



Ricerca educativa, politiche di istruzione e formazione, e scuola: nuove prospettive dal Rapporto Delors

Educational Research, training policies, and school: new perspectives from the Delors Report

Lucia Chiappetta Cajola
Università degli Studi Roma Tre
lucia.chiappettacajola@uniroma3.it

ABSTRACT

This paper debates about the educational goals' redefinition by through the dialectical relationship between educational research, education and training policies, and school.

A reflection on the "four pillars" of learning is currently very important (UNESCO, 1996) starting from the critical analysis of the Delors Report, to re-enable it for the growing and diversified needs of the world of education.

In this context, the author discusses some relevant issues about the virtues learning that urges the school and the family to a synergistic and proactive dialogue, and to consciously take educational co-responsibility (Miur, 2006).

This dialogue represents the cultural, social and ethical background for "learning to live together", "to learn to know" and ultimately to "learn to learn" (Recommendation of the European Parliament and of the Council, 2006).

In this perspective, the present contribution intends to emphasize the priority of creating inclusive learning contexts that will enhance the individual potential for a school aimed at the development of social cohesion and human capacities.

Il presente lavoro discute la ridefinizione degli obiettivi dell'educazione attraverso la relazione dialettica tra ricerca educativa, politiche di istruzione e formazione, e scuola.

È attualmente indispensabile, infatti, una rinnovata riflessione relativa ai "quattro pilastri" dell'apprendimento (UNESCO, 1996), mediante un'analisi critica del Rapporto Delors, tale da verificarne la riattualizzazione in vista delle crescenti e diversificate esigenze del mondo dell'educazione. Vengono discusse, in questa sede, alcune questioni rilevanti, in particolare, in merito all' "insegnamento dei valori", che sollecita la scuola e la famiglia ad un dialogo sinergico e proattivo, e ad assumere consapevolmente la corresponsabilità educativa (Miur, 2006). Tale dialogo rappresenta lo sfondo culturale, sociale ed etico per "imparare a vivere insieme", per "imparare a conoscere" e, in definitiva, per "imparare ad imparare" (Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo, 2006).

In questa prospettiva, il presente contributo intende sottolineare la priorità di realizzare contesti inclusivi di apprendimento in grado di valorizzare le potenzialità individuali per una scuola finalizzata allo sviluppo della coesione sociale e della capacitazione umana.

KEYWORDS

Educational Research, Inclusion, Human Functioning, Capability Approach, Study Method. Ricerca Educativa, Inclusione, Funzionamento Umano, Capability Approach, Metodo di Studio.

1. La riflessione sugli obiettivi dell'educazione: il contributo della ricerca

A vent'anni dalla redazione del Rapporto Delors (1996) tracciare un quadro nell'ambito della ricerca educativa, per contribuire al dibattito sulla ridenominazione dei quattro pilastri dell'apprendimento significa orientare il loro rilancio nell'attualità del presente e nelle prospettive che tuttora si aprono all'indicazione di nuove vie per il perseguimento del successo formativo di ciascun allievo.

Tali prospettive si inseriscono all'interno della più ampia discussione pedagogica e culturale avviata dalla *Strategia Europa 2020* (Commissione Europea, 2010), volta a realizzare una crescita sostenibile, intelligente ed inclusiva, costituita di "nuovi orizzonti" (Commissione Europea 2015) che guardano all'educazione e alla formazione come ai presupposti fondamentali di un nuovo Rinascimento e che, in quanto tali, esigono l'ideazione e la progettazione di nuove soluzioni e nuovi campi di applicazione per ri-definire gli obiettivi dell'educazione.

In una tale ottica, questi ultimi si nutrono dei valori già espressi dal Rapporto Delors nel sostanziale relativismo etico che lo caratterizza e nel pluralismo culturale che esso promuove e sollecita.

Oggi più di ieri, infatti, è indispensabile una ridefinizione di questi stessi e ciò richiede una ri-lettura critica del Rapporto al fine di trarre da questo i fondamenti basilari che consentano di ri-collocare le esigenze prioritarie dell'educazione del XXI secolo e di individuare i punti cardine che possano sostenere la formazione della persona e del Paese.

Le idee di Delors sull'azione educativa e sul compito della scuola sono, infatti, ancora attuali e valide, ma non si può in alcun modo non tener conto del fatto che l'interconnettersi dei quattro pilastri con la complessità della società attuale e l'eterogeneità dei suoi aspetti espone al rischio di segmentazione e di frammentazione delle metodologie di ricerca e delle prassi educative e didattiche, nonché dell'organizzazione dei contesti di apprendimento e di formazione che hanno avuto luogo ed hanno subito innumerevoli modificazioni.

Un siffatto rinnovamento etico e culturale comporta necessariamente la creazione e la rimodulazione di équipe di ricerca caratterizzate da apertura interdisciplinare, da competenze plurime dei suoi componenti e trasversali alle indagini di vari contesti educativi, nonché e soprattutto dalla capacità di farsi portatrici di nuove collaborazioni e cooperazioni nell'ottica di un progressivo superamento degli usuali ostacoli alla ricerca, da rintracciare, per lo più, nello stagnante scompartimento di saperi e studi entro cui spesso viene confinata, in particolare, la ricerca educativa.

Per diffondere gli esiti di questa, e per creare nuove vie alla ricerca stessa, orientata alla ridefinizione degli obiettivi dell'educazione, è necessario creare partenariati ampi, nutriti di alleanze tra le agenzie formative e il territorio, capaci di ampliare la cultura pedagogica di tutti i soggetti coinvolti.

Pertanto, occorre superare i confini dei singoli contesti e immaginare e realizzare nuovi modelli di formazione permanente che coinvolgano i diversi partner della conoscenza e della comunità educante (Commissione Europea, 2000; Margiotta, 2015).

Infatti, i partenariati culturali e sociali, se allargano i loro confini e se si interconnettono, possono rappresentare lo strumento di diffusione della cultura, di disseminazione di strategie di insegnamento differenti, di arricchimento del potenziale di apprendimento (OECD-CERI, 2013).

Un punto di partenza per la ridefinizione dei quattro pilastri dell'apprendimento è dunque quello di ripensare il nesso tra ricerca educativa e politiche di istruzione e formazione, che permettono di "intravedere orizzonti nuovi per una

futura professionalità” (SapIE, 2017, p. 1). Ciò richiede la necessità di avere a disposizione una quanto più ricca possibile varietà di dati e di informazioni significative in ambito di educazione agita, provenienti da fonti diverse, e che costituisca materiale per individuare quelle evidenze di risultato che possano diffondere buone prassi e sviluppare ricerche rigorose ed attendibili. Ma la raccolta di evidenze empiriche in campo educativo (Hattie, 2009; Calvani 2012), e soprattutto in campo educativo speciale (Farrell, 2000; Nepi, 2013), presenta ancora molte criticità attinenti sia alla rilevazione di dati attendibili e di qualità, sia alla loro interpretazione nell’ambito di un modello teorico condiviso (Chiappetta, Cajola, 2014).

La sfida dei ricercatori è, quindi, quella di mettere a disposizione del mondo dell’educazione strumenti e metodologie di raccolta di informazioni sugli allievi e sul contesto che possano offrire, anche in ottica *Evidence Based Education* (EBE), la possibilità di attivare le scelte più opportune tra le opzioni progettuali più efficaci (Calvani, 2012).

In questa prospettiva antropologico-culturale, le capacità di “imparare a conoscere”, “imparare a fare”, “imparare a vivere” e “imparare a essere” (UNESCO, 1996) divengono i valori più alti che si possa possedere per costruire e generare il proprio futuro. È questa la strada indicata dal Rapporto Delors e definita dai quattro pilastri, che corrispondono ad una visione globale di apprendimento continuo e dai quali si procede per formare le generazioni.

E proprio in questo momento storico e culturale, di fondamentale passaggio dalla *società delle relazioni* alla *società dei bisogni*, da iter educativi strutturati a processi formativi più informali, dall’unitarietà del sapere alla frammentazione dell’informazione, è importante il riferimento ai quattro pilastri secondo un approccio integrato ed umanistico allo sviluppo della persona.

Tale approccio può, per un verso, contrastare la tendenza ad impartire un’istruzione asettica e a dare enfasi all’utilità delle iper-specializzazioni (e degli iper specialismi), affermando, di contro, l’idealità del comprendere, la necessità di correlare fatti e ricercare la conoscenza in senso pieno, per scoprire e pensare in prima persona, e insieme con altri, la bellezza dell’imparare (Recalcati, 2014). Per l’altro verso, può rinforzare l’idea di concepire e realizzare percorsi educativi anche sulla base del carattere trasformativo delle esperienze di apprendimento (Mezirow, 1991; 2000)

Infatti, nell’odierno tessuto socio-culturale, segnato dalla delegittimazione dei paradigmi unici di riferimento, da processi di differenziazione funzionale che producono sottosistemi sempre più specializzati, emerge la responsabilità di “allargare gli orizzonti della razionalità” (Leuzzi, 2008) di contribuire al processo di incontro e confronto tra conoscenza e prassi, tra verità e metodo, tra ragione sperimentale e sapienza, tra tecnica e senso dell’uomo.

2. L’alleanza scuola-famiglia e l’“insegnamento dei valori”

Un ulteriore aspetto ampiamente dibattuto nell’ambito del Rapporto Delors e sul quale vale la pena formulare ipotesi di azione è quello per cui “i valori in generale non possono essere oggetto d’insegnamento nel senso stretto del termine: il voler imporre dall’esterno valori precostituiti significa in ultima analisi negarli” (UNESCO, 1996, p. 50).

Nell’ottica di una ridefinizione dei quattro pilastri, l’interrogativo pedagogico che ne deriva è se sia o meno ancora valido questo assunto, oppure se si debba dare l’acquisizione dei valori per scontata. Ma se è vero che “l’educazione serve come veicolo di culture e di valori, crea un ambiente dove la socializzazione pos-

sa aver luogo [...]” (ivi, p. 167), si può considerare che l’insegnamento esplicito dei valori possa far parte di una, tra le altre, delle funzioni dell’azione educativa, poiché insito nel processo di educazione stesso.

In buona sostanza, infatti, se si parte dal presupposto che l’educazione debba essere insegnata, esperita ed appresa in tutti i suoi aspetti, allora quello dell’apprendimento dei valori non sembra più essere così scontato e il suo insegnamento ancora così naturale.

Sicuramente, l’insegnamento dei valori è un terreno educativo che vede la scuola¹ protagonista, insieme alla famiglia, perché la costruzione dell’identità morale individuale si attiva secondo modalità di apprendimento intenzionale e non intenzionale, a casa come a scuola, con gli amici, nelle palestre, nelle comunità, in un connubio tra contesto formale, non formale e informale.

Tuttavia, ancora oggi, come già segnalava vent’anni orsono l’UNESCO, il rapporto della famiglia con il sistema educativo viene percepito spesso come antagonistico proprio dalla scuola stessa. A sottolinearlo il susseguirsi, in questi anni, di indicazioni del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2006) tese ad incentivare la costituzione di Patti di corresponsabilità e di alleanza educativa.

Quello della subordinazione della responsabilità del ruolo educativo della famiglia rispetto alla scuola infatti è, senza dubbio, un aspetto che attualmente fa discutere ancora più del passato e che non trova convergenze di pareri anche tra gli esperti.

È dunque indispensabile, ad oggi, una ridefinizione del rapporto scuola-famiglia, che può avere inizio proprio dalla riflessione sull’assunto di Delors che l’educazione impartita a scuola sia sostenuta da quella ricevuta in famiglia.

Ma quale significato ha, nel tempo odierno, la parola “sostenuta”? Chi avvia l’educazione? Chi la monitora? Chi la consolida? Chi ne ha principalmente la responsabilità?

Anche questi sono interrogativi sui quali è fondamentale dibattere per un ripensamento delle modalità attraverso cui si possa effettivamente realizzare una co-educazione, una corresponsabilità, una co-azione tra le due agenzie formative per eccellenza: la scuola e la famiglia.

Alla luce di tali premesse, l’insegnamento dei valori e la ridefinizione dell’alleanza educativa scuola-famiglia sono due tra gli aspetti più importanti in vista di una ridefinizione dei quattro pilastri dell’educazione.

Per quanto riguarda il primo aspetto, l’attenzione all’importanza dell’apprendimento dei valori rimanda anche alla rilevanza di approfondire impegno, in ambito educativo, verso i problemi della salute, della salvaguardia dell’ambiente, della multiculturalità, già messi allora ampiamente in evidenza dall’UNESCO, ma che oggi, nella società globalizzata, si fanno ancora più urgenti, in quanto l’apprendimento dei valori sembra poter essere in stretta relazione con la necessità di imparare a realizzare una società civile e per tutti (Department of Economic and Social Affairs, 2015).

1 Come notava già John Dewey ai primi decenni del secolo scorso, da un lato “i giovani non sono in grado di utilizzare nell’ambito della scuola quelle esperienze che acquistano dall’esterno, mentre, dall’altro, non riescono ad applicare nella loro vita quotidiana quello che imparano a scuola. Ecco di quale isolamento soffre la scuola: *l’isolamento dalla vita*, mentre dovremmo fare di ogni scuola un embrione di vita comunitaria, resa attiva da tipi di occupazione che riflettano la vita della più vasta società, e permearla dello spirito dell’arte, della storia e della scienza” (Dewey, 2004, p. 13).

Relativamente al secondo aspetto, il rapporto scuola-famiglia si riferisce alla necessità di poter contare su “insegnanti che aiutino a capire tutta una serie di questioni sociali [...], ma che riescano anche dove generalmente falliscono i genitori e le autorità religiose o secolari” (UNESCO, 1996, p. 135) ed ancora su insegnanti che si pongano “all’avanguardia del cambiamento” (ivi, p. 167).

È quest’ultima considerazione a rappresentare, nel dibattito attuale, una questione annosa ed ancora aperta di cui è importante che la ricerca educativa si occupi.

La prospettiva pedagogica che in tal modo si profila è sostanzialmente quella di generare alleanze per garantire il successo formativo ed a questo scopo bisogna investire sulla formazione continua di tutti e dunque delle risorse umane, sulla capacità di interpretare e organizzare sistemi di formazione più estesi, di definire nuove modalità di curricoli espliciti e integrati tra contesti differenti, di formare e valorizzare esperienze.

L’esigenza è quella di pensare, organizzare e definire un sistema di formazione caratterizzato da *lifelong* e *lifewide learning* (Weinstein, Hume, 1998; Alberici, 2001; Associazione Treelle, 2010; Golding, 2012) come un processo partecipativo che coinvolge tutte le componenti e tutti i contesti: formale, non formale e informale (Hilgard, Bower, 1966; Commissione Europea, 2000; Mezirow, 2003; Sant’anni, Stirano, 2003; Margiotta, 2015).

3. Dimensione dell’inclusione e prospettiva del “funzionamento umano”: la valorizzazione delle finalità della scuola

Nell’ambito di un sistema di formazione *lifelong* e *lifewide learning*, la scuola è investita della domanda di educare con gli strumenti della cultura che le sono propri, di una cultura che «plasma la mente, (che) fornisce l’insieme degli attrezzi mediante i quali (si costruisce) non solo il nostro mondo, ma la nostra concezione di noi stessi e delle nostre capacità» (Bruner, 1997, p. 8).

Una siffatta cultura non può prescindere dalla valorizzazione degli allievi e dalla loro diretta partecipazione al processo di insegnamento-apprendimento, in quanto condizioni, queste, che pongono la scuola stessa in grado di fornire «le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare» (Miur, 2012, p. 9).

In questa dimensione fenomenologica, la scuola è nelle condizioni di offrire, anche in relazione alla costruzione della cultura di cui si è detto e alle variegate implicazioni formative sottese ai quattro pilastri, una molteplicità di esperienze a tutti gli allievi della classe ed a coloro che presentano un bisogno educativo speciale (OECD, 2005) ed una pluralità di opportunità per scegliere e coltivare i funzionamenti individuali, in vista di un disegno progettuale della propria esistenza di vita e dell’affermazione di sé (Nussbaum, 2013).

Da questo punto di vista, la finalità della scuola può dunque confrontarsi sia con il concetto di “funzionamento umano” (WHO, 2001; 2007) sia con quello di *capability*² (Sen 1980, 1993).

2 L’approccio delle *capabilities* è stato formulato da Amartya Sen, docente di economia

Il primo è determinato dall'interazione positiva o negativa tra le caratteristiche individuali e i fattori ambientali e personali.

Il secondo rimanda al *functioning* che determina le esperienze umane, emotive, affettive e di relazione dell'individuo intraprese attraverso la *capability*, ovvero la sua capacità di scelta tra diverse alternative possibili.

Alla luce di tali approcci, dunque, si riconosce come ciascun allievo abbia la propria originalità e unicità in ragione delle caratteristiche personali delle circostanze sociali, culturali ed ambientali in cui vive.

È possibile così affermare che il processo di inclusione di tutti e di ciascuno nella scuola può realizzarsi mediante una vasta gamma di *functioning* degli allievi così "da rendere possibile, da parte di questi, l'attivazione di capacità personali che oltrepassino la dimensione dell'uguaglianza e rileggano la nozione di bisogno alla luce dei criteri di scelta e partecipazione" (Dovigo, 2007, p.28).

In tale dimensione culturale, l'allievo è «posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato» (Miur, 2012, p. 9).

Ne conseguono, in ambito scolastico, sia l'esigenza di una didattica che tenga conto delle peculiarità di ciascuno, sia l'importanza di acquisire competenze trasversali come presupposto per concretizzare la missione della scuola e per combattere la dispersione scolastica³.

Quanto fin qui esplicitato implica necessariamente una trasformazione sociale, culturale, pedagogica e curricolare della vita a scuola, così come della sua organizzazione (Chiappetta Cajola, 2013), soprattutto riguardo alla rimozione degli ostacoli che si frappongono all'apprendimento e alla partecipazione, e all'impegno rivolto all'implementazione dei facilitatori in ambito didattico (WHO, 2001; 2007; Booth, Ainscow 2008; 2014; Chiappetta Cajola, 2015b), anche in riferimento agli allievi con bisogni educativi speciali.

Individualizzare e personalizzare l'apprendimento (Baldacci, 2005) significa quindi, da un lato, tener conto delle peculiarità e delle "differenze individuali", nonché dei bisogni specifici e, dall'altro, considerare la pluralità degli aspetti dell'allievo nell'ambito di una visione olistica dell'apprendimento.

Il riferimento va, evidentemente, all'assunto di comeniana memoria che afferma la possibilità di insegnare tutto a tutti (1968) ma, per farlo, occorre altresì seguire l'invito di Bruner a trovare una «forma onesta» (Bruner, 1997) per ciascuno. La forma onesta che può attualizzare la scuola è quella di individuare le condizioni migliori impiegando le strategie di insegnamento più efficaci e organizzativo-didattiche quanto più possibile adatte ai singoli, tali da rappresentare veri e propri facilitatori in ambito scolastico (Chiappetta Cajola, 2012; 2013; 2015a).

Le attuali riflessioni sull'efficacia dei modelli di didattica inclusiva (Mitchell, 2008; Calvani, 2012; Nepi, 2013; Calvani, Vivinet, 2014; Chiappetta Cajola, Rizzo,

e filosofia ad Harvard, insignito del premio Nobel per l'Economia nel 1998. È stato successivamente sviluppato in aspetti normativi, etici e metodologico-politici da molti studiosi, tra i quali, Martha Nussbaum, filosofa politica dell'Università di Chicago.

3 In Italia, infatti, il tasso di *early school leavers* è molto alto (Checchi, 2014; Fondazione Agnelli, 2011, 2014; Istat 2016), al di sopra dei livelli stabiliti dal Consiglio d'Europa e dalla Strategia di Lisbona (Consiglio Europeo, 2000).

2016), in coerenza con profili formativi per un'identità consapevole e aperta (Miur, 2012) hanno evidenziato l'esigenza di relazioni autentiche e significative tra il sistema di istruzione e formazione e il mondo sociale, al fine di «formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri» (Miur, 2012, p. 8).

La formazione di un'identità consapevole, in grado di dare senso alla molteplicità delle esperienze formali, non formali e informali dell'allievo, evidenziata già nel Rapporto Delors, rappresenta un compito precipuo della scuola.

«Si tratta quindi di favorire le capacità di trasformazione delle difficoltà possibili in opportunità certe, l'approccio a modalità di apprendimento che abbraccino tutto l'arco della vita, dotando gli studenti di mezzi e strumenti, culturali e cognitivi, che consentano loro di operare scelte coerenti alle proprie inclinazioni, per valorizzare le peculiarità e circoscrivere le difficoltà» (Pacifico, Spezzano, Timpanaro, 2012, p. 11).

4. "Imparare a vivere insieme" tra oggettività e soggettività

Si profila, a questo punto, un'altra sfida nella rilettura attualizzata del Rapporto Delors rappresentata dal ripensamento su come "imparare a vivere insieme" (UNESCO, 1996).

Dall'analisi critica delle nuove forme di esclusione in atto che ostacolano la disseminazione delle opportunità di apprendimento, il miglioramento progressivo della qualità del sistema formativo, l'innalzamento delle soglie di padronanza delle competenze chiave (Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo, 2006), nonché lo sviluppo umano e sociale, e l'estensione sostanziale della cittadinanza si evince la necessità di tradurre tali forme in obiettivi irrinunciabili per l'inclusione e lo sviluppo globale della persona e del Paese.

Un rinnovato scenario culturale, concettuale e paradigmatico è infatti auspicabile nella società locale, nazionale e internazionale, per contribuire a rendere le politiche di istruzione e formazione socialmente responsabili del rinnovamento stesso.

Quest'ultimo esige che i docenti assumano un ruolo di guida nella ricerca del *Bene comune* della collettività di riferimento. Occorre cioè realizzare contesti inclusivi di apprendimento in grado di valorizzare ciascuna persona nelle sue espressioni creative e nella capacità di condividerle e di svilupparle nelle relazioni con gli altri, imparando a vivere insieme.

La scuola inclusiva, come istituzione e istituyente, sollecita infatti alla vita di relazione in una tessitura continua tra propria interiorità e mondo, per uno scambio sociale e simbolico tra queste due dimensioni fatto di parole, di idee, di saperi, di competenze umane e, soprattutto, della necessaria e indispensabile apertura all'altro e lettura del contesto entro cui questo è inserito.

“Non è più possibile lasciare ai cancelli della scuola i problemi sociali: la povertà, la fame, la violenza e la droga (perché) essi entrano nelle classi insieme agli alunni, mentre fino a non molto tempo fa questi problemi rimanevano fuori” (UNESCO, 1996, p. 134).

Nella società odierna, essi si sono moltiplicati e riguardano tutte le dimensioni dell'umano: quella affettivo-relazionale (le dinamiche tra i giovani, il bullismo, il razzismo), quella culturale (le disuguaglianze di costituzione, di attitudine e di potenzialità), quella sociale (gli alti tassi di abbandono scolastico, di analfabetismo, i bassi tassi di occupabilità, l'esclusione scolastica e sociale, il femminicidio, la pedofilia, la corruzione), quella politico-organizzativa (le crisi economiche che

da vent'anni ad oggi si sono succedute ed ancora si succedono generando nelle vecchie e nuove generazioni un profondo senso di smarrimento).

“Imparare a vivere insieme” appare essere, allora, un obiettivo fondamentale della scuola, capace di promuovere legami significativi, salvaguardando la fiducia e la disponibilità degli allievi a lasciarsi trasformare nell'incontro anche imprevedibile con l'altro, e si offre al vaglio della società che si rende, così, anche più libera.

La sfida è dunque quella di interconnettere maggiormente l'azione educativa con le numerose e problematiche dimensioni della realtà in cui gli allievi vivono, si confrontano, comunicano e crescono.

Il cambiamento d'epoca richiede dunque una *governance* (Wittek, Schimank, Groß, 2007, Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016) che sia in grado di “creare una cultura critica ispirata alla valutazione critica delle evidenze e alle sintesi di conoscenze” (SaPIE, 2017, p. 16), che sia finalizzata all'innovazione, all'apprendimento permanente, già auspicato dal Rapporto Delors attraverso le implicazioni pedagogiche e formative sottese al pilastro “imparare a conoscere”, e alla definizione di linee comuni che, coinvolgendo tutte le agenzie formative, interistituzionali e del territorio concorrono a determinare il pluralismo culturale a garanzia dell'inclusione di tutti e della formazione lungo tutto l'arco della vita.

L'estensione delle potenzialità di apprendimento e di formazione di una persona lungo tutto l'arco della vita sostiene la capacità di “imparare ad imparare” (Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo, 2006) nell'ambito di un'azione trasformativa: l'apprendimento si trasforma per tutta la vita (*lifelong*), collocandosi nello spazio dei vari e differenti contesti (*lifewide*), soprattutto se la persona può contare su personali risorse affettivo-motivazionali ed emotivo-cognitive, su gruppi, su reti sociali di riferimento (*lifedeeep*) e, in definitiva, sulla realizzazione di contesti formativi (Dozza, 2012).

Nell'ambito di questa prospettiva già avviata dal Rapporto Faure (UNESCO, 1972), dal Rapporto Delors (UNESCO, 1996) e dal Memorandum sull'apprendimento permanente (Commissione Europea, 2000), si inseriscono i programmi internazionali dell'*Education for All* (UNESCO, 2005) e dell'*Innovative Learning Environment* (CERI-OCSE), che operano per l'innalzamento della qualità dell'apprendimento, dell'insegnamento e della formazione continua degli insegnanti, e per concepire la scuola quale rete di opportunità.

Educare e formare le menti delle giovani generazioni ad atteggiamenti competenti, creativi, autonomi, relazionali e sociali per “imparare ad essere” e per “imparare a vivere insieme” (UNESCO, 1996) diviene una condizione ineludibile per una scuola intesa come progetto di coesione sociale e di capacitazione umana.

Una capacitazione che è anche culturale, poiché costituisce la base indispensabile per vivere e per crescere in una società complessa, interculturale, dilatata negli spazi e nei luoghi, investita delle tecnologie digitali, in cui la scuola garantisce il diritto individuale all'apprendimento: qualora infatti “un ragazzo o una ragazza non abbia imparato ad imparare durante la scuola, non potrà nella vita adulta comprendere o ridefinire i propri apprendimenti e bisogni, e verranno così a crearsi le condizioni per l'esclusione” (Margiotta, 2011, p. 8).

5. Dall'“imparare a conoscere” all'“imparare ad imparare”: il metodo di studio per l'autonomia e l'inclusione

La discussione sul diritto individuale all'apprendimento sposta l'attenzione su un ulteriore aspetto fondamentale della vita sociale e scolastica di tutti gli allievi.

Non è quindi un caso che la descrizione del pilastro “imparare a conoscere” richiami l’imparare ad imparare come presupposto per apprendere e per acquisire strumenti di comprensione della realtà, delle persone, delle relazioni, dei concetti.

La Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo, nel 2006, dunque dieci anni dopo, definisce “imparare ad imparare” come una tra le otto competenze chiave per l’apprendimento lungo il corso della vita, al fine di consentire a ciascuno di vivere e di operare nella conoscenza e nella società della conoscenza.

Ciò traduce il processo di “Imparare a conoscere” in quello di “imparare ad imparare” nei diversi contesti, tempi e luoghi di vita⁴.

Imparare ad imparare è un’«abilità di perseverare nell’apprendimento, di organizzar(lo) [...] anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l’identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace, (e) comporta (altresi) l’acquisizione, l’elaborazione e l’assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l’uso delle opportunità di orientamento»⁵.

In questo senso, l’imparare ad imparare rappresenta, in quanto conseguenza dell’imparare a conoscere, una competenza finalizzata ad organizzare autonomamente l’apprendimento e specificatamente orientata all’acquisizione di un metodo di studio come compito proprio della scuola.

Anche nelle Indicazioni nazionali (Miur, 2012) emerge chiaramente tale compito laddove si sottolinea che «occorre che l’alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti, (sia stimolato a) valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendendosi conto degli esiti delle proprie azioni per trarne considerazioni per migliorare» (ivi, p. 35).

In tale quadro, la promozione della «consapevolezza del proprio modo di apprendere e di imparare ad imparare» (ibid.) e di porre al centro la persona implica una scuola della personalizzazione (Bloom, 1979; Claparade, 1952; Baldacci, 2005; Chiappetta Cajola, 2008; 2012; 2013) nella quale ogni allievo è un soggetto attivo, costruttore del proprio sapere e conoscere, e non un destinatario di un insegnamento standard.

In particolare, l’individuale acquisizione del metodo di studio va promossa e messa in atto nell’ambito dell’istituzione scolastica, in cui i docenti e i compagni di classe rappresentano veri e propri fattori ambientali facilitanti (WHO, 2007) che, unitamente ai fattori personali, possono favorire la motivazione e l’atteggiamento positivi nei confronti della scuola e dello studio (Cornoldi, De Beni; Gruppo MT 1993; Pellerey 2013, 2014), nonché la partecipazione alla vita sociale, culturale e produttiva.

Viene così sottolineato il rapporto dialettico tra studio e vita (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017), esperienza soggettiva e sociale e, in definitiva, tra sé e l’altro.

4 Un tale processo ben si coniuga con la necessità di “insegnare a vivere” delineata nel suo Manifesto da Morin (2015) e, quindi, con l’esigenza primaria di imparare a vivere e di “imparare a vivere insieme” agli altri (Delors, 1996).

5 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a “Competenze chiave per l’apprendimento permanente”.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2001). La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica. In C. Montedoro (a cura di), *ISFOL, Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (pp.87-136). Milano: Franco Angeli.
- Associazione Treelle (2010). *Il LifeLong Learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte*. Quaderno 9, dicembre.
- Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bloom B.S. (1979). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*. Roma: Armando.
- Booth T. & Ainscow (2008). *Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth T. & Ainscow (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. In *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 127-46.
- Chiappetta Cajola L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2012). *I disturbi specifici di apprendimento*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In Chiappetta Cajola L. & Ciraci A.M. *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editrice.
- Chiappetta Cajola L. (2014). Indagini quantitative negli studi delle disabilità e dei DSA: problemi e prospettive in ambito nazionale e internazionale. In *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 9, 311-346.
- Chiappetta Cajola, L. (2015a). (a cura di) *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2015b). ICF, BES, Inclusione scolastica e Personalizzazione della didattica. *La scuola possibile*, 49, 5-9. <http://www.lascuolapossibile.it>.
- Chiappetta Cajola, L. & Rizzo, A.L. (2016). *Musica e inclusione*. Roma: Carocci Faber.
- Chiappetta Cajola, L. & Traversetti, M. (2016). Il metodo di studio come prima misura compensativa per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto di ricerca. In *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 14, 27-151.
- Chiappetta Cajola, L. & Traversetti, M. (2017). *Metodo di studio e DSA*. Roma: Carocci Faber.
- Claparède, E. (1952). *Sperimentazione e funzionalismo pedagogico*. Firenze: Marzocco.
- Comenius J.A. (1968). *Pampaedia*. Roma: Armando Editore.
- Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles, 30 ottobre 2000.
- Commissione Europea (2005). *Common European Principles for teacher Competences and Qualifications*. Bruxelles, 20-21 giugno 2005.
- Commissione europea (2010). *Comunicazione della commissione Europa 2020 una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles, 3 marzo 2010.
- Commissione Europea (2015). *Relazione per paese relativa all'Italia 2015 comprensiva dell'esame approfondito sulla prevenzione e la correzione degli squilibri macroeconomici*. Bruxelles, 18 marzo 2015.
- Cornoldi C. De Beni R. & Gruppo MT (1993). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, meta cognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Department of Economic and Social Affairs (2015). *Transforming world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- Dewey J. (2016). *Democracy and Education an Introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Mac Millan Company; tr. it. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.

- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze*. Trento: Erickson.
- Dozza, L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione: educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Farrell, M. (2000). Educational inclusion and raising standards. In *British Journal of Special Education*, 27(1), 35-38.
- Golding, B. (2012). Lifelong and lifewide learning. In *Australian TAFE Teacher*, 46(3), 20-21 <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=201212033;res=IELAPAHattie>, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hilgard, E.R., Bower, G.H. (1966). *Theories of learning*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Leuzzi, L. (2008). *Allargare gli orizzonti della razionalità. I discorsi per l'Università di Benedetto XVI*. Roma: Edizioni Paoline.
- Margiotta, U. (2011). *The GROUNDED THEORY of TEACHING*. In *Frontiere della didattica nell'insegnamento secondario* (vol. 21, pp. 9-212). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carrocci.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow et al., *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (pp.3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2006). *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London-New York: Routledge.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nepi, L. D. (2013). Includere fa la differenza? Il punto alla luce delle evidenze empiriche. In *Form@re-Open Journal Per la Formazione in Rete*, 13, 3, 27-41.
- Nussbaum, M. (2013). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2005). *OECD Communications Outlook 2005*. OECD Publishing.
- OECD- CERI (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. Parigi: Publishing.
- Pacifico, M., Spezzano, C. & Timpanaro, G. (2012). Il Progetto Metodo di studio e capacità critica. In *Annali della pubblica amministrazione, Metodo di Studio e capacità critica* (vol. 3-4, pp.11-17). Firenze: Le Monnier.
- Pellerey M. (2013). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda Parte. Le competenze strategiche considerate come «abiti»: principi generali per un loro sviluppo. In *Orientamenti pedagogici* 60 (2), 479-497.
- Pellerey M. (2014). Introduzione. In Ottone E., *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Santojanni, F., Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Napoli: Editori Laterza.
- SAPiE Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informate da Evidenza (2017). *Manifesto S.Ap.I.E. Orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Come raccordare ricerca e decisione didattica*. URL: <http://www.sapie.it/index.php/it/chi-siamo/manifesto>
- Sen, A. (1980). Equality of What. In M. Sterling McMurrin (ed.), *The Tanner Lectures on Human Value*. (pp.195-220). Salt Lake City: University of Utah Press.
- Sen, A. (1993). *Capability and well being*. In M.C. Nussbaum M. C., A. K. Sen (Eds), *The quality of life*. Oxford: Oxford University Press, 30-53.

- UNESCO (1972). *Rapporto Faure*.
- UNESCO (1996). *Learning: the treasure Within*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for All*. UNESCO, Paris.
- Weinstein C.E. & Hume L.M. (1998). *Study Strategies for lifelong learning*. Washington: APA.
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. In *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, 411-419.
- Wittek, R., Schimank, U. & Groß, T. (2007). Governance—A Sociological Perspective. In *New Forms of Governance*. In *Research Organizations*. Springer Netherlands, 71-106.
- WHO (2001). *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health*. tr.it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- WHO (2007). *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health—Children and Youth*, tr. it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti*. Trento: Erickson.

