

**Pubblicato il: ottobre 2020**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Partnership and cooperation between the actors of the educating community as factors to contrast educational poverty**

**Partnership e cooperazione tra gli attori della comunità educante come fattori di contrasto alla povertà educativa**

*di*

Luisa Aiello

[l.aiello@indire.it](mailto:l.aiello@indire.it)

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)

**Abstract**

The partnership between school and local actors is a very important organizational level factor for providing quality education, and because of the changes resulting from integrated teaching in the emergency and post-Covid19 restart phase it is even more so. The contribution focuses on the Italian school of the second upper cycle, in which, on the one hand, the phenomena of early school leaving and weak involvement in learning have a greater evidence, and, on the other, the relationship with the external organizational contexts sanctioned in a mandatory way (compulsory “School-Work Alternation” introduced in Italy by Law 107/2015 and then amended in terms of “Pathways for acquiring crosscutting competences and orientation”: Law 145/2018) constitutes an important starting point for the cooperation strategies between the actors of the educating community. The contribution develops ideas for a theoretical framework and for possible applications on the level of empirical research.

**Keywords:** partnership; educating community; transversal skills; upper secondary education; territorial divide.

## Abstract

La partnership tra scuola e attori del territorio è un fattore di livello organizzativo molto rilevante per fornire istruzione di qualità, e con i cambiamenti derivanti dalla didattica integrata nella fase di emergenza e di ripartenza post-Covid19 lo è tanto più. Il contributo si concentra sulla scuola italiana del secondo ciclo superiore, nella quale, da un lato, i fenomeni di dispersione hanno una maggiore evidenza, e, dall'altro, il rapporto con i contesti organizzativi esterni sancito in modo obbligatorio già dalla L. 107/2015 come Alternanza scuola lavoro e poi riformulato nei termini dei Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (L. 145/2018) costituisce un importante punto di innesco delle strategie di cooperazione degli attori della comunità educante. Il contributo elabora spunti per una cornice teorica e per possibili applicazioni sul piano della ricerca empirica.

**Parole chiave:** partnership; comunità educante; competenze trasversali; scuola secondaria del secondo ciclo; divari territoriali.

### 1. La povertà educativa come fenomeno multidimensionale

Secondo la definizione di Save the Children (2014), un minore è soggetto a povertà educativa a causa della mancanza di adeguate opportunità educative derivanti non semplicemente dalla scuola, ma dal concorso di tutte le agenzie educative all'interno di e in relazione a uno specifico territorio; tale mancanza lede il suo diritto ad apprendere, a formarsi, a sviluppare capacità e competenze, a coltivare le proprie aspirazioni e talenti. La definizione rinvia ai concetti di *social capabilities* e di *agency* (cfr. Longato, 2017), che, in estrema sintesi, legano la capacità di soggettivazione alla presenza di competenze trasversali e di cittadinanza di tipo trasformativo, piuttosto che al puro possesso di beni o di risorse meramente adattive. Generalmente, ma non sempre, la povertà educativa è agganciata a quella materiale riguardando i bambini e gli adolescenti che vivono in contesti sociali svantaggiati, caratterizzati da disagio familiare, precarietà occupazionale e deprivazione materiale. In Italia, entrambe le condizioni, della povertà materiale e di quella educativa, riguardano in modo più forte il Mezzogiorno.

Save the Children (2014), avvalendosi di un gruppo di consulenza scientifica, ha formulato un Indice di Povertà Educativa (IPE) in grado di restituire la capacità delle agenzie educative e delle risorse dei territori di consentire lo sviluppo educativo dei minori. Gli indicatori che entrano nella composizione di tale indice sono:

1. percentuale di bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia;
2. percentuale di classi della scuola primaria senza tempo pieno;
3. percentuale di classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno;
4. percentuale di alunni che non usufruiscono del servizio mensa;
5. percentuale di dispersione scolastica misurata attraverso l'indicatore europeo "Early School Leavers";
6. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro;
7. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre;
8. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti;
9. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti/siti archeologici;
10. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo;
11. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno letto libri;

12. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano internet.

Tra le 9 regioni italiane con un indice di povertà educativa superiore alla media nazionale vi sono tutte le regioni del Mezzogiorno (Campania, Sicilia, Calabria, Puglia, Molise, Abruzzo, Basilicata, Sardegna), più le Marche (Save the Children, 2018, p. 27).

Tale indice, come osservano Nanni e Pellegrino (Nanni, Pellegrino, 2018) non considera tutti i possibili indicatori di povertà educativa, lasciando fuori le dimensioni di povertà educative legate agli esiti (competenze e qualità della preparazione fornita dalla scuola, misurabili ad es. attraverso i dati OCSE-PISA e INVALSI) e una serie di indicatori legati ai processi (bocciature, abbandoni, ripetenze, ecc.). Dai dati Eurostat, che forniscono informazioni, tra l'altro, su abbandono-dispersione scolastica e competenze scolastiche, emerge un'alta incidenza di abbandono precoce degli studi nel nostro Paese. Dati MIUR al riguardo evidenziano una maggiore consistenza delle bocciature o di non ammissione dopo gli esami di recupero nel Mezzogiorno (MIUR-Ufficio statistica e studi. Esiti degli scrutini del secondo ciclo di istruzione, anno scolastico 2016/17, giugno 2018) e più basse performance degli studenti nei tecnici e nei professionali (cfr. anche Benadusi, Campione, 2020).

