



# EDITORIALE / EDITORIAL

## I futuri della scuola e la ricerca pedagogica

### The futures of the school and the pedagogical research

---

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

Il clamore che ha accompagnato l'approvazione della legge 127 detta della "Buona scuola" si è calmato. Possiamo finalmente discutere dei contributi che la ricerca pedagogica può apportare alla sua implementazione. Sottolineiamo quanto abbiamo ripetuto fin dal primo momento: la legge costituisce una sfida di grande momento per tutti noi pedagogisti, giovani e meno giovani. E questo non solo perché ogni legge che riguardi le politiche dell'istruzione e della formazione lo è. Ma soprattutto per la transizione epocale che l'educazione e l'istruzione oggi attraversano a livello globale. Ciascuna delle misure ivi previste, come anche delle deleghe definite nelle loro prospettive di attuazione, chiama la ricerca pedagogica a ripensare molte delle strategie, delle priorità e degli obiettivi di ricerca su cui investire il proprio presente e il proprio futuro. Si pensi alle numerose deleghe contenute nell'Art.23; alla formazione iniziale degli insegnanti secondari, alla generalizzazione e alla integrazione dei servizi per l'infanzia 0-6anni; alle norme relative alla formazione degli Istituti Tecnici Superiori; alla didattica laboratoriale; all'alternanza scuola-lavoro; alla problematica della valutazione degli insegnanti e alla necessità di provvedere a definire i quadri di competenze culturali e professionali dei medesimi; alle logiche di programmazione e di gestione qualitativa dei Piani triennali dell'offerta formativa, istituto per istituto.

Ma per affrontare in modo sistematico l'analisi dei cantieri aperti dalla "Buona Scuola" proponiamo di riguardarli sotto tre tipologie. *La prima è quella che vorremo intitolare ai "problemi di struttura"*, e cioè all'analisi delle configurazioni che la forma-scuola va assumendo nei contesti globali di modernizzazione, e se essa continua ad ottemperare al compito primario che la volontà generale le ha assegnato: quello cioè di istruire, educare e formare i corpi e le menti delle nuove generazioni in modo che esse possano competere ad armi pari con le sfide della complessità e della democrazia, oggi. *La seconda tipologia di analisi è quella che vorremo intitolare ai "problemi di sviluppo"*, e cioè all'analisi sia dei sistemi di azione che concorrono ad assicurare la qualità dell'istruzione (curricolo formativo e sua implementazione, formazione degli insegnanti, metodologie, tecnologie e loro imbricazione nel tessuto quotidiano del fare scuola, valutazione formativa, valutazione dei risultati di apprendimento e valutazione di sistema, miglioramento) sia all'analisi dello sviluppo organizzativo, della *governance* delle autonomie scolastiche e della loro innovazione ricorsiva. *La terza tipologia di analisi è quella che vorremo intitolare alle "situazioni-problema"*, intendendo per tali non le situazioni particolari o complementari, ma appunto quelle

*situazioni-problema* (BES, alternanza scuola-lavoro, inclusione, multiculturalismo, curricolo integrato, dispersione ecc.) che concorrono a qualificare o a problematizzare sia la riconoscibilità della mission educativa e formativa della scuola, oggi, sia il suo sviluppo organizzativo e la sua governance.

È a tutti evidente che il testo della Legge costituisce un ostacolo, piuttosto che un viatico, ad una analisi pedagogica e di sistema che voglia darsi ascolto dai reggitori della cosa pubblica. E l'ostacolo è maturato durante il processo di legiferazione alle Camere, sì che, infine, il testo approvato assomiglia piuttosto ad un vestito di Arlecchino ed esprime la cultura dominante tra i legiferatori. Quella cioè riconducibile alle preoccupazioni di persone con esperienze pregresse di amministratori locali o regionali dell'istruzione, attenti alla soluzione dei problemi di funzionamento e di dettaglio della qualità dell'offerta formativa, ma quantomeno disattenti ai problemi di struttura e alle conseguenze che l'adozione della legge avrebbe prodotto sulla struttura educativa e formativa della scuola italiana, soprattutto in rapporto alla evoluzione e alla trasformazione della domanda di formazione da parte dei cittadini delle nuove generazioni.

