

# ACCESSO UNIVERSALE ALL'ISTRUZIONE DI QUALITÀ<sup>1</sup>

FIORELLA KOSTORIS (\*)

Il tema affidatomi, “Accesso universale all’istruzione di qualità”, va esaminato nel contesto dello sviluppo sostenibile, secondo l’accezione dell’Agenda dell’ONU del 2015, che ne ha descritto le componenti da raggiungere entro il 2030. In particolare, il titolo assegnatomi costituisce una sintesi dell’obiettivo 4 di tale Agenda, dove si legge che è necessario “fornire un’educazione di qualità equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti”. I “tutti” a cui qui ci si riferisce sono rappresentati dalla totalità di maschi e femmine in modo egualitario: nelle varie specificazioni dell’obiettivo 4 vi è quasi un eccesso di insistenza su questo punto, il che può parere strano, dato che “l’eguaglianza di genere” non solo è già oggetto di un intero altro obiettivo dell’Agenda ONU, il 5, ma in aggiunta a questo, diversamente che nell’obiettivo 4, essa si accompagna all’emancipazione, cioè all’elevamento delle donne, implicando dunque una (più rilevante) parità verso l’alto. E tuttavia, sarebbe illusorio pensare che l’accesso all’istruzione, indifferenziato tra ragazzi e ragazze, sia di per sé garanzia di parità socio-economica e di sviluppo sostenibile. Le informazioni statistiche sul cosiddetto *gender gap*, cioè sulle differenze tra uomini e donne esistenti in vari campi, esposte annualmente dal World Economic Forum con riguardo a 144 Paesi, consentono di mostrarlo. Il caso italiano è esemplare, perché in esso il *gender gap* nell’istruzione è molto basso, ma quello generale rimane fortissimo. Più precisamente, rispetto al resto degli Stati sviluppati e persino in via di sviluppo, l’Italia è all’82° posto

---

(\*) Professore emerito dell’Università di Roma “La Sapienza”, Italia.

<sup>1</sup> Sintesi della relazione tenuta il 12 aprile 2018.

nel *gender gap* complessivo, perché pesa positivamente la quasi parità educativa, ma nell'eguaglianza economica si trova addirittura in 118<sup>a</sup> posizione, dietro a Paesi quali Burundi, Cuba, Mozambico, Bangladesh.

Nel complesso, sono 17 gli obiettivi dell'Agenda ONU del 2015, con numerosi, più specifici, target. Si tratta, come lo stesso professor Martinelli ha indicato fin dalle prime battute di questo ciclo di lezioni, di scopi non sempre chiari, significativi e fra loro coerenti, e forse manca, per cominciare, una definizione semplice di sostenibilità in cui inquadrarli. Per tale motivo, conviene iniziare l'analisi cercando di scoprire quali siano le componenti essenziali della sostenibilità, per verificare poi in che misura (e per me in grande misura) l'accesso universale all'istruzione di qualità ne sia veramente un pilastro fondamentale.

A mio giudizio, un'azione sostenibile è identificata da cinque elementi, possibilmente ma non necessariamente congiunti: essa comporta condizioni durature, non autodistruttive (per esempio per la sostenibilità ambientale), che si autoriproducono stabilmente (per esempio nel rapporto debito/PIL) o che sono addirittura autopropulsive di sviluppo (come in generale nella sostenibilità economica); essa implica situazioni inclusive, caratterizzate da equità (*in primis* per la sostenibilità sociale) e da pace, sia all'interno dei singoli Paesi sia tra popoli (precipuamente per la sostenibilità politica).