Con riferimento alla povertà educativa (PE) in termini di processi, la dispersione scolastica rappresenta uno dei temi di maggiore interesse del dibattito sulla scuola e dell'agenda politica. Si tratta di un tema complesso, che racchiude una pluralità di situazioni che vanno dall'evasione dell'obbligo scolastico, all'abbandono degli studi superiori, dall'assolvimento formale dell'obbligo senza conseguimento del titolo, alle ripetenze, bocciature, frequenze irregolari, scarsa qualità dell'apprendimento.

Negli ultimi decenni, di contro alle classiche variabili strutturali (la precarietà dei docenti, l'iscrizione a tecnici e professionali, l'alta densità e concentrazione della popolazione tipica dei grandi contesti urbani, la mancanza di un sistema economico culturalmente avanzato che richieda qualifiche superiori, la mancanza di orientamento nella scelta della scuola secondaria superiore, il disagio familiare), è emersa una democratizzazione del rischio di dispersione e la sua presenza anche in ceti sociali prima immuni. Alla vecchia dispersione legata alla povertà economica e culturale si aggiunge una nuova dispersione legata a tratti di incertezza e presentificazione ben noti in letteratura (cfr. Clarizia, Spanò, 2005, pp. 296-298).

Secondo il modello proposto da Benadusi (Benadusi, 2001), infatti, tanto le *risorse personali* (competenze e relazioni, influenzate dallo status socioeconomico), quanto le *attitudini* (atteggiamenti verso la scuola e l'impegno nello studio, che possono essere rinforzate molto facendo realizzare esperienze di successo formativo) e le *opportunità* (sinonimo di trattamento da parte del sistema scolastico, di come le scuole si organizzano per rispondere alle utenze deboli e diverse: il lato più dinamico del triangolo) concorrono alla genesi dei fenomeni di dispersione.

Con riferimento a ciò, emerge l'importanza di investire su alcune *non cognitive skills*, a loro volta di supporto alle *cognitive skills*, evitando il rischio di puntare ad una didattica esclusivamente finalizzata al miglioramento dei risultati rilevati attraverso le prove INVALSI. Su questo segmento di intervento la letteratura, negli ultimi anni, sta diventando sempre più estesa, anche con sperimentazioni e prospettive di intervento già in atto (solo per citarne alcune: Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Kautz *et al.*, 2014; OECD, 2015; Martins, 2010; Vittadini *et al.*, 2019).

In un approccio multidimensionale all'analisi delle scelte e della riuscita scolastica non basta considerare la disparità di risultati in relazione a variabili strutturali come il genere, l'etnia,

l'estrazione sociale, l'area geografica. Occorre considerare la diversificazione degli interessi, delle valutazioni e delle scelte da parte dei soggetti: come vede, ad esempio, l'alunno, la scuola, la scuola in rapporto al suo futuro? Come vede il mercato del lavoro a livello locale e globale? Quali aspettative ha verso il futuro? Quale idea ha della sua futura identità professionale e delle ricompense ad essa associate? L'istituzione scolastica, anche attraverso le sue reti ed in partnership con organizzazioni esterne, nelle sue pratiche di insegnamento/apprendimento e nei suoi servizi di orientamento formativo riesce a sostenere le scelte dei giovani e delle famiglie di investire in educazione? Ciò anche per passare, nelle politiche scolastiche, da una strategia redistributiva di risorse a azioni di rinforzo delle capacità di acquisizione del bene istruzione (Besozzi, 2006, pp. 192–193) considerando gli attori non come “vittime” di condizionamenti, ma come soggetti in grado di elaborare un progetto di vita relativamente autonomo rispetto alla loro provenienza sociale e ai condizionamenti ambientali.

Poiché le *opportunità* offerte dal sistema scolastico rappresentano uno dei fattori sui quali è possibile intervenire per contrastare la dispersione e poiché le *attitudini* possono essere un risultato dell'apprendimento scolastico, di forme di apprendimento personalizzato ed esperienziale (e una volta formate aiutano a costruire un giusto atteggiamento verso l'apprendimento e le materie scolastiche, incidendo sui risultati scolastici), proponiamo di leggere il divario educativo anche attraverso la diversa dotazione di risorse di cui le scuole dispongono per fornire un'istruzione di qualità. Tra le risorse culturali, didattiche, tecnologiche ed organizzative, ci si focalizzerà su queste ultime, con particolare riferimento al networking e alla partnership educativa con enti del territorio. La squilibrata “geografia dell'offerta formativa” (che include il tipo di offerta didattica messa effettivamente in campo, il grado di innovatività delle metodologie rispetto al modello trasmissivo, l'impiego consapevole delle tecnologie nelle azioni didattiche di docenti, discenti ed esperti, il protagonismo assegnato agli studenti, l'inclusività, la personalizzazione) potrebbe essere interpretata come connessa a una geografia della “rete” (che rimanda ai fattori abilitanti costituiti non solo dalla presenza di infrastrutture tecnologiche in grado di favorire la circolazione dei significati - ad esempio una adeguata connettività digitale - ma anche alla capacità e alla possibilità di networking di una istituzione scolastica nei confronti di possibili partner nella formazione delle competenze) e a una geografia della “produzione” (ad es., profilo di competenza professionale dei docenti, nel senso della capacità di praticare una scuola “fuori dalle mura” che si avvalga anche di diversi mediatori dell'apprendimento, le pratiche professionali).