Cionondimeno, la critica pedagogica non può non continuare a porsi (sul lato dei problemi di struttura) la domanda antropologica fondamentale seguente: una "buona scuola" potrà generare una "scuola dei talenti"? Compito della Scuola del terzo millennio è quello di assicurare ai suoi allievi lo sviluppo pieno, riconosciuto e condiviso del loro potenziale di apprendimento; nonché la possibilità concreta di orientare conoscenze, abilità e competenze verso l'esercizio dei propri talenti. Soltanto "entrando dentro" (e non ponendosi di fronte: in una posizione falsamente illuministica) la fitta trama dei saperi e dei problemi socioculturali del proprio ambiente di vita è possibile corredare il curricolo di conoscenze ed esperienze dirette, problematiche, plurali, mobili, e trasformarle in competenze.

Una delle evidenze della ricerca pedagogica contemporanea è che solo una parte dell'apprendimento personale avviene a scuola (Scheerens, 2016). È stato sempre così, invero. La scuola, anzi, nel corso dell'ultimo mezzo secolo e in modo impressionante, ha progressivamente imposto il monopolio dei codici e la sclerosi dei metodi e degli ambienti di apprendimento. Questo ha relegato in spazi secondi e terzi il corpo, l'autonoma formazione del carattere, il rischio di fare, disfare, scegliere, provare conseguenze dei gesti, assumere compiti, eseguire opere, impegnarsi in "capolavori". Ma tutto ciò non ha rivelato la sua drammatica sterilità, perché la vita ha provveduto ad incapsulare queste "replicazioni" in un nuovo larghissimo apprendistato cognitivo che occupa una scena immensa nelle autobiografie personali di ogni giovane. Una scena, invero, che realizza apprendimenti "prossimali" per lo più fuori dalla scuola; che proietta anche tutte le discipline del sapere su nuovi piani di libero, erratico, accesso, in mille forme e in ogni luogo. E ciononostante la didattica universitaria non cambia; e le diatribe tra disciplinaristi e pedagogisti su come formare i futuri insegnanti della scuola secondaria continuano ad imperversare.

È evidente che solo un nuovo pensiero strategico, e non le dispute di dominio su micro-aggiustamenti del sistema scolastico, può consentire al Paese di ricostruire un capitale formativo idoneo ad accompagnare la ricostruzione morale, sociale e produttiva che ci attende.<sup>1</sup> Ma ciò che difetta, non solo nella legge ma anche, purtroppo, nella ricerca pedagogica, è proprio quella

1 Abbiamo più ampiamente analizzato il deficit di pensiero strategico sulle politiche scolastiche in un prece dente articolo: cfr. Margiotta U. (2014). Un pensiero strategico che dia forma alla scuola secondaria superiore. *Scuola Democratica*, 3, 32-41.

visione strategica di medio-lungo periodo delle politiche di educazione e di formazione correlate strettamente a quelle di sviluppo del Paese. E un pensiero strategico che riguardi la scuola e la formazione dei giovani non può che partire da una analisi rigorosa di ciò che va trasformando il lavoro come agire generativo delle persone.

Oggi siamo chiamati a confrontarci con una legge il cui articolato si propone di modernizzare il sistema nazionale di istruzione e di formazione. Esso rappresenta un monumento alla cultura dello sviluppo organizzativo, intervenendo su quelle che si considerano le leve del buon funzionamento di una organizzazione che assicura servizi alla persona: autonomia scolastica, alternanza scuola-lavoro, stabilizzazione dei docenti, qualificazione degli ambienti scolastici, potenziamento dell'offerta culturale. Da questo punto di vista, la "buona scuola" corrisponde in pieno ad una visione "organizzativa" dell'istruzione e della formazione che volge in pratica una delle evidenze principali della ricerca internazionale sulla qualità dell'istruzione (Baldacci, 2015; 2014). È ormai acquisito, infatti, il convincimento che l'efficacia dei sistemi scolastici nel ridurre le disuguaglianze di partenza dei giovani e, più in generale, la dispersione scolastica non sembra dipendere dall'ammontare delle risorse (in termini di spesa pro capite o di docenti per alunni) ma dalla qualità delle strutture scolastiche, dalla diffusione del tempo prolungato e dalla stabilità dei docenti presso la stessa scuola. Per quanti dubbi si possano esprimere a questo riguardo, in ogni caso l'astuzia della ragione ha consentito agli estensori dell'articolato di non rinchiudersi entro una visione puramente "tecnocratica", ma di aprire alla discussione dei diversi portatori di interesse attraverso l'adozione del sistema delle deleghe che vengono precisate ampiamente nel testo. Insomma alla governance amministrativa del sistema si riserva la barra del timone, all'iniziativa delle diverse culture l'onere di remare.

Ma allora (e qui ci confrontiamo con i problemi di sviluppo) la cifra della buona scuola è nella sua modernizzazione funzionale e amministrativa, oppure in una direzione di senso e di formazione che ne rinnovi profondamente l'anima? È evidente, che qualora la nostra risposta propenda per la prima soluzione, allora la trasformazione delle deleghe in decreti legislativi non costituirà che un complemento e una attualizzazione ancora amministrativa della intelaiatura portante del disegno di legge; e nei prossimi anni tempo e fatiche saranno assorbiti dall'organamento ordinamentale delle disposizione conseguenti. In breve l'orizzonte di lavoro delle Commissioni che vi lavoreranno sarà caratterizzato dal "dejà vu": micropoteri e microcorporazioni si confronteranno tra loro alla ricerca estenuante di compromessi e di equilibri relativi all'insegna del "tutto cambia, nulla si distrugge". Qualora invece la nostra attenzione propenda per la seconda soluzione, allora dovremmo ragionare e operare intorno a ciò che, per la volontà generale del Paese, significa promuovere, organizzare e sviluppare una scuola dei talenti, e insomma una scuola che intanto risulti buona in quanto promuova autonomia di pensiero e di scelta, formazione allargata e rigorosa di conoscenze ed esperienze, orientamento responsabile, agenziale e personalissimo alla vita e al lavoro.

In questo secondo caso lavorare a riempire di senso le deleghe previste dal disegno di legge è il compito che attende la ricerca pedagogica, tutta. Significherà operare secondo una visione di sistema che non settorializzi i singoli punti di proposta di delega, ma che insieme li tratti fino al punto di prevedere da subito una prospettiva di riarticolazione complessiva dei cicli attuali del sistema scolastico e formativo. Sappiamo tutti, infatti, che i colli di bottiglia, per i nostri ragazzi, sono oggi costituiti dai servizi formativi per l'infanzia (0-6 anni); dalla scuola media attuale, dalla disomogenea revisione ordinamentale che ha interessato la scuola secondaria superiore (maturità a 18 anni) e della integrazione

scuola-lavoro. Trasversali ad essi sono i buchi neri che affliggono la qualità percepita dell'istruzione nel nostro Paese: e cioè abbandono e dispersione scolastica, per un verso, scarsa autonomia di orientamento e di scelta dei percorsi di vita in conseguenza di una formazione scolastica ossessivamente disciplinaria e formalista, per l'altro. Insomma il fulcro intorno al quale si giocheranno le sorti della "buona scuola" è costituito, ancora una volta, dalla forma che riusciremo a dare unitariamente alla scuola nel nostro Paese, e al principio formativo che la ispirerà. Dunque le considerazioni fin qui fatte dicono chiaramente verso quale opzione ci orientiamo. Volendo compendiare in una frase i riferimenti teorici con gli obiettivi di una nuova politica scolastica, possiamo dire che il nostro punto di arrivo è quello di realizzare una formazione, lungo tutto l'arco della vita, che contribuisca a capacitare i talenti dei giovani, promuovendo ambienti di apprendimento traboccanti di qualità.

Perché una prospettiva siffatta? Perché è urgente che la pedagogia e i pedagogisti contribuiscano e concorrano ad elaborare una nuova idea di società e di democrazia. Perché solo in questo modo diventa possibile rinnovare l'anima di questa scuola.

E rinnovarla secondo un disegno che assicuri alle misure di attuazione della nuova legge basi di evidenze, di modelli e di orientamenti strategici tali da preparare il campo alla necessaria futura riarticolazione del sistema educativo e formativo italiano su cinque cicli: un primo ciclo della capacitazione formativa (0-6 anni); un secondo ciclo dell'istruzione di base (dai 6 ai 13 anni); un terzo ciclo (o dell'orientamento) dai 13 ai 15 anni; un quarto ciclo (o della formazione integrata) dai 15 ai 18 anni; un quinto ciclo (o del *longlife, longwide learning*) dai 18 anni in poi.

Si consideri da quali sentieri sghembi proveniamo: l'attuale biennio della scuola secondaria superiore è infatti lo snodo essenziale per lo sviluppo e il consolidamento di conoscenze e competenze fondamentali. Prima il movimento regressivo della gestione Moratti, poi la politica ondivaga della gestione Gelmini, ci hanno consegnato una secondaria (sia di primo che di secondo grado) che rifiuta, in larga parte, modernità ed inclusione e si riduce ad un troncone di saperi pre-universitari impoveriti. Sarebbe invece determinante trasformare l'attuale biennio di scuola superiore e riorganizzarlo come un ciclo vocato all'orientamento formativo e al raggiungimento degli standard internazionali OCSE-PISA per le competenze relative, nonché conclusivo dell'obbligo di istruzione, al fine di non interrompere l'esperienza scolastica in una età in cui il consolidamento culturale non si è ancora pienamente realizzato. Dopo l'obbligo, a 15 anni, percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale ed anche vere e proprie alternanze scuola-lavoro, potranno corrispondere meglio alle esigenze formative dei giovani. Non si risolve il problema disinvestendo su percorsi lunghi, ovvero differenziando precocemente i percorsi formativi. In realtà si abbassa la qualità di tutto il sistema formativo, con il rischio di ricollocare l'Italia in coda fra i Paesi europei a partire dalla durata del percorso obbligatorio di istruzione.

La riarticolazione in cinque cicli dell'intero sistema formativo avrebbe poi la forza di ricomprendere la scuola e l'istruzione all'interno di una vocazione formativa del Paese capace di integrare le azioni di *formal learning* con quelle di *non-formal* e *informal learning* che costellano le esperienze di vita delle nuove generazioni. E tale visione potrebbe costituire la bussola e il principio formativo di un'idea di scuola per la società globale, intorno a cui orientare l'insieme delle mosse di modernizzazione del suo sviluppo organizzativo, appena enunciate e promosse dal disegno di legge sulla "buona scuola". La scuola dei talenti sarebbe cioè chiamata ad offrire percorsi di istruzione e di formazione, tra loro integrati, caratterizzati da una prospettiva internazionale e globale, da una cura continua e preventiva dei talenti individuali e da un ethos orientato a coltivare l'integrità e l'equilibrio dello

sviluppo personale, in dialogo con i diversi backgrounds culturali di provenienza, e con gli ambiziosi obiettivi di apprendimento perseguiti (Margiotta, 2014). E dunque scuola dei talenti significherà: sviluppare elevati standard internazionali nell'insegnamento e nell'apprendimento; coltivare un approccio internazionale e globale sia nell'insegnamento che nell'apprendimento; sviluppare la formazione del carattere; galvanizzare negli studenti la curiosità per la ricerca, l'innovazione e l'imprenditorialità; sviluppare ed esercitare ideali e valori di comunità.

Il numero monografico di Formazione e Insegnamento dedicato a *I futuri della scuola e la ricerca pedagogica* 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.

Come ormai tradizione annuale, il numero monografico è stato sviluppato in modo che rifletta la vasta gamma di contesti e questioni discusse durante la Summer School organizzata dalla Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) 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.

*All'interno delle varie sezioni i contributi sono presentati in ordine alfabetico.*

La **prima sezione**, Prospettive teoriche, 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.

Aprè il numero di *Formazione & Insegnamento* il contributo di Monica **Banzato** dedicato alle prospettive di ricerca aperte dal *Computational Thinking*, seguita da Dilina **Beshiri** e Edi **Puka**, che concettualizzano, da un punto di vista storico, i cambiamenti della globalizzazione sull'educazione degli adulti. Luigino **Binanti** affronta sul piano epistemologico-ermeneutico le problematiche relative all'educabilità dell'uomo, rimessa in discussione alla luce delle nuove credenze sulla formazione dei saperi e delle competenze, mentre Francesca **Caena** esamina le pratiche educative e formative europee secondo l'ottica del *visible learning*. Massimiliano **Costa** si occupa di analizzare quelle forme del *learnfare* in grado di porre le condizioni per lo sviluppo nei cittadini di capacitazioni volte alla realizzazione del progetto umano e sociale di vita. Da altre prospettive, Chiara **D'Alessio** esplora la possibilità di intersezione tra studi neuro-scientifici e loro implicazioni etiche nel campo dell'educazione morale ispirandosi ad un'antropologia pedagogica personalista. Le fa eco Ines **Giunta**, che rilegge criticamente – tanto sul piano teorico quanto su quello empirico – le ragioni profonde della resistenza all'innovazione del sistema-scuola. Conclude la sezione Federica **Sisti**, che, attraverso una teoria "estratta" dalla pratica degli educatori professionali, identifica dispositivi di formazione continua per gli operatori della formazione.

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.

Con Cristiana **Cardinali** e Rodolfo **Craia** entriamo nei problemi concreti della ri-educazione attraverso la scuola in carcere. Diana Carmela **Di Gennaro**, Iolanda **Zollo** e Paola **Aiello** sembrano offrire una diretta risposta identificando nel Responsive Teaching una valida strategia di didattica inclusiva. Roberto **Melchiori** e Francesco Maria **Melchiori** presentano uno studio di caso finalizzato a una miglior comprensione del fenomeno, sempre più pregnante, del bullismo.

Achille M. **Notti** e Marika **Calenda** dedicano un contributo all'evoluzione profonda dei modi di leggere, attività sempre più necessaria per riuscire a comprendere il mondo, a rappresentarlo, ad esprimerlo. Giovanni **Sedioli** e Claudio **Gentili** utilizzano la vasta esperienza nel settore per e presentare un quadro di partnership formative entro il quale i processi di alternanza possono e devono svolgersi. Ma nuove partnership presuppongono un ripensamento del nostro paradigma di welfare e di sviluppo sociale e culturale, e di ciò si occupa il contributo di Andrea **Strano**. Conclude la sezione il quadro concettuale di Elena **Visconti** che interpreta attraverso l'ermeneutica delle emozioni i significati fondamentali dell'educazione intesa come umanizzazione dell'uomo.

La terza sezione, riservata alle indagini empiriche, 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.

La ricerca di Barbara **Baschiera**, Elena **Tanti Burlò**, Colin **Calleja**, Liberato **Camilleri**, Fiorino **Tessaro**, punta a comparare, nella realtà italiana e maltese, il profilo delle competenze nella percezione dei curricula formativi delle professionalità educative di supporto. Segue il percorso di ricerca di Philipp **Botes**, che si muove tra lingua, emozioni e movimento, alla ricerca delle *performing arts*.

Claudia **Maulini**, Mascia **Migliorati**, Emanuele **Isidori**, Enrico **Miatto** presentano gli esiti di un'indagine in Veneto relativa all'impatto dell'educazione motoria nella scuola primaria. Anche Simona **Nicolosi**, Carla **Greco**, Jessica **Mangione**, Francesco **Sgrò** si muovono in ambito di educazione fisica nella scuola primaria, identificando empiricamente le rappresentazioni della pratica didattica dell'educazione fisica di un gruppo di insegnanti. Guarda invece all'alta formazione la ricerca di Stefania **Nirchi** sulla valutazione della didattica universitaria attraverso questionari degli studenti. Sul versante iniziale si muove invece la ricerca di Chiara **Urbani** mirata alla definizione della professionalità prescolastica. Manuela **Valentini**, Giovanna **Troiano**, Rossella **D'Ugo** hanno colto l'occasione dell'Expo 2015 per una ricerca sulla relazione col cibo più corretta da un punto di vista nutrizionistico e di rispetto dell'ambiente. La ricerca di Gabriella **Vitale** punta ad indirizzare più efficacemente le policy educative relativamente al problema di re-engagement dei giovani drop-out nei percorsi di formazione professionale. Con Nazario **Zambaldi** si identifica il contributo di arte in generale e specifico teatrale per contribuire al potenziamento del paradigma dell'*embodied education*. Concludono la ricca panoramica i lavori di Emanuela **Zappella**, che indaga le problematiche del collocamento mirato dei dipendenti con disabilità, e di Luisa **Zecca**, che procede con una ricerca-azione sulla mensa scolastica, considerata come sfida all'innovazione educativa.

Numero dedicato al lettore che vuole guardare oltre le vicende. Ancora una volta, buona lettura.

### Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M., (2014). *Per un'idea di scuola- Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (a cura di) (2015). *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*. Milano. Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2014). *Teorie dell'istruzione. Insegnamento e curricolo formativo*. Roma: Anicia
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness an Ineffectiveness. A critical Review of the Knowledge Base*. Berlin: Springer.