Limitandomi ora a qualche approfondimento dei 7 sottobiettivo del solo obiettivo 4 dell'Agenda ONU (4.1, 4.2, ... 4.7), sembra che quello che rispecchia più da vicino il titolo della mia relazione sia il 4.1, volto a "garantire entro il 2030 ad ogni ragazza o ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria, che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti". Il target 4.1 richiede, dunque, qualche cosa di più di un mero accesso universale all'istruzione, in quanto si impone a tutti i giovani non solo di iniziare, ma anche di completare gli studi primari e secondari, ottenendo risultati qualitativamente alti: non l'input, ma l'output educativo conta e non si misura in termini di mera quantità o titolo di studio conseguiti, bensì di qualità adeguata e concreta degli apprendimenti. Tale prospettiva più ampia va profondamente compresa e tenuta in grande considerazione in Italia perché, per contrasto, nelle nostre scuole e nelle nostre Università, sempre in passato e troppo spesso ancora adesso, ci limitiamo a considerazioni solo quantitative sul grado di studi raggiunto e giudichiamo la qualità valutando quasi esclusivamente l'offerta formativa,

cioè gli input del sistema educativo (le sedi, le biblioteche, le aule, il numero di insegnanti, i rapporti tra questi e gli allievi ecc.), tutti fattori di scarso peso, al massimo (e forse nemmeno) condizioni necessarie, ma certo non sufficienti per raggiungere *learning outcomes* adeguati e concreti.

Anch'io personalmente ho provato, in quattro anni di impegno nel Consiglio Direttivo dell'ANVUR, a declinare questa qualità in termini di appropriati risultati didattici delle nostre Università, distinguendo quelli interni personali, influenti sugli stili individuali di vita, e quelli esterni sociali, dove i *learning outcomes* divengono strumenti tesi a migliorare la propria probabilità o tipologia di occupazione e sono utili al contesto nel quale si va ad operare. L'istruzione ha la duplice caratteristica, come direbbero gli economisti, di un bene di consumo e di uno di investimento. Per il primo aspetto essa piace, nutre la vita e la cultura dell'individuo che la possiede, può essere usata anche a beneficio del prossimo vicino (per esempio figli o nipoti); poi c'è un aspetto di accrescimento del capitale umano produttivo, un investimento a rendimento ripetuto, a forte esternalità sociale. L'Agenda ONU non è sistematica nell'affrontare tali problematiche e cita, senza i dovuti distinguo, gli stili di vita (al target 4.7) e l'occupazione, con posti di lavoro dignitosi e un certo livello di imprenditorialità (al target 4.4).

L'ulteriore grande progresso compiuto dall'Agenda ONU, nei sottobiettivi 4.4 e 4.7, consiste nel valutare esplicitamente i risultati qualitativi dell'istruzione in termini di competenze. Nella letteratura che si occupa dei *learning outcomes*, questa parola costituisce la parte più elevata di una tripartizione, i cui gradi in senso crescente sono *knowledge, skill, competence* (conoscenza, abilità e competenza) o, in francese, *savoir, savoir faire, savoir être*. I primi due stadi dell'apprendimento sono di natura nozionistica: il primo è più astratto e avulso dalla realtà, il secondo è più pratico e atto all'applicazione, mentre il terzo usa le informazioni e le nozioni per affrontare ed elaborare nuove sfide, in uno spirito di autonomia, innovazione e responsabilità. L'Agenda ONU del 2015, tuttavia, non distingue le competenze di tipo generalista, quelle trasversali, non dipendenti da ciò che si studia ma da come si studia (quali il *learning to learn*, il *critical thinking*, il *problem solving*, l'*ability to communicate*), dalle competenze di tipo specialistico, specificatamente correlate al campo disciplinare in cui si è attivi. Mentre le prime, e più importanti, collegate all'efficacia dell'insegnamento e alla metodologia dell'impegno del discente, non sono menzio-

nate nell'Agenda ONU, le seconde, di cui normalmente si esplicitano le competenze digitali, tecnico-scientifiche, linguistiche (come noto, ogni cittadino europeo dovrebbe conoscere almeno due lingue straniere) sono evocate dal target 4.4 (bisogna "aumentare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e di adulti con competenze specifiche, anche tecnico-professionali, per l'occupazione, per posti di lavoro dignitosi, per l'imprenditoria") e implicitamente dal target 4.7. Quest'ultimo è forse il più bello dei sette da sentire, epperò è il più vuoto, perché ricco di tautologie, di petizioni di principio, tutte auspicabili ma prive di contenuto euristico, in quanto esso chiede di "garantire che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta a uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale, alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile". Naturalmente la mia posizione e quella degli studiosi più accreditati che sostengono la molto maggiore rilevanza delle competenze generaliste, talora vengono criticate con argomenti simili: non ci sarebbe niente di concreto, al di là delle dichiarazioni di principio, nemmeno in formule come "imparare a imparare", prima menzionata. La differenza, invece, sta nel fatto che esistono approfondite analisi nella letteratura specializzata, atte a mostrare, magari con esemplificazioni, cosa si intenda con il termine "imparare in modo non nozionistico". Per esempio, se nei corsi universitari del primo triennio, anziché richiedere ai nostri allievi l'apprendimento, talora mnemonico, di un libro di testo di 300-400 pagine, dessimo loro 10 letture di 30-40 pagine l'una, la dimensione quantitativa dell'apprendimento sarebbe la stessa, ma lo sforzo qualitativo sarebbe molto superiore, perché assai più volto alla comprensione critica e alla rielaborazione, al fine di capire se e come le voci della *reading list* siano tra loro connesse, se vi siano contraddizioni, coincidenze, complementarità o aggiunte, e dove e perché si differenzino: tutto questo svilupperebbe una capacità di *learning to learn*, assai più che nel libro di testo, redatto spesso da una sola persona, magari lo stesso docente responsabile nell'Università della lezione frontale (che poi acquisisce i relativi diritti d'autore da ogni studente/cliente).

Ora mostriamo che l'obiettivo 4 dell'Agenda ONU è davvero uno dei pilastri fondamentali della sostenibilità, sulla base delle seguenti considerazioni. Innanzitutto, l'istruzione universale di qualità entra

come strumento in tutti gli altri sedici obiettivi delle Nazioni Unite. Per esempio, non è possibile immaginare un ambiente, un'agricoltura o un'industria sostenibili se la gente non impara a renderli tali, impadrendosi di una solida base di alfabetizzazione, sia letteraria sia numerica. C'è una specie di preconditione nella qualità del capitale umano, tale da rendere possibili e sostenibili anche gli altri scopi dell'Agenda ONU. Ma non è vero il viceversa: dunque, l'obiettivo 4 funge da sostegno essenziale della sostenibilità nelle sue molteplici accezioni. In secondo luogo, la formazione del capitale umano, attraverso i buoni risultati dell'apprendimento, consente che tutti gli altri input, indispensabili a una sana dinamica economica, sociale e politica, siano realizzati. Per esempio, affinché le rivoluzioni tecnologiche, come quella del digitale, si esprimano con invenzioni scientifiche e con progressi tecnici significativi, è necessario che un capitale umano appropriato li introduca. Di tutti gli input alla produzione e allo sviluppo, la competenza della popolazione attiva è quello che più costituisce una *conditio sine qua non* per gli altri. Ed è, in aggiunta, fra tutti i fattori produttivi che si possono citare, il più autopropulsivo, cioè quello che più aiuta quasi automaticamente a crescere. Non a caso, nei vari modelli del cosiddetto sviluppo endogeno (argomento per il quale quale è stato assegnato il Premio Nobel dell'Economia 2018 a Paul Romer), l'accumulazione passata di capitale costituisce un fondamentale propulsore dell'evoluzione nel tempo, perché il fatto che le generazioni precedenti abbiano un certo livello di cultura e d'istruzione agevola anche quelle future: il capitale umano crea capitale umano di per sé, al di là di ogni altro possibile mezzo. Per concludere, una competenza come "imparare a imparare" è una specie di simbolo della sostenibilità, perché impone uno sguardo di lungo periodo, che non si circoscrive all'orizzonte oggi visibile, bensì si estende lontano e si prepara al futuro, cercando fin d'ora metodi e modi per adattarvisi.