## **2. La cooperazione degli attori della comunità educante nella scuola secondaria del secondo ciclo come fattore di contrasto alla povertà educativa**

Com'è noto, la scuola secondaria del secondo ciclo costituisce l'anello debole del sistema. In termini assoluti, il MIUR oggi considera, grazie a dati dell'Anagrafe, 23.000 alunni “a rischio dispersione” nella secondaria di I grado e 112.000 alunni nella scuola secondaria di II grado (MIUR, 2018).

Con riferimento agli indicatori di qualità ed equità nell'educazione, dopo il primo biennio della scuola secondaria superiore, i risultati OCSE-PISA 2018 collocano l'Italia al di sotto della media internazionale in due delle tre materie oggetto di prova per i punteggi medi e in tre per la quota dei top performers (OECD, 2019), e, parallelamente, aumentano le disuguaglianze interne fra regioni e fra indirizzi (cfr. Benadusi, Campione, 2020)

Una didattica che privilegi il potenziamento delle competenze trasversali può essere una strategia per contrastare tale dispersione nelle superiori, sviluppando attitudini e il versante metacognitivo, che numerosi studi indicano come fattori associati al coinvolgimento nell'apprendimento scolastico e agli esiti di apprendimento. In un recente seminario tematico svoltosi in Italia presso il Ministero dell'Istruzione (Quali riscontri dalle ricerche ad oggi in campo sulle soft skills?, Roma, MIUR, 12.03.19), è stato fatto il punto sulle ricerche italiane attualmente in corso sulle soft skills evidenziando aspetti della mediazione didattica di tali competenze come l'aspirazione "globalistica", che contrasta con l'impianto curricolare legato ai contenuti delle discipline, molto forte in special modo nella scuola del secondo ciclo, la focalizzazione del "dentro la scuola" così come del "fuori la scuola", la relazione tra l'apprendimento formale/non formale/informale e le diverse sperimentazioni in atto nel contesto italiano. (ad es.: Ricci, 2019; Pisanu, 2019; Vittadini et al., 2019; D'Arcangelo, 2019)

Nel dibattito ufficiale, per praticare la didattica per competenze, intesa come risposta a un nuovo bisogno di formazione di giovani che nel futuro saranno chiamati sempre più a immaginare e guidare il cambiamento nella vita personale e lavorativa, viene ritenuta condizione fondante una profonda revisione delle modalità di insegnamento da effettuare annodando il legame tra le aule scolastiche e la vita che si svolge fuori di esse.

Aspetto che è centrale nelle indicazioni di metodo che riguardano la didattica esperienziale, i PCTO, la formazione alle competenze di cittadinanza globale e di consapevolezza ed espressione culturale.

Tuttavia, la strategia che potrebbe costituire una possibile prevenzione della dispersione nella scuola secondaria superiore non è ancora sostenuta da una formazione docenti adeguata. In una recente analisi (Aiello, 2020) condotta a livello nazionale su dati estratti dall'ambiente MIUR-SOFIA relativamente all'intero anno 2017/18 e alla parte iniziale del 2018/19 (all'interno del Piano Nazionale Formazione Docenti 2016/19), le percezioni dei docenti frequentanti le Iniziative Formative dedicate alle tematiche "Didattica per competenze e competenze trasversali", "Alternanza scuola-lavoro", "Cittadinanza attività e legalità", "Conoscenza e rispetto della realtà naturale ed ambientale", "Dialogo interculturale e interreligioso" hanno evidenziato una debole qualità formativa in termini di coinvolgimento dei partecipanti, di qualità metodologica e di impatto all'interno del target della scuola del secondo ciclo.

Anche se non ancora sostenuta da adeguate strategie di sviluppo professionale dei docenti, la cooperazione tra attori della comunità educante è necessaria nella società della conoscenza, in cui, anche per effetto del digitale, il sapere è formato e diffuso in modo policentrico. In tale contesto alla scuola è richiesto di collaborare con le altre agenzie educative e formative per coordinare gli apprendimenti ovunque maturati. In tal senso le attività educative fondate sul rapporto scuola lavoro e oggi presenti in modo generalizzato nell'insegnamento secondario superiore potrebbero funzionare da apripista.

Le leggi 107/2015 – e 145/2018 – hanno introdotto, infatti, con riferimento all' "Alternanza Scuola-lavoro" e ai nuovi "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento", delle specificità rispetto a forme precedenti di tirocinio formativo e di apprendimento attraverso il lavoro diffuse in diversi contesti:

- il coinvolgimento obbligatorio di tutti gli indirizzi scolastici (liceali, professionali e tecnici);
- la distanza riflessiva rispetto alla realtà del lavoro per enucleare apprendimenti non addestrativi, ma orientativi e funzionali al profilo dello studente in uscita;

- la raccomandazione a progettare per competenze;
- gli aspetti attitudinali e metacognitivi, interpretativi, strategici, creativi e di decision making legati a operazioni cognitive e affettive di livello complesso/superiore e a competenze trasversali;
- l'esigenza di qualità dei percorsi (divenuta progressivamente più forte).

Tali caratteristiche distintive sollecitano un cambiamento culturale per valorizzare il Work-Based Learning come agente della formazione delle competenze superiori della persona e non solo del lavoratore.

Il Work-Based Learning (WBL), attraverso la possibilità di esperire le realtà organizzative del lavoro è una eccellente strategia per acquisire un'ampia gamma di soft skills, competenze trasversali e attitudini della persona (e non semplicemente del lavoratore) che difficilmente potrebbero essere formate altrimenti (European Training Foundation, 2013).

Alcuni aspetti distintivi del valore formativo specifico della relazione con l'ambiente organizzativo del lavoro (cfr. Aiello 2019a) possono essere sintetizzati come segue.

Se il filo conduttore tra didattiche attive, didattiche laboratoriali e Work-Based Learning (comprensivo dell'apprendimento in un contesto lavorativo reale) ai fini dell'apprendimento delle competenze trasversali sta nel fatto che tutte fanno leva in diverso modo sull'*esperienza* ai fini dell'apprendimento, il valore specifico del Work-Based Learning sta nella relazione con l'ambiente organizzativo del lavoro. Tale valore – più che dalla presenza fisica pura e semplice nei luoghi di lavoro, oggi traducibile in molti modi virtuali grazie alle diverse generazioni del digitale - deriva dalle componenti di *realtà* (in termini di oggetti, strumenti, soggetti, culture, tempi del lavoro) e dalla consistenza degli aspetti taciti caratteristici di un'organizzazione lavorativa e delle comunità e reti di pratiche che la popolano (altri aspetti dell'*esperienza*, che invece il WBL condivide più facilmente con la didattica laboratoriale sono la *problematicità*, la *complessità*, la *riflessività*, la *continuità*, si cfr. Reggio 2010 per le componenti dell'Experiential Learning e Aiello 2019a).

Ne derivano opportunità interessanti per sviluppare componenti di creatività e pensiero critico, autoconsapevolezza e competenza strategica, attitudini come l'empatia, la perseveranza, la flessibilità, l'assunzione di responsabilità e l'orientamento all'obiettivo. Il transfer tra i *sistemi di attività* della scuola e del lavoro può funzionare come strategia per apprendere un approccio creativo e trasformativo (Engeström, 1987).

Negli ultimi mesi molti degli stimoli all'apertura della scuola al contesto esterno, all'insegnamento per competenze e all'insegnamento delle competenze trasversali che erano stati tradotti sul piano delle raccomandazioni europee e della revisione degli ordinamenti scolastici – in particolar modo nella scuola secondaria del secondo ciclo – e che sono propri del rapporto scuola lavoro sono stati amplificati dall'emergenza Covid-19.

La scuola è spinta oggi ad andare “oltre le sue mura”, sia che ciò dia luogo a una *scuola* fisicamente *diffusa* nel territorio e che si avvale delle opportunità formative di questo, sia che la si intenda come apertura all'alterità per effetto del potere connettivo e ibridante dei media digitali. Accade così che le competenze professionali dei docenti in relazione all'alternanza scuola lavoro (saper coordinare risorse, anche digitali, strumenti, partner e ambienti di apprendimento, pertanto gli standard organizzativi e di lavoro collaborativo, e le funzioni di facilitazione della didattica) siano amplificate dalla vasta gamma di risorse e ambienti che si può utilizzare per mediare l'apprendimento e divengano centrali nell'insegnamento/apprendimento nel suo insieme.

### 3. I territori come risorsa educativa

Restringendo il campo alle organizzazioni in grado di funzionare come enti ospitanti o partner in percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento finalizzati allo sviluppo di competenze di cittadinanza globale e consapevolezza culturale, quali potrebbero essere gli elementi alla base della classificazione dei territori come risorsa educativa?

Le unità territoriali definite specificamente per analisi geografiche, ecologiche, socio-economiche e di policy superano la classica geografia amministrativa dei comuni, province e regioni. Negli anni si sono moltiplicate le fonti Istat di dati e le pubblicazioni a carattere territoriale, quali gli indicatori per le politiche dello sviluppo, la collana degli "Atlanti statistici", quella sul "Benessere Equo e Sostenibile" (BES), il "Rapporto sul territorio 2020", in grado di fornire informazioni sulla presenza di organizzazioni, di capitale umano, di processi di spesa espressione del dinamismo in termini di innovazione, ricerca, creatività; dotazioni e processi che riguardano la tutela dell'ambiente e il patrimonio culturale e da cui emergono divergenze molto forti a livello territoriale.

Tuttavia non si tratta semplicemente di una differenza Nord/Sud.

L'Istat, già nel Rapporto Annuale 2015, delinea la geografia dei *sistemi locali*, generata dagli spostamenti quotidiani della popolazione per raggiungere la sede di lavoro: i sistemi locali derivano dalle scelte e dalle azioni dei soggetti e pertanto consentono di osservare il paese reale approssimando i perimetri di reti, scambi e relazioni che caratterizzano i luoghi meglio delle partizioni amministrative. Si tratta di una geografia funzionale dei territori, che offre chiavi di lettura preziose per le analisi economiche e sociali.

Sulla base dell'applicazione di metodologie di analisi statistica alla geografia funzionale dei sistemi locali, l'Istat ha definito sette raggruppamenti di sistemi locali omogenei al proprio interno in quanto a struttura e dinamica della popolazione e a forme dell'insediamento residenziale:

- a) le città del Centro nord (include le principali realtà urbane come Roma, Milano, Torino, Bologna, Firenze, Genova, Venezia, Trieste, ed è l'aggregato più popoloso raccogliendo circa il 30% della popolazione italiana);
- b) la città diffusa (modello insediativo non compatto, raccoglie circa un quinto della popolazione italiana, i sistemi locali del gruppo sono concentrati nel Nord-est, area padano-emiliana-lombarda e litorali marchigiano-abruzzese e pontino);
- c) il cuore verde (terzo raggruppamento per popolazione complessiva con esplicite connotazioni rurali che raccoglie sistemi locali diffusi principalmente nel centro-nord);
- d) i centri urbani meridionali (ad es. sistemi di Caserta, Salerno, Taranto, Brindisi, Messina, Catania, con popolazione più giovane rispetto alle città del centro-nord, criticità del mercato del lavoro);
- e) i territori del disagio (realtà urbane meridionali come la conurbazione napoletana, l'area urbana di Palermo e in Puglia i sistemi locali urbani litoranei a nord di Bari, con indicatori critici in quanto a istruzione della popolazione e mercato del lavoro);
- f) il Mezzogiorno interno (centri locali localizzati lungo la dorsale appenninica e peninsulare nel Lazio interno, Lucania, Calabria e Sicilia e Sardegna);
- g) l'altro sud (raggruppamento del Mezzogiorno che esprime le maggiori potenzialità, con sistemi locali diffusi in Sardegna, nelle province meridionali della Puglia, nelle località marine delle due coste della provincia di Catanzaro e della Sicilia, in alcuni capoluoghi del Mezzogiorno a elevata connotazione storico-culturale come Avellino, Benevento, Matera, Cosenza e Ragusa, oltre che nell'entroterra etneo, pugliese e della Calabria ionica).

Classificando poi lo spazio economico nazionale secondo le specializzazioni produttive che prevalgono nei sistemi locali l'Istat individua 17 tipologie principali di specializzazione produttiva dei sistemi locali italiani.

Infine, sempre seguendo il Rapporto Istat 2015, la caratterizzazione socio-economica dei sistemi locali permette di verificare in che misura fattori come il patrimonio artistico e naturale, la storia, la cultura e la tradizione locale, la qualità della vita rappresentino opportunità effettive per i territori, confrontando le attività economiche con la “vocazione culturale e attrattiva” dei luoghi.

Le risorse culturali legate ai territori, che contribuiscono a definire l'attrattività e la competitività dei sistemi locali, e che possono costituire la base di partnership educative con la scuola, si articolano secondo due dimensioni principali.

La prima è quella del patrimonio culturale e paesaggistico, che si riferisce alla presenza fisica nel territorio di luoghi, beni materiali, strutture, istituzioni e altre risorse di specifico valore e interesse storico, artistico, architettonico e ambientale, che possono essere fruiti attraverso una partecipazione diretta, possono costituire fattori di attrattività e un elemento competitivo di successo per lo sviluppo dei sistemi locali.

La seconda dimensione è quella del tessuto produttivo/culturale, che riguarda l'insieme composto di attività di produzione, distribuzione e formazione d'interesse culturale e comprende: a) le imprese dell'industria culturale in senso stretto, come definite sulla base della classificazione Ateco; b) il meta-settore delle “industrie creative” e delle filiere d'impresa ad esse collegate, che mette insieme le attività economiche e produttive ad elevato contenuto di conoscenza e di innovazione con una forte contaminazione fra creatività e know-how (nei settori dell'architettura, design, moda, pubblicità ecc.); c) le imprese di produzione di prodotti di tradizione locale e di qualità, cioè, ad esempio, le aziende agricole con coltivazioni e/o allevamenti Dop e Igp e le imprese dell'artigianato artistico che riflettono ed esprimono la tradizione culturale locale e nazionale; d) le attività di formazione culturale, limitatamente agli istituti di istruzione superiore artistica e musicale, ai corsi delle Facoltà universitarie a specifico interesse artistico e culturale e ai corsi privati svolti in forma d'impresa (corsi di musica, di danza ecc.); e) le istituzioni non profit culturali e artistiche, che operano nella gestione di biblioteche, musei, monumenti, siti archeologici o paesaggistici, nella realizzazione di spettacoli, di visite guidate, nella conservazione, valorizzazione e promozione del patrimonio culturale, e così via.

Facendo riferimento all'indicatore di sintesi costruito per ciascuna delle due dimensioni (patrimonio e tessuto produttivo/culturale), i ricercatori Istat hanno disegnato la geografia di aree omogenee rispetto alle dimensioni considerate e individuato cinque raggruppamenti di sistemi locali.

Un primo gruppo, *la grande bellezza*, identifica i sistemi locali che, vantando un valore alto in entrambe le dimensioni individuate, riescono a coniugare in modo ottimale le differenti espressioni dell'arte, della cultura, delle tradizioni artigianali e imprenditoriali.

In un secondo gruppo, *la potenzialità del patrimonio*, i sistemi locali sono caratterizzati da valori elevati per la consistenza del patrimonio culturale e paesaggistico, ma sono carenti nei termini della componente formativa e produttiva; questi sistemi locali potrebbero compiere un salto di qualità, se riuscissero a promuovere una crescita anche nella dimensione imprenditoriale.

