

Il presente pdf riporta, lievemente modificato dall'autore, quanto edito in:
L. Maciocia - A. Sannella (a c. di), *Crescere sostenibili e in salute. Strumenti per la promozione e lo sviluppo*, Franco Angeli 2018, pp. 85-100.

5. Promuovere la coesione sociale e la salute nella scuola post Legge 107/2015

di Francesco Bearzi

Introduzione

Il presente contributo si propone di illustrare il nesso tra promozione della salute, coesione sociale, cooperazione e democrazia nella scuola post L. 107/15, nel contesto di una valutazione complessiva dello stato di avanzamento dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* dell'ONU nel nostro Paese, con particolare riferimento al *Sustainable Development Goal 4, Assicurare a tutti un'istruzione di qualità, inclusiva ed equa, promuovere per tutti opportunità di apprendimento permanente*.

1. Coesione sociale, democrazia, senso di comunità e promozione della salute

Una rilevante dimensione della promozione della salute consiste nello sviluppo di *reti comunitarie, solidali, coesive e inclusive*.¹ Tali reti, naturalmente, possono crescere ed essere stimolate *attraverso e nei* sistemi educativi. Un costrutto penetrante a riguardo è la *coesione sociale*. Esso conosce, insieme a quello, per lo più considerato come interdipendente, di capi-

¹ Cfr. Morgan - Ziglio 2010.

tale sociale, molteplici definizioni e declinazioni,² con conseguenti limitazioni in termini di chiarezza concettuale, operazionalizzazione e maturazione di evidenze circa i suoi effetti sulla salute.³ Si assume qui la definizione, mutuata originariamente da Robert Putnam,⁴ adottata nel 1998 e più volte riproposta dalla WHO, nonché principale riferimento della ricerca del settore: «Il capitale sociale rappresenta il grado di coesione sociale che esiste nelle comunità. Si riferisce ai processi intercorrenti tra persone che istituiscono reti, norme e rapporti di fiducia sociale, facilitando così il coordinamento e la cooperazione in vista dei reciproci benefici».⁵ Il capitale sociale rientra tra i fattori che proteggono e promuovono la salute, sostenendo la qualità della vita e la longevità degli individui e delle comunità. Più precisamente, lo si può annoverare tra le risorse salutogeniche che favoriscono lo sviluppo, negli individui e nelle comunità, di autostima, resilienza e capacità di affrontare le avversità.⁶ Esso inoltre: 1. favorisce l'accesso a informazioni rilevanti per la cura e la prevenzione delle malattie; 2. stimola dinamiche informali di cura e di assistenza, di supporto psicosociale e pratico; 3. promuove, nel contesto socio-politico, il lobbying, ovvero le iniziative delle comunità volte a ottenere miglioramenti in termini di infrastrutture atte alla cura e alla prevenzione.⁷ La versione europea del programma *Health 2020* riconosce la coesione sociale come uno dei principali fattori di uguaglianza nelle condizioni di salute e benessere.⁸ L'*Agenda* correla la *coesione delle comunità* allo SDG 4, interpretato in una cornice di collaborazione interculturale.⁹ Quale relazione sussiste tra livelli di coesione sociale e livelli di democrazia? Tendenzialmente di interdipendenza,¹⁰ peraltro più stretta di quella intercorrente tra coesione sociale e crescita economica, in quanto la seconda, almeno nelle democrazie avanzate, potrebbe produrre effetti paradossali sulla prima.¹¹ La correlazione con la democrazia non si riscontra però per ogni forma di capitale sociale. Resta fondamentale, a riguardo, la distinzione tra il capitale sociale “che vincola” (*bonding*) e quello che “getta ponti tra le differenze” (*bridging*).¹² È quest'ultimo, che porta

² Cfr. Kawachi - Takao - Subramanian 2013, pp. 3-6; Kawachi - Berkman 2000, pp. 175-177; IEA 2016, pp. 54-55; Đorić 2016, pp. 562-565.

³ Cfr. Murayama - Fujiwara - Kawachi 2012.

⁴ Cfr. Putnam - Leonardi - Nanetti 1993, p. 167; Putnam 1995, p. 67.

⁵ Cfr. WHO 1998, p. 19.

⁶ Cfr. Ziglio - Stein 2012.

⁷ Cfr. Rocco - Suhrcke 2012, p. 3; OECD 2010, pp. 17-18.

⁸ Cfr. WHO 2013, pp. 1-3.

⁹ Cfr. UN 2016, pp. 11, 21-22.

¹⁰ Cfr. Paxton 2002.

¹¹ Cfr. Putnam 1995, 2001.

¹² Ibid.

oltre circoli sociali chiusi, protettivi e rassicuranti, ma potenzialmente esclusivi, ad essere correlato alla crescita del senso civico e della democrazia. La coesione sociale implica strutturalmente la partecipazione,¹³ caratteristica qualificante della democrazia. La stessa implicazione vale per un costruito a volte utilizzato come sinonimo dell'accezione di coesione sociale qui in causa, ovvero il *senso di comunità*,¹⁴ mentre, come si è visto, l'*Agenda* correla la coesione delle comunità allo SDG 4.

2. La situazione nazionale in termini di coesione e inclusione sociale

Diamo uno sguardo alla situazione italiana, prevalentemente in termini di coesione e inclusione sociale.¹⁵ Nel 2011, il livello di *Indice di inclusione sociale* risultava inferiore alla media europea, non discostandosene, invece, in termini di *Indice di coesione tra i gruppi sociali*.¹⁶ Vi è evidenza, dunque, del fatto che la società italiana fosse debolmente inclusiva rispetto ai paesi avanzati, ma abbastanza coesa. Tale quadro si è notevolmente aggravato negli ultimi anni, con particolare riferimento all'inclusione, soprattutto a causa della crisi economica e dell'indebolimento degli strumenti di protezione sociale.¹⁷ In riferimento al periodo 2011-2015 e privilegiando il dato più recente, gli indicatori compositi dell'*Indice di sviluppo inclusivo* elaborato dal *World Economic Forum* classificano l'Italia solo ventisettesima su ventinove economie avanzate, con ulteriore arretramento di quattro posizioni.¹⁸ In riferimento al periodo 2011-2016 e privilegiando il dato più recente, il *Rapporto 2017* presentato dalla Fondazione Bertelsmann e dal *Sustainable Development Solutions Network* (SDSN), misurando con indicatori semplici la distanza che separa ciascun paese dal conseguimento degli SDGs, evidenzia per il nostro, solo trentesimo nella classifica generale - in un quadro che non contempla nessun verde, sei gialli, sei arancioni e cinque rossi -, una luce arancione al "semaforo" posto di fronte al perseguimento dello SDG 10, *Ridurre le disuguaglianze all'interno di e fra le Nazioni*.¹⁹ Il Rapporto 2017 dell'Alleanza per lo Sviluppo Sostenibile (A-SviS), avvalendosi di indicatori compositi, non intende fotografare in tem-

¹³ Cfr. Stigendal - Östergren 2013, pp. 20-21.

¹⁴ Cfr. ad es. IEA 2016, pp. 6, 19.

¹⁵ Cfr. OECD 2011, p. 211; ISD 2011.

¹⁶ Cfr. Foa 2011, in part. p. 10.

¹⁷ Cfr. SGI 2014, p. 28; 2017.

¹⁸ Cfr. WEF 2017, in part. pp. 50, 20-21, 60, 64, 70.

¹⁹ Cfr. SDG 2017, in part. pp. 14, 107, 437.

po quasi reale la distanza che separa il Paese dal conseguimento degli SDGs, bensì monitorare il *trend* entro un significativo arco temporale (almeno sei anni, fino al 2015).²⁰ Ne emerge un quadro interlocutorio. Nel permanere del divario rispetto ai Paesi europei più virtuosi, si registra un miglioramento per nove SDGs, tra cui, oltre al 4, il 3 (*salute e benessere*); un sensibile peggioramento per altri quattro, tra cui 1 (*povertà*) e 10 (*disuguaglianze*); una situazione sostanzialmente invariata per i restanti quattro.²¹ Già questo dato suggerisce che i progressi educativi e sanitari, di per sé promotori di uguaglianza, inclusione e pari opportunità, maturano paradossalmente in un contesto sociale che tende a procedere in senso inverso. In particolare, va sottolineato almeno che l'indice relativo allo SDG 10 diminuisce da 86 (2004) a 68,4 (2015), soprattutto a causa della variazione fortemente negativa e sempre più lontana dalla media europea dell'indice di disuguaglianza del reddito disponibile, oltre che del reddito familiare pro-capite.²² Infondono peraltro speranza i recenti importanti impegni governativi in termini di pianificazione e incoativa attuazione di una Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile,²³ che comprendono naturalmente anche le dimensioni della coesione e dell'inclusione sociale.²⁴

3. Promuovere la coesione sociale nel contesto dell'Educazione alla Cittadinanza Globale

Adeguati livelli di istruzione consentono a tutte le nazioni di elevare il capitale umano e quindi la prosperità. Al di là della semplice accumulazione di capitale umano, le politiche educative che promuovono la coesione sociale sono fondamentali per molteplici ragioni,²⁵ in primis in quanto favoriscono le pari opportunità.²⁶ La scuola costituisce uno dei principali ambienti in cui si formano i valori e il senso di appartenenza sociale. Le sue stesse modalità organizzative, se opportunamente inclusive, possono favorire la partecipazione degli studenti appartenenti a minoranze svantaggiate. Gli ambienti di apprendimento rispecchiano i macrocontesti sociali; nelle società coese, tendono ad essere inclusivi e caratterizzati da un più elevato livello di fiducia tra i vari gruppi.²⁷ I sistemi educativi più inclusivi si ri-

²⁰ Cfr. ASviS 2017, p. 50.

²¹ Ibid., p. 52 e passim.

²² Ibid., pp. 6-7, 75 e passim.

²³ Ibid., pp. 31-36, 46-47 e passim.

²⁴ Ibid., pp. 33-34, 36, 55-57 e passim.

²⁵ Cfr. UNESCO 2016b, pp. 10, 13, 97, 126.

²⁶ Cfr. OECD 2011, p. 210.

²⁷ Ibid., pp. 211, 25.

scontrano nei Paesi più ricchi e socialmente omogenei partecipanti al PISA (come la Norvegia), ma a prescindere dall'effetto della ricchezza nazionale si riscontra una forte correlazione tra livello di fiducia interno alla società e livello di inclusività dei sistemi educativi, nonché tra tali livelli e risultati di apprendimento.²⁸ L'inclusione può essere facilitata sviluppando metodologie e curricoli educativi che favoriscono la percezione della diversità e il senso dell'altro, in un contesto di pensiero critico e interculturale. Ciò vale, analogamente, per la partecipazione civica e politica. La scuola può promuovere con efficacia e credibilità la coesione sociale se è un organismo inclusivo, collaborativo, solidale, con un clima e una cultura organizzativa a orientamento democratico e non burocratico, in cui si vive un senso di appartenenza, fiducia e condivisione. Ovvero, se è un'autentica comunità educativa.²⁹ Intendendo con quest'ultima l'intersezione di tre comunità: di insegnamento-apprendimento (studenti e docenti), professionale (dirigente, docenti, personale ATA), partecipata, sociale e civica (genitori, territorio [e promotori di cittadinanza globale e di sviluppo sostenibile]).³⁰ Tornando alla concezione dell'educazione prospettata dall'*Agenda*, si potrebbe articolare la nuova convergenza internazionale secondo sei dimensioni:³¹ 1. una pedagogia olistica e trasformativa, centrata sullo studente e orientata alla prassi, che supporti la crescita e il cambiamento sostenibile del soggetto in interazione con il mondo; 2. il ruolo centrale dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS), in un'ottica di formazione permanente; 3. l'attribuzione di valore all'inclusività, all'equità e alla qualità dell'istruzione; 4. la prospettiva di una Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), capace di promuovere, a partire dal livello locale, il dialogo interculturale e la coesione sociale; 5. lo sviluppo di competenze fondamentali e trasversali per la sostenibilità (di pensiero sistemico, di previsione, normativa, strategica, collaborativa, di pensiero critico, di auto-consapevolezza, di problem-solving integrato); 6. una nuova formazione dei docenti. L'ECG promuove il dialogo interculturale e la coesione sociale³² nella prospettiva della *solidarietà globale* e dell'incremento del capitale sociale in vista del benessere collettivo, superando quella della *competizione globale* e dell'incremento del capitale umano individuale.³³ Non solo le capacità collaborative e par-

