

## **Valore della scuola, comunità educante e sostenibilità: l'eredità del Rapporto Faure cinquant'anni dopo**

Matteo Cornacchia, Elena Marescotti

*Nel 1973 veniva pubblicata l'edizione italiana del rapporto Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow con il titolo Rapporto sulle strategie dell'educazione. Quel documento, redatto dalla Commissione internazionale per lo sviluppo dell'educazione presieduta da Edgar Faure, sancì sul piano politico ciò che le pedagogie critiche di quegli anni avevano già denunciato, ovvero l'inefficacia dei sistemi scolastici in tutto il mondo nel rimuovere disuguaglianze e ingiustizie sociali. Le indicazioni di cambiamento fornite dal Rapporto Faure si fondavano sul paradigma della comunità educante e promuovevano già allora una concezione di progresso regolato dal principio di sostenibilità. A partire da un'analisi del contesto e dei versanti di crisi, il presente articolo evidenzia e argomenta le molteplici istanze di rinnovamento che, inaugurate da quella stagione politico-culturale, interessano l'identità e la funzione della scuola contemporanea nella prospettiva dell'educazione permanente.*

*In 1973 the Italian edition of the Report Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow was published with the title Rapporto sulle strategie dell'educazione. That document was drafted by the International Commission for Education Development chaired by Edgar Faure and it sanctioned on the political level what critical pedagogies had already denounced, i.e. the ineffectiveness of school systems in removing social inequalities and injustices. The perspectives of change provided by the Faure Report were based on the paradigm of "educating community" and even then it promoted a concept of progress regulated by the principle of sustainability. Starting from the analysis of the context and the crisis reasons, the essay underlines and argues several instances of change developed from that political and cultural season and currently related to the function of the school in the perspective of lifelong learning.*

*Parole chiave: comunità educante, Rapporto Faure, crisi della scuola, sostenibilità, pedagogie critiche*

*Keywords: educating community, Faure Report, school crisis, sustainability, critical pedagogies*

*Il presente contributo costituisce l'esito di un percorso di ricerca e riflessione comune tra i due autori. Ai soli fini delle attribuzioni, Matteo Cornacchia ha scritto i paragrafi 1, 2, 3 e Elena Marescotti i paragrafi 4, 5, 6.*

### 1. Premessa: il Rapporto Faure e il contesto in cui è nato

Il Rapporto intitolato *Apprendre à être (Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow* nella versione inglese) fu commissionato dalla Conferenza generale dell'UNESCO ad una apposita commissione internazionale presieduta dall'ex presidente del consiglio francese Edgar Faure. Il mandato, esplicitato nella risoluzione n. 1131 del dicembre 1970, consisteva nell'elaborazione di un documento che contenesse al tempo stesso un'analisi critica su vasta scala delle politiche educative dell'epoca e indicazioni operative da fornire ai singoli governi per programmare le rispettive strategie in materia di istruzione ed educazione per il futuro. La *Commissione internazionale per lo sviluppo dell'educazione*, così denominata già nell'atto istitutivo del febbraio 1971, lavorò a Parigi fra il marzo di quello stesso anno e l'aprile del 1972 e presentò il rapporto a maggio; la prima edizione italiana, pubblicata da Armando, uscì esattamente cinquant'anni fa, nel 1973, con il titolo *Rapporto sulle strategie dell'educazione*<sup>1</sup>.

Era la prima volta che l'UNESCO affidava un compito di questo genere ad esperti esterni, avviando di fatto la consuetudine a promuovere periodicamente rapporti di analisi e prospettiva sui temi dell'educazione capaci di fotografare la situazione esistente e fornire indirizzi per il futuro in un arco temporale di circa un quarto di secolo: la cosa avvenne infatti anche nel 1996, quando la *Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo* presieduta da Jacques Delors produsse il Rapporto *Learning: the Treasure Within (Nell'educazione un tesoro)* e, di recente, nel 2021, con il Rapporto *Reimagining our Futures together: A new Social Contract for Education (Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione)*, redatto dalla *Commissione internazionale sui futuri dell'educazione* presieduta da Sahle-Work Zewde.

Negli anni immediatamente precedenti l'affidamento del rapporto, la situazione dei sistemi educativi a livello mondiale si presentava chiaramente molto eterogenea, ma potevano comunque distinguersi due macro-evidenze. Nei paesi più poveri o in via di sviluppo il tema cen-

<sup>1</sup> E. Faure, F. Herrera, A.R. Kaddoura, H. Lopes, A.V. Petrovski, M. Rahnama, F. Ch. Ward, *Apprendre à être/Learning To Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO, 1972; tr. it. *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando, 1973.

trale era rappresentato dagli squilibri fra gli investimenti destinati a innalzare i livelli scolastici e le ridotte opportunità professionali create dal mercato del lavoro. Nei paesi più ricchi, invece, si stavano verificando numerosi episodi di contestazione studentesca in varie parti del mondo, con manifestazioni ed effetti di diversa portata da paese a paese, ma accomunati da un generale clima di sfiducia nei confronti dei sistemi scolastici del tempo, poco inclini al cambiamento e incapaci di garantire effettive possibilità di mobilità sociale. In quella stessa fase storica presero corpo le cosiddette pedagogie critiche e radicali, sulle quali torneremo in seguito, a segnalare un disagio ben più profondo, che non toccò solamente i fruitori del servizio scolastico, ma indirizzò il dibattito pedagogico attorno a questioni fondamentali come il rapporto fra autorità e libertà, il valore emancipativo dell’educazione, le effettive possibilità di accesso ai luoghi e alle forme del sapere (anche in considerazione degli squilibri economici), il senso stesso delle istituzioni scolastiche. Difficile stabilire quanto quei fatti orientarono la scelta dell’UNESCO di commissionare ad un pool di esperti un rapporto sullo stato e sulle prospettive dell’educazione, ma è innegabile che gli eventi e la temperie culturale di allora non poterono passare inosservati agli occhi della Direzione Generale e suggerire l’adozione di precise iniziative. È altrettanto indubbio il fatto che la contestazione studentesca, così come alcune delle più significative voci delle pedagogie critiche, trovarono spazio nelle argomentazioni del Rapporto, soprattutto nella prima parte significativamente intitolata alle “constatazioni”.

I presupposti che fin dall’inizio hanno guidato la stesura del documento sono stati esplicitati dallo stesso Faure nella lettera di presentazione che ne accompagnava l’invio al Direttore generale dell’UNESCO René Maheu: il primo, che potremmo definire di ordine metodologico, consisteva nel riconoscimento del respiro internazionale con cui sono stati condotti i lavori, testimoniato anzitutto dalla composizione della stessa commissione, ma anche (e soprattutto) dalla volontà di redigere un rapporto che, nei suoi contenuti, fosse in grado di fornire indicazioni alla portata di tutti i governi e di favorire fra di loro relazioni di solidarietà e cooperazione<sup>2</sup>; il secondo, di tipo valoriale, assumeva la fiducia

<sup>2</sup> Rispetto a questo primo presupposto, è opportuno ricordare la composizione della Commissione: oltre a *Edgar Faure* ne fecero parte il cileno *Félice Herrera*, ex presidente della Banca interamericana di sviluppo ed ex direttore esecutivo del fondo monetario internazionale; il siriano *Abdoul-Razak Kaddoura*, esperto di fisica nucleare ed energia atomica; il congolese *Henri Lopes*, ministro dell’educazione del suo

nella democrazia e, dunque, l'affermazione dei principi democratici come punto fermo di qualsiasi riforma educativa, pur nella diversità di contenuti e procedure; il terzo, di natura antropologica, finalizzava i processi educativi a una visione integrale dell'uomo, che tenesse conto della complessità delle sue espressioni e dei suoi impegni, sia come individuo, sia come membro attivo di una comunità; il quarto e ultimo presupposto, infine, risultava intitolato al discorso pedagogico vero e proprio e, come effetto del punto precedente, evidenziava la continuità dell'esperienza educativa della persona, la sua permanenza lungo l'intero corso della vita in una dinamica evolutiva e non frammentata.

Da un punto di vista strutturale il Rapporto si compone di tre parti, un preambolo e un'appendice, ma va considerato che molti altri materiali prodotti durante i lavori della commissione, specie nella forma di consulenze esterne, furono raccolti come allegati e ugualmente inviati alla Direzione generale dell'UNESCO<sup>3</sup>.