In un terzo gruppo, *l'imprenditorialità culturale*, i sistemi locali presentano valori alti con riferimento alle caratteristiche del tessuto produttivo/culturale, ma non risultano caratterizzati da un valore equivalente nella dotazione di patrimonio culturale e paesaggistico (valore medio-basso).

In un quarto gruppo, *il volano del turismo*, ricadono i sistemi locali con valori sempre medio-bassi

in termini sia di dotazione del patrimonio culturale e paesaggistico, sia di tessuto produttivo/culturale, ma che contengono al loro interno alcune aree in cui il turismo rappresenta un importante fattore di attrattività.

Infine, in un quinto gruppo, *la perifericità culturale*, i sistemi locali presentano livelli di dotazione e produzione culturale sistematicamente inferiori agli standard.

Nel panorama odierno il patrimonio culturale può svolgere un ruolo sociale crescente aiutando a contrastare fenomeni di esclusione e proponendosi come terreno di sperimentazione per nuove forme di cittadinanza attiva che abbiano al centro la cultura. La tradizionale azione di tutela dei beni culturali esercitata allo scopo di salvaguardare il patrimonio può essere ampliata con il pieno coinvolgimento delle comunità locali, nello spirito della Convenzione di Faro (<https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-convention>), portando all'arricchimento culturale della popolazione che diventa essa stessa custode attiva del patrimonio. Si sviluppano in tal modo la coesione sociale e il senso di appartenenza al territorio che viene vissuto come bene comune (Aiello, 2019b).

Tuttavia, il rapporto tra dotazione culturale dei territori e formazione di competenze trasversali (anche attraverso i PCTO) non si manifesta necessariamente nella modalità della valorizzazione e della tutela e con riferimento ai luoghi pubblici di cultura: i giovani spesso sono produttori attivi di interventi che incrementano la dotazione culturale dei territori, o la sostengono con la realizzazione di attività di servizi, facendo riferimento all'uso delle nuove tecnologie o alla dimensione maker.

Catalizzatori di processi di crescita civica, di sviluppo delle competenze di cittadinanza e delle soft skills richieste dai nuovi modelli sociali ed economici, attraverso forme esperienziali ed inclusive di rivisitazione del patrimonio e di trasformazione del territorio, di sperimentazione di forme creative e di forme economiche cooperative e connettive per il bene comune sono gli *spazi di innovazione* (Montanari, Mizzau, 2016).

Tra questi, anche nel nostro Paese, stanno diffondendosi: il *FabLab*, che in laboratori artigiani aperti al pubblico, sulla base del movimento dei makers, offre attrezzature e servizi principalmente finalizzati a produzioni di tipo digitale; gli *spazi di co-working*, strutture fisiche e risorse di formazione utilizzate in modo condiviso da imprenditori, professionisti, freelance e piccole realtà imprenditoriali; gli *incubatori di impresa*, maggiormente orientati al mercato e gli *incubatori sociali*, che hanno la finalità di favorire la nascita e lo sviluppo di imprese sociali che hanno "l'obiettivo di intervenire a vantaggio della comunità o di un gruppo di cittadini" cercando di coniugare sviluppo locale con sostenibilità economica. I *Living Lab*, infine, applicano i principi dell'Open Innovation allo sviluppo di percorsi di co-creazione di nuovi servizi, prodotti e infrastrutture sociali coinvolgendo su base continuativa gli utenti finali che devono testare i prototipi delle innovazioni nelle stesse condizioni "di vita reale" in cui i corrispondenti prodotti o servizi sarebbero utilizzati una volta immessi in circolazione.

Poiché lo scenario economico contemporaneo offre le condizioni ideali per l'adozione dei principi dell'Open Innovation, i luoghi di innovazione (o spazi collaborativi), cioè gli spazi (fisici o virtuali) dedicati a nuovi modelli di incontro, di contaminazione e di co-progettazione tra i diversi attori di un ecosistema di innovazione rivelano tutta la loro importanza anche ai fini dell'attivazione della comunità educante.

Le scuole vanno immaginate come collocate in diversi ecosistemi di innovazione, quelle forme inter-organizzative di collaborazione attraverso le quali i diversi attori (le componenti del modello della quadrupla e quintupla elica, cioè le imprese, l'università e i centri di ricerca, le istituzioni-enti

pubblici-Governo, la società civile, il pubblico non organizzato) interagiscono scambiando conoscenze e informazioni oppure co-progettando beni e servizi destinati non solo al mercato, ma anche alla creazione di valore per la comunità attraverso la soddisfazione delle istanze sociali di un particolare territorio.

La consistenza di questi spazi, che possono essere uno stimolo molto significativo per l'attivazione della comunità educante, ma sui quali i processi educativi scolastici e le progettualità di tipo esperienziale possono avere importanti ricadute, andrebbe esplorata come fattore di rilievo nelle azioni di contrasto alla povertà educativa.

#### 4. Conclusioni

La ricerca sulla PE e sui suoi indicatori in termini di *processi* legati alla dispersione scolastica si è allontanata negli ultimi decenni dalla considerazione esclusiva delle classiche variabili strutturali, per far emergere la leva costituita dalla capacità di intervento della scuola – in sinergia con la comunità educante – sulle soft skills degli alunni intese come rinforzo alla capacità dei giovani di avvalersi del bene istruzione.

La didattica esperienziale basata sulla partnership educativa con le organizzazioni del territorio, anche attraverso i “Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento” è un'efficace strategia per lo sviluppo di competenze di cittadinanza, di competenze chiave europee e di quelle soft skills sempre più necessarie nella vita personale e lavorativa. Attraverso l'alternarsi di fasi frontali e immersive, il contributo di persone, strumenti, ambienti e culture di sistemi di attività esterni alla scuola, e nel transito tra questi, gli alunni hanno modo di sperimentare diversi mediatori dell'apprendimento, porsi nuove domande, scoprire le proprie vocazioni, migliorare competenze trasversali (di tipo sociale, personale e cognitivo) sviluppando autostima, stimoli per l'apprendimento significativo, un approccio trasformativo alla realtà e al territorio.

Negli ultimi mesi la scuola è stata spinta dall'emergenza Covid-19 ad accelerare la relazione con lo spazio del territorio; accade così che le componenti della professionalità docente sperimentate nell'alternanza formativa tra scuola e lavoro negli ultimi anni divengano essenziali nella scuola nel suo insieme e richiedano una più spiccata attenzione analitica.

Il contributo ha illustrato e argomentato le ragioni per cui la partnership (cooperazione degli attori della comunità educante) vada meglio esplorata come componente delle azioni di contrasto alla PE.

In particolare, tra i possibili catalizzatori di progettualità basate sulla relazione virtuosa scuola/territorio vi sono gli Avvisi PON FSE. Sono stati selezionati quelli relativi allo sviluppo di competenze di cittadinanza globale (Prot. n. 3340 del 23 marzo 2017) e quelli sul patrimonio culturale (Prot. n. 4427 del 2 maggio 2017). Il patrimonio culturale, difatti, secondo la sua nuova concezione emersa a partire dal 2015 (cfr. Aiello, 2019b) prevede un approccio fortemente partecipativo alla sua gestione; è tra i possibili strumenti per l'educazione alle competenze del XXI secolo e a un considerevole numero di competenze chiave e di cittadinanza; le IT e le ICT possono funzionare da volano di pratiche sociali, esperienziali e di innovazione alla base non solo della valorizzazione del patrimonio, ma della sua emersione, attraverso il coinvolgimento dei giovani in modalità collaborative di valorizzazione del territorio.

L'inclusività è poi la quintessenza delle competenze di cittadinanza globale, sia attraverso gli obiettivi di apprendimento perseguiti, sia nei metodi usati per l'educazione a queste ultime; metodi che danno un senso nuovo agli apprendimenti scolastici, spingono a interfacciarsi con l'alterità per

comprendere nuovi punti di vista e connessioni, porsi nuovi obiettivi, immaginare, disegnare e realizzare il cambiamento.

Ai fini dell'attivazione di partnership educative e di progettualità funzionali alla realizzazione di percorsi per l'apprendimento di competenze di cittadinanza globale e di consapevolezza ed espressione culturale sono state esaminate alcune classificazioni di natura statistica basate sulla geografia funzionale dei territori per illustrare la diversificazione territoriale del Paese.

Poiché i dati disponibili sui progetti finanziati da fondi PON ed esplorabili in modalità desk non consentono di conoscere in modo diretto la dimensione della partnership, comunque non attraverso dati facilmente sintetizzabili, né consentono di comprendere come le dimensioni del networking e della partnership siano vissute dagli attori scolastici, sarà opportuno condurre un'indagine sul campo per esplorarne la rilevanza pratica e simbolica nei contesti richiamati.

La focalizzazione empirica sarà circoscritta:

- alla scuola secondaria del secondo ciclo, per i motivi sopra evidenziati;
- all'ambito delle scuole che hanno attivato progetti PON-FSE, i cui interventi tendono alla riduzione dei divari educativi;
- ad alcune regioni di aree caratterizzate da diversi indici di povertà educativa (sia da analisi INVALSI che di Save the Children. Ad es., la Campania è la regione con l'indice più alto -127,8 - all'interno di un'area di forte PE che comprende anche Sicilia, Calabria, Puglia e Molise. Abruzzo, Basilicata, Marche e Sardegna presentano un'area di rischio, ma meno forte. L'indice di PE è via via decrescente rispettivamente per Umbria, Veneto, Lazio, Toscana, Liguria, Emilia Romagna, Piemonte, Lombardia e Friuli Venezia Giulia);
- ad alcuni Avvisi (Educazione alla Cittadinanza Globale e Patrimonio culturale, artistico e paesaggistico).

In tali regioni e sulla base di un disegno di ricerca di tipo descrittivo, sarà usata la tecnica dell'interrogazione (questionari/interviste) con riferimento ad unità di analisi costituite dai percorsi progettuali finanziati e realizzati all'interno degli avvisi selezionati.

Le domande di conoscenza alla base della rilevazione riguardano *i*) il ruolo giocato nei progetti PON-FSE della scuola secondaria superiore dalla dotazione culturale territoriale e dagli ecosistemi territoriali di innovazione; *ii*) le competenze della scuola/dei docenti nell'intercettare gli spazi esterni, nello stringere alleanze per il successo del processo educativo e gli eventuali bisogni formativi; *iii*) le metodologie didattiche adottate nei progetti PON-FSE della scuola secondaria superiore per favorire la cooperazione degli attori della comunità educante; *iv*) la relazione di tali metodologie con i PCTO e con l'insegnamento dell'educazione civica.

