



EDITORIALE / EDITORIAL
Riscrivere il futuro.
La formazione tra ricerca, innovazione e sviluppo
Rewriting the Future.
The formation between research,
innovation and development

Umberto Margiotta
Università Ca' Foscari, Venezia
margiot@unive.it

1. Lo sfondo teorico

A tema della IX Edizione della Summer School della SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa), dalla quale scaturiscono molti dei contributi di questo numero di *Formazione & Insegnamento*, abbiamo posto una prospettiva delicata e complessa: *Riscrivere il futuro. Innovazione Formatività e Partecipazione*.

1.1. Riscrivere è sempre operazione complessa

Di solito si scrive del passato, nel senso che si affida alla scrittura la sedimentazione, l'organizzazione e la codificazione di esperienze vissute o di storie da illuminare nella loro trama. Anche quando ci affidiamo alla scrittura in rete, avvertiamo il peso e la responsabilità di ciò che diciamo, dal momento che la scrittura è operazione che rimanda sempre ad un pensiero meditato e direttamente partecipato. Per il futuro, invece, utilizziamo verbi che rinviano ad azioni: immaginare, progettare, pianificare, esemplare, prevedere, anticipare, e così via. Ma riscrivere il futuro vuol significare qualcosa di più articolato e partecipato. L'intento è di dire che, carichi delle scritture del passato, assumiamo il futuro come compito, e questo futuro vogliamo scrivere in modo inedito e più vero e più giusto di quanto non ci risulti.

Non il futuro per sé, dunque, a cui immolare verità, libertà e razionalità. Ma il futuro come chiave di riordinamento emotivo, concettuale e umano delle nostre esperienze e delle nostre speranze.

E questo vuol dire compiere una prima scelta di campo: affidare il protagonismo del futuro a coloro che ne sono, per natura e vocazione, i protagonisti. Insomma i giovani. Non ostacolarli, non impantantarli nelle liturgie che l'egoismo e il cinismo degli anziani ancora pretende di guidarli. Ma accompagnarli nella ricerca della verità in spirito di libertà.

È questo lo stigma tipico della SIREF: abbiamo, fin dalle origini della nostra società scientifica, promosso questo spirito e le scuole estive, e le pubblicazioni e le azioni fin qui condotte riconfermano e sottolineano questa scelta di campo.

Lo ribadiamo con orgoglio, consapevoli di aver aperto una strada per la comunità scientifica e pedagogica italiana.

Con tutto ciò, avendo innovato, avendo insomma praticato i sentieri stretti dell'innovazione, riteniamo che sia giunto il momento di interrogarci su *dove* va l'innovazione (e la formazione con essa) per entro una società contemporanea, che si proietta ogni giorno verso il cambiamento globale, e accetta e vive le sfide della trasformazione come dolorosi imperativi, dominanti nel discorso e nelle pratiche della modernizzazione. Perché non possiamo pretendere di contribuire, noi pedagogisti, a dar forma all'azione (formazione) degli individui e dei popoli, e a sistemi diffusi, moltiplicativi e autopoietici di azione nuova (innovazione) se *non trasformiamo il nostro stesso passo in una scienza capace di anticipare il futuro*, in verità e in libertà.

1.2. *Innovazione è cosa diversa da modernizzazione*

Dal che una seconda scelta di campo si impone: ed è quella di non confondere innovazione con modernizzazione. E trovare una via nuova che ci liberi dalla contrapposizione ideologica, materiale e simbolica entro cui ancora ci attardiamo tra illuminismo e fondamentalismo, tra pragmatismo e filosofia dei valori, tra individualismo economico e socialismo, fra praticismo e familismo.

Si tratta di "categorie" che definiscono il contorno e il contenuto dei discorsi, degli studi, delle riflessioni e delle politiche dell'educazione nel quadro del progetto illuministico, e che individuano, insieme, linee di consenso e di dissenso, che a partire da Kant e da Cartesio, finiscono per includere coloro che in questa prospettiva inscrivono ancora oggi la propria azione professionale, politica e intellettuale. La società contemporanea – comunque la si voglia definire – si è già profondamente modificata per effetto di un insieme di trasformazioni economiche, politiche, tecnologiche e sociali che mettono fortemente in discussione quel progetto di cambiamento e che di conseguenza inducono a ripensare il ruolo che le forme dell'educazione e i sistemi educativi sono chiamati a svolgere nel quadro attuale e nel futuro immediato.

Nel solco della modernizzazione, possiamo raccogliere le voci di una *visione distopica* come quella di Bauman, al quale va riconosciuto il merito di annotare come "...Le sfide odierne assestano duri colpi all'essenza stessa dell'idea di istruzione così come si era formata agli inizi della lunga storia della civiltà: esse chiamano in questione le invarianti di quell'idea, le caratteristiche costitutive dell'istruzione..., i (suoi) presupposti" (Bauman, 2009, pp. 37-38)¹.

1 "La seconda sfida ai presupposti fondamentali dell'istruzione proviene dal carattere erratico e sostanzialmente imprevedibile del cambiamento oggi in atto... "Werner Jaeger, nella sua classica indagine sulle radici antiche del concetto di pedagogia e di apprendimento, riteneva che l'idea di istruzione (intesa come Bildung, formazione) nascesse dai due presupposti gemelli dell'ordine immutabile del mondo, che si cela sotto la superficiale varietà dell'esperienza umana, e della natura altrettanto eterna delle leggi che governano la natura umana.... Ben diverso dal labirinto utilizzato dai comportamentisti, il mondo dei nostri giorni appare più un meccanismo per dimenticare che un ambiente per apprendere" (Bauman, p. 40-41). "La marcia trionfale della conoscenza nel mondo abitato dagli uomini e dalle donne moderni è avvenuta su due fronti. Sul primo fronte si è assistito all'invasione, conquista, civilizzazione di

Ma al solco della modernizzazione dobbiamo ascrivere anche la *visione dell'ottimismo tecnologico moderato*, secondo il quale la *knowledge-based economy* indica che la fonte della ricchezza economica è individuata nella conoscenza e che la produzione di valore aggiunto risiede sempre più nella elaborazione di (nuova) conoscenza. Il framework del *lifelong learning* rappresenta un luogo comune nella riflessione pedagogica delle società contemporanee, e apre ad un discorso utopico il quale copre sia il versante della globalizzazione dell'educazione che quello "cyber-utopico". La globalizzazione dell'educazione implica certo il superamento di prospettive di modernizzazione dei sistemi nazionali ma si sofferma ancora nella promessa neo-illuminista di traiettorie educative a carattere critico-emancipativo (una educazione diversa, un'altra educazione è possibile!). Le promesse utopiche sono ancora più forti nel caso del versante della cyber-utopia². Si dice spesso che la modernità è contrassegnata dalla fame di novità, ma forse questo non è del tutto esatto. Ciò che caratterizza la modernità non è il fatto di abbracciare la novità per se stessa ma la convinzione che l'equazione: sapere uguale certezza, si è rivelata male impostata. In questa prospettiva, si consuma una trasformazione del discorso educativo. L'educazione cessa di essere una funzione specializzata che si svolge in un contesto organizzato determinato (la scuola, i luoghi tradizionali della formazione). Più attori vi concorrono. L'apprendimento, come processo *long-life* e *life-wide*, finisce per diventare un discorso dominante e, sul piano concreto, un imperativo, un obbligo, una responsabilità individuale.

Infine, sempre al solco della modernizzazione, possiamo ascrivere *una visione ottimistica ri-modernizzante*, i cui effetti sono ancora tutti da metabolizzare. Nei discorsi e nelle politiche che a quella visione si ispirano sembra dominare una versione economicistica, individualistica e mercatistica del *lifelong learning* che finisce per colonizzare le riforme dei sistemi di istruzione e della formazione e i saperi che tradizionalmente li hanno sostenuti in modo da ridare consistenza alla prospettiva della *commodification* prevista da Lyotard nel famoso *La condition post-moderne*. Quale rapporto tra democrazia ed educazione? Perché l'enorme diffusione di dati sui sistemi dell'istruzione e della formazione (pur un notevole progresso sul piano della ricerca) sembra avere l'effetto di promuovere una *cultura della performance* che semplifica, in modo eccessivo, gli aspetti problematici dei percorsi di autoeducazione e di autoformazione e, soprattutto,

territori nuovi e inesplorati e alla stesura delle relative mappe. L'impero costruito grazie a tali progressi era quello dell'informazione destinata a rappresentare il mondo: nel momento stesso della rappresentazione, la parte del mondo rappresentata si presumeva conquistata all'umanità. Il secondo fronte era quello dell'istruzione... Su entrambi i fronti il "traguardo" – la fine della guerra – era chiaramente individuato in partenza: alla fine tutti i vuoti sarebbero stati colmati ... e un numero sufficiente di canali di trasmissione dell'istruzione avrebbero reso disponibili ai membri della specie umana tutte le informazioni occorrenti per spostarsi a piacimento nel mondo descritto dalle mappe... Ormai propendiamo a credere che su entrambi i fronti la guerra fosse, e sia, impossibile da vincere" (Baumann, 2009, p. 52).

- 2 Il discorso della società della conoscenza e del *lifelong learning* è stato sinora supportato da importanti e autorevoli teorie sociologiche, quali la *teoria della modernizzazione riflessiva* che spesso tende ad accentuare il versante "positivo" (sia pure temperato) delle trasformazioni. Per Giddens "... nell'era della modernità la revisione delle convenzioni diventa un fenomeno radicale che si applica (in principio) a tutti gli aspetti della vita umana". (Giddens, 1990, p. 47).

ha sortito l'effetto di tecnicizzare le questioni educative, attraverso la reificazione di alcuni modelli di rilevazione, dei quali non si pongono in discussione i presupposti politici e valutativi?

Si può abbandonare la questione educativa come problema legato non alla qualità dell'avere ma alla qualità dell'essere? L'enfasi su un linguaggio dell'apprendimento esclusivamente individualistico non produce effetti deleteri nell'educazione delle nuove generazioni e nella formazione delle coscienze? In altri termini, non si ripropone, ancora oggi, una sorta di nemesi della modernizzazione proprio per la fragilità della questione democratica in educazione, nel senso della scomparsa del suo progetto politico e dei saperi e dei discorsi che l'avevano costituita, prodotta e sostenuta?

Oggi quasi l'80% dei diciannovenni residenti in Italia è in possesso di un titolo di studio corrispondente alla vecchia maturità. Fino a pochi anni fa meno del 10% dei giovani italiani conseguiva la laurea. Oggi, con l'avvento delle lauree triennali ci avviamo verso il 40%. E, tuttavia, la piramide educativa che classifica i cittadini italiani a seconda del titolo di studio è praticamente ferma da venti anni: i laureati continuano a essere circa quattro milioni, e coloro che hanno solo la licenza elementare o nessun titolo restano quasi venti milioni, pari al 36,52% della popolazione con un aumento percentuale di appena l'1%. Tutte le Regioni del Mezzogiorno hanno più del 9% di cittadini che possono essere considerati analfabeti; contemporaneamente, però, Abruzzo, Calabria e Campania hanno una percentuale di laureati superiore a quella del Nord, come Piemonte e Veneto. Considerando le grandi città, quelle con il più alto tasso di analfabetismo sono tutte nel Mezzogiorno: Catania, Palermo, Bari, Napoli, Messina, che però esprimono più laureati di molte altre grandi città del Centro Nord.

Ma la questione non è solo nazionale. Un esempio fra tutti: in *Visible Learning* John Hattie (2009) analizza quindici anni di ricerca riferite a 50.000 studi su cosa funziona nell'insegnamento per migliorare l'apprendimento. Il lavoro prende in considerazione *la computer-assisted instruction, il web-based learning* e i contesti in cui il computer viene usato come sostituto o come complemento dell'insegnante. In breve, Hattie conclude che i computer a scuola sono utilizzati efficacemente solo quando sono usate differenti strategie di insegnamento; c'è una formazione all'uso delle tecnologie; ci sono molteplici possibilità per apprendere; è lo studente, non l'insegnante, a controllare il proprio apprendimento; l'apprendimento tra pari viene ottimizzato dall'insegnante e in ambienti adeguati e riformati di apprendimento scolastico. Dunque che senso ha sbandierare l'introduzione di informatica e inglese fin dalla scuola elementare quando il problema è *come* e non solo che cosa insegnare? Cosa dice a questo proposito la ricerca pedagogica italiana *evidence based*? Antonio Calvani dice che con le tecnologie non si impara di più e meglio. *L'uso delle tecnologie digitali non si accompagna quasi mai ad un avanzamento qualitativo dei processi di pensiero*. Ed egli dice bene, in quanto individua nella professionalità docente la chiave di volta dell'innescare di apprendimenti significativi nelle nuove generazioni³.

3 Ancora, in Gran Bretagna, nel 2012, veniva pubblicato il rapporto *Decoding learning: the proof, promise and potential of digital education*, che partiva dalla constatazione che il grande investimento in tecnologia nella scuola realizzato in Gran Bretagna (oltre un miliardo di sterline per LIM e tablet negli ultimi anni) non si è tradotto in sostanziali cambiamenti della pratica didattica e in miglioramento dei risultati scolastici. Il rapporto motivava gli scarsi risultati raggiunti come dovuti alla complessità del sistema scolastico.

Se questi sono gli effetti perversi della modernizzazione fin qui sbandierata come segnale del cambiamento irreversibile prodotto dalla società della conoscenza, ad essa occorre che la ricerca pedagogica sostituisca una cultura dell'innovazione come prospettiva alternativa.

È per questo che abbiamo proposto di ripensare Adriano Olivetti. L'innovazione, nella sua prospettiva, non è il risultato di processi di riorganizzazione del lavoro o di tecniche manageriali complesse. È, invece, una dimensione corale in cui la creatività dà forma e allo stesso tempo prende la forma di relazioni generative nello spazio-tempo delle traiettorie di vita di individui e di popoli. È la creatività il punto di innesco delle azioni trasformative e associative, che possono essere rivolte sia verso una realtà esterna, sia nella direzione della realtà intima degli individui, configurando un cambiamento che, in senso pedagogico, è "quell'esperienza temporale, più o meno lunga, dalla quale si esce con una diversa percezione di sé" (Demetrio, 1990, 81). In questo senso, la creatività forma all'innovazione personale e, quindi, sviluppa quel potenziale auto-formativo che governa le transizioni di soglia nelle nostre esperienze di persona, oltre che nel mondo circostante. È l'apprendimento che anticipa lo sviluppo. Non lo sviluppo che si compie attraverso l'apprendimento. Lo aveva compreso bene J.J. Rousseau (e con lui Dewey, la Montessori, Feuerstein, Bruner e Freire) che, in quello splendido esperimento mentale di pedagogia negativa dell'Emilio, mostra come non sia la natura a formare, ma l'uomo a dar forma alla natura agendo sulla propria natura secondo quello che egli legge della natura. Solo la *stultitia* delle ideologie e la superficialità delle mode ha permesso il diffondersi di un facile naturalismo pedagogico nei *boudoirs* pedagogici e politici.

La formatività, propria dell'agire per entro reti globali dell'innovazione, richiede molto più che un approccio relazionale esperto basato su competenze. In verità il bene comune è una funzione complessa di interessi individuali e diretti dei partecipanti al lavoro; interessi spirituali solidaristici e sociali e sociali indiretti dei medesimi; interessi dell'ambiente immediatamente vicino, che trae ragion di vita e di sviluppo proprio dal libero progredire della creatività umana e intersoggettiva. Come ricorderanno sia la Alessandrini che Costa, questo nuovo modo di leggere l'innovazione di fatto rende superata la filosofia economica e tecnocratica di matrice utilitarista, che invocava e invoca la modernizzazione come grimaldello del cambiamento, e invece si riduce ad un mero elenco delle procedure di *governance* del comportamento umano. No, non è questa la pedagogia in cui ci riconosciamo. Non è la nostra pedagogia.

Siamo stati tra i primi ad introdurre nella ricerca pedagogica italiana il *capability approach* e le riflessioni sul rapporto innovativo tra capacitazione e formazione. Oggi il tema del *capability approach* è una moda diffusiva e crescente. Ma in molti dimenticano ancor oggi che la vera leva dell'innovazione (e per noi della formazione) è nell'aver sottolineato – come Amartya Sen, il fatto che sono i fattori etici e morali che operano nel reale comportamento dell'uomo e contribuiscono a deviare l'azione umana dalla sua traiettoria razionale. Per lui la ricchezza non è il bene ultimo che cerchiamo: la perseguiamo soltanto in vista di qualcos'altro. L'utilità della ricchezza sta nelle cose che ci permette di fare, nelle

Questo ha fatto sì che sino ad oggi le tecnologie digitali siano state usate per supportare le pratiche didattiche esistenti senza però trasformarle e, quindi, senza produrre sostanziali innovazioni nel sistema in grado di migliorare i risultati di apprendimento.

libertà sostanziali che ci aiuta a conseguire; ma questa correlazione non è né esclusiva né uniforme.

Ecco, l'innovazione studia e anticipa le condizioni, le possibilità, i limiti, gli *idola* e gli scenari entro cui quella correlazione tra etica e ricchezza si sviluppa, per le possibilità che essa offre di allargare le libertà fondamentali dell'azione umana. E crea. E creando nuove forme di azione genera nuovi apprendimenti, nuove soglie di trasformazione, nuovi orientamenti di valore, dunque nuovi conflitti; ma al contempo allarga la riflessività individuale e collettiva sui limiti dello sviluppo, falsifica e interpreta, ma soprattutto dà forma sapiente al sentire umano nel perseguire il bene comune. Qui è la nostra pedagogia: nello studiare e nell'anticipare i modi e gli scenari attraverso cui dar forma sapiente al sentire umano.

Tra modernizzazione e fondamentalismo viene così a disegnarsi la nostra terza via, quella per cui, nel solco dell'innovazione, la ricerca pedagogica si candida ad essere pietra angolare del futuro dei giovani, per i giovani.

1.3. Go to Talent: ridisegnare i sentieri e gli scenari della formazione

Prendo a prestito dall'amico Antonello Vedovato che ne è l'autore, il tema di un programma che la Fondazione Edulife sta lanciando in Italia e in Europa, per dar corpo simbolico alla prateria sconfinata che ci si presenta dinanzi. Perché "andare verso i talenti" non identifica e specifica solo un obiettivo, ma segnala il programma di ricostruzione (e dunque di riscrittura del futuro) che ci attende. Essere cartografi di un nuovo sapere pedagogico significa elaborare, attraverso nuove teorie, un universo che intorno a noi è già cambiato; disegnare in questa immensa prateria le nuove vie dell'educare, del formare e dell'istruire; e lavorando a modificare gli ambienti di apprendimento costruire nuovi abitati o ricostruire i vecchi; non attardarsi nella mera descrizione, ma spiegare e falsificare, rigenerando nuovi modelli di comprensione e di trasformazione delle basi di conoscenza che le tecnologie dell'informazione pongono a nostra disposizione in modo sempre più raffinato ed esigente. Produrre e discutere le evidenze della pedagogia per intercettare le decisioni che si assumono in materia di politiche educative e formative. Ascoltare e farsi ascoltare non solo dai potenti, quanto soprattutto dagli umili. Perché in essi risiede la forza della vita. E la nostra vocazione di pedagogisti è appunto quella di dispiegare, nei talenti dei giovani, le ali della vita.

Valga un esempio concreto che ci accompagnerà per i prossimi mille giorni: mi riferisco al documento programmatico "La buona scuola" appena anticipato dal Governo Renzi. Occorre in primo luogo leggerlo attentamente. La mia opinione è, poi, che l'intenzione è onesta, e già solo per questo merita rispetto. Nelle premesse si legge chiaramente che suo obiettivo primario è quello di risolvere le emergenze del sistema scolastico italiano. Tra queste, la principale è la condizione professionale e sociale degli insegnanti. E la prima parte del documento illustra un piano di azione che intende risolvere sia il problema del precariato che quello dello sviluppo professionale degli insegnanti entro il 2018. È un programma pragmatico che attende solo di essere realizzato. Se realizzato, produrrà una serie di effetti concatenati di sicuro impatto organizzativo e sociale. Dunque voti affinché si realizzi davvero e in modo perspicuo, chiarendo le numerose evanescenze che ancora permangono nel testo, per esempio sulla formazione iniziale e sulla formazione continua degli insegnanti, sull'effettiva realizzazione

dell'autonomia scolastica, sull'autofinanziamento tendenziale delle autonomie scolastiche.

Ma la seconda parte del documento lascia perplessi e talora ci indigna. È quella in cui si enuncia l'introduzione di nuove materie senza alcun riferimento al cambiamento profondo che nella pedagogia scolastica, e non solo nella sua organizzazione del lavoro, esse comportano; ovvero la riaffermazione dell'urgenza di diffondere e allargare un modello di scuola digitale senza alcun riferimento alle evidenze della ricerca educativa internazionale; o ancora la giusta sottolineatura della necessità e dell'urgenza di introdurre nella scuola la cultura del lavoro, riducendosi poi i proclami a misure meramente quantitative di moltiplicazione delle risorse a supporto dell'alternanza scuola lavoro. In breve, ciò che indigna è il deficit di cultura pedagogica che si registra nella seconda parte del documento programmatico citato. Dove il deficit di cultura segnalato? Nel fatto che, per essere realizzati, questi buoni propositi rinviano necessariamente e urgentemente ad un riassetto del sistema scolastico attuale. E questo è possibile solo in presenza di una cultura pedagogica alta della scuola nel XXI secolo: in breve rinvia alla generalizzazione partecipata a livello territoriale dei servizi per l'infanzia con l'avvio della scuola dell'obbligo a cinque anni di età e riconfigurazione del primo ciclo di istruzione in sette anni; all'abolizione dell'attuale scuola media, e alla configurazione di un secondo ciclo interamente dedicato ad abbattere la dispersione scolastica e a promuovere l'orientamento scolastico e professionale di tre anni (comprensivo dell'ultimo anno attuale di terza media e dell'attuale Biennio dell'istruzione secondaria), alla messa in sicurezza della formatività del terzo ciclo di istruzione secondaria superiore in sinergia con la formazione professionale e l'adozione di azioni di concertazione organizzata con il mondo del lavoro (sistema duale), senza indulgere a fughe *naïf* circa l'abbreviazione dei tempi di studio e di formazione. Forse il calcolo politico e l'astuzia mediatica hanno suggerito di anticipare comunque, in questa seconda parte, alcuni "lanci" di oggetti del contendere. Ma ciò che importa è che il deficit lamentato di cultura pedagogica è un deficit di cultura sulle politiche educative e formative. E spetta a noi accompagnare il pragmatismo spesso ondivago dei politici e dei loro consiglieri producendo analisi e discussioni tali da rilanciare quella cultura pedagogica che il Paese tutto ha urgente bisogno di tornare ad ascoltare.

L'innovazione, dunque, è uno sguardo inedito, meglio quella passione per il futuro che mi fa dire "viva tutto" quando gli altri intorno a noi dicono "abbasso tutto". L'innovazione non è lamentarsi, e non è nemmeno soltanto indignarsi, l'innovazione vuol dire connettersi, energizzarsi, mobilitarsi e soprattutto industriarsi. L'innovazione è giovane, come Rita Levi-Montalcini, che a 101 anni diceva "io credo nel futuro perché credo nel capitale umano di questo Paese". L'innovazione è rendersi conto che Internet non è soltanto una roba da giovani. L'innovazione è avere il coraggio di prendere il proprio talento e andarsene all'estero, perché non ci si vuole arrendere. Ma ci vuole il doppio del coraggio e il doppio del talento per restare qui, e provare a farcela qui. L'innovazione è di chi dice ai suoi studenti "non dovete venire qui per cercare un lavoro, dovete venire qui per crearvi un lavoro".

1.4. Future Map

In questo contesto muta dunque profondamente la concezione stessa di educazione, istruzione e formazione: un cambiamento di atteggiamento che

richiede una modifica e un forte rilancio della ricerca educativa e formativa. Abbiamo individuato alcune aree che abbiamo definito “*assi dell’innovazione*”: direzioni sulle quali intervenire nel passaggio dalla condizione attuale all’educazione e alla formazione del futuro, e che costituiscono lo scheletro di una Future Map. Gli appunti che elaboreremo durante le sessioni di questo incontro ci segneranno la strada a partire dai seguenti interrogativi:

Quali potrebbero essere secondo voi le possibilità di innovazione nel futuro dell’educazione? Quali sono gli assi del cambiamento per i quali sentite una maggiore necessità di innovazione? Possono già esserci degli assi “soddisfacenti” oggi? Cosa delle neuroscienze modifica profondamente il concetto di apprendimento? Che significa lavorare a rigenerare ambienti di apprendimento realmente formativi? Cosa rende formativa la relazione educativa? Cosa cambia nella cifra stilistica del dibattito pedagogico?

Vi lasciamo con un invito all’espressione: collaborare attivamente allo sviluppo di questo scenario per far sì che il laboratorio di *Future Map* sul futuro dell’educazione e della formazione sia l’occasione di una conversazione aperta e capace di stimolare e includere soggetti, competenze, punti di vista differenti.

2. Le caratteristiche del numero monografico

Se questo è lo sfondo teorico, il numero monografico di Formazione e Insegnamento dedicato a *Riscrivere il futuro. La formazione tra ricerca, innovazione e sviluppo* si articola in tre sezioni, ognuna delle quali comprende una dimensione chiave di sfide e le tendenze attuali per la ricerca delle regioni educativo-formative, l’innovazione e lo sviluppo, che a tale sfondo teorico si richiamano:

1. Prospettive teoriche.
2. Studi.
3. Ricerche.

Il numero monografico è stato sviluppato in modo che rifletta la vasta gamma di contesti e questioni discusse durante la Summer School e attraverso gli scambi culturali dei mesi seguenti. Essi attingono ai diversi contesti sociali, storici, culturali e professionali dei vari autori e riflettono diversi modi di guardare le questioni individuate in precedenza da diverse posizioni e metodologie di ricerca.

La **prima sezione** discute le sfide e le direzioni di ricerca attuali, criticamente mediate attraverso la riflessione e l’esperienza, l’importanza di collaborazione professionale e le implicazioni dello spazio pubblico dedicato alla ricerca e alla formazione. Mentre **Giuditta Alessandrini** ripensa l’idea di capitale umano in relazione alle nuove geografie del lavoro, **Maria Tomarchio** riflette sulle dinamiche dell’asse natura-cultura nella teoria e nella pratica educativo-didattica. Segue il contributo congiunto di **Roberto Melchiori** e **Piergiuseppe Ellerani** che propongono un modello innovativo, adattivo ed evolutivo per la leadership scolastica. Il modello fornisce un quadro integrato dei diversi e dinamici elementi della dirigenza scolastica e la loro interconnessione. **Massimiliano Fiorucci** analizza le componenti della formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori, con la volontà di ridefinire un nuovo contratto sociale per l’educazione. **Rita Minello** collega

gli orientamenti della ricerca Visible Learning con le anticipazioni presenti in *Democrazia e Educazione* di John Dewey. **Stefano Salmeri** analizza le forme della ricerca narrativa, dove narrazione e racconto rappresentano dialogo e confronto con la vita, perché permettono l'incontro tra il piano del possibile e del simbolico con la concretezza del vivere. **Maria Luisa Boninelli** si occupa di definire un approccio metacognitivo che permetta di lavorare sui livelli di consapevolezza di sé, delle proprie capacità, e dei propri limiti, per sostenere i processi di apprendimento. **Andrea Strano**, lavorando sugli insegnamenti di Sen e Nussbaum, considera le opportunità offerte dall'educazione all'imprenditorialità, attraverso un nuovo approccio: "capacitare entrepreneurship". Pensando alle nuove generazioni, **Nicolina Pastena** e **Luana Collacchioni** si occupano, rispettivamente, di approccio delle capacità come concezione autopoietica dell'apprendimento e di recupero della pedagogia della lentezza per formare il pensiero critico. La sezione si chiude con il richiamo di **Daniele Coco** sull'importanza, sempre per le nuove generazioni, dell'educazione al movimento in prospettiva relazionale.

La **seconda sezione**, riservata a studi di settore, studi relativi a modelli eco-sistemici, analisi di caso, studi su contesti e attori, fornisce quadri concettuali e analisi empiriche che orientano la ricerca del presente, mentre indicano direzioni e focus per la ricerca futura, spaziando in vari contesti. La sezione si apre con i contributi di **Roberto Melchiori**, **Francesco Maria Melchiori** – studio sui fattori di cambiamento nell'eco-sistema scuola – e di **Roberta Caldin**, **Valeria Friso**, **Melina Meirelles**, – studio comparativo Italia-Brasile sulle prospettive occupazionali delle persone con disabilità. Seguono i contributi di **Ines Giunta** – relativo a un modello sistemico di innovazione e ricerca per concetti ad elevato indice di complessità e di **Miguel Beas Miranda**, **Erika González García** e **Inés María Muñoz Galiano**, che di tale sistema complesso analizzano il nuovo ruolo dell'università, concentrandosi sul modello spagnolo. **Savina Cellamare** ed **Elisa Cavicchiolo** presentano uno studio mirato sul contributo dei progetti PON alla pratica della valutazione e alla qualità dell'istruzione, mentre **Cristiana Cardinali** e **Rodolfo Craia** concentrano l'attenzione su un modello ri-educativo per la revisione critica del reato: l'esperienza di teatro pedagogico con le detenute in Alta Sicurezza. Chiudono la sezione i contributi di **Barbara Baschiera** – studio di caso intergenerazionale – e di **Barbara Todini** – studio della percezione cromatica e sua trasferibilità nell'e-learning.

La **terza sezione**, riservata alle sperimentazioni e alle ricerche "sul campo", fornisce una serie di evidenze che attirano l'attenzione su contesti formativi dell'educazione formale e non formale e offrono uno spaccato della vasta gamma di ricerche e iniziative operanti nelle regioni educativo-formative. **Vincenzo Bonazza**, **Paolo Pasetti** e **Stefano Curtetto** presentano gli esiti di una ricerca relativa alle competenze professionali degli insegnanti nella scuola primaria di Torino, con studio delle ricadute sulla programmazione didattica. **Valeria Friso** ha indagato nel contesto della formazione continua degli insegnanti le connessioni tra progetto di vita e scelta delle strategie didattiche. **Daniele Morselli** e **Maria Rosa Cremonesi** presentano gli esiti di una ricerca su laboratorio di contrasto alla dispersione negli istituti mantovani, mentre **Barbara Baschiera** e **Fiorino Tessaro** indagano nei preadolescenti lo sviluppo della competenza interculturale "spirito di iniziativa e l'imprenditorialità".

Emanuela Zappella offre gli esiti di un'indagine sui vissuti dei disoccupati invalidi over 40 nel territorio lombardo e **Filippo Gomez Paloma**, con **Cristiana D'Anna** e **Roberto Zotti** quelli di una ricerca sul corpo nell'apprendimento. Sempre in relazione alla corporeità, **Patrizia Tortella** e **Guido Fumagalli** si occupano di una sperimentazione nella scuola dell'infanzia di attività motorie nella zona di sviluppo prossimale. Di attività fisica e sport, in relazione alla rieducazione in contesti carcerari si occupa il lavoro di ricerca del gruppo **Ario Federici**, **Manuela Valentini**, Alfredo **Ceccarini**, Francesco **Lucertini**. La panoramica si chiude con la presentazione, da parte di **Francesco Peluso Cassese**, degli esiti di uno studio sperimentale sulla variabilità della frequenza cardiaca durante prove di esame in studenti universitari.

Ora la parola è a voi Lettori: vi saremo grati delle domande, dei suggerimenti, e delle analisi critiche che vorrete rivolgerci.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2009). *Capitalismo parassitario*. Roma-Bari: Laterza.
- Biesta, G. (2009). *Good Education : What it is and why we need it*. Inaugural Lecture at Institute of Education, University of Stirling.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society, Second Edition*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Commissione Europea (2010). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro_ue/europa2020_it.pdf
- Gewirtz, S. (2008). Give Us a Break! A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning, *European Educational Research Journal*, 7(4), 414-424.
- Giddens, A. (1990). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La Condition Postmoderne: Rapport sur le Savoir*. Les Editions de Minuit.
- Stehr, N. (2001). *The Fragility of Modern Societies. Knowledge and Risk in the Information Age*. London: Sage.