Il preambolo fu scritto da Faure in persona su richiesta degli altri membri designati e rende esplicita la visione politica con cui la commissione ha operato: in esso si ritrovano i quattro presupposti già anticipati attraverso la lettera accompagnatoria a Maheu, ma si leggono anche prime considerazioni di contesto su quanto stava accadendo all'epoca tanto sul versante sociale (in particolare le rivendicazioni del mondo giovanile) quanto sul versante tecnologico, rappresentato da Faure attraverso l'espressione *rivoluzione scientifica e tecnica* a voler evidenziare l'ambivalenza di un progresso non sempre governabile e non sempre alla portata di tutti.

La prima parte del Rapporto, come anticipato, è intitolata *Constatazioni* e contiene soprattutto elementi di analisi sulla condizione dei sistemi scolastici, rendendo esplicita una delle tesi portanti attorno a cui

paese; il sovietico *Arthur Petrovski*, segretario della sezione di psicologia dell'età evolutiva dell'Accademia di scienze pedagogiche; l'iraniano *Majid Rahnama*, ex ministro dell'insegnamento superiore delle scienze ed ex vice-presidente del Consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite; lo statunitense *Champion Ward*, decano all'Università di Chicago e consigliere per l'educazione internazionale presso la Fondazione Ford. Ai membri designati, inoltre, bisognava aggiungere la presenza di una segreteria dedicata, formata da personale dell'UNESCO, oltre a significativo numero di consulenti esterni, anch'essi di diversa nazionalità; i lavori, infine, furono caratterizzati da numerosi viaggi che, nello spazio di poco più di un anno, portarono i membri della commissione a visitare ben 23 paesi in tutto il mondo.

<sup>3</sup> In proposito si veda il volume Aa. Vv., *L'éducation en devenir*, Paris, UNESCO, 1975; tr. it. *I documenti del Rapporto Faure. L'educazione in divenire*, Roma, Armando, 1976.

è costruito il documento, ovvero la “crisi della scuola” (tema sul quale, come si vedrà in seguito, si concentrano anche molte delle opinioni fornite da consulenti esterni alla commissione). La prospettiva sull’*Avvenire* è invece l’oggetto della seconda parte, ove si affronta la questione antropologica, dunque l’idea di uomo che i sistemi educativi dovrebbero contribuire a formare. Utilizzando il paradigma *dell’umanesimo della scienza e della creatività*, gli estensori del Rapporto riconoscono i progressi della scienza e della tecnica, così come il loro fondamentale apporto nella costruzione dei curricula scolastici; essi, tuttavia, non mancano di sottolineare la necessità di concepire lo sviluppo umano secondo principi di equilibrio e armonia, tradotti operativamente dalle espressioni “uomo integrale” e “uomo completo”. La terza parte fornisce indicazioni di natura sistemica o politica, orientate a fare in modo che le strategie suggerite, opportunamente adattate alle singole realtà locali, rientrino nella cornice della *comunità educante*, dunque entro una visione integrata e di corresponsabilità dei processi educativi. In appendice, infine, sono raccolti tutti i dati statistici utilizzati per le argomentazioni delle parti precedenti, dalle spese pubbliche per l’istruzione, ai livelli fissati per l’obbligo scolastico o ai tassi sull’analfabetismo.

## *2. Alle radici dell’analisi: la crisi della scuola e le sue cause*

Uno degli aspetti di maggiore impatto del Rapporto riguarda senz’altro il suo stile argomentativo. Trattandosi di un documento ufficiale, commissionato da un organismo internazionale, sopra le parti e, dunque, di grande valenza politica, era lecito attendersi un approccio alle questioni molto diplomatico, di equilibrio, misurato nella formulazione di eventuali critiche o rilievi alle politiche educative dei vari paesi. Invece, anche da una prima sommaria lettura, specie della prima parte, si colgono toni molto diretti, per nulla timorosi di prendere posizione, privi, insomma, di retorici giri di parole. Citiamo, a titolo di esempio, alcuni passaggi del preambolo firmato dallo stesso Faure:

I paesi del terzo mondo, uscendo dal periodo coloniale, si sono lanciati con entusiasmo nella lotta contro l’ignoranza. Hanno concepito a ragione tale lotta come la condizione per eccellenza di una liberazione durevole e di una promozione reale ed hanno creduto che bastasse strappare in qualche modo dalle mani dei colonizzatori lo

strumento della superiorità tecnica. Ma hanno dovuto constatare che il modello scolastico dei paesi ricchi (già superato del resto anche da quelli che lo avevano concepito a proprio uso) non è adatto ai loro bisogni e ai loro problemi<sup>4</sup>.

Uno sviluppo orientato verso la qualità della vita e verso la ricerca degli equilibri umani non può essere opera esclusiva dei governanti, chiusi nei loro problemi di gestione e spesso prigionieri di pregiudizi<sup>5</sup>.

... lo scopo della scuola dovrebbe essere non già quello di preparare i giovani e gli adulti ad un definito mestiere da esercitare per tutta la vita, ma piuttosto di trarre il massimo vantaggio dalla mobilità professionale e di suscitare in permanenza il desiderio di apprendere e di formarsi<sup>6</sup>.

A testimonianza della totale indipendenza con cui il Rapporto è stato steso, vanno considerati anche altri fattori. Anzitutto il giudizio espresso nei confronti della contestazione studentesca, che, ben lontano dalla censura, invitava piuttosto a non sottovalutare la portata di quel malessere e a saperlo leggere nelle sue ragioni di fondo. In secondo luogo va evidenziato lo spazio riservato a figure e movimenti che si erano contraddistinti per le loro posizioni di rottura rispetto alle pedagogie tradizionali: il movimento di descolarizzazione promosso da Ivan Illich, ad esempio, viene attentamente contestualizzato e rubricato fra le “teorie innovatrici, ... interessanti per le polemiche e il movimento di idee che suscitano e per il modo in cui impostano il problema della scuola”<sup>7</sup>. Oltre a Illich, anche Paulo Freire, con i suoi affondi sui metodi depositari e oppressivi del modello educativo dominante, e Paul Goodman, autore di una dura requisitoria sul conformismo imposto ai giovani, rientrarono fra le voci ascoltate dalla commissione e invitate a offrire un contributo diretto alla stesura del Rapporto: insomma, le loro letture dissonanti e, in alcuni casi, irriverenti, per i commissari non furono motivo di esclusione ma, anzi, di attento ascolto e coinvolgimento.

Fu proprio per queste ragioni che il lavoro di Faure e colleghi, per cifra stilistica e contenuti, non piacque del tutto all'establishment pedagogico del tempo, che lo accolse con riserve e qualche malumore. A sostenerlo è l'autorevole punto di vista di Giovanni Gozzer attraverso un articolo pubblicato pochi mesi dopo l'uscita del Rapporto e prima

<sup>4</sup> E. Faure *et alii*, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, cit., p. 22.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 37.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 75.

ancora della sua pubblicazione nella versione italiana<sup>8</sup>. Secondo Gozzer “gli ambienti educativi e pedagogici tradizionali” non si riconobbero in quel documento, principalmente per il taglio sociologico con cui era stato concepito: nell’articolo viene ricordato in particolare il severo giudizio del pedagogista belga (e, a propria volta, consulente dell’UNESCO) Marion Coulon, secondo il quale la pedagogia, definita “disciplina tradizionale” ma anche “scienza e arte dell’educazione” era stata mortificata da un approccio dilettantistico ai problemi dell’educazione, letti esclusivamente attraverso le lenti della sociologia e dell’economia, ovvero da chi non aveva “senso del mestiere”.