### **Riferimenti bibliografici:**

Aiello, L. (2019a) Building Global Citizenship and Sustainable Development Skills through Work-Based Learning in Italian Upper Secondary School, in Gómez Chova, L., López Martínez, A., Candel Torres, I., (a cura di). *INTED2019 Proceedings*. pp. 503-512, Valencia, Spain, 11-13 marzo IATED.

Aiello, L. (2019b) Work-Based Learning, Cultural Heritage and 21<sup>st</sup> Century Skills, in Gómez Chova, L., López Martínez, A., Candel Torres, I., (a cura di). *ICERI2019 Proceedings*. p. 2192-2201, Seville, Spain, 11-13 novembre, IATED.

- Aiello, L. (2020). Le prospettive per una formazione di qualità (dei docenti del secondo ciclo superiore) all'insegnamento delle competenze trasversali e di cittadinanza, in Pettenati, M.C. (a cura di). *Costellazione formazione". Lettura di pattern dalle esperienze nazionali di formazione degli insegnanti*: Roma: Carocci, in corso di pubblicazione.
- Benadusi, L. (2001). Equity and education in Bottani, N., Cochrane, D., Hutmacher, W., *In Pursuit of Equity in Education* (25-64). Kluwer Academic Publishers. [www.springer.com](http://www.springer.com)
- Benadusi, L., Campione, V. (2020). Ripensare gli ordinamenti scolastici e in particolare la secondaria. *Scuola democratica*, 1/2020. Bologna: Il Mulino, pp. 3-16.
- Besozzi, E. (2006). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.
- Clarizia, P., Spanò, A. (2005). *Dentro e fuori la scuola. Percorsi di abbandono e strumenti di contrasto*. Agenzia Regionale per il Lavoro, 2005 – risultati della ricerca "Disuguaglianze nel capitale culturale e inserimento. Analisi dei divari tra strati sociali e subaree regionali" realizzata con il finanziamento POR Campania 2000-2006, Asse 3, Misura 3.6., Napoli, ARLAV.
- D'Arcangelo, A (2019). La valutazione delle competenze chiave nelle IeFP, comunicazione al seminario "Quali riscontri dalle ricerche ad oggi in campo sulle soft skills?", Roma: MIUR, 12.03.19
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1) (405-432), Wiley for The Society for Research in Child Development.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki: Orienta-Konsultit.
- European Training Foundation, (2013). *Work Based Learning: benefit and obstacles. A literature review for policy makers and social partners in ETF partner countries*: <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/work-based-learningbenefits-and-obstacles-literature>
- Istat (2019). *BES 2019. Il benessere equo e sostenibile in Italia*. Roma.
- Istat (2015). *Rapporto annuale 2015. La situazione del Paese*. Roma.
- Kautz, T., Heckman J.J., Diris, R., ter Weel, B., Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, OECD: <http://www.oecd.org/education/cei/Fostering-and-Measuring-Skills-Improving-Cognitive-and-Non-Cognitive-Skills-to-Promote-Lifetime-Success.pdf>
- Longato, F. (2017) Agency e relazionalità nel Capability Approach di Amartya Sen, *Esercizi filosofici*, 12, pp. 170-202. <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/14742>
- Martins, P.S. (2010). Can Targeted, non-cognitive skills programs improve achievement? Evidence from EPIS, Discussion Papers, No. 5266, Bonn, Institute for the Study of Labor (IZA).
- MIUR (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. Roma: Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa.
- Montanari, F., Mizzau, L. (2016). *I luoghi dell'innovazione aperta. Modelli di sviluppo territoriale e inclusione sociale*, Roma: Fondazione G. Brodolini.
- Nanni, W., Pellegrino, V. (2018). La povertà educativa e culturale. Un fenomeno a più dimensioni, in Caritas Italiana, *Povertà in attesa*, Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto (91-184), Maggioli

([https://www.caritas.it/home\\_page/area\\_stampa/00007847\\_17\\_ottobre\\_presentazione Rapporto Povera in attesa .html](https://www.caritas.it/home_page/area_stampa/00007847_17_ottobre_presentazione_Rapporto_Povera_in_attesa.html))

OECD, (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, Paris, OECD Publishing.

OECD, (2019). *PISA 2018 Results. What Students Know and Can Do*, Paris, OECD Publishing

Pisanu, F. (2019). Misura, didattica e valutazione per le Competenze non Cognitive: l'esperienza trentina, comunicazione al seminario "Quali riscontri dalle ricerche ad oggi in campo sulle soft skills?". Roma: MIUR, 12.03.2019

Reggio, P. (2010). *Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.

Ricci, R. (2019). Lo sviluppo e la valutazione delle soft skills in una prospettiva su larga scala, comunicazione al seminario "Quali riscontri dalle ricerche ad oggi in campo sulle soft skills?", Roma: MIUR, 12.03.2019

Save the Children (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma (<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>)

Save the Children (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Roma (<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-povert%C3%A0-educativa-e-resilienza-italia>)

Vittadini, G. *et al.* (2019), *Lo sviluppo delle competenze non Cognitive negli studenti trentini*, Report intermedio di ricerca, marzo 2019.