²⁸ Ibid., pp. 211-212.

²⁹ Cfr. Michellini 2006 (che utilizza la locuzione "comunità scolastica"); Albanesi - Marcon - Cicognani 2010, in part. p. 192.

³⁰ Cfr. Michellini 2006, pp. 37-40.

³¹ Cfr. UN 2016; UNESCO 2014, 2016a, 2016b, 2017, pp. 7-8, 10, 54-57; ECG 2018, pp. 13, 18-19; OECD 2016a, 2016b; Consiglio europeo 2016; IEA 2016.

³² Cfr. UNESCO 2014, pp. 16-17, 2016a, p. 26; OECD 2016a, p. 18; Consiglio europeo 2016, p. 10.

³³ Cfr. UNESCO 2014, p. 19.

tecipative sono considerate cardinali, ma lo stesso modello dell'educazione è *incentrato sulla comunità*.³⁴ Si riconosce, infine, uno strettissimo legame tra coesione sociale, democrazia, eguaglianza nel rispetto delle diversità interculturali.³⁵

4. Il confronto tra i paradigmi di scuola nel contesto dei nuovi compiti dell'educazione

Due paradigmi di scuola, entrambi sorti in ambito politico-economico, dunque extrapedagogico, dominano l'odierno dibattito, specie europeo.³⁶

Da un lato il *paradigma del capitale umano*,³⁷ che considera la scuola in senso funzionalistico, identificandone la ragion d'essere nella preparazione di futuri produttori capaci ed efficienti. Corollario di tale concezione economicistica è l'inquadramento della scuola secondo un modello aziendale e competitivo. Tale paradigma, oltre a svilire l'umanità nei termini di semplice mezzo del sistema economico, risulta sostanzialmente inconciliabile con la concezione della scuola e della società come comunità che criticamente e creativamente ricostruisce e rinnova il senso della democrazia.³⁸ Tende inoltre a minare l'inclusività e gli stessi fondamenti della relazione educativa: in un sistema dirigitico e competitivo, che riduce il docente a un impiegato zelante e produttivo, viene meno il senso di integrità personale dell'educatore percepito dagli studenti, da cui dipendono la loro fiducia e la loro disponibilità nel farsi guidare e coinvolgere.

Dall'altro lato, il *paradigma dello sviluppo umano*,³⁹ pur non misconoscendo l'esigenza di formare adeguatamente i futuri lavoratori, adempie a tale scopo entro una cornice multilaterale, umanista e non economicista, che prospetta una convergenza tra l'istanza formativa intrinseca alla scuola e quella di riconsiderare il senso stesso della società. La missione dell'educazione consiste nel promuovere lo sviluppo della *persona*, espandendone le libertà *sostanziali* non solo grazie all'accesso alle risorse, ma anche al loro utilizzo entro un progetto di vita autonomamente e criticamente elaborato. Per promuovere una reale "*capacitazione*" della persona, è necessario che i sistemi formativi favoriscano l'incontro tra opportunità esterne (risorse e diritti) e capacità interne (sapere come accedere sostanzialmente ai diritti e come utilizzare progettualmente le risorse).

³⁴ Ibid., in part. p. 31.

³⁵ Cfr. Consiglio europeo 2016; UNESCO 2016a, pp. 26, 61.

³⁶ Cfr. Baldacci 2014, pp. 46-71, 2015, pp. 13-17; Bearzi 2017.

³⁷ Cfr. Cipollone - Sestito 2010; Visco 2014.

³⁸ Cfr. Dewey 1988, 2004, 1950.

³⁹ Cfr. Sen 2000; Nussbaum 2012.

Il paradigma dello sviluppo umano può fluidamente integrarsi con quello che definirei *paradigma cooperativo*, sorto in ambito socio-pedagogico ed emergente da un'articolata tradizione interculturale che tende a coagularsi nel costruttivismo sociale, con particolare riferimento alle linee evolutive del principale filone *evidence-based*, il *cooperative learning* a piccoli gruppi di pari di matrice prevalentemente statunitense.⁴⁰ Quest'ultimo, nei suoi capisaldi più schiettamente democratici, si può considerare il frutto della convergenza di due concezioni: da un lato, quella già richiamata di Dewey,⁴¹ incarnata, con forti risonanze interculturali, soprattutto dalla *Group Investigation* di Shlomo e Yael Sharan;⁴² dall'altro lato, la teoria dell'interdipendenza sociale, elaborata da Kurt Lewin e Morton Deutsch, diventata un punto di riferimento per l'istruzione mondiale soprattutto grazie al *Learning Together* di David e Roger Johnson.⁴³ I piccoli gruppi di pari e la classe sono concepiti come una creativa comunità scientifica che, costruendo una soluzione a questioni avvertite come autentiche e intrinsecamente motivanti, sperimenta un forte senso del "Noi", che sostanzia lo stesso ripensamento critico e democratico della società in cui si è immersi. Vale la pena ricordare brevemente che i benefici cognitivi, metacognitivi e relazionali apportati dall'approccio cooperativo, impiegato dalla scuola materna all'università sempre più in chiave di *computer supported collaborative learning* e raccomandato dalle organizzazioni di ricerca internazionali e dai ministeri dell'educazione dei paesi più avanzati,⁴⁴ risultano, comparativamente all'apprendimento competitivo e a quello individualistico, *evidence-based* ormai da mezzo secolo.⁴⁵ Gli stessi notevoli benefici cognitivi e metacognitivi, legati a una complessa serie di concause,⁴⁶ sono attribuibili per oltre un terzo dei casi a fattori relazionali,⁴⁷ di cui cominciano a delinearsi gli effetti neurofisiologici.⁴⁸ La promozione della didattica cooperativa e laboratoriale è considerata un obiettivo prioritario dal MIUR e dall'INDIRE, nonché dagli ambienti accademici italiani. Soprattutto i secondi si rivelano particolarmente attenti all'evoluzione delle metodologie classiche di apprendimento cooperativo con più marcata vocazione costrut-

⁴⁰ Cfr. Bearzi - Colazzo 2017.

⁴¹ Cfr. Dewey 1988, 2004, 1950.

⁴² Cfr. Sharan - Sharan 1998, pp. 31-39, in part. pp. 31-32.

⁴³ Cfr. Johnson - Johnson - Holubec 2012, Johnson - Johnson 2016, in part. p. 171 e p. 175.

⁴⁴ Cfr. Webb 2008.

⁴⁵ Cfr. Johnson 2009, p. 366.

⁴⁶ Cfr. Slavin 2010, p. 172; Bearzi - Colazzo 2017, pp. 61-66.

⁴⁷ Cfr. Roseth - Johnson - Johnson 2008.

⁴⁸ Cfr. Ellerani 2012, pp. 18-23.

tivistica e impronta democratica,⁴⁹ rappresentata dai modelli della *comunità di apprendimento*, della *comunità di pratica* e della *comunità di ricerca*.⁵⁰ Semplificando molto, tutti e tre i modelli puntano a comunità ben compatibili con le esigenze dello sviluppo sostenibile, ovvero che si originano da un forte senso di coesione e appartenenza, dalla motivazione intrinseca, dalla progettualità e dalla proattività volte al miglioramento collettivo; costruiscono competenze, o addirittura culture, inclini a estendersi a cerchie più ampie; sono strutturalmente democratiche, pur valorizzando distinzioni di ruolo congeniali alle finalità comuni. Rispondono inoltre all'esigenza, ribadita recentemente dall'UNESCO,⁵¹ di rapportarsi a un sapere caratterizzato da dinamicità, complessità, distribuzione e globalizzazione, *learner-centered* e interattivo, nonché sinergico con i processi di apprendimento informali e non formali, soprattutto *web-based*.

Nel quadro sin qui descritto si può inserire il costrutto di “comunità creativa di ricerca”, germinato nel contesto della sperimentazione della metodologia didattica New WebQuest.⁵² Quest'ultima, rispetto ai modelli classici di apprendimento cooperativo, si qualifica tra l'altro per: le caratteristiche spiccatamente *learner-centered* (co-definizione di compito e processo, degli stessi gruppi dei pari, di strumenti e risorse ICT utilizzati, co-valutazione); l'ambiente di apprendimento liberamente eletto dalla comunità e prevalentemente collocato in sede extrascolastica (nelle case più accoglienti e disponibili dei pari, nelle biblioteche, al bar, in tour, ecc.) e sollecitante l'incontro tra processi formali e informali di apprendimento; la fluida conciliazione tra innovazione e organizzazione tradizionale della didattica. Il suddetto costrutto riconsidera il modello di comunità più adeguato alla scuola di oggi, quello di ricerca, che appare però sbilanciato sul versante epistemico. Nel contesto scolastico, l'aspetto strettamente conoscitivo sembra infatti intuitivamente predominante. Tuttavia - in armonia con la raccomandazione UNESCO volta all'integrazione delle dimensioni cognitiva, socio-emotiva e comportamentale⁵³ - senza il cuore pulsante della processualità creativa - che si co-costruisce in un tessuto relazionale ove si condividono intimi sentimenti, emozioni e ideali⁵⁴ - tale aspirazione epistemica corre il rischio di tradursi in algido tecnicismo, incapace di muovere il Sé. Nella comunità creativa di ricerca è in causa un'esperienza didattica in cui le microcomunità (piccoli gruppi di pari e facilitatore/i) cospirano a un pro-

⁴⁹ Cfr. Cacciamani 2008, pp. 64-68.

⁵⁰ Cfr. Brown 1997; Wenger 2006; Cacciamani 2008, pp. 131-162.

⁵¹ Cfr. UNESCO 2017, p. 7 e passim.

⁵² Cfr. Bearzi - Colazzo 2017, pp. 90-100.

⁵³ Cfr. UNESCO 2017, p. 10.

⁵⁴ Cfr. Ianes - Macchia 2008.

getto, coinvolgente l'intera macrocomunità (classe; tendenzialmente lo stesso istituto), che attiva processualità creativa euristica e pragmatica. Ciò promuove l'incontro e il riconoscimento tra gli spazi transizionali dei membri (facilitatore/i compreso/i, pur in relazione variamente asimmetrica) e la giocosa decostruzione e ricostruzione del senso dell'io, degli altri e del mondo (società, natura). In tale processo si edifica un sistema simbolico, una cultura condivisa, che tende al contempo ad integrare il proprio Sé e a potenziare la competenza di essere comunità e prendersene cura, nonché ad allargarsi a cerchie più ampie.⁵⁵ Quanto di più compatibile con quella pedagogia olistica e trasformativa che, si è visto, costituisce una delle principali dimensioni dell'ESS.⁵⁶

5. Il cammino nazionale verso il conseguimento dello SDG 4

Il succitato *Rapporto 2017* elaborato dalla Fondazione Bertelsmann e da SDSN, che come si è detto fotografa la situazione quasi in tempo reale, accende una luce arancione al “semaforo” posto di fronte al perseguimento nazionale dello SDG 4.⁵⁷ Nel dettaglio: giallo per l'entrata dei bambini nella scuola primaria; arancione per il numero di anni di scolarizzazione; verde per le capacità di lettura tra i 15 e i 24 anni; giallo per i risultati PISA; arancione per l'istruzione universitaria tra i 25 e i 64 anni.⁵⁸ Si può ancora brevemente menzionare l'*Indice di Sviluppo Inclusivo* elaborato dal World Economic Forum, che radiografa una situazione educativa nazionale rossa - più precisamente gialla per l'accesso, rossa per la qualità e arancione per l'equità.⁵⁹ Il *Rapporto 2017* dell'ASviS, come già accennato, evidenzia, a prescindere dal permanente arretramento rispetto alla media europea, un trend molto positivo: l'indice in questione passa da 100 (2010) a 144,3 (2015), soprattutto grazie al miglioramento del conseguimento di un titolo universitario nella fascia 30-34 anni e alla diminuzione dell'uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione.⁶⁰ Tra gli altri punti di forza, basti qui ricordare la L. 47/2017 sulle tutele per i minori non accompagnati in

⁵⁵ Cfr. Colazzo 2017 per il consimile Action Community Learning, applicato a comunità per lo più non scolastiche.

⁵⁶ Cfr. UNESCO 2017, pp. 7-8, 54-56; ECG 2018, pp. 13, 18-19; Mezirow 2000; Winnicott 1974, in part. pp. 119 ss.

⁵⁷ Cfr. SDG 2017, pp. 18, 62, 64.

⁵⁸ Ibid., pp. 411-413, 473.

⁵⁹ Cfr. WEF 2017, p. 78.

⁶⁰ Cfr. ASviS 2017, pp. 51-52.

riferimento al target o sotto-obiettivo 4.5⁶¹ e l'istituzione di un sistema integrato per i servizi educativi e di istruzione per la fascia d'età 0-6 anni in riferimento al target 4.2.⁶² In negativo, la perdita occasione di una ristrutturazione in profondità del sistema dell'istruzione professionale, che rischia di compromettere il conseguimento del target 4.4 in termini di riduzione dei NEET entro il 2020.⁶³

6. Il DNA della L. 107/15: quale paradigma?

È opinione diffusa che non si possa parlare, in riferimento a tale legge, di un'autentica "riforma della scuola".⁶⁴ Si può peraltro riconoscere distintamente, all'origine del progetto, uno schietto interesse per il rinnovamento del sistema educativo, inquadrabile nel paradigma del capitale umano.⁶⁵ Già nel propagandistico documento sulla "Buona Scuola",⁶⁶ *frame* ispirante la stessa L. 107/15, risultava però evidente l'assenza di un disegno compiuto e consapevole di scuola, rispondente alle esigenze storiche, risultandone un «conglomerato, un insieme di elementi giustapposti, tenuti insieme da un collante velatamente ideologico, ispirato all'economicismo liberista».⁶⁷ Rimandando a quanto già esaminato in altra sede,⁶⁸ ci si limita qui a ricordare cursoriamente le due principali criticità:⁶⁹ 1. Lo squilibrio verso le istanze del paradigma del capitale umano, testimoniato dalla concentrazione sulle esigenze della formazione del produttore, trascurando pressoché completamente l'educazione del cittadino, tanto da proporre un'immagine di scuola semplicemente «Fondata sul lavoro»⁷⁰ e del «saper fare»,⁷¹ che trascura il rapporto con il «saper pensare» e in particolare con lo spirito critico. 2. Una concezione aziendalistica, dirigistica e potenzialmente neoautoritaria della scuola, in cui la «Buona governance» intende la «collegialità» come sinonimo di «immobilismo».⁷²

⁶¹ Ibid., p. 62.

⁶² Ibid., p. 61.

⁶³ Ibid., pp. 61-62, 94, 69, 105, 113.

⁶⁴ Cfr. Pazzaglia 2016, p. 34; Salatin 2015; Brocca 2015, pp. 39, 45.

⁶⁵ Cfr. Pazzaglia 2016, p. 17.

⁶⁶ Cfr. MIUR 2014.

⁶⁷ Cfr. Baldacci 2015, p. 19.

⁶⁸ Cfr. Bearzi 2017.

⁶⁹ Cfr. Baldacci 2015, pp. 20-36.

⁷⁰ Cfr. MIUR 2014, p. 103.

⁷¹ Ibid., pp. 111-113.

⁷² Ibid., pp. 69-71.

7. Opportunità aperte dal Piano di Formazione Docenti 2016-19 e dal Piano Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità

Se, come già ampiamente argomentato in altra sede,⁷³ l'approvazione della L. 107/15 sembra costituire, almeno in prospettiva, un'insidia per i valori costituzionali del nostro sistema educativo, con particolare riferimento al suo carattere democratico, qui interessa soprattutto riconoscere e valorizzare adeguatamente le opportunità che si aprono nella prospettiva degli obiettivi di sviluppo sostenibile, con particolare attenzione al focus della presente ricerca, la promozione della salute e la coesione sociale. In riferimento alle suddette sei dimensioni interessate dalla nuova convergenza internazionale, le principali potenzialità riguardano la *nuova formazione dei docenti*, concepita dai commi 121-125 della L. 107/15 come *strutturale e permanente* e disegnata come *metodologicamente innovativa* dal connesso *Piano*⁷⁴. Il riconoscimento del carattere strutturale e permanente della formazione dei docenti di ruolo è certo fondamentale. L'obbligatorietà, invece, rischia di configurare la formazione in termini sostanzialmente prescrittivi e non deontologici, peraltro nel contesto di un inquadramento retributivo del tutto inadeguato. Pur inducendo un potente dinamismo quantitativo nei processi formativi - i cui effetti si possono già apprezzare - è sostanzialmente relegata in secondo piano la qualità intrinseca delle specifiche attività e la percezione del loro senso e del loro valore da parte degli insegnanti. Si tratta comunque, per lo più, di un virtuoso adeguamento della formazione e della didattica del sistema educativo italiano alle linee guida europee, che disegnano un quadro pedagogicamente assai avanzato e su cui si registra un ampio consenso nella comunità scientifica.⁷⁵ È lecito attendersi che ciò possa stimolare un notevole cambiamento del modo di intendere la formazione e la stessa didattica da parte della comunità dei docenti, con particolare riferimento alla minoritaria componente piuttosto passiva, tradizionalista, auto-referenziale e "incapacitata". Va però sottolineata l'incoerenza di voler promuovere una scuola incentrata sullo studente, sulla collaborazione, sulle comunità di pratica professionali, sulla concezione del docente come professionista riflessivo⁷⁶ e sulla ricerca-azione nel quadro del suddetto frame competitivo e aziendalistico: non è semplice conciliare l'essenza democratica del *cooperative learning* con soluzioni tendenzial-

⁷³ Cfr. Bearzi 2017.

⁷⁴ Cfr. MIUR 2016; Bearzi 2017, pp. 70-73.

⁷⁵ Cfr. Ellerani 2015.

⁷⁶ Cfr. Michelini 2016.

mente monocratiche e neppure con la valorizzazione del «middle management» e la «formazione di staff»,⁷⁷ nonché con la trasformazione del docente in un docile impiegato gratificato con la mobilità verticale.

Merita in questa sede una particolare attenzione la sezione del Piano dedicata a *Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile*.⁷⁸ Il modello proposto punta a promuovere, nella centralità dell'istituto scolastico in termini culturali e di cittadinanza attiva, processi di coesione sociale sul territorio, attivando reti capaci di connettere giovani e adulti, soprattutto grazie alla collaborazione del terzo settore, ma anche delle istituzioni locali e socio-sanitarie. In tale contesto, orientato allo sviluppo delle pari opportunità e del rispetto dell'altro, che si concentra sull'emergenza della dispersione scolastica, è inscritta la prospettiva del «“Welfare dello Studente”», inteso come modello di azione volto a promuovere stili di vita corretti, un'educazione alla salute e all'alimentazione sana, la necessità di agire per prevenire il disagio e fenomeni di bullismo e cyberbullismo», nonché le «life skills».⁷⁹

Di notevolissimo rilievo risultano infine, alla luce della successiva approvazione (luglio 2017) del primo Piano Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità,⁸⁰ le prospettive riguardanti l'ECG.⁸¹

8. Riformare insieme la scuola per promuovere la coesione sociale e la salute

I sette target in cui è articolato lo SDG 4 non sembrano consentire di apprezzare appieno il livello di democrazia, cooperazione e coesione interno agli istituti scolastici. Di conseguenza, persino l'ASviS, che si potrebbe considerare a livello nazionale, più che uno dei principali promotori, un vero e proprio modello di ESS, nelle proposte relative allo SDG 4 avanzate alle istituzioni in chiusura del *Rapporto 2017* (sezione *Capitale umano, salute ed educazione*) tende a non rilevare questo indicatore - e peraltro, per certi aspetti, forse non riesce completamente ad emanciparsi dal paradigma del capitale umano.⁸² Ciò appare confermato dall'analisi delle questioni educative ritenute prioritarie, che restano quattro, ovvero qualità degli apprendimenti, contenimento della dispersione scolastica, precedenza all'inclusione e apprendimento permanente; solo in subordine è aggiunta la

⁷⁷ Cfr. MIUR 2016, pp. 27-28.

⁷⁸ Ibid., pp. 41-43.

⁷⁹ Ibid., pp. 41-42.

⁸⁰ Cfr. ASviS 2017, p. 63.

⁸¹ Ibid., pp. 44-47.

⁸² Cfr. ASviS 2017, pp. 104-105.

diffusione dell'educazione alla sostenibilità e alla ECG, che come si è visto corrisponde peraltro al target 4.7, in cui meglio potrebbe rientrare l'istanza della promozione della democrazia.⁸³ Questo significa che l'incipiente mutazione genetica della scuola italiana in termini aziendalistici e dirigitici non è finora risultata rilevante neppure per questa importante rete di ben 175 organizzazioni della società civile, nonché quanto sia difficile apprezzare profondamente e tradurre operativamente le istanze del paradigma dello sviluppo umano e di quello cooperativo - pur sostenute da tanti pedagogisti - e quanto sia imperativo che le associazioni e una parte della ricerca prestino maggiore ascolto alle voci emergenti da chi la scuola la vive in prima persona. Sembra evidente che il progetto riformistico disegnato dalla L. 107/15 e dal suo frame sia percepito dalla netta maggioranza dei docenti e del personale ATA, nonché da una minoritaria ma rilevante percentuale di dirigenti scolastici, memori della propria funzione docente, come la negazione del suddetto paradigma dello sviluppo umano, della cooperazione autentica e della democrazia.⁸⁴ Altrettanto preoccupante e trasparente, nonché meritevole di essere adeguatamente indagata in termini *evidence-based*, appare la sofferenza delle prime due categorie.

La stessa educazione allo sviluppo sostenibile richiede un approccio sistemico,⁸⁵ con integrazione socio-economico-ambientale,⁸⁶ maturato in un contesto comunitario di ricerca strutturalmente democratico, inclusivo e coeso, che dovrebbe essere presente in ogni istituzione scolastica. Per promuovere la salute e la coesione sociale, bisognerebbe quindi considerare, tra gli obiettivi prioritari, l'abbandono delle suggestioni aziendalistiche e dirigitiche insiste nella L. 107/15, salvaguardando i numerosi spunti della norma volti a uno sviluppo autenticamente sostenibile e democratico già ricordati in questa e in altre sedi.⁸⁷ Gli obiettivi dell'*Agenda* vanno dunque calati nel delicato contesto del sistema educativo italiano in trasformazione, non dimenticando di sollecitare la riflessione critica sui valori della democrazia, della coesione sociale e del senso di comunità anche in chiave squisitamente nazionale. È necessaria la sinergia di processi orizzontali e verticali, autenticamente collaborativi, convergenti sulla centralità della relazione educativa tra docenti e studenti. Processi che maturino nel contesto dei singoli istituti, in cui tutti i membri della comunità educativa, in primis docenti e dirigenti, siano chiamati alla responsabilità di interpretare criticamente la scuola post L. 107/15. Processi che in ultima analisi sappiano co-

⁸³ Ibid., pp. 60 ss.

⁸⁴ Cfr. SWG 2016.

⁸⁵ Cfr. UNESCO 2017, pp. 53-54.

⁸⁶ Cfr. ASviS 2017, p. 98 e passim.

⁸⁷ Cfr. Bearzi 2017.

involgere, in una prospettiva di ECG e di ESS, la comunità educativa allargata e la stessa comunità-Paese, promuovendo una nuova e costruttiva riforma, non subita ma agita. Processi tendenzialmente non brevi, che potrebbero però conoscere accelerazioni virtuose, mosse dalla consapevolezza che se si vuole costruire un Paese coeso, equo, solidale e avanzato non c'è un'altra via d'uscita in saldo. Studenti e docenti, dirigenti scolastici e personale ATA, genitori e promotori di sviluppo sostenibile, costruendo insieme, proattivamente, in una comunità creativa di ricerca, il senso di una vita degna di essere vissuta, ovvero una pedagogia olistica e trasformativa, potrebbero consegnare al Paese una scuola nuova e in armonia con il nesso tra democrazia, coesione sociale e salute luminosamente riconosciuto dai primi tre articoli e dall'art. 32 della nostra Costituzione.⁸⁸

Bibliografia

- Albanesi C., Marcon A. e Cicognani E. (2010), "Senso di comunità e benessere a scuola", *Psicologia Scolastica*, 6, 2: 179-199.
- ASviS (2017), *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2017*. Alleanza per lo Sviluppo Sostenibile, settembre 2017. La Buona Stampa, Napoli. Testo disponibile al sito:
http://asvis.it/public/asvis/files/ASviS_RAPPORTO2016.pdf (27.05.18).
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- (2015), *I punti critici del documento La Buona Scuola*, in Baldacci M., Brocca B., Frabboni F. e Salatin A., a cura di (2015), *La Buona Scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 11-37.
- Bearzi F. (2017), "Cooperazione e democrazia nella scuola *post* Legge 107/15", *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 9: 59-77.
- Bearzi F. e Colazzo S. (2017), *New WebQuest. Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi*, FrancoAngeli, Milano.
- Brocca B. (2015), *Per una scuola di pensiero: i punti critici della legge*, in Baldacci M., Brocca B., Frabboni F. e Salatin A., a cura di, *La Buona Scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 39-53.
- Brown A.L. (1997), "Transforming Schools into Communities of Thinking and Learning About Serious Matters", *American Psychologist*, 52, 4: 399-413.
- Cacciamani S. (2008), *Imparare cooperando*, Carocci, Roma.
- Colazzo S. (2017), "La ricerca educativa nei contesti comunitari. Il modello ACL", *Nuova Secondaria*, 34, 9: 87-93.
- Consiglio europeo (2016), *Competences for Democratic Culture*, Council of Europe, Strasbourg.
- Dewey J. (1950), *L'educazione di oggi*, Nuova Italia, Firenze.

⁸⁸ Hanno arricchito questo contributo i suggerimenti di Alessandra Sannella, Lucio Maciocia e Daniele Rodolico, cui si è grati.

- (1988), *Creative Democracy*, in Id., *The Later Works 1925-1953. Vol. 14: 1939-41*, ed. by J.A. Boydston, Southern Illinois Un., Carbondale & Edwardsville (IL), pp. 224-230.
- (2004), *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze.
- Đorić Ž. (2016), “The Role of Social Capital in Developing Democracies”, *Facta universitatis, Series Law and Politics*, 14, 4: 561-575.
- ECG (2018), *Strategia italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*, Gennaio 2018, Processo partecipato promosso dal CNCS e coordinato dalla Provincia di Trento e da AOI/Concord Italia. Testo disponibile al sito: <https://www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2018/04/strategia-ECG-2018.pdf> (27.05.18).
- Ellerani P. (2012), *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento*, Anicia, Roma.
- (2015), “La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle Comunità di Apprendimento Professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità”, *Ricercazione*, 7, 2: 253-276.
- Foa R. (2011), “The Economic Rationale for Social Cohesion - The Cross-country Evidence”, Paper presented at the International Conference on Social Cohesion and Development, OECD, Paris, 20-21 January 2011. Testo disponibile al sito: <https://www.oecd.org/development/pgd/46908575.pdf> (27.05.18).
- Ianes D. e Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.
- IEA (2016), *International Civic and Citizenship Education Study 2016*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam.
- ISD (2011), *Indices of Social Development*. Testo disponibile al sito: <http://www.indsocdev.org/data-access.html> (27.05.18).
- Johnson D.W. and Johnson R.T. (2009), “An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning”, *Educational Researcher*, 38, 5: 365-379.
- (2016), “Cooperative Learning and Teaching Citizenship in Democracies”, *International Journal of Educational Research*, 76: 162-177.
- Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E.J. (2012), *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento.
- Kawachi I. and Berkman L.F. (2000), *Social Cohesion, Social Capital, and Health*, in Berkman L.F. and Kawachi I., eds., *Social Epidemiology*, Oxford Un., New York: pp. 174-190.
- Kawachi I., Takao S. and Subramanian S.V. (2013), *Introduction*, in Id., eds., *Global Perspectives on Social Capital and Health*, Springer, New York, pp. 1-21.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano.
- Michellini M.-C. (2006), *Progettare e governare la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- (2016), *Fare comunità di pensiero*, FrancoAngeli, Milano.
- MIUR (2014), *La Buona Scuola. Facciamo crescere il paese*. Testo disponibile al sito: <http://download.repubblica.it/pdf/2014/scuola/labuonascuola.pdf> (27.05.18).

- MIUR (2016), *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, Testo disponibile al sito:
http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf (27.05.18).
- Morgan A. and Ziglio E. (2010), *Revitalising the Public Health Evidence Base. An Asset Model*, in Morgan A., Davis M. and Ziglio E., eds., *Health Assets in a Public Context*, Springer, New York, pp. 3-16.
- Murayama H., Fujiwara Y. and Kawachi I. (2012), “Social Capital and Health”, *Journal of Epidemiology*, 22: 179-187.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità*, Il Mulino, Bologna.
- OECD (2010), *Social Capital, Human Capital and health*, IRDES, OECD.
- (2011), *Perspectives on Global Development 2012. Social Cohesion in a Shifting World*, OECD, Paris.
- (2016a), *Global Competency for an Inclusive World*, OECD, Paris.
- (2016b), *Better Policies for 2030. An OECD Action Plan on the Sustainable Development Goals*, OECD, Paris.
- Paxton P. (2002), “Social Capital and Democracy. An Interdependent Relationship”, *American Sociological Review*, 67: 254-277.
- Pazzaglia L. (2016), *La Buona Scuola*, La Scuola, Brescia.
- Putnam R.D. (1995), “Bowling Alone”, *Journal of Democracy*, 6, 1: 65-78.
- (2001), *Bowling Alone*, Simon & Schuster, New York.
- Putnam R.D., Leonardi R. and Nanetti R.Y. (1993), *Making Democracy Work*, Princeton Un., Princeton (NJ).
- Rocco L. and Suhrcke M. (2012), *Is Social Capital Good for Health?* WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.
- Roseth C.J., Johnson D.W. and Johnson R.T. (2008), “Promoting Early Adolescents’ Achievement and Peer Relationships”, *Psychological Bulletin*, 134, 2: 223-246.
- Salatin A. (2015), *La Buona Scuola: una riforma senza idea di scuola?*, in Baldacci M., Brocca B., Frabboni F. e Salatin A., a cura di, *La Buona Scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 55-78.
- SDG (2017), *SDG Index and Dashboards Report. Global Responsibilities*, July 2017, Bertelsmann Stiftung and Sustainable Development Solutions Network. Testo disponibile al sito: <http://www.sdgindex.org/assets/files/2017/2017-SDG-Index-and-Dashboards-Report--full.pdf> (27.05.18).
- Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.
- SGI (2014), *Sustainable Governance Indicators. 2014 Social Inclusion Report*, BertelsmannStiftung. Testo disponibile al sito:
http://www.sgi-network.org/docs/2014/thematic/SGI2014_Social_Inclusion.pdf (27.05.18).
- Sharan Y. e Sharan S. (1998), *Gli alunni fanno ricerca*, Erickson, Trento.
- Slavin R.E. (2010), *Co-operative Learning. What Makes Group-work Work?*, in Dumont H., Istance D. and Benavides F., eds., *The Nature of Learning*, OECD, Paris, pp. 161-178.
- Stigendal M. and Östergren P.-O., eds. (2013), *Malmö’s Path Towards a Sustainable Future*, Commission for a Socially Sustainable Malmö, Malmö.

- SWG (2016), *Un anno di Buona Scuola: la riforma all'esame degli insegnanti*, Indagine quantitativa tra gli insegnanti, Ottobre 2016, SWG e Gilda degli insegnanti. Testo disponibile al sito:
<http://www.gildains.it/public/documenti/5724DOC-204.pdf> (27.05.18).
- UN (2016), *Transforming Our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations. Testo disponibile al sito:
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (27.05.18).
- UNESCO (2014), *Global Citizenship Education*, UNESCO, Paris.
- (2016a), *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All*, UNESCO, Paris.
 - (2016b), *Global Education Monitoring Report*, UNESCO, Paris.
 - (2017), *Education 2030. Educazione agli obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, tr. it. a cura di Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO et al. Testo disponibile al sito:
http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_IT_A1.pdf (27.05.18).
- Visco I. (2014), *Investire in conoscenza*, Il Mulino, Bologna.
- Webb N.M. (2008), *Learning in Small Groups*, in Good T.L., ed., *21st Century Education*, Sage, Thousand Oaks (CA), pp. 203-211.
- WEF (2017), *The Inclusive Growth and Development Report 2017*, January 2017, World Economic Forum. Geneva. Testo disponibile al sito:
http://www3.weforum.org/docs/WEF_Forum_IncGrwth_2017.pdf (27.05.18).
- Wenger É. (2006), *Comunità di Pratica*, Cortina, Milano.
- WHO (1998), *Health Promotion Glossary*, WHO/HPR/HEP/98.1, World Health Organization, Geneva.
- (2013), *Health 2020. A European Policy Framework Supporting Action Across Government and Society for Health and Well-being*, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.
- Winnicott D.W. (1974), *Gioco e realtà*, Armando, Roma.
- Ziglio E. and Stein C. (2012), *Foreword*, in Rocco L. and Suhrcke M., *Is Social Capital Good for Health?*, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, p. IV.