Tornando al Rapporto, la postura critica assunta dagli estensori si coglie fin dall’inizio della loro disamina, dove il paragrafo intitolato *La crisi della scuola*, anche per la sua collocazione in apertura della sezione dedicata alle *constatazioni*, lascia pochi dubbi sul carattere assertivo del discorso. Dopo una ricognizione storica volta a ricostruire le modalità attraverso cui i sistemi scolastici di allora si erano strutturati e consolidati, la constatazione per cui la scuola sarebbe stata un’istituzione in crisi viene sintetizzata nella sua incapacità di essere funzionale alle trasformazioni socio-economiche in atto in quegli anni. Fino al secondo dopoguerra le politiche scolastiche in tutto il mondo avevano sostanzialmente seguito, e mai preceduto, lo sviluppo economico, con chiare conseguenze anche di ordine finalistico-antropologico: formare persone per un modello di società noto o quantomeno prevedibile, tanto nelle sue strutture sociali, quanto in quelle economico-produttive. La scuola degli anni Sessanta, però, iniziava a dare segni di inefficacia, a manifestare la propria inadeguatezza di fronte al compito, del tutto nuovo, di “preparare gli uomini per modelli di società che non esistono ancora” e “formare fanciulli sconosciuti per un mondo sconosciuto”. Il Rapporto Faure, insomma, anticipava un tema – ma si potrebbe parlare apertamente di “dilemma” – che sarebbe diventato centrale anche nei

<sup>8</sup> G. Gozzer, *Il Rapporto Faure sulla scuola nel mondo. L’educazione oggi e domani*, in “Scuola Ticinese”, I, 12, dicembre 1972, pp. 7-15. L’autorevolezza di Gozzer, sicuramente riconoscibile nello spessore intellettuale del pedagogista trentino, in questo caso è determinata anche dal fatto di essere stato l’unico studioso italiano consultato dalla commissione e invitato a produrre un proprio contributo. La sua, pertanto, è una testimonianza diretta e probabilmente di parte, ma proprio per questo ha ancora più valore il suo scrupolo a non nascondere l’insoddisfazione manifestata dai suoi colleghi più conservatori.

successivi rapporti del 1996 e del 2021<sup>9</sup>: quello di programmare nel presente politiche e strategie educative per futuri divenuti indecifrabili.

Le soluzioni individuate dai governi dei paesi più avanzati, spesso acriticamente replicate da quelli in via di sviluppo, stavano mostrando il loro limite di fondo, ovvero l'essere state concepite secondo criteri e culture – ma nel Rapporto si parla anche di “dogmi” e “costumi” – del passato: il principale problema individuato dagli esperti della commissione non era dunque l'assenza di riforme scolastiche, ma il loro *ubi consistam*, almeno nella maggior parte dei casi. Il principio generale assunto dalle istanze riformatrici fino a quel momento continuava a considerare la scuola come un'entità a sé, senza curarsi troppo della correlazione fra i suoi problemi interni e quanto stava accadendo al di fuori, nella società: il focus era talmente stretto su aspetti specifici (la continuità fra i vari gradi dell'istruzione, i livelli dell'obbligo scolastico, la dispersione scolastica e il numero complessivo di diplomati, la formazione degli insegnanti e così via) da far sfuggire una prospettiva, quella globale, che di lì a poco sarebbe diventata così cogente da divenire un vero e proprio paradigma interpretativo di un passaggio d'epoca come quello della *globalizzazione*.

A supporto di questa tesi, Faure e i suoi colleghi segnalavano, anche attraverso puntuali riferimenti statistici, il significativo aumento degli investimenti in favore delle politiche educative in molti contesti locali; allo stesso tempo, tuttavia, constatarono su scala mondiale la permanenza e, in alcuni casi, anche l'aumento di forti squilibri fra paesi avanzati e paesi in via di sviluppo<sup>10</sup>, a conferma di visioni ancora troppo parziali e autoreferenziali. Non manca, in questa parte del Rapporto, un rilievo alle conferenze dell'UNESCO degli anni Sessanta svoltesi in Asia, Africa e America Latina, senz'altro utili nel rappresentare alla co-

<sup>9</sup> Rispetto alla categoria del “futuro”, il Rapporto Delors del 1996 era stato affidato ad una commissione che, già nella sua denominazione, proiettava al secolo successivo le prospettive che era chiamata ad elaborare (*Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo*); quanto al Rapporto del 2021, il richiamo al futuro è ancor più esplicito sia per la titolazione del rapporto stesso, sia per il fatto che dal futuro declinato al singolare si passa alla declinazione plurale di tanti, possibili “futuri”.

<sup>10</sup> Sulla distinzione fra paesi “sviluppati” e “in via di sviluppo”, spesso utilizzata nel Rapporto, la Commissione non manca di ammettere l'inadeguatezza delle espressioni, considerato che lo sviluppo è un processo continuo per tutti, così come sottolinea il limite di una visione “semplicistica” che divide gli Stati su scala mondiale in due grandi gruppi sulla base del livello di sviluppo economico.

munità internazionale i problemi di quelle aree del mondo, ma decisamente poco efficaci sul piano delle soluzioni e dei risultati. Anche in tema di scolarizzazione, le disparità nella distribuzione di beni e di mezzi, ben lontane dall’essere risolte, continuavano invece ad acuirsi, con l’aggravante che proprio dalla scuola ci si sarebbe attesa una spinta decisiva per colmare qualsiasi forma di gap socio-culturale ed economico attraverso il trasferimento della conoscenza e la formazione di disposizioni solidali.

### 3. *Le istanze delle pedagogie critiche nel Rapporto Faure*

In un altro passaggio del Rapporto, il giudizio sull’operato della scuola si fa, se possibile, ancora più severo laddove ingiustizie e disuguaglianze nell’accesso alle opportunità formative vengono riscontrate non soltanto nel raffronto fra paesi ricchi e paesi poveri, ma nei sistemi scolastici di tutte le società, comprese quelle industrializzate e capitaliste. A dispetto della retorica sull’apporto garantito dall’istituzione scolastica alla salvaguardia della democrazia – “l’ipocrisia di chi mimetizza l’ingiustizia sotto il mantello di una ingannevole fraseologia democratica”<sup>11</sup>, scrivono i commissari – le geografie interne dei vari paesi presentavano situazioni assai diversificate fra agglomerati urbani, periferie e zone rurali; i benefici della scolarizzazione non raggiungevano chiunque e tendevano a disegnare nella popolazione scolastica un’altra geografia, di ordine sociale, che seguiva la distribuzione della ricchezza e i livelli di istruzione delle famiglie di provenienza.

A ben vedere si trattava esattamente degli stessi rilievi che potevano essere letti in molte testimonianze delle cosiddette pedagogie critiche di quegli anni, a cominciare da quelli mossi al sistema scolastico italiano da don Lorenzo Milani in *Lettera a una professoressa* nel 1967: già in quella circostanza, infatti, il problema non veniva individuato nella mancanza di riforme, visto il giudizio positivo espresso sulla scuola media unica da poco avviata, ma nella loro applicazione e nel fatto che fossero affidate a una classe docente ancora legata, per cultura professionale, a logiche selettive anziché inclusive:

Abbiamo letto la legge e i programmi della nuova media. La maggioranza delle cose scritte lì a noi ci vanno bene. E poi c’è il fatto che la nuova media esiste, è unica,

<sup>11</sup> E. Faure *et alii*, *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, cit., p. 138.

è obbligatoria, è dispiaciuta alle destre. È un fatto positivo. Fa tristezza solo saperla nelle vostre mani. La rifarete classista come l'altra?<sup>12</sup>.

Un paio d'anni dopo ebbe una certa risonanza la pubblicazione per il Mulino de *Le vestali della classe media*, un'indagine sociologica condotta da Marzio Barbagli e Marcello Dei su docenti, genitori e presidi da cui emergevano simili considerazioni sulla resistenza al cambiamento da parte degli insegnanti, in linea di principio d'accordo con l'innalzamento dell'obbligo scolastico stabilito dalla Costituzione, ma perplessi dall'unicità del percorso, potenziale causa, a loro dire, del livellamento delle capacità individuali e del declassamento della cultura<sup>13</sup>.

La genealogia delle pedagogie critiche ha seguito una traiettoria per certi aspetti sovrapponibile a quella del Rapporto Faure, sia nei tempi (la stagione a cavallo fra gli anni Sessanta e Settanta), sia, soprattutto, nella lettura del nesso fra educazione e processo di riproduzione della società. Attraverso le parole di Margiotta, possiamo individuare nella denuncia di contraddizioni e costrizioni sociali in campo educativo l'oggetto precipuo della pedagogia critica:

essa solleva il problema delle 'condizioni materiali basilari della società' (Gamm, 1979, p. 150) entro le quali sono iscritte le relazioni pedagogiche: *modo di produzione, società, potere e dominio, egemonia* sono le categorie centrali che consentono di impostare un'analisi critica dei processi educativi. Al centro della pedagogia critica si trovano l'istruzione e l'educazione considerate come aspetti fondamentali della 'produzione e riproduzione della vita sociale' (Schmied-Kowarzik, 1981, p. 169). ... Solo a partire dalla critica delle contraddizioni di una concreta formazione sociale si riteneva possibile sottoporre a riflessione la prospettiva dell'autonomia, della personalità capace di decidere di e per se stessa. L'impostazione emancipativa della pedagogia critica serviva a decifrare la *prassi pedagogica della società*, cioè a ricollocare tutte le misure pedagogiche nel contesto delle loro condizioni storico-sociali<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1996, p. 30.

<sup>13</sup> Cfr. M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, Bologna, il Mulino, 1969. Sulle resistenze degli insegnanti a un percorso unico fino al termine della scuola media, i due autori riportarono estratti dalle loro interviste con toni di questo genere: "Forse mi considererò antisociale se dico questo, ma sono contro l'unicità della scuola media. Sarei stata proclive, sì, a una scuola per tutti fino a 14 anni, ma sono per due scuole: una per formare i medici, i professionisti, gli avvocati di domani. Per gli altri mestieri, per i contadini, gli operai ecc. ci vuole l'avviamento" (p. 88).

<sup>14</sup> U. Margiotta, *La pedagogia critica e i suoi nemici*, in "Formazione & Insegnamento", XII, 4, 2014, p. 16; corsivo nel testo; le due citazioni interne si riferiscono, rispettivamente, a H.-J. Gamm, *Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft*, Hamburg, Rienbek, 1979; W.

I temi della riproduzione sociale e del conformismo erano già stati segnalati da Paul Goodman all’inizio degli anni Sessanta in uno dei testi più iconici di quella stagione: *Growing Up Absurd*<sup>15</sup>. In quella disamina ciò che veniva indicato come assurdo era il vincolo imposto ai giovani di predisporre a crescere in una società pensata e preordinata per loro dalle generazioni precedenti attraverso sistemi scolastico-educativi funzionali a quel disegno. Le contestazioni giovanili di quegli anni – anche nelle loro espressioni più violente e devianti – furono di fatto la manifestazione della volontà di sottrarsi da una parabola già stabilita (ecco l’accento sulla spinta emancipativa di cui sopra) e rivendicare il diritto ad autodeterminare l’avvenire. Si trattava dei primi inequivocabili segnali di un profondo cambiamento nei passaggi di consegne fra le generazioni (si pensi anche a testimonianze successive, come *Il mito dell’adulto* di Lapassade<sup>16</sup>) e della nascita dei “giovani” e delle loro istanze come categoria sociologica indipendente<sup>17</sup>.

Il Rapporto non mancò di segnalare le ingiustizie di una società complessivamente regolata da rapporti di potere fra l’autorità di pochi e l’obbedienza di molti, così come non esitò a indicare nella scuola un sottosistema della società e, dunque, un luogo di replica di quelle stesse dinamiche e, assieme, uno strumento per consolidarle sul piano culturale. Queste considerazioni seguivano la traccia già segnata da Paulo Freire con *La pedagogia degli oppressi*: anche le relazioni educative, secondo il pedagogista brasiliano, assumevano connotati oppressivi nella misura in cui derivavano dalle scelte unilaterali di chi educa, si concretizzavano nell’atto di “depositare” contenuti e non aiutavano chi è educato a prendere coscienza della propria condizione e a liberare le proprie disposizioni.

Infine, in quanto “prodotto della società”, la scuola tendeva ad essere oggetto del più ampio processo di istituzionalizzazione necessario per

Schmied-Kowarzik, *Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorie*, Bochum, Germinal, 1981.

<sup>15</sup> P. Goodman, *Growing Up Absurd. Problems of Youth in the Organized Society*, New York, New York Review of Books, 1960; segnaliamo come il titolo dell’edizione italiana, *La gioventù assurda* (Torino, Einaudi, 1971), non renda esattamente il significato originario di “crescere nell’assurdo” o “crescere in modo assurdo”.

<sup>16</sup> Cfr. G. Lapassade, *L’entrée dans la vie. Essai sur l’inachèvement de l’homme*, Paris, Les Editions de Minuit, 1963; tr. it. *Il mito dell’adulto. Saggio sull’incompletezza dell’uomo*, Firenze, Guarraldi 1971.

<sup>17</sup> Cfr. A. Cavalli, C. Leccardi, *Le quattro stagioni della ricerca sociologica sui giovani*, in “Quaderni di sociologia”, 62, 2013, pp. 157-169.

gestire (e, per certi aspetti, orientare) i bisogni fondamentali dei cittadini, come quello di salute, protezione sociale e, appunto, istruzione. Questa tesi aveva caratterizzato il pensiero di Ivan Illich e di quanti, assieme a lui, avevano animato le attività del Centro Interculturale di Documentazione (CIDOC) di Cuernavaca, in Messico. Se molte delle opinioni espresse da altri esponenti delle pedagogie critiche sono raccolte nei documenti allegati al Rapporto (è il caso proprio di Goodman e di Freire), la questione posta da Illich trova spazio nella prima parte del documento, dove la sua provocatoria formula della “descolarizzazione” e l’affermazione del principio di “convivialità” vengono esplicitamente richiamati dalla Commissione e – lo abbiamo già anticipato – annoverati fra le prospettive teoriche (ma, evidentemente, anche politiche) meritevoli di considerazione. Il rischio denunciato dal pedagogista austriaco era che l’eccesso di “struttura” con cui si stavano disegnando i curricoli scolastici in tutto il mondo (peraltro con scelte sempre più simili e omologanti) avrebbe finito con l’allontanare la scuola dal suo prioritario mandato educativo, sacrificando, in nome delle misurazioni e della standardizzazione, il riconoscimento e la valorizzazione “dell’infinita varietà degli individui, dei temperamenti, delle aspirazioni, delle vocazioni”<sup>18</sup>. Faure e colleghi, in più passaggi del loro lavoro, non esitarono a schierarsi dalla parte di Illich “contro la tirannia delle strutture e dei programmi”<sup>19</sup>, così come riconobbero l’eccessivo peso attribuito dai sistemi scolastici alla selezione, agli esami, ai diplomi e, in generale, ai protocolli di certificazione:

La valutazione consente in genere di misurare i risultati di un individuo in rapporto ai compagni ma non prende in considerazione i progressi compiuti rispetto al livello da cui l’individuo stesso è partito. Si ritiene che gli esami servano a misurare l’acquisizione antecedente e a rivelare le possibilità future del soggetto. La scuola è competente solo per la prima di queste due funzioni. Perché dovrebbe assumersi la pesante responsabilità di una scelta che decide l’accesso alla strada della professione? La sua competenza in merito è tanto più discutibile quanto più deboli sono i legami tra le istituzioni scolastiche e le diverse sfere in vista delle quali essa sceglie e seleziona<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> E. Faure *et alii*, *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, cit., p. 145.

<sup>19</sup> Questa espressione dà il titolo ad un paragrafo del capitolo 4 del testo Aa. Vv., *I documenti del Rapporto Faure. L’educazione in divenire*, cit., p. 107, in cui si fa esplicito riferimento al pensiero di Illich.

<sup>20</sup> E. Faure *et alii*, *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, cit., p. 146.

#### 4. *La comunità educante: da “presagio” a progetto*

Ci pare quindi di poter legittimamente affermare che il Rapporto Faure debba essere considerato, a pieno titolo, una riflessione sia critica sia progettuale, che a partire dalla *crisi della scuola* individua nella nozione di *educazione permanente* e di *comunità educante* i suoi perni. Assumere una prospettiva di estensione, durata e capillarità della formazione, infatti, significa adoperarsi non tanto o, comunque, non solo per la valorizzazione e l'implementazione di occasioni formative altre rispetto alla scuola, ma ripensare l'identità, l'assetto e la funzione della scuola stessa in termini di modello educativo di riferimento e di agente propulsore per le situazioni extra ed oltre scolastiche. Proprio perché queste si danno come alternative alla scuola, infatti, è necessario strutturarle ed esperirle in ottica integrata; d'altra parte, cogliere i bisogni formativi di una società in cambiamento in ottica strategica, lungimirante e, per certi aspetti, futuribile porta a retro-illuminare il sistema scolastico, evidenziandone le storture e i limiti da espungere ed emendare così come le possibilità di innovazione da percorrere.

