

LE CONSOLAZIONI DELLA PEDAGOGIA... (O VICEVERSA...)

Richiamo spesso un costrutto dovuto a un vecchio cane morto che ricordava come la contraddizione caratterizzante le fasi storiche di transizione fosse quella tra lo sviluppo storico, materiale, scientifico, tecnologico, e le “rappresentazioni”, le spiegazioni, le costruzioni di senso e significato che ne davano interpretazione e costruivano il “senso comune”. (il Marx dei Grundrisse...).

Poi, in modo più sintetico, tale richiamo divenne la “contraddizione tra lo sviluppo delle forze produttive e i rapporti di produzione”.

Ma la prima enunciazione, almeno a mio parere, è quella più densa di significati e di sfide analitico critiche delle fasi storiche.

Scusandomi per la digressione cerco di spiegare.

La pandemia, con il suo intreccio tra drammatiche emergenze, che richiedono risposte immediate, e stratificazioni sepolte di insufficienze ed errori storici precedenti, fondamentali ma dimenticati, ci ha costretti a prendere atto che stiamo attraversando proprio una di quelle transizioni che *decostruiscono* l'apparato di significati e rappresentazioni di senso dei processi in corso e non ne forniscono consapevolezza critica diffusa, o la rendono impresa intellettuale difficile e rischiosa.

D'altra parte proprio la crisi pandemica, in chi l'abbia vissuta e la viva con attenzione, sensibilità e coinvolgimento sociale ed umano, ci sta rivelando che “nulla sarà come prima” e che il “ritorno alla normalità”, soprattutto se la normalità è intesa come “ciò che c'era prima” non è la soluzione, ma “è il problema”.

Esempi di quella contraddizione tra rappresentazioni, significati e senso dei processi storici reali, sono numerosi e paradossalmente diffusi anche (a volte soprattutto) in chi tenta analisi e paradigmi “innovativi”.

Esempi solo per provocare: interpretazione corrente e paradossalmente “innovativa” vuole che alla base e forza motrice della “internazionalizzazione della economia” stia lo sviluppo digitale e le reti. Domanda provocatoria: sempre per tale processo è più importante la rete o l'invenzione del container e la produzione dei TIR porta container, e la loro gestione fatta di carichi di lavoro materiale e intenso?

Oppure: celebriamo l'affermarsi della centralità del “lavoro immateriale”, ma (per fortuna) stiamo rilanciando nel nostro paese e non solo, la necessità dello sviluppo della produzione di acciaio (vedi il rilancio delle acciaierie di Terni).

E potremmo moltiplicare gli esempi per ricordare che proprio la transizione decostruisce approcci alla ricerca di “spiegazioni universali” e ci obbliga invece alla “analisi determinata” e all'approccio più propriamente scientifico, fatto di analisi critica, dati, sensate inferenze, verifiche e rielaborazioni intellettuali da diffondere, condividere, falsificare

La transizione e i processi di insegnamento e apprendimento: la scuola.

Gli aspetti citati della transizione storica attraversano i processi di apprendimento e insegnamento, la scuola e l'insieme dei costrutti che accompagnano le problematiche connesse (diritto all'istruzione e diritto allo studio, competenze del welfare state e attività e esclusività istituzionale, la scuola come apparato fondamentale della dimensione della cittadinanza... la scuola di massa e il suo “ordinamento” come traduzione operativa di un diritto fondamentale... ecc... ecc...).

Tali costrutti singolarmente o connessi tra loro, vengono utilizzati volta a volta anche secondo sensibilità non sempre coincidenti, ma con larghissimi margini di sovrapposizione, nelle analisi e in un dibattito sul futuro della scuola, che proprio la pandemia ha portato a galla, raschiando il fondo del passato

Sono altrettanti esempi degli effetti a volte inconsapevoli dei caratteri della transizione citati all'inizio.

Si fatica, nella scuola, ad assumere responsabilmente la constatazione di partenza che “nulla sarà, ne potrà essere come prima” soprattutto “la normalità”.

Proprio quei costrutti che per lunghi tempi hanno indirizzato l'elaborazione e il dibattito politico culturale e il diffuso senso comune sul ruolo della scuola sono in decostruzione reale di significato: dal “diritto all'istruzione” ai processi di apprendimento, alle metodologie e tecniche di

insegnamento, al significato della scuola come “apparato” e come “istituzione”.

Il punto di frattura, il *break point* che dovrebbe diventare un *break through* è costituito dal rapporto tra lo sviluppo delle Tecnologie della Informazione e Comunicazione (ICT) segnato dal digitale e dalla diffusione universale dei suoi strumenti e apparati, e i processi di apprendimento sia formale che, soprattutto, informale.

Con le ricadute di tutto ciò sul piano (psico-antropologico) della crescita dei soggetti in formazione, del loro sviluppo verso *l'adulità*, la autonomia personale e la partecipazione e responsabilità sociale.

Su tale problematica mi permetto alcune rapide, e necessariamente approssimate, considerazioni “storiche”

Le “origini” (?)

I processi di apprendimento e insegnamento sono, almeno nella Storia Europea, fin dall'inizio del loro costituirsi come elementi fondamentali della organizzazione sociale (della città: possiamo prendere come riferimento semplificato la polis ateniese) legati e condizionati da “tecnologie” e dal loro sviluppo. A partire dalla “padronanza” della tecnica del linguaggio orale.

Da tale punto di vista, per esempio, il “rapporto con il maestro” anche “personale” ha un ruolo differenziato rispetto a tradizioni come quelle orientali in alcune delle quali, spesso rappresenta la condizione fondamentale.

La padronanza della lingua parlata della comunicazione peripatetica dei portici ateniesi, rappresenta l'esercizio permanente dell'apprendere. (Non a caso i dialoghi. Dia-logos, due “parole” a confronto)

Ma incontra presto la svolta (radicale) della lingua scritta e da tale rottura si sviluppò intenso dibattito e contraddizioni (si pensi Platone) legate alla constatazione che libro scritto si configuri (e lo è) come “deposito di memoria esterna” alla mente e dunque potenzialmente ad essa sottratta.

Ma la stessa tecnologia del linguaggio scritto e del libro che si afferma nelle prime forme organizzate di scuole per l'apprendimento dei futuri cittadini (Atene e Sparta diverse, Roma e la sua storia...ecc..) sono invece trasformati e considerati nello sviluppo di secoli successivi come gli strumenti e oggetti di esercizio critico.

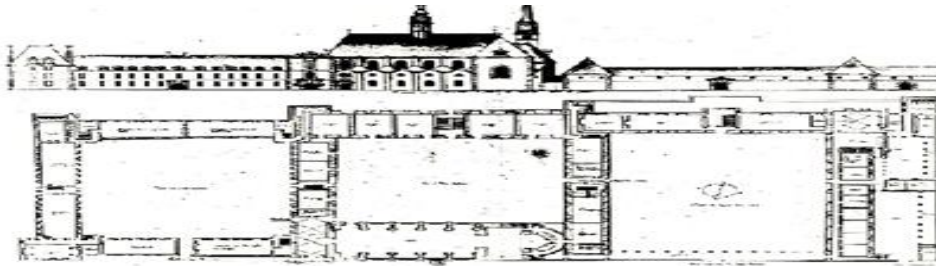
L'apprendimento della lingua e della comunicazione scritta sono posti in generale a fondamento della stessa cittadinanza e ovviamente come condizioni di comando per le classi sociali di direzione e potere e per la loro riproduzione.

Il *break point* si verifica alla fine del 15esimo secolo con l'invenzione della stampa a caratteri mobili (Guttenberg) e dunque della produzione, disponibilità e diffusione quantitativa inaudita del libro stampato.¹

Si potrebbe affermare che la “Scuola” (sempre semplificando analisi storica) come struttura sociale consolidata e riprodotta, nasca dalla congiunzione tra la tecnologia del libro e la costruzione di un ambiente “specializzato e separato” che ricostruisce una “città virtuale” entro ambienti e contesti dedicati all'apprendimento ed alla istruzione, come percorso guidato verso l'adulità e la “formazione dell'uomo”.

L'esempio fondamentale sono i Collegi dei Gesuiti creati a partire dal Sedicesimo secolo. È sufficiente guardarne le immagini (per esempio il Collegio di La Fleche, 1603).

¹ Si potrà ricordare che la stampa a caratteri mobili era già stata “inventata” in Cina. Ma vorrei richiamare che l'opera di Guttenberg costituì, con le sue vicende tutt'altro che lineari (visse in debito continuo per gli investimenti che faceva nella sua ricerca tecnologica) un vero e proprio impegno di “innovazione e ricerca applicata” che durò una vita intera, e che passò almeno un secolo di “transizione” dalla sua morte per consolidarsi in una vera e propria tecnologia consolidata...



Una vera e propria ricostruzione e di città, con le piazze, i luoghi di ritrovo, le abitazioni degli studenti, dove questi ultimi, rigorosamente separati dalle famiglie, provavano una “istruzione, educazione, formazione” che si dipanava sulla intera vita quotidiana, con tutti i suoi tempi e le sue manifestazioni (dallo studio, al gioco, al mangiare e dormire...), in autonomia e secondo regole esplicite e comuni. (Tommaso: *forma hominis juxta propria principia...*)

La “tecnologia del libro” era alla base della organizzazione dell’apprendimento e dell’insegnamento.

Si consulti la “Ratio Studiorum” la regola che da allora fino ad oggi è stata il fondamento delle scuole dei Gesuiti.

L’ispirazione originaria è proprio la acquisizione della padronanza del linguaggio come base essenziale della padronanza culturale generale per giovani che, date le famiglie di provenienza, si avviavano a riprodurre le classi di potere o di servizio ravvicinato a quelle della aristocrazia.

Una padronanza del linguaggio che si esercitava a partire dal libro ma che aveva la vita quotidiana come esercizio permanente e anche “laboratori” essenziali di prova sperimentale.

Oggi a volte sorrido di fronte ai richiami del valore fondamentale del *debate*.

È una *innovazione* che nella Ratio Studiorum si chiama “disputatio” ed ha dunque circa 400 anni di sperimentazione.²

Analoghe considerazioni potremmo fare sulla *flipped classroom* considerando l’articolazione tra la “lezione” diretta e la organizzazione dello studio quotidiano degli studenti entro gli ambienti e i tempi del Collegio/città.

Il secondo (?) break point

Possiamo storicamente collocarlo rispetto al modo di produzione industriale e al suo rapporto con l’istruzione.

Innesca una lunga transizione che attraversa lo sviluppo materiale dalla prima fino alla seconda (terza?) rivoluzione industriale.

Quella transizione storica è segnata da diversi linee di “attraversamento e adattamento” rispetto ai quali si riconfigura il ruolo sociale dei processi di apprendimento ed insegnamento e dunque dei luoghi entro i quali essi avvengono (dal modello dei Collegi dei Gesuiti alla scuola pubblica).

Innanzitutto il peso crescente della integrazione tra produzione materiale e sviluppo delle tecnologie (a partire dall’uso di energie diverse da quelle del semplice lavoro manuale), pone, in modo parallelo la questione della disponibilità diffusa di competenze tecnologiche e di tecniche operative.

Come è noto il consolidarsi progressivo dei processi di frammentazione e scomposizione del lavoro manifatturiero (che culmina con il Taylorismo-Fordismo) concentra le conoscenze tecnologiche necessarie entro l’apparato di direzione e gestione della grande impresa.

² In riferimento agli sbrigativi accenni storici rispetto al rapporto tra tecnologia del libro dopo la rivoluzione guttemberghiana e le differenze con l’oriente e la cosiddetta “invenzione cinese”, andrebbe ricordato che proprio il mondo dei gesuiti (vedi p.es. Matteo Ricci) costruì rapporti organici con la scuola cinese ma di ispirazione confuciana (dunque né il Tao né Budda...)

A tale processo corrisponde da un lato la integrazione tra impresa e mondo della ricerca scientifica, dall'altro lo svilupparsi di processi di formazione professionale estesi dalla manodopera alle posizioni tecniche intermedie.³

Un secondo sentiero di attraversamento del *break point* costituito dalla transizione indicata è rappresentato dalla creazione della scuola come istituzione dello Stati Nazionali (dunque parallelo alla creazione e al consolidarsi degli stessi).

Anche in tale caso sintetizzo.

Un Ministro dell'Istruzione della *Republique Francais* dopo la Comune pronunciò una frase divenuta famosa più del suo autore: "*L'aristocrazia ha costruito i castelli, la borghesia fa le fabbriche, il popolo costruisce le scuole*" intendendo in tal modo indicare il compito fondamentale della democrazia.

Rapporto Stato/Società civile	Istanza emancipatrice	Istanza stabilizzatrice
Modello statalista	Statalismo emancipatore	Statalismo stabilizzatore
Modello societario	Societarismo emancipatore	Societarismo stabilizzatore

Qui è appena il caso di ricordare che questa linea di attraversamento che segna la transizione innescata dal break della rivoluzione industriale e che riconnette ruolo degli

stati nazionali e creazione dei sistemi nazionali di istruzione (un percorso di almeno 150 anni...) è differenziata nelle modalità di interpretazione realizzazione dal rapporto specifico che nelle diverse realtà storiche si declina (appunto: i significati e i valori sociali) circa il rapporto tra lo Stato e la Società civile.

Riporto qui solo uno schema riassuntivo e rinvio ad altra mia pubblicazione per una analisi più estesa⁴

La matrice disloca diversi modelli in relazione alla combinazione tra righe e colonne. Per esempio il modello statalista assunse valore emancipatori come nel caso francese (vedi citazione più sopra riportata) ma anche valore stabilizzatore (la *nazionalizzazione delle masse* nel modello bismarkiano).

Oppure laddove alla società civile si assegnava il valore positivo come fonte dello sviluppo (vedi modello anglosassone) la scuola si afferma come luogo della dinamica sociale e come parte del welfare state. Il *societario stabilizzatore* potrebbe essere interpretato dai paesi nordici e dai loro modelli di stato sociale.... Ma l'analisi si può esercitare combinando gradi e caratteri nelle singole situazioni storiche. Ad essa rinvio il lettore.

La scolarizzazione estesa e tendenzialmente di massa si colloca entro l'incrocio dei processi indicati che attraversano la transizione.

Lo stesso modello taylor-fordista con la produzione di massa e lo stimolo conseguente al consumo di massa innesta la "convenienza" alla costruzione di sistemi di *welfare state* e dunque un parallelo culturale e politico di sviluppo del sistema dei diritti sociali, entro i quali si colloca quello all'istruzione.

³ Tale sviluppo per esempio caratterizza significativamente i processi di industrializzazione tedeschi con misure di valorizzazione formativa e incentivazione proprio a partire dalla formazione della manodopera.

⁴ F. De Anna "Una bozza di testo su istruzione e formazioni intermedie" reperibile al link del mio sito

<https://www.aspera-adastra.com/wp-content/uploads/una-bozza-di-testo-istruzione-e-formazioni-intermedie.pdf>

Il paradigma keynesiano-fordista è, appunto, un paradigma che soddisfa una modellizzazione del processo di integrazione dei diritti di cittadinanza e congiuntamente dei rapporti tra Stato e società.⁵ Naturalmente nello stesso processo di scolarizzazione di massa si intersecano significati sociali diversi: dalla ricerca di qualifiche tecnico professionali adeguate ai processi materiali di sviluppo, alle necessità di socializzazione e riunificazione di comportamenti e valori sociali (si pensi alla metabolizzazione della immigrazione e dell'abbandono della agricoltura, allo sviluppo dei consumi di massa).

Non si può qui non ricordare che, nel caso italiano, proprio questa componente della transizione costituita dalla scolarizzazione di massa, rappresenta un esempio negativo proprio delle incapacità di rielaborare significati e rappresentazioni per interpretare lo sviluppo materiale che rappresentano la contraddizione fondamentale delle fasi di transizione.

La scolarizzazione di massa nel nostro Paese avviene per "allargamento del contenitore tradizionale", forzato dagli stessi processi di sviluppo.

Il contenitore si allarga ma mantiene il medesimo apparato di significazione, adattando il "canone" tradizionale (la scuola gentiliana) con il suo corredo di contenuti, gerarchie, significati culturali.

Da questo punto di vista il solo punto di rottura istituzionale è la unificazione della Scuola Media (1962) che in qualche modo decostruisce il ginnasio-liceo gentiliano.

Ma basterebbe citare il fatto che il rinnovo dei programmi per adeguarli a tale "svolta istituzionale" avviene solo nel 1979, per comprendere come abbia prevalso la *costanza del canone*.

Tale *prevalenza* rappresenta ancora oggi, ma per altre ragioni, il nodo che la scuola deve affrontare entro la attuale transizione (la rivoluzione delle ITC) e in termini ancora più cogenti, rispetto ai processi di apprendimento e insegnamento in questa fase storica

Il terzo (?) break point

I contributi alla riflessione sui caratteri della "rivoluzione" costituita dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ICT) sono numerosi e ponderosi. Ad essi mi richiamo (in particolare i contributi vari di Luciano Floridi)

Qui mi limito, dato l'argomento generale, a qualche spunto circa il rapporto tra tale "rivoluzione tecnologica", i processi di apprendimento e insegnamento e la struttura e l'operatività dei "sistemi di istruzione".

Il break point e la transizione tecnologica attuale⁶

La transizione innescata dalla rivoluzione delle ICT è caratterizzata dalla combinazione di diversi processi: 1) Lo sviluppo della microelettronica (processori, memorie...); 2) Lo sviluppo della rete, ovviamente legato "strutturalmente" alla tecnologia (la dilatata potenzialità di accumulo di dati), ma alimentato sia da opzioni scientifico-culturali proprie, che da interessi anche molto diversi tra loro (da quelli militari come fu all'inizio per Arpanet, a quelli economico-commerciali della "globalizzazione" e di Internet); 3) la invenzione/costruzione, sulla base di entrambi i processi precedenti, di *devices* dedicati e *disponibili al consumo di massa* ed alla gestione "personale" delle potenzialità rivoluzionarie delle ICT.⁷

⁵ Il processo "materiale" trova costruzione di significati, valori e rappresentazioni "ideali" per esempio a partire dagli scritti di Thomas Marshall. Si veda per esempio Marshall T., *Cittadinanza e classe sociale*, UTET, Torino, 1976

⁶ Si veda in proposito un mio più ampio contributo dal mio sito <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/il-digitale-e-lorganizzazione-della-scuola-2/>

⁷ Per una trattazione più completa ed estesa cito anche il mio "Istruzione, la scuola, il lavoro" nel mio sito in <https://www.aspera-adastra.com/wp-content/uploads/lavoro-scuola-democrazia.pdf>

Rispetto ai processi di insegnamento ed apprendimento, la realtà che si va costruendo in tale transizione corrisponde ad una sorta di “esternalizzazione” dei processi stessi.

Per usare un parallelo con quanto argomentato in precedenza rispetto alla tecnologia dello scritto e del libro, e come ad esse guardò come “pericolose” lo stesso Platone, potremmo affermare che in tale “rivoluzione” si va costruendo una “memoria esterna” al soggetto, con potenzialità assolutamente inedite, e con disponibilità “personale” e almeno apparente grande facilità d’uso. In tale processo di esternalizzazione sono strutturalmente posti in discussione elementi fondamentali sia dei processi di apprendimento e insegnamento, con potenziamento di modalità e caratteri dell’apprendimento “informale”, sia parallelamente del ruolo e della “funzione sociale” della scuola e dei Sistemi di Istruzione come “organizzazione specializzata socialmente e professionalmente”.

La “transizione” (come sempre: si veda l’introduzione) decostruisce i significati riconosciuti socialmente e istituzionalmente e sfida alla rielaborazione di nuovi, capaci di interpretare i processi reali e ad elaborarne una cultura con capacità di “padronanza”.

Nella dimensione “molecolare” - *il rapporto tra il soggetto in apprendimento e il suo percorso verso l’autonomia e l’adulità* – il processo di “esternalizzazione” decostruisce il “luogo”, “i tempi”, la “relazione educativa” tradizionale.

Disegna perciò il rischio di una sorta di *solitudine potenziata* del soggetto, più ricco di strumenti e più povero di relazioni.

Una contraddizione particolarmente preoccupante specie per le età di avvio adolescenziale e della adolescenza stessa.

Nella dimensione sistemica la “esternalizzazione” e la diversa miscela tra apprendimento informale e formale *decostruiscono invece proprio il significato sociale del Sistema di Istruzione per entrambe le sue componenti.*

Prima di tutto l’insieme degli elementi che costituiscono quello che abbiamo chiamato “*il canone*” (vedi il richiamo precedente alla “Ratio Studiorum” e all’ambiente di istruzione e educazione dei Collegi dei Gesuiti e al loro significato paradigmatico).

Fuor di metