hanno invaso l'Ucraina e Freedom House ha pubblicato il Rapporto *Freedom in the World 2022*, sottotitolandolo *The Global Expansion of Authoritarian Rule*²: l'espansione globale del governo autoritario. Preliminarmente all'analisi dei dati e delle tendenze in atto, nel documento di Freedom House vengono riportate alcune riflessioni sul concetto di democrazia. Viene rilevato come quella stessa parola venga, nel linguaggio comune così come nelle note ufficiali, riferita a realtà ed entità nazionali assai diverse tra loro, probabilmente inaccostabili, come per esempio la Repubblica Popolare Democratica della Corea del Nord e le democrazie scandinave. Stiamo assistendo alla pratica della diffusa appropriazione indebita della parola "democrazia" che, se da un lato costituisce la conferma della sua attrattività, dall'altro genera confusione, offrendo a coloro che vi si oppongono, la disdegnano o la strumentalizzano, la possibilità di rivendicare credenziali democratiche e al contempo sostenere che le democrazie reali siano inefficaci o ipocrite. Per dirla con Mariagrazia Contini, anche il termine "democrazia" può rientrare, assieme, tra le altre, a libertà, solidarietà e giustizia, nel novero delle "parole logore", consumate e maltrattate sino al punto che non «significano più nulla, non portano più tracce della storia e delle esperienze da cui hanno tratto origine e di cui sono nutrite»³. In modo particolare, in molti contesti e in crescenti strati di popolazione si è diffusa l'errata percezione che tutto ciò che la democrazia richiede sia soltanto lo svolgimento regolare delle elezioni. Al contrario, democrazia significa molto di più del semplice governo della maggioranza: come scrive Norberto Bobbio, «l'unico modo di intendersi quando si parla di democrazia, in quanto contrapposta a tutte le forme di governo autocratico, è di considerarla caratterizzata da un insieme di regole,

1 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Parigi 2021.

2 Freedom House, *Freedom in the World 2022. The Global Expansion of Authoritarian Rule*, Freedom House, Washington DC 2022, https://freedomhouse.org/sites/default/files/2022-02/ FIW_2022_PDF_Booklet_Digital_Final_Web.pdf (consultato il 28/02/2022).

3 M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb, Bologna 2009, p. 121.

primarie o fondamentali, che stabiliscono chi è autorizzato a prendere le decisioni collettive e con quali procedure»⁴. Nella sua forma ideale, è un sistema di governo basato sulla volontà e sul consenso dei governati, su istituzioni che devono rendere conto a tutti i cittadini, sull'adesione allo stato di diritto e sul rispetto dei diritti umani. È una rete di strutture che si rafforzano a vicenda, in cui coloro che esercitano il potere sono soggetti a controlli, sia dall'interno sia dall'esterno dello Stato, effettuati per esempio da tribunali indipendenti, da una stampa autonoma e dalla società civile. La democrazia richiede un'apertura alle alternanze di potere e mette il bene pubblico al centro delle azioni di governo, per cercare di creare e tutelare condizioni di parità in modo che tutte le persone, indipendentemente dalle circostanze della loro nascita o del loro *background*, possano godere dei diritti umani universali di cui sono titolari ed essere cittadini e cittadine attivi.

I dati riportati da Freedom House sembrano confermare, conferendole tinte ancora più fosche, la definizione di “recessione democratica” con cui il politologo Larry Diamond⁵ descrive questo periodo di crisi delle democrazie a livello globale, riconoscendo però che, sebbene in difficoltà nelle pratiche politiche e governative, la democrazia intesa come modello, valore e aspirazione continua a essere in ascesa tra le persone, anche nei contesti più critici. Nel 2021 le istituzioni democratiche e i diritti civili hanno subito un deterioramento in 60 Paesi nel mondo e un miglioramento in sole 25 Nazioni, confermando una tendenza che dura ormai da sedici anni, durante i quali i regimi autoritari sono diventati sempre più efficaci nel cooptare o aggirare le norme e le istituzioni destinate a sostenere le libertà fondamentali, mentre nei Paesi con democrazie consolidate i partiti e i movimenti con caratterizzazioni violente, xenofobe e autoritarie hanno ottenuto grande popolarità e consenso; infine, nei contesti ancora in bilico tra democrazia e autoritarismo, quest'ultimo ha sovente assunto maggiore forza. A oggi, circa il 38% della popolazione mondiale vive in Paesi non liberi, la percentuale più alta dal 1997, e il 42% in Nazioni “parzialmente libere”; soltanto il 20% risiede in contesti pienamente liberi⁶. Come afferma Yascha Mounk analizzando l'invasione russa in Ucraina, «se l'apparente intenzione della Russia di anettere parti dell'Ucraina rappresenta una violazione particolarmente grave delle norme internazionali, gli assalti alla democrazia negli ultimi anni si sono fatti sempre più sfrontati. Ora che la democrazia è in crisi in tutto il mondo, i suoi nemici non sentono più alcuna necessità di dissimulare le ambizioni autocratiche»⁷.

4 N. Bobbio, *Il Futuro della Democrazia*, Einaudi, Torino 2005, p. 5.

5 L. Diamond, *Facing Up to the Democratic Recession*, «Journal of Democracy», 26, 1 (2015), pp. 141-155.

6 Freedom House, *Freedom in the World 2022*, cit.

7 Y. Mounk, *Le democrazie deboli rendono forti i regimi*, «La Repubblica», 25 febbraio 2022, p. 22.

2. I populismi e la distruzione del passato

Quanto rilevato da Freedom House trova conferma e rispecchiamento in uno dei punti centrali di *Reimagining our futures together*, quando viene riportato che, seppure contemporaneamente al significativo diffondersi di realtà di partecipazione e attivismo contro le discriminazioni e le ingiustizie, negli ultimi dieci anni il mondo ha assistito a una inversione di tendenza nella *governance* democratica e all'affermazione di un accresciuto consenso nei confronti dei movimenti populistici e identitari, spesso in grado di occupare i vuoti lasciati da una politica, quella tradizionale, percepita come distante, non più in grado di aderire alle rivendicazioni e alle istanze mosse dalle masse, divenuta quindi oggetto di disaffezione e bersaglio di diffidenza e sospetto.

La palingenesi proposta dai movimenti e dai partiti populistici, facendo leva - non lesinando di alimentarle - sulle pulsioni irrazionali delle persone, che scaturiscono dall'insoddisfazione e dal senso di impotenza e abbandono, offre visioni dicotomiche degli eventi e del reale, riconducendoli alla rozza contrapposizione tra popolo ed *élite* e alla rivendicazione di una equivoca sovranità popolare⁸. I *leader* populistici sono spesso maestri nel proporsi come coloro che sanno capire e difendere i bisogni del popolo, rispettando e valorizzando la dignità del senso comune e la normalità degli uomini e delle donne che anonimamente ricercano qualcuno in cui riconoscersi⁹. Osteggiando pubblicamente l'elitarismo delle classi politiche tradizionali, si presentano come espressioni compiute della stessa normalità che caratterizza i loro elettori, attivisti e simpatizzanti: talvolta più ricchi, più abili nell'arte oratoria, di aspetto magari più avvenente, certamente più intraprendenti, rifiutano di attribuirsi «una superiore moralità [o] una superiore capacità di visione su ciò che è decisivo o ultimo»¹⁰, divenendo in questo modo illusori specchi in cui i rappresentati possono scorgere le immagini di se stessi, anche nella loro normale mediocrità. Nell'anti-intellettualismo populista, i *leader* non sono, neppure in parte, produttori di sapere e moralità, essendo questi elementi già insiti nel senso comune di cui si fanno portavoce: in altre parole, anche grazie al decisivo impulso fornito dai mezzi di comunicazione virtuale, è in atto un efficace e affascinante isomorfismo tra una cultura di massa di matrice televisiva, «casalinga e minimalista»¹¹, che rifugge l'apertura non solo verso i contenuti più alti, ma anche nei confronti dell'imponderabilità degli orizzonti altri, e l'egualitarismo immaginato dal populismo.

8 Ved. M. Anselmi, *Populismo. Teorie e problemi*, Mondadori, Milano 2019.

9 Ved. M. Tarchi, *Italy: A Country of Many Populisms*, in A. Albertazzi, D. McDonnel (Eds.), *Twenty-First Century Populism. The Spectre of Western European Democracy*, Palgrave MacMillan, New York NY 2008.

10 F. Rositi, *Il populismo e l'eguaglianza immaginaria*, «Cambio», 4, 8 (2014), p. 160.

11 Ivi, p. 163.

Attraverso la Rete, chiunque può comporre la propria personale visione del mondo e degli eventi, o aderire in modo irreflessivo a quella che più ne attiva gli istinti, attingendo in modo non filtrato dall'inesauribile serbatoio di informazioni e notizie non sempre veritiere e in certi casi eticamente discutibili. Assieme alle *fake news*, in Rete corrono odio¹², violenza, discriminazioni, settarismi, xenofobia, pericolosi revisionismi, retrotopie¹³ e tanta ignoranza, trasversale a ogni sfera del sapere, ma che può destare particolari preoccupazioni quando riguarda la comprensione della storia politica e sociale dell'Italia e del mondo.

Adriano Prosperi intitola un suo recente libro *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*¹⁴: in quelle pagine, delinea come cifra essenziale del presente la crescente incapacità di ricordare il tempo trascorso o la deliberata volontà di dimenticare il passato, remoto e prossimo, come se la società occidentale per intero, o nella gran parte della sua composizione, sia affetta da una sorta di malattia di Alzheimer patita collettivamente. Disperdere la memoria, chiudendosi in un presente autoreferenziale, costituisce il primo, decisivo passo che può condurre a distruggere una cultura, soprattutto quando, ed è il caso dell'Europa, l'eredità culturale e valoriale viene taciuta e messa in disparte per lasciare campo aperto all'imperativo manipolatorio e alienante del produrre e consumare ricchezza e profitto. Il sistema capitalistico ha invaso la nostra sfera etica e morale, inducendoci a vivere, in modo più o meno consapevole, in un presente eterno e immobile, che sembra essersi dimenticato del passato e non appare capace di rivolgersi al futuro.

Il critico cinematografico Anton Giulio Mancino definisce il documentario *Il tempo rimasto* «quasi una elegia sul tramonto dell'esistente»¹⁵: nell'intervistare uomini e donne alle prese con la terza o quarta età della loro vita, il regista Daniele Gaglianone fa i conti con la propria angoscia di signore di mezza età che capisce come quegli ultraottantenni e ultranovantenni siano oggi gli ultimi testimoni degli stili, delle abitudini e degli eventi di un mondo, quello che ha preceduto la rivoluzione tecnologica, che rischia fortemente di finire nell'oblio. Resistendo ai mesi o agli anni che li separano dalla morte, queste persone consentono anche al tempo e alla memoria di resistere: poi rimarranno sbiadite fotografie, forse conservate in cassette quasi sempre chiusi. Nell'analisi di Adriano Prosperi, oggi la trasmissione intergenerazionale della memoria si è interrotta ed è stata sostituita da frammentate esperienze individuali di fruizione di contenuti attinti dai *mass media* e dai *social media*;

12 Ved. A. Roversi, *L'odio in rete: siti ultras, nazifascismo online, jihad elettronica*, Il Mulino, Bologna 2006.

13 Ved. Z. Bauman, *Retrotopia*, Laterza, Roma-Bari 2017.

14 A. Prosperi, *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*, Einaudi, Torino 2021.

15 A.G. Mancino, *Recensione a "Il tempo rimasto"*, «Cineforum. Critica e cultura cinematografica», 2 febbraio 2022, <https://www.cineforum.it/recensione/Il-tempo-rimasto> (consultato il 28/02/2022).

persino la scuola fatica a conservare il suo ruolo nella formazione della coscienza storica e del tempo nei bambini e nelle bambine, nei ragazzi e nelle ragazze, sopraffatta da una società del capitalismo avanzato che «è orientata in modo da parcellizzare e individualizzare l'apprendimento e l'esercizio di conoscenze e competenze»¹⁶.

In Italia, con la fine della Prima Repubblica, ai partiti tradizionali, portatori di una storia e proiettati lungo traiettorie che presupponevano una durata, è progressivamente subentrato un nuovo assetto, fondato non più sulla storia, bensì sull'assunzione in modo statico, immobile e omologante - e quindi distorto - del concetto di identità. In nome dell'inedito senso identitario, gli Italiani sono stati indotti a «muovere guerra contro tutte le lacerazioni passate»¹⁷, in modo prioritario quella che contrapponeva partigiani e fascisti. Nel dato statistico contenuto nel *Rapporto Italia 2020* elaborato da Eurispes¹⁸, secondo cui per il 15,6% degli Italiani la *Shoah* non è mai esistita, sono resi ben manifesti gli effetti della lunga stagione del revisionismo, dell'ignoranza storica e dell'oblio. «Visitare Auschwitz sta diventando sempre più un'esperienza da non perdere»¹⁹, necessaria e urgente, afferma Piotr Cywiński, direttore del Museo Memoriale di Auschwitz-Birkenau. Sebbene la *Shoah* abbia costituito il vero buco nero in cui buona parte della cultura e della storia dell'Europa è sprofondata, le generazioni successive a quelle di coloro che hanno vissuto, o conosciuto da vicino, la tragedia, non sono state in grado di guardarla, raccontarla, capirla, sopraffatte da una capitalistica normalizzazione del benessere che ha spinto a dimenticare il passato problematico e inquietante e a mettere da parte le aspirazioni rivoluzionarie, le prospettive di progresso, di riscatto ed eguaglianza sociale. Può risultare amaramente beffardo, proprio nei primi giorni dell'invasione russa dell'Ucraina, riportare quanto Cywiński ha scritto soltanto cinque anni prima:

Oggi, in Europa, non dobbiamo avere paura di una vendetta nazista; nessuno busserà con violenza alla nostra porta. Ma possiamo volare là, in Darfur, in Somalia, ovunque. Sappiamo così tanto e possiamo fare così tanto. Abbiamo accesso a un *network* globale di informazione e comunicazione. Praticamente nulla ci minaccia. E nel frattempo non facciamo praticamente nulla. Chi di noi è salito su un comodo aereo per salvare almeno un bambino? È più facile pensare: non è così semplice... cosa posso fare io in prima persona? La responsabilità è delle Nazioni Unite, del G8, dell'Unione Europea, delle missioni di pace, della Croce Rossa Internazionale, ma certo non mia!²⁰.

16 A. Prosperì, *Un tempo senza storia*, cit., p. 17.

17 Ivi, p. 23.

18 Eurispes, *Rapporto Italia 2020*, Eurispes, Roma 2020, <https://eurispes.eu/ricerca-rapporto-rapporto-italia-2020/> (consultato il 28/02/2022).

19 P.M.A. Cywiński, *Non c'è una fine. Trasmettere la memoria di Auschwitz*, Bollati Boringhieri, Torino 2017, p. 17.

20 Ivi, p. 19.

L'allarme era già stato lanciato da Eric Hobsbawm nel fondamentale *Il Secolo Breve*²¹: a partire dagli ultimi anni del Novecento, assistiamo al succedersi di giovani generazioni che crescono in un presente permanente, private di ogni rapporto organico con il passato storico e dei meccanismi sociali che possano connettere la loro esperienza a quella delle generazioni precedenti. Da qui il disinteresse, l'insensibilità - o una sensibilità più retorica che autentica - nei confronti di ciò che resta a testimonianza delle grandi tragedie, la difficoltà nel cogliere i nessi e di interpretare la complessità delle situazioni e dei contesti potendosi muovere tra coordinate spaziali e temporali. Le telecamere posizionate da Sergei Loznitsa nei vari ambienti del campo di Auschwitz-Birkenau, attraverso il montaggio da cui è scaturito lo splendido e implacabile documentario *Austerlitz* (2016), hanno ineccepibilmente messo a nudo il disinteresse, spesso accompagnato da scarso o nullo rispetto per la memoria di quanto è accaduto, dei ragazzi e delle ragazze delle scolaresche arrivate da tutto il mondo: questi studenti e studentesse denotano una preoccupante assenza di connessione emotiva con il passato, un'apatia che oscilla tra il divertito e l'annoiato.

3. Educare alla cultura della democrazia

In Italia come in Europa, le scuole di ogni ordine e grado si trovano oggi investite del compito di restituire centralità, interesse ed efficacia all'insegnamento della Storia, che sarebbe importante ritornasse a ricoprire il ruolo di cornice di riferimento per le altre discipline. Anche in considerazione dell'azzeramento delle distanze provocato dalla rivoluzione informatica e digitale, che ha stravolto la percezione dello spazio e del tempo, sostituendo la profondità della prospettiva storica con la simultaneità istantanea della *forma mentis* informatica, si tratta di una missione ardua e complessa, ma necessaria affinché alle sirene identitarie, populiste ed escludenti possa contrapporsi con rinnovato vigore una cultura della democrazia che, riappropriandosi in modo critico del passato che ci riguarda, sappia interpretare le caratteristiche del nostro tempo e intervenire in modo propositivo e impattante. Conferire rinnovata centralità alla conoscenza, allo studio e alla riflessione sul passato costituisce quindi un imprescindibile requisito per educare a un presente che possa aprirsi alla progettualità e al futuro con slancio e credibilità. La cultura della democrazia è volta al futuro e attinge dalle sue radici e dalle evoluzioni che ne hanno punteggiato l'attraversamento della storia: è dunque compito della scuola fare sì che i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze possano approcciarla in tutta la sua complessità, impegnati in attività didattiche adeguate alle rispettive età, a loro volta pregnanti di intersezioni di contenuti e valori.

21 E. Hobsbawm, *Il Secolo Breve. 1914-1991: l'Era dei grandi cataclismi*, Rizzoli, Milano 1995.

Nel Rapporto *Reimagining our futures together* a più riprese viene posta enfasi sulla necessità che le scuole e le istituzioni educative possano mettere al centro del proprio agire i principi di cooperazione, collaborazione e solidarietà, ponendosi l'interdisciplinarietà, l'interculturalità, l'inclusione, l'equità e il benessere individuale e collettivo non solo come obiettivi, ma anche come approcci e strumenti. Scuole e istituzioni educative, che restituiscano centralità al rispetto delle regole, del prossimo e delle diversità, al valore della collettività, della comunità e del bene pubblico, all'apertura, alla fiducia e alla conoscenza, sono scuole e istituzioni educative che si connotano come intrinsecamente e convintamente democratiche, e quindi in grado di opporsi ai nemici della cultura democratica: l'egoismo, l'individualismo, le divisioni, le discriminazioni, le chiusure, i settarismi, l'antipolitica, i populismi, l'ignoranza. In questa direzione, merita di essere preso in considerazione il documento *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, pubblicato nel marzo 2016 dal Consiglio d'Europa²² per proporre, prioritariamente alle scuole, un modello concettuale delle competenze che renda i cittadini e le cittadine, in modo particolare i più giovani, capaci di partecipare attivamente alla "cultura della democrazia", espressione che è preferita alla sola parola "democrazia" in quanto, mentre quest'ultima non può esistere senza istituzioni e leggi democratiche, in concreto tali istituzioni e leggi non possono funzionare se non sono radicate nella prima, cioè nei valori, negli atteggiamenti e nelle pratiche. Inoltre, sebbene sia necessario per i cittadini e le cittadine acquisire una serie di competenze per partecipare efficacemente alla cultura della democrazia, queste competenze da sole non sono sufficienti a garantire la partecipazione democratica, dal momento che sono anche richieste strutture istituzionali adeguate. In altre parole, sia le competenze individuali, sia la presenza di istituzioni chiaramente democratiche, e tra queste la scuola, sono essenziali per sostenere la cultura della democrazia.

Secondo il documento del Consiglio d'Europa, nelle attuali società globali e multiculturali sarebbe opportuno promuovere nelle giovani generazioni competenze che siano al contempo democratiche e interculturali, in grado di rendere i soggetti capaci di mobilitarsi e dispiegare valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e consapevolezze rilevanti per rispondere in modo appropriato alle richieste, alle sfide e alle opportunità che quotidianamente si presentano. Il concetto di competenza viene qui assunto come un processo dinamico, attraverso cui ogni individuo attinge alle proprie risorse cognitive, psicologiche e reazionali per affrontare le diverse, concrete circostanze. Le competenze necessarie a ciascun alunno e studente per comprendere, interiorizzare e sviluppare la cultura della democrazia scaturiscono dal

²² Council of Europe, *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasburgo 2016.

consolidamento e dall'intreccio di valori, attitudini, abilità e conoscenze che la scuola è tenuta a promuovere. La valorizzazione della dignità e dei diritti umani, della diversità culturale, della democrazia, della giustizia, dell'equità, dell'uguaglianza e dello stato di diritto si deve quindi accompagnare al potenziamento delle attitudini all'apertura e al rispetto nei confronti dell'alterità culturale e spirituale e delle diverse visioni e pratiche del mondo, al senso civico, all'assunzione di responsabilità e alla tolleranza nei confronti dell'opaco. Su questi valori e predisposizioni si possono innestare le abilità di apprendimento autonomo, analisi e pensiero critico, ascolto e osservazione, empatia, flessibilità e adattabilità, cooperazione e gestione dei conflitti, nonché le capacità linguistiche e comunicative. Completa il quadro il livello della conoscenza e della comprensione critica: di se stessi, del linguaggio e della comunicazione, del mondo.

Educare alla cultura della democrazia significa pensare all'educazione e alla scuola come a spazi fisici, intellettuali, relazionali e valoriali che trascendono nettamente il mero processo di trasmissione e apprendimento di concetti e tecniche, per ergersi a punti di riferimento che sappiano guidare la quotidianità e illuminare le progettazioni esistenziali di bambini, bambine e adolescenti, fornendo strumenti che possano mettere nelle condizioni di produrre cambiamento nel soggetto e nella comunità²³, perseguendo una crescita esistenziale e umana²⁴.

È proprio la delicata, spesso ardua propensione a cercare e continuamente ridefinire un equilibrio tra le aspirazioni individuali e i valori collettivi a connotare di perenne insicurezza e continua rigenerazione il sistema democratico, offrendo una ragione in più a sostegno dell'ineluttabilità della riflessione pedagogica e dell'azione educativa: queste ultime, infatti, possono stimolare e alimentare il necessario circolo di reciprocità dialettica tra uomo e società, orientando in termini trascendentali e critici i saperi che confluiscono in un'opinione pubblica che si vorrebbe il più possibile libera, consapevole e responsabile²⁵, anche attraverso la scelta di obiettivi e valori che ambiscano a «conquistarsi un riconoscimento di universalità, accettando di porsi sul terreno della verifica storica e della progettualità etico-politica»²⁶.

Riprendendo la lezione di John Dewey, l'educazione e la scuola finiscono per rappresentare il senso stesso della democrazia, intesa come modo di vivere e di relazionarsi.

23 Ved. A. Criscenti Grassi, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Bonanno, Acireale-Roma 2005.

24 Ved. V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento 2006.

25 Ved. A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

26 E. Corbi, *Postmodernità, educazione e questione etica*, in E. Corbi, F.M. Sirignano (Eds.), *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*, Liguori Editore, Napoli 2011, p. 11.

La cultura della democrazia richiede che scuola ed educazione siano presenti e protagoniste; al pari della democrazia, esse sono necessarie alla vita, favoriscono l'integrazione e la coesione sociale, promuovono la pace e la crescita culturale, relazionale e sociale degli individui. Inoltre, educazione, scuola e democrazia insegnano a non sottovalutare mai l'importanza della pratica del pensare, del considerare in modo critico ciò che si osserva, si sente e si vive, prendendosi il tempo necessario, senza divenire schiavi dell'impulsività. In questa età di pandemie e di invasioni belliche, scuola, educazione e democrazia possono costruire rinvigoriti pilastri per aiutarci a ridefinire il nostro rapporto con gli altri e con il mondo reale, per provare a riallacciare i fili con la storia perduta e finalmente percepire la differenza che c'è tra il corpo di un essere umano che cade ferito e i punti conquistati superando lo schema finale di un videogioco di guerra.

Reimmaginare il futuro insieme agli adolescenti nella scuola post-pandemica

Francesco Bearzi

Espéro srl, Servizi Formativi Avanzati e Innovazione Sociale

Università del Salento

Abstract

Il cuore dell'imprescindibile trasformazione della nostra relazione con l'ecosistema e con la comunità globale consiste nella capacità di reimmaginare il futuro, insieme, coltivando il senso di interdipendenza, con ascolto attivo e apertura a nuovi equilibri dinamici. Un processo sperimentato con particolare intensità dagli adolescenti nel corso del *détournement* pandemico, come rivelano soprattutto strumenti etnografici, nonché testimoniato dall'indimenticabile risposta di tanti insegnanti. Nelle relazioni personalizzate, fondate sull'empatia e sulla cura, fluisce la linfa di una scuola sostenibile ed equa, immersa nella società civile, costruita dall'autonomia e dalla collaborazione dei professionisti dell'educazione, che inventano nuovi spazi e nuovi tempi di insegnamento-apprendimento in armonia con il "pianeta vivente".

Parole chiave: interdipendenza, relazionalità, ecosistema, pianeta vivente, apprendimento esperienziale

The core of the inescapable transformation of our relationship with ecosystem and global community consists in our capability of reimagining future together, by developing the sense of interdependence, through active listening and opening to new dynamic balances. During the pandemic, that process has been experienced particularly by adolescents, as shown above all by ethnographic tools and attested by the unforgettable answer of many teachers. The sap of a sustainable and equal school - that is a school immersed in the civil society and built by the autonomy and the cooperation of education professionals who invent new spaces and new times of teaching-learning in harmony with the "living planet" - flows from individualised relationships which are based on empathy and care.

Key words: interdependence, relationality, ecosystem, living planet, experiential learning

1. Reimmaginare il futuro in una prospettiva ecosistemica

*Reimmaginare i nostri futuri insieme*¹ significa co-costruire rinnovate e più solide basi per vincere le sfide della sostenibilità e della realizzazione di un'autentica cittadinanza globale², nella compenetrazione dell'ecologia e dell'equità sociale. «Tra passate promesse e incerti futuri»³: nonostante la pandemia abbia mostrato quanto siamo fragili e interconnessi⁴, si accelerano, nella cornice di un "progresso" tecnologico ed economico eticamente inaccettabile, i ritmi della distruzione dell'ecosistema e dell'allargamento delle disuguaglianze, minacciando i diritti umani, il pluralismo culturale e gli ordinamenti democratici⁵. Ciò impone la sottoscrizione di *un nuovo contratto sociale per l'educazione*, di epocale spessore, che impegni le comunità educanti, i governi e la società civile nella realizzazione degli obiettivi di Agenda 2030. Alimenta la speranza il fatto che mai come oggi i sistemi educativi dispongono della capacità di costruire collaborativamente conoscenze trasformative e dinamiche insieme alle nuove generazioni, che già mostrano una viva e mobilitante coscienza ecologica⁶.

L'antropocentrismo moderno finisce per collocare la ragione tecnica al di sopra della realtà⁷. Non ci sarà ecologia senza un'adeguata antropologia⁸.

Questo ci impedisce di considerare la natura come qualcosa di separato da noi o come una mera cornice della nostra vita. Siamo parte di essa e ne siamo compenetrati⁹.

È dunque «fondamentale cercare soluzioni *integrali*, che considerino le interazioni dei sistemi naturali tra loro e con i sistemi sociali»¹⁰.

Il nuovo contratto sociale per l'educazione implica radicali trasformazioni del sistema socio-economico¹¹. «Il mercato da solo non risolve tutto, benché a volte vogliono farci credere questo dogma di fede neoliberale»¹².

1 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Parigi 2021.

2 UNESCO, *Education 2030. Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*, UNESCO, Parigi 2017; Id., *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale, Parigi-Trento 2018.

3 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., p. 17.

4 Ivi, p. iii; Papa Francesco, Lettera enciclica *Fratelli tutti* (3 ottobre 2020), n. 32.

5 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., pp. 17-45.

6 Ivi, in particolare pp. 33-34, vi, 1.

7 Papa Francesco, Lettera enciclica *Laudato si'* (24 maggio 2015), n. 115.

8 Ivi, n. 118.

9 Ivi, n. 139.

10 Ibidem. Corsivo mio.

11 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., in particolare pp. 8-9, 11, 24-26, 33, 42-43, 64, 67, 137.

12 Papa Francesco, *Fratelli tutti*, cit., n. 168; ved. anche N. Chomsky, *The Precipice. Neoliberalism, the pandemic and the urgent need for radical change*, Penguin, Londra 2021.

In luogo del paradigma del *capitale umano*, si impone una piena adesione a quello dello *sviluppo umano*¹³. Quest'ultimo necessita però di una ricalibrazione; la sostanziale adozione da parte di Amartya K. Sen¹⁴ del principio di responsabilità¹⁵ nei confronti delle generazioni future e delle altre specie viventi, nel contesto del tentativo di adeguare alla sfida della sostenibilità il *capability approach*, non sembra riuscire a trascenderne i presupposti antropocentrici¹⁶ (e individualistici¹⁷).

Sarà possibile realizzare trasformazioni strutturali soltanto ritrovando e rinnovando modalità di funzionamento del nostro organismo in armonia con l'ecosistema. Ricorre nel Rapporto in questione il concetto di «pianeta vivente»¹⁸, tematizzato nella sezione «Learning with the living planet»¹⁹. L'apprendimento deve maturare nella “palestra” della biosfera, prossima o meno alle nostre scuole²⁰. Nelle culture delle comunità indigene - che popolano siti ospitanti l'80% della biodiversità, legati a doppio filo ai destini dell'intera umanità -, nonché in molte cosmologie afro-asiatiche, i viventi non-umani risultano titolari di propri diritti, meritevoli di rispetto, saggi maestri²¹, come peraltro negli insegnamenti evangelici e francescani²². Nelle pratiche di matrice occidentale di *place-based, environmental* ed *experiential learning* e di *outdoor education*, l'ambiente viene spesso riduttivamente concepito come “al servizio dello studente”, non stimolando la consapevolezza di una relazione uomo-natura con caratteri di *reciprocità* e *interdipendenza*, tantomeno il riconoscimento ai viventi non-umani di un'autonoma agentività²³. Nelle versioni più recenti di tali pratiche si punta invece, più opportunamente, a una prospettiva di «co-evolution and co-emergence»²⁴, per cui l'uomo è concepito come essere *ecologico*, non semplicemente *sociale*²⁵. Si trascende così la posizione dell'uomo come “custode” e “protettore” della natura, che ancora presuppone una separazione tra i due termini, consentendo di immergersi *dentro* il “pianeta

13 A.K. Sen, *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano 2000; M. Baldacci, *Per un'idea di scuola*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 46-71.

14 A.K. Sen, *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2010.

15 H. Jonas, *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino 2009.

16 T. Demals, A. Hyard, *Is Amartya Sen's sustainable freedom a broader vision of sustainability?*, «Ecological Economics», 102 (2014), pp. 33-38.

17 S. Colazzo, A. Manfreda, *La comunità come risorsa*, Armando Editore, Roma 2019, pp. 100-104.

18 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., pp. 2, 4, 8, 46, 67, 71, 84, 119.

19 Ivi, pp. 112-113.

20 Ivi, p. 112.

21 Ibidem.

22 Papa Francesco, *Laudato si'*, cit.

23 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., p. 112.

24 Ibidem.

25 Ivi, pp. 112-113.

vivente”²⁶. Risulta dunque indispensabile, superando la concezione dello “sviluppo umano” tipica del ventesimo secolo, coltivare una coscienza “planetaria”, strettamente legata alla promozione di un’autentica cittadinanza globale²⁷. Sperimentare l’interdipendenza di tutti i viventi, correggendo un «antropocentrismo deviato», non implica però cedere il passo a un confuso “biocentrismo”, che potrebbe aprire a nuovi squilibri²⁸. Interdipendenza significa fratellanza universale e comunione profonda con la natura, non annullamento delle specificità, delle “biodiversità”. «Affinché una società abbia futuro, è necessario che abbia maturato un sentito rispetto verso la verità della dignità umana, alla quale ci sottomettiamo»²⁹.

In piena sintonia con il suddetto «Learning with the living planet», una prospettiva transdisciplinare, ispirantesi all’ecologia dei sistemi complessi, sulla scorta degli studi pionieri di John Dewey³⁰ e Gregory Bateson³¹, consente di proporre una penetrante ipotesi, articolata sull’antitesi tra *relazionalità ecosistemica* e *relazionalità intenzionale*, che punta alla centralità del senso della relazione stessa, precedente la distinzione tra i termini “uomo” e “natura”³².

- La prima modalità relazionale è caratterizzata dal *senso di interdipendenza*, nonché tendenzialmente *in ascolto attivo* e *aperta a nuovi equilibri dinamici*.
- La seconda, al contrario, è caratterizzata dal *senso di autonomia soggettiva e di differenza esclusiva*, nonché tendenzialmente *sorda e dominatrice*³³.

Il lento e progressivo affermarsi della relazionalità intenzionale, a partire dalla rivoluzione agricola del Neolitico³⁴, ha conosciuto un’impetuosa crescita dall’età moderna a oggi (prima globalizzazione – rivoluzione scientifica – rivoluzione industriale – attuale Antropocene). Funzionare in termini di relazionalità ecosistemica richiede ormai di trascendere e trasformare sedimentati presupposti/pregiudizi gnoseologici, operanti nella nostra mente in termini automatici e irriflessi, dominanti il senso comune e concretamente agiti dalla comunità globale³⁵.

26 Ivi, p. 113.

27 Ibidem.

28 Papa Francesco, *Laudato si'*, cit., n. 118.

29 Id., *Fratelli tutti*, cit., n. 207; ved. anche International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., pp. 9, 35, 111.

30 J. Dewey, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 2018.

31 G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.

32 F. Bearzi, *Snorkeling ricreativo, relazionalità ecosistemica ed Educazione allo Sviluppo Sostenibile*, in S. Colazzo (Ed.), *Animazione socio-culturale, intrattenimento educativo, outdoor education*, Armando Editore, Roma 2021, pp. 156-176.

33 Ibidem.

34 V. Martone, *Crisi sanitaria ed ecologica. La pandemia come disastro socio-naturale*, in M. Cuono, F. Barbera, M. Ceretta (Eds.), *L'emergenza Covid-19. Un laboratorio per le scienze sociali*, Carocci Editore, Roma 2021, p. 21.

35 F. Bearzi, *Snorkeling ricreativo*, cit.

È il caso, in particolare, del *cogito* cartesiano, o comunque del senso dell'identità soggettiva e della propria differenza esclusiva da ogni altro elemento della rete ecosistemica. Più salutare appare dunque, ancora con Dewey³⁶, puntare a una concezione della coscienza umana come “emergente” dallo stesso ecosistema. Recuperare l'esperienza della relazione immersiva uomo-natura agevola un funzionamento sotto il segno dell'interdipendenza, dell'ascolto attivo e dell'apertura a nuovi equilibri dinamici, tanto nei confronti dell'ecosistema quanto della comunità globale³⁷. Ciò può consentire la crescita di una “disposizione ecosistemica”, indispensabile presupposto di un'autentica rivoluzione culturale e “spirituale”³⁸, imponendo «l'atteggiamento fondamentale di auto-trascendersi, infrangendo la coscienza isolata e l'autoreferenzialità»³⁹; questa è «la radice che rende possibile ogni cura per gli altri e per l'ambiente»⁴⁰.

2. Incontrare la re-immaginazione del futuro degli adolescenti

La crisi ecologica costituisce dunque un appello a una profonda conversione interiore⁴¹, a una scelta esistenziale⁴². Si potrebbe definirla, mutuando il termine dal situazionismo, come un *détournement*, un profondo, straniante e creativo cambiamento di prospettiva che consente di abbattere i conservativi schemi in cui siamo quotidianamente immersi, stimolando la ristrutturazione dei rapporti con noi stessi, gli altri esseri umani, la comunità globale e l'intero ecosistema⁴³. Un *détournement* antitetico al *divertissement* - mutuando il celebre termine pascaliano -, al sistematico di-vergere dal senso autentico della vita (e della morte), fomentato dallo stesso sistema economico, che lo sfrutta per i propri fini, sempre più alieni da quelli dell'uomo e della natura⁴⁴.

L'antitesi *détournement/divertissement* si rivela una perspicua chiave interpretativa della stessa pandemia.

36 J. Dewey, *Esperienza e natura*, cit., pp. 159-254.

37 F. Bearzi, *Snorkeling ricreativo*, cit.

38 Papa Francesco, *Laudato si'*, cit., n. 114.

39 Ivi, n. 208.

40 Ibidem.

41 Ivi, n. 217.

42 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., p. 7.

43 F. Bearzi, *Snorkeling ricreativo*, cit.; F. Bearzi, D. Rodolico, *Rethinking the space-time of learning: a transformative and democratic opportunity for education systems in a time of pandemic*, in A.A.VV., *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*, Associazione “per scuola democratica”, Roma 2021, vol. 2, pp. 315-326.

44 F. Bearzi, *Snorkeling ricreativo*, cit.

Come notano paradigmaticamente alcuni adolescenti⁴⁵, nella “prima fase”, segnata in alcuni Paesi, in particolare nel nostro, da un improvviso quanto dilatato e straniante *lockdown*, si è usciti dai frenetici ritmi della giostra orchestrata dal sistema economico, di una vita superficiale ed esteriore, potendo finalmente rallentare e immergersi in una vita profonda e interiore, nella spontaneità dei rapporti umani e nella contemplazione della natura. Nella “seconda fase”, iniziata nell’autunno 2020, è invece prevalsa una ripristinata attitudine di *divertissement*, nella ripartenza della giostra, che rischia di interpretare la stessa sfida della sostenibilità come un’ulteriore occasione di profitti tanto facili e immediati quanto spuri. Ricadere in un febbrile consumismo e in nuove forme di auto-protezione egoistica, sentendosi nuovamente signori dell’Universo, costituirebbe un fatale errore⁴⁶.

Molti adolescenti sembrano aver assimilato tale lezione ben più degli adulti, valorizzando le opportunità del *détournement* e affrontando criticamente il *divertissement*. Lo testimoniano emergenti evidenze, nella cornice dell’indispensabile sinergia tra strumenti quantitativi e qualitativi nella ricerca educativa, per cui anche il Rapporto in questione offre importanti indicazioni⁴⁷. Nel caso della valutazione del vissuto pandemico adolescenziale, disegnano rilevanti convergenze soprattutto gli strumenti etnografici (interviste in profondità, *focus group*, racconti autobiografici, diari, scrittura creativa ed espressiva)⁴⁸, consentendo di elaborare perspicue ipotesi interpretative, pur statisticamente irrilevanti.

L’esperienza pandemica adolescenziale è stata particolarmente dolorosa e sofferta, ma anche un *pathei mathos*. Tra le opportunità colte, la crescita del senso di comunità (specie in una dimensione di prossimità) e della sensibilità per le disuguaglianze sociali, la riscoperta delle relazioni autentiche e della famiglia⁴⁹. L’esperienza dell’aleggiare della morte ha insegnato a vivere più consapevolmente e intensamente ogni attimo della vita⁵⁰.

45 F. Bearzi, E. Orezzi, S. Colazzo, *Ri-Generazione Z. La seconda primavera pandemica raccontata dagli adolescenti*, Armando Editore, Roma 2022.

46 Papa Francesco, *Fratelli tutti*, cit., nn. 34-35.

47 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., pp. 121-132.

48 P. Bignardi, S. Didoné (Eds.), *Niente sarà più come prima. Giovani, pandemia e senso della vita*, Vita e Pensiero, Milano 2021; F. Bearzi et al., *Aprile 2020. Il mondo della pandemia raccontato dagli adolescenti*, Armando Editore, Roma 2020; F. Bearzi, E. Orezzi, S. Colazzo, *Ri-Generazione Z*, cit.; G. Lampugnani, *Lived experience of education and relationships for Italian adolescents with dyslexia during one year COVID-19 pandemic*, in AA.VV., *Proceedings*, cit., vol. 2, pp. 595-606.

49 P. Bignardi, *Un nuovo sguardo sulla vita. Risultati del focus group*, in P. Bignardi, S. Didoné (Eds.), *Niente sarà*, cit., pp. 13-33.

50 Ivi, pp. 22-28; E. Marta, *Pronti a ricostruire*, in P. Bignardi, S. Didoné (Eds.), *Niente sarà più come prima*, cit., pp. 50-52.

Non pochi dichiarano di sentirsi più forti e *mindful* in virtù delle criticità psicologiche affrontate⁵¹; di aver imparato il valore del silenzio e la “capacità di stare da soli”⁵², se non sperimentato per la prima volta pratiche di meditazione⁵³. Sorprendente, in particolare, la convergenza tra i racconti autobiografici di alcuni adolescenti e i consonanti messaggi inviati tra aprile e maggio 2020 da primati religioso-spirituali come Papa Francesco, il Dalai Lama, Mata Amritanandamayi: la pandemia, estremo avvertimento rivolto dall’ecosistema a *Homo sapiens*, richiama l’indifferibile trasformazione dalla ristretta mentalità di “io” e “mio” a una mentalità più compassionevole verso la comunità umana e più consapevole dell’interdipendenza di tutti i viventi, che può essere promossa da un atteggiamento contemplativo della natura⁵⁴. Nella cornice della psicologia dei disastri⁵⁵, molti adolescenti hanno sperimentato più evolutivamente degli adulti prima la “fase eroica” e la “fase della luna di miele”, poi la singolare commistione, ancora in corso, tra la “fase della disillusione” e la “fase della ricostruzione”, maturando un forte senso critico, ma non smarrendo la disposizione all’eutopia e al concreto impegno sociale⁵⁶. La reazione degli insegnanti all’opportunità di *détournement* è stata, nel complesso, straordinaria. Tanti, esercitando ascolto attivo e pensiero riflessivo, hanno offerto una impegnata, altamente creativa e innovativa risposta a una sfida pandemica scardinante le dinamiche organizzative *top-down*⁵⁷. Ciò ha ulteriormente dimostrato come una relazione di insegnamento-apprendimento personalizzata, fondata sull’empatia e sulla cura, costituisca il sostenibile ed equo cuore di una scuola cooperativa e democratica, che cresce nella libera collaborazione tra i professionisti dell’educazione⁵⁸. L’istanza di partecipare criticamente alla creazione di un futuro sostenibile anima la pedagogia trasformativa e orientata all’azione di *Education 2030*⁵⁹. La capacità di re-immaginare il futuro pervade le otto competenze fondamentali per la sostenibilità, con particolare riferimento alla *competenza di previsione*⁶⁰.

51 F. Bearzi, E. Orezzi, S. Colazzo, *Ri-Generazione Z*, cit.

52 E. Marta, *Pronti a ricostruire*, cit.; D.W. Winnicott, *La capacità di essere solo*, in Id., *Sviluppo affettivo e ambiente: studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Armando Editore, Roma 1965, pp. 19-43.

53 F. Bearzi, E. Orezzi, S. Colazzo, *Ri-Generazione Z*, cit.

54 Ibidem.

55 D.J. De Wolfe, *Training manual for mental health and human service workers in major disasters*, SAMHSA, Washington DC 2000.

56 F. Bearzi, E. Orezzi, S. Colazzo, *Ri-Generazione Z*, cit.

57 International Commission on the Futures of Education, *Education in a post-COVID world. Nine ideas for public action*, UNESCO, Parigi 2020; M. Baldacci, *La pandemia e il fallimento della scuola-azienda*, «MicroMega», 4 (2020), pp. 147-157.

58 Ibidem; International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., in particolare pp. 49-61, 79-83; D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

59 UNESCO, *Education 2030*, cit., p. 54.

60 Ivi, p. 10.

Tra i metodi chiave per l'apprendimento degli obiettivi, l'UNESCO indica esercizi di proiezione, come analisi di futuri scenari, narrazioni eutopiche/distopiche, pensieri di fantascienza, metodi di previsione e calcolo retrospettivo⁶¹. Ciò richiede la costruzione di situazioni educative complesse, che stimolino ad «avventurarsi in nuove direzioni»⁶², nel contesto di un'educazione olistica e trasformativa, che coinvolga l'integrità della persona, supportando un apprendimento autogestito, l'inter- e la trans-disciplinarietà e la sinergia dei saperi formali e informali⁶³. Tra i metodi attivi consigliati, spiccano l'apprendimento *esperienziale*, *trasformativo* e *trasgressivo*⁶⁴. Si rimanda sul tema a qualche concreto esempio applicativo della metodologia didattica *New WebQuest*⁶⁵.

L'imprescindibile trasgressiva e dinamica re-immaginazione del futuro richiede esperienze di “relazionalità ecosistemica”, nella generatività di nuovi spazi e tempi di insegnamento-apprendimento⁶⁶ e nel dialogo con la società civile, in un rinnovato patto intergenerazionale, che è un dono reciproco⁶⁷, maturato in un contesto educativo concepito come un “bene comune”, solidale, partecipativo e democratico, che sperimenta e vive la propria continua ricostruzione⁶⁸.

La re-immaginazione del futuro cresce in “comunità creative di ricerca”⁶⁹ di bambini, adolescenti e insegnanti - adulti competenti⁷⁰ - del “pianeta vivente”, sotto il segno dell'interdipendenza. Nella fioritura dell'incredibile potenziale trasformativo dei giovani⁷¹, cruciale per i destini dell'ecosistema e dell'umanità.

61 Ivi, p. 55.

62 Ivi, p. 7.

63 Ivi, pp. 7, 10-11.

64 Ivi, p. 55; H. Lotz-Sisitka et al., *Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction*, «Current Opinion in Environmental Sustainability», 16 (2015), pp. 73-80; P. Reggio, *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci Editore, Roma 2010.

65 F. Bearzi, S. Colazzo, *New WebQuest. Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi*, FrancoAngeli, Milano 2017; Iid., *ESS, ECG e apprendimento trasgressivo nei licei - “anarchia responsabile”*, <https://www.newwebquest.it/ess-ecg-e-apprendimento-trasgressivo-nei-licei-anarchia-responsabile/> (consultato il 16/04/2022); Iid., *Il very short term dal new webquest, nato in risposta alla pandemia di COVID-19*, <https://www.newwebquest.it/il-very-short-new-webquest-nato-in-risposta-alla-pandemia-di-covid-19/> (consultato il 16/04/2022).

66 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., pp. 105-117; per puntuali riferimenti, anche bibliografici, alla situazione italiana, F. Bearzi, D. Rodolico, *Rethinking the space-time*, cit.

67 D. Simeone, *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*, Scholé, Brescia 2021.

68 J. Dewey, *Creative democracy: The task before us*, in Id., *The Later Works 1925-1953*, vol. 14, Southern Illinois University, Carbondale and Edwardsville IL 1988, pp. 224-230; R. Locatelli, *Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context*, «UNESCO Education, research and foresight: working papers», 22 (2018), pp. 1-17.

69 F. Bearzi, S. Colazzo, *New WebQuest*, cit., pp. 90-100.

70 G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, pp. 220-239.

71 International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together*, cit., p. 59.