L'innegabile carica utopica ascrivibile all'ideale dell'educazione permanente/comunità educante – due facce della stessa medaglia, quindi, che il Rapporto Faure<sup>21</sup> assume come sfida pedagogica in senso lato, nell'intrecciarsi delle dimensioni esistenziale, sociale, politica e culturale di una società complessa, dinamica, universale – conduce ad uno spostamento di attenzione che non pare peregrino definire epocale, quello dall'insegnamento all'*apprendimento*:

All'atto dell'insegnare subentra l'atto dell'apprendere. Pur continuando a ricevere insegnamenti l'individuo cessa di essere oggetto e diviene soggetto del fatto educativo. Egli non riceve più la cultura come un dono o come un servizio sociale messo a sua disposizione da potenze tutelari: egli le assimila in forza di una conquista sul sapere e su se stesso, una conquista che fa di lui il signore della conoscenza e non il semplice recipiente che la accoglie<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Si tenga comunque sempre presente la complessità di visioni racchiuse nell'espressione comunità educante; relativamente al Rapporto Faure, è stato altresì notato che si configura sia come “parte di una impostazione che guardava allo sviluppo in un'ottica sostanzialmente funzionalista”, sollecitando a considerare la questione educativa oltre la scuola, sia come “integrata, a sua volta, da un forte invito alla promozione della partecipazione nella prospettiva della creazione di una democrazia sempre più consapevole” (G. Chiosso, *Dalla Pedagogia della “società educante” al Rapporto Faure*, in “Pedagogia e Vita”, 2, 1998, p. 105).

<sup>22</sup> E. Faure *et alii*, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, cit., p. 250.

Ciò significa qualcosa di più del mettere in discussione la tradizione o scardinare un sistema: significa crearne uno nuovo, autenticamente ispirato alla democrazia, all'inclusione, all'accessibilità, all'equità, alla partecipazione responsabile di tutti nei processi di costruzione e di comunicazione della conoscenza e al suo uso nella e per la vita.

In questi passaggi, sia pure qui sinteticamente riportati e commentati, che concludono la seconda parte del Rapporto Faure, quella intitolata appunto all'*avvenire* – che è diventato il nostro *oggi* e che continua ad alludere al nostro *domani* – riteniamo si possano rinvenire gli aspetti sostanziali di una proposta che, a distanza di cinquant'anni, non ha affatto perso di significato, né di energia. Tutt'altro: si tratta di argomentazioni che, nel prendere una posizione esplicita e netta circa l'orizzonte di senso e le finalità dell'educazione, ci sono estremamente utili per interpretare le problematicità, le crisi e i pericoli del nostro tempo senza restare intrappolati nella loro coerenza e contingenza, e quindi per mantenere viva e vitale una tensione di più lunga e ampia gittata.

Bastino qui due soli ma paradigmatici esempi, uno di carattere orientativo, ampio, sovranazionale, l'altro più applicativo, circoscritto, locale, utili quindi anche a dimostrare il duplice risvolto, utopico e prescrittivo, dei principi sopra richiamati.

Il primo esempio chiama in causa – nella cornice più vasta ancora dei fenomeni e dei dispositivi interpretativi che hanno contrassegnato la società contemporanea: dalla *globalizzazione* alla *sostenibilità* – il Rapporto UNESCO della Commissione Internazionale sui Futuri dell'Educazione, che esordisce affermando come le aule e le scuole continuano ad essere essenziali, ma in futuro dovranno essere costruite e vissute in modo diverso e, a seguire, sostenendo che

Questo atto di re-immaginazione significa lavorare insieme per creare futuri condivisi e interdipendenti. Il nuovo contratto sociale per l'educazione deve unirici nell'impegno collettivo e fornire la conoscenza e l'innovazione necessarie per dare forma a futuri sostenibili e di pace per tutti, ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale. Deve, come fa questo Rapporto, sostenere il ruolo svolto dagli insegnanti. Tre sono le domande essenziali da porre all'educazione se pensiamo al 2050: Che cosa dobbiamo continuare a fare? Che cosa dobbiamo abbandonare? Che cosa deve essere inventato da capo in modo creativo?<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Paris, UNESCO, 2021; tr. it. *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, Paris, UNESCO/Brescia, Editrice La Scuola, 2023, pp. vii, 2.

Indubbiamente il nostro mondo non è più quello degli anni Settanta, ma il ruolo affidato all’educazione (permanente) e alla scuola rimane, al fondo, il medesimo: perseguire un progetto esistenziale volto ad una realizzazione umana (*apprendere ad essere*, per richiamare la forza evocativa del titolo originale del Rapporto Faure) che è un tutt’uno con quei principi di libertà, giustizia, solidarietà e buona qualità della vita che hanno costruito, lungo tutta la storia stessa dell’umanità, il suo patrimonio valoriale di riferimento. La scuola si riafferma, dunque, ora come allora, quale componente non solo costitutiva e ineliminabile, ma anche e soprattutto *fondativa* della comunità educante. Una comunità educante che oggi non può che essere pensata se non come planetaria e che, al contempo, si offre come un paradigma teorico declinabile in modelli storici precisi e contestuali: come quello di una *learning society* sempre più modellata da apparati tecnologici complessi e, ancora, quello della *smart city* che attualizza, e non solo metaforicamente, il mandato della *polis* di antica memoria e il valore del *bene comune*<sup>24</sup>. In ultima istanza, il nuovo contratto sociale per l’educazione auspicato per i decenni a venire si fonda su una “visione umanistica” che pone l’accento sulla dimensione “continua” e “collettiva” dell’educazione e che, come è stato opportunamente notato, risulta in significativa continuità con le istanze del Rapporto Faure<sup>25</sup>.

Il secondo esempio si riferisce al Disegno di Legge n. 28, *Fondo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante* – la cui proposta, già presentata dall’allora Senatrice Vanna Iori nella precedente legislatura, è stata rinnovata ad ottobre scorso – da un paio di mesi assegnato alla VII Commissione permanente e attualmente in attesa di essere esaminato. Non stupisce, nella prospettiva che stiamo avvalorando, la scelta, eminentemente pedagogica, di recuperare l’espressione *comunità educante* alla quale proprio il Rapporto Faure aveva dato vigore. Il contesto in cui si collocano le azioni prefigurate è quello pandemico e post-pandemico, ove si sono disvelate in maniera inequivocabile fragilità, nuove e/o latenti, del sistema scolastico e formativo in genere che occorre

<sup>24</sup> Cfr., al riguardo, alcuni saggi che ne hanno delineato, in prospettiva pedagogica, le implicazioni più rilevanti, quali, ad esempio: A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Paravia Bruno Mondadori, 2002; P. Malavasi (a cura di), *Smart city, educazione, reciprocità*, Lecce, Pensa, 2012; R. Piazza, *Learning city. Aspirazioni e ideali per le città del benessere*, Roma, Aracne, 2013.

<sup>25</sup> Cfr. M. Aglieri, R. Locatelli, *Educazione permanente e città educativa. L’attualità del Rapporto Faure a cinquant’anni dalla sua pubblicazione*, in “Pedagogia e Vita”, 3, 2022, pp. 25-34.

fronteggiare irrobustendo la professionalità educativa sul piano qualitativo non meno che quantitativo:

In tal senso, il disegno di legge istituisce il Fondo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante, volto a sostenere il lavoro sinergico del personale docente, del dirigente scolastico e di specifiche figure professionali con le competenze necessarie. In particolare, sul versante pedagogico-educativo, saranno presenti l'educatore e il pedagogista al fine di prevenire e recuperare i fenomeni di fragilità e di vulnerabilità sociale ed educativa, abbandono scolastico precoce e dispersione; prevenire e contrastare le diverse povertà educative ad ogni livello di istruzione della scuola pubblica e paritaria; realizzare strategie e buone prassi integrate per una scuola inclusiva, aperta al territorio, alla ricerca e alla sperimentazione, innovativa in ambito educativo, formativo e pedagogico; valorizzare ogni forma di apprendimento formale, non formale e informale, atto a sostenere il pieno sviluppo della persona nel rispetto dei principi costituzionali; mettere a sistema interventi educativi e pedagogici programmatici, realizzati in sinergia tra scuola, famiglia, studenti e territorio; promuovere le competenze socio-affettive e di genere; favorire il diritto allo studio, al successo formativo e all'acquisizione di competenze, civiche, sociali e occupazionali; attuare linee di intervento e politiche di indirizzo volte a promuovere la sussidiarietà e la corresponsabilità educativa delle agenzie formative; promuovere continuità educativa verticale e orizzontale tra le diverse agenzie educative; sostenere la genitorialità; orientare gli alunni nei passaggi tra i diversi ordini di scuola (orientamento formativo); progettare e formare all'uso di ambienti digitali di apprendimento; sviluppare reti collaborative e di prossimità sociale, prevenire fragilità educative, criticità relazionali, culturali e sociali<sup>26</sup>.

Abbiamo inteso riportare per intero questo lungo passaggio al fine di evidenziare, per un verso, gli espliciti riferimenti ai cardini stessi della comunità educante: le sinergie da instaurarsi tra professionalità differenti, la cui autonomia diviene garanzia e tutela di autentica collaborazione; l'apertura al territorio; l'adesione a principi valoriali alti, comuni e unificanti; l'intreccio tra le dimensioni formale, non formale e informale dell'apprendimento; la corresponsabilità educativa degli enti promotori di formazione; la continuità verticale ed orizzontale; la creazione di reti e la cura per i processi di orientamento. Per altro verso, la sottolineatura di come la professionalità educativa sia, di fatto, l'aspetto cruciale da *sostenere* (esattamente così si esprimeva, del resto, come rimarcato più sopra, anche il Rapporto UNESCO sui Futuri dell'Edu-

<sup>26</sup> Senato della Repubblica, XIX Legislatura, *Fascicolo Iter DDL S. 28 – Fondo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante*, p. 7, consultato in <https://www.senato.it/leg/19/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/55204.pdf>, il 12/04/2023.

cazione) ci consente di porre all’attenzione la sua specificità – non surrogabile – quale condizione indispensabile per l’inverarsi del progetto delineato.

### 5. *La sostenibilità come principio regolatore del progresso*

Prima di approdare a tale questione, tuttavia, riteniamo di doverci soffermare sull’istanza della *sostenibilità* che, proprio nello stesso *milieu* culturale, politico e, in particolare, scientifico degli anni Settanta trova le sue origini e inizia a configurarsi come istanza trasversale, di interesse pluridisciplinare, tale da rendere indissolubilmente interdipendenti la conoscenza e le condotte individuali/collettive e da investire, quindi, teorie, metodi e strutture dell’educazione.

È il 1962 quando viene pubblicato il testo che è stato poi considerato il primo manifesto ecologista in senso moderno<sup>27</sup>, e, di lì, prendono piede i principali enti internazionali a difesa e tutela dell’ambiente, conferendo alla questione una rilevanza scientifica, politica, culturale, etica e, non ultimo, educativa. La nozione di *crisi ecologica*, prima, negli anni Settanta, e di *sostenibilità* poi, sul finire degli anni Ottanta, divengono centrali, ancorché controverse, nel dibattito internazionale, sino alla formulazione dell’Agenda 2030 che, come è noto, è stata assunta a linea guida vincolante per le trasformazioni e transizioni che caratterizzano la nostra attuale temperie storica.

Nel Rapporto Faure – per quanto si fosse agli albori di una consapevolezza che è maturata solo decenni più tardi anche in diretta conseguenza di eventi inediti (dal punto di vista climatico, energetico, dell’inquinamento, della deforestazione e della riduzione della biodiversità) – sono comunque rinvenibili alcune indicazioni in grado di anticipare tendenze che poi diverranno via via sempre più dominanti. Nel definire le prospettive dello sviluppo scientifico come “contemporaneamente esaltanti, impressionanti e terrificanti”<sup>28</sup>, il Rapporto Faure pone, infatti, il problema della qualità e della liceità delle applicazioni tecnico-scientifiche, del loro controllo, del senso attribuibile al loro potere liberatorio. In secondo luogo, giunge infine a paventare “il pericolo di *squilibri ecologici*”<sup>29</sup> che riguardano non solo lo stato di salute dell’ambiente, ma

<sup>27</sup> R. Carson, *Silent Spring*, Boston, Houghton Mifflin, 1962.

<sup>28</sup> E. Faure *et alii*, *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, cit., p. 162.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 173.

anche i gap di sviluppo economico e sociale delle diverse regioni mondiali e ad attribuire alla scuola un ruolo tutt'altro che marginale:

Spetta in larga misura alla scuola aggredire alla radice il problema degli inquinamenti, evitare le fratture, prevenire e compensare i pericoli della civiltà tecnica. È questo un compito nuovo per la scuola, un compito che, per quanto sottovalutato, le compete di pieno diritto per molte ragioni<sup>30</sup>.

E questo non nei termini, si ribadisce, di produrre “di per sé soluzioni adatte ai problemi fondamentali del nostro tempo”, quanto, piuttosto attraverso un rinnovamento di metodi, funzioni, doveri e finalità dove necessario<sup>31</sup>.

Sono così stabilite le premesse affinché sulla scuola non incombano richieste *on demand* che esulano dal suo mandato educativo ma, al contrario, per rinforzarne una rispondenza allo spazio/tempo in cui agisce che si concentri sulla creatività, sull'integrazione dei saperi e delle occasioni, sulla libertà di autodeterminazione, nella prospettiva di un “umanesimo scientifico”<sup>32</sup>.

Sarebbe dunque, *in primis*, nel *modo di essere e di operare* della scuola che si determina la sua adesione a *principi ecologici e sostenibili*, in una accezione che travalica quanto può essere ascrivibile all'ambientalismo in senso stretto e che guarda soprattutto al perseguimento di assetti sociali, politici, economici e culturali dall'impianto democratico (che, vale la pena sottolinearlo ancora una volta, è contemporaneamente prerequisito e traguardo dell'odierna e più comprensiva concezione di sostenibilità).

In questa stessa prospettiva, si sono espressi, nei decenni successivi, i documenti più autorevoli in materia, come l'Agenda 21 del 1992, insistendo sulla necessaria correlazione tra ambiente fisico/biologico, socio-economico e sviluppo umano di cui deve occuparsi anche la scuola se intende migliorare le capacità delle persone di comprendere, valutare e affrontare i problemi contando su conoscenze, competenze e consapevolezza; l'Agenda 2030 del 2015, esplicitando le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile – economica, sociale ed ecologica – con lo scopo ultimo di porre fine alla povertà, a lottare contro l'ineguaglianza, di affrontare i cambiamenti climatici e di costruire società pacifiche che ri-

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 175.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 178.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 232.

spettino i diritti umani; e il già menzionato Rapporto UNESCO sui Futuri dell’Educazione, il quale, ancor più esplicitamente, circa la necessità di *salvaguardare e trasformare* le scuole come esigenze non contraddittorie bensì logicamente consequenziali, si dimostra nuovamente in continuità con il Rapporto Faure, in particolare laddove si conclude che

Le scuole dovrebbero modellare i futuri a cui aspiriamo garantendo i diritti umani e diventando esempi di sostenibilità e neutralità carbonica. Agli studenti e alle studentesse dovrebbe essere affidato il compito di fare da guida per rendere più ecologico il settore dell’educazione. Dovremmo assicurarci che tutte le politiche educative sostengano e promuovano i diritti umani<sup>33</sup>.

Bastino qui questi soli tre riferimenti – non certo gli unici, ma sicuramente tra i più incisivi – per evidenziare un filo rosso che, a prescindere dal lessico utilizzato e dalle specificità dei contesti, riconosce inequivocabilmente la matrice culturale ed educativa della questione non come accessoria, bensì sostanziale, ovvero al punto da impattare la scuola non nei termini di un mero aggiornamento curricolare ma a livello di impianto didattico a tutto tondo.

Con evidenti ripercussioni anche oltre gli steccati del comparto scolastico e, quindi, relativamente alle politiche dell’Educazione degli adulti: ne è una riprova il poderoso documento presentato e discusso durante la VII Conferenza Internazionale sull’Educazione degli adulti svoltasi a Marrakech dal 15 al 17 giugno 2022, il *GRALE 5 (Fifth Global Report on Adult Learning and Education. Citizenship education: Empowering adults for change)*, che dedica un intero capitolo al rapporto tra educazione alla cittadinanza e sostenibilità, richiamandosi esplicitamente all’ambizioso obiettivo/traguardo 4.7 dell’Agenda 2030 e sostenendo, al riguardo, che

L’educazione alla cittadinanza globale risponde ai fondamentali cambiamenti nelle società umane. Questi includono le economie guidate dalla conoscenza, l’aumento della migrazione e della mobilità (sia interna che internazionale), la crescente disuguaglianza sociale, la preoccupazione pubblica per le questioni di sostenibilità, in particolare il cambiamento climatico e il degrado ambientale, e l’accelerazione dello

<sup>33</sup> International Commission on the Futures of Education, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l’educazione*, cit., p. 105.

sviluppo tecnologico. Ognuna di queste aree di cambiamento è epocale; insieme rappresentano un periodo di transizione storica<sup>34</sup>.

Pertanto, l'approccio richiesto deve configurarsi come:

Relazionale: tener conto, prendersi cura e connettersi con persone, luoghi e altre specie; Critico: consentire critiche e domande; Etico: aprire spazi per considerazioni etiche e confronto circa dilemmi morali; Politico: conflittuale, trasgressivo e dirompente nei confronti di routine, sistemi e strutture; Azione: consentire l'agentività e creare il cambiamento<sup>35</sup>.

Ci sembra che già questi accenni possano attestare un'assunzione dell'*educazione degli adulti alla sostenibilità* che, analogamente a quanto emerso per la scuola (e rispondendo all'estensione spazio-temporale postulata dall'*educazione permanente*), non ritiene prioritaria o, comunque, esclusiva o preponderante la concentrazione sui contenuti. L'approccio contenutistico, infatti – che è comunque stato un aspetto cruciale dell'*educazione ambientale* della prima ora, tesa a soddisfare innegabili bisogni conoscitivi riguardanti il funzionamento del sistema vivente nel suo complesso e dei suoi innumerevoli micro-sistemi, ma che troppo spesso ha confuso e limitato l'informazione e la divulgazione scientifica dell'Ecologia con il processo educativo – ha progressivamente ceduto il passo, come già il Rapporto Faure preconizzava, all'acquisizione e all'esercizio di strumenti e strategie di conoscenza e di pensiero che presiedono alla costruzione culturale e che allenano a uno sguardo complesso, al disvelamento delle dinamiche implicite, alla problematizzazione, al fare emergere gli assi valoriali di riferimento, evidenziandone il potere performativo.

## 6. Conclusioni: la formazione docente per un'autentica innovazione educativa

Il progetto, insieme politico e pedagogico, annunciato dal Rapporto Faure è arrivato dunque a noi delineandosi via via nei termini di una comunità educante ispirata alla sostenibilità. Se è vero che la cornice teorica di riferimento si è precisata sufficientemente chiara e robusta –

<sup>34</sup> UNESCO, *GRALE 5. Fifth Global Report on Adult Learning and Education. Citizenship education: Empowering adults for change*, Hamburg, UNESCO, 2022, p. 153, trad. nostra.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 155, trad. nostra.

pur dovendo tenere presente, e neppure troppo sullo sfondo, alcune aporie che riguardano i costrutti stessi di *sviluppo sostenibile* e di alcuni suoi possibili corollari o applicazioni: *decrescita*, *biocentrismo*, *riconversione ecologica*, *eco-tecnocrazia* ecc. – non si possono tuttavia tacere le critiche che, mosse tanto al Rapporto Faure quanto alle risoluzioni più recenti che abbiamo inscritto nel tracciato che ha inaugurato, pertengono all'applicabilità concreta dei principi enunciati. Critiche nelle quali non è raro imbattersi nel momento in cui la disseminazione delle visioni prospettate fatica a uscire dall'ambito delle dichiarazioni di principio o, tutt'al più, di intenti, prescrivendo obiettivi anche piuttosto specifici e mantenendo un tono generale, talvolta passibile di essere recepito come generico, circa gli strumenti, i mezzi, le azioni da compiere.

Ad esempio, si pensi, *ex post*, alle derive neoliberiste degli ultimi decenni e a come hanno eroso quella tensione educativa esistenziale-comunitaria privilegiando versanti di riproduzione e conformazione sociale e di appiattimento sulle richieste politico-economiche dei mercati che, va detto, hanno cavalcato in modo spregiudicato se non distorto il nesso tra scuola e tessuto/sviluppo economico incoraggiato dallo stesso Rapporto Faure (e a più riprese rinforzato, sia pure con toni e prospettive differenti, in pressoché tutti i documenti che si sono susseguiti in un crescendo di preoccupazione in tema di occupabilità, competitività, crescita ecc.). E si pensi, ancora e sempre a titolo di esempio, in riferimento all'ambiziosità dei 17 obiettivi dell'Agenda 2030, ai moniti da più parti espressi circa i tempi/processi di realizzazione, le difficoltà di monitoraggio, la sottovalutazione dell'eterogeneità dei contesti, l'inadeguatezza delle risorse stanziare ecc.

*Mutatis mutandis*, tanto nel Rapporto Faure quanto nei documenti programmatici successivi, si individua un elemento cruciale, proprio sul piano della fattibilità, nella professionalità educativa e docente, anche se non sempre con il grado di approfondimento che sarebbe auspicabile.

Nella sua seria e sistematica presa in carico, quindi, riteniamo di poter ravvisare la risposta più efficace a quei rilievi che già gli stessi esperti della Commissione presieduta da Edgar Faure avevano rivolto, come si diceva più sopra, non tanto all'insufficienza di riforme scolastiche quanto all'inadeguatezza della loro *ratio*. In questa prospettiva, la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, e di conseguenza il ruolo e il valore che la comunità sociale e politica attribuisce loro, co-

stituisce la chiave di volta della questione e, più in generale, di un qualsiasi discorso sull'innovazione formativa, giacché in ultima istanza – e in forza o addirittura a prescindere dalle prescrizioni dei provvedimenti di politica scolastica – è il lavoro quotidiano degli educatori, la loro visione e gestione dei processi di insegnamento/apprendimento, a generare maggiore o minore apertura della scuola alla vita.

Nel Rapporto Faure si rinviene al riguardo solo qualche veloce passaggio, che concerne prevalentemente la necessità di integrare la trasmissione delle conoscenze con l'attenzione ai bisogni, alle motivazioni e alle capacità di controllo della conoscenza degli allievi<sup>36</sup>, il lavoro in équipe<sup>37</sup>, l'equiparazione di funzione in tutti i settori, gradi, ordini e contesti scolastici, in virtù di una medesima formazione di alto livello<sup>38</sup>.

Se il presupposto è che

Gli insegnanti dovrebbero essere i primi a ripensare e trasformare i criteri e i dati della loro professione nella quale la funzione educativa e animativa prevale sempre più su quella meramente istruttiva. A loro spetta infatti di trasformare la forma mentis e le qualificazioni inerenti a tutte le altre professioni<sup>39</sup>,

ne deriva che la loro formazione dovrà essere orientata in due direzioni:

Da un lato verso la specializzazione di un certo numero da assegnare all'educazione pre-scolastica, alla ricerca pedagogica, all'istruzione tecnica, al recupero dei minorati, alla funzione di guida di uomini (andragoghi). Dall'altro verso le funzioni di animatore-educatore che saranno proprie dei futuri insegnanti quali devono essere messi in grado di operare tanto con ragazzi che con adulti, sia a scuola che fuori della scuola. Ma le competenze che saranno richieste in avvenire nel settore educativo non sono solo queste. Serviranno specialisti di materiali didattici, dei sussidi per l'autodidattica, per l'uso delle nuove tecniche, per gli audiovisivi; serviranno animatori dei centri comunitari, psicologi, amministratori di tipo nuovo, analisti dei sistemi ecc. Il mutamento che interviene nella formazione degli insegnanti è legato al nuovo compito che è di educare la personalità e di aprire l'accesso al mondo reale<sup>40</sup>.

<sup>36</sup> Cfr. E. Faure *et alii*, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, cit., p. 219.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 220.

<sup>38</sup> *Ibidem*, pp. 317-319.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 319. Ci pare opportuno precisare che per “funzione animativa” si intende qui una funzione di stimolo intellettuale; così nella versione inglese del Rapporto: “the job of educating and stimulating students is steadily superseding that of simply giving instruction” (p. 217).

<sup>40</sup> *Ibidem*, pp. 319-320. Anche in questo caso, la traduzione in lingua italiana può risultare fuorviante: nella versione in inglese ci si limita infatti ad usare il termine “andragogues” tra virgolette, alludendo ad esperti di Andragogia, ovvero di Educazione degli adulti. Segnaliamo inoltre che nella versione italiana il brano si conclude

Non sono aspetti di poco momento sul piano del profilo professionale, ma occorrerà passare alla raccolta documentaria che correda il Rapporto Faure per rinvenire spiegazioni più estese circa l'identità e il mandato educativo da attribuire all'insegnante, di là degli ambiti specifici in cui è chiamato a tenersi al passo in riferimento alla prefigurata impostazione del rapporto scuola/società.

In tale raccolta sono infatti presentati quattro brani che offrono alcune riflessioni sul senso della formazione degli insegnanti, sulla necessità che questa sia permanente, sulla riformulazione dei compiti correnti e sostanziali del docente in virtù dell'impiego delle nuove tecnologie e sul ruolo di figure ausiliarie. In particolare è ai primi due, a cura del pedagogista cecoslovacco Jiří Kotásek, che riteniamo interessante circoscrivere l'attenzione, in quanto la formazione dell'insegnante viene presentata come “problema centrale dell'educazione” dato che è dalla sua attività che dipendono il successo o l'insuccesso della formazione scolastica:

La modernizzazione dell'insegnamento scolastico, da qualche tempo a questa parte così frequentemente invocata, implica sempre la modernizzazione dei programmi di formazione degli insegnanti, da cui dovrebbe anzi essere preceduta<sup>41</sup>.

Tali programmi dovrebbero assumere, si prosegue, una struttura tale da contemplare tanto gli aspetti pedagogici-didattici generali (oltre che psicologici e sociologici) quanto gli aspetti disciplinari specifici quanto, non ultimo, quelli di didattica disciplinare, dispiegandosi in una successione di tappe che, a spirale, sussumono tanto il versante teorico quanto quello pratico, e configurandosi nei termini di una formazione continua quale “mezzo più semplice ed efficace per diffondere rapidamente i principi delle riforme e del rinnovamento della scuola”<sup>42</sup>.

Ci sembra, pur nella sua stringatezza argomentativa, un'indicazione importante, se consideriamo, ad esempio, per il caso italiano, il progetto della SSIS (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) e come ne abbia rispecchiato la logica di fondo, così come, alla sua

con la frase “e di aprire l'accesso al mondo rurale”: un refuso, che qui abbiamo inteso correggere direttamente nella citazione, giacché nella versione inglese la frase è “opening the way to the real world” (p. 217).

<sup>41</sup> Aa. Vv., *I documenti del Rapporto Faure. L'educazione in divenire*, cit., pp. 300, 301.

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 305.

chiusura dopo una decina d’anni di attività, si siano susseguiti altri percorsi di vita breve, determinando, di fatto ancora oggi, una preoccupante situazione di indeterminatezza, di stallo e di (sfiduciata) attesa. O, ancora, per riferirci alla professionalità educativa in contesti non scolastici, se pensiamo a quanto sia conquista recente il provvedimento che ravvisa nella laurea triennale e magistrali di ambito pedagogico il prerequisito peculiare per il ruolo di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagogista<sup>43</sup>. E questo nonostante la ricerca pedagogica abbia indicato, da diversi decenni a questa parte, e con profondità di analisi e ricchezza propositiva e progettuale, in un sistema stabile e culturalmente solido di formazione alla professione docente/educativa la *conditio sine qua non* per la qualità della scuola e dei processi formativi in generale.

Di più: ci sembra opportuno concludere queste riflessioni richiamandoci all’*Anno europeo delle competenze* che l’Unione Europea ha proclamato per il 2023, impegnando gli Stati membri in sfide considerevoli e che, sia pure attribuendo al comparto della formazione professionale gli obiettivi più mirati, coinvolge inevitabilmente, in un’ottica di continuità e di integrazione, l’universo scolastico e i suoi protagonisti. A fronte anche di questa sollecitazione, sciogliere il nodo della formazione iniziale dei docenti – e implementare forme stabili e regolari di aggiornamento – ci pare davvero improcrastinabile, sul piano della responsabilità pedagogica e politica al contempo.

### Riferimenti bibliografici

Aa. Vv., *L’éducation en devenir*, Paris, UNESCO, 1975; tr. it. *I documenti del Rapporto Faure. L’educazione in divenire*, Roma, Armando, 1976

Aglieri M., Locatelli R., *Educazione permanente e città educativa. L’attualità del Rapporto Faure a cinquant’anni dalla sua pubblicazione*, in “Pedagogia e Vita”, 3, 2022, pp. 25-34

Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Paravia Bruno Mondadori, 2002

Ascenzi A., Targhetta F., *Il Rapporto Faure e le ricadute sul sistema scolastico italiano*, in “History of Education & Children’s Literature”, XVII, 2, 2022, pp. 171-179

Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media*, Bologna, il Mulino, 1969

Carson R., *Silent Spring*, Boston, Houghton Mifflin, 1962

Cavalli A., Leccardi C., *Le quattro stagioni della ricerca sociologica sui giovani*, in “Quaderni di sociologia”, 62, 2013, pp. 157-169

<sup>43</sup> Ci riferiamo ovviamente alla Legge 205, commi 594-601, in Gazzetta Ufficiale n. 302 del 29.12.2017 ed entrata in vigore il 01.01.2018.

51 – *Valore della scuola, comunità educante e sostenibilità:  
l’eredità del Rapporto Faure cinquant’anni dopo*

Chiosso G., *Dalla Pedagogia della “società educante” al Rapporto Faure*, in “Pedagogia e Vita”, 2, 1998, pp. 90-107

Chiosso G., *La “società educante” negli anni Settanta tra educazione permanente e descolarizzazione*, in “Pedagogia e Vita”, 3, 1998, pp. 58-79

Faure E., Herrera F., Kaddoura A.R., Lopes H., Petrovski A.V., Rahnama M., Ward F. Ch., *Apprendre à être/Learning To Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO, 1972; tr. it. *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, Roma, Armando, 1973

Goodman P., *Growing Up Absurd. Problems of Youth in the Organized Society*, New York, New York Review of Books, 1960; tr. it. *La gioventù assurda*, Torino, Einaudi, 1971

Gozzer G., *Il Rapporto Faure sulla scuola nel mondo. L’educazione oggi e domani*, in “Scuola Ticinese”, I, 12, dicembre 1972, pp. 7-15

International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Paris, UNESCO, 2021; tr. it. *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l’educazione*, Paris, UNESCO/Brescia, Editrice La Scuola, 2023

Lapassade G., *L’entrée dans la vie. Essai sur l’inachèvement de l’homme*, Paris, Les Editions de Minuit, 1963; tr. it. *Il mito dell’adulto. Saggio sull’incompiutezza dell’uomo*, Firenze, Guaraldi 1971

Malvasi P. (a cura di), *Smart city, educazione, reciprocità*, Lecce, Pensa, 2012.

Margiotta U., *La pedagogia critica e i suoi nemici*, in “Formazione & Insegnamento”, XII, 4, 2014, pp. 15-38

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

Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1996

Senato della Repubblica, XIX Legislatura, *Fascicolo Iter DDL S. 28 – Fondo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante*, p. 7, consultato in <https://www.senato.it/leg/19/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/55204.pdf>, il 12/04/2023

UNESCO, *GRALE 5. Fifth Global Report on Adult Learning and Education. Citizenship education: Empowering adults for change*, Hamburg, UNESCO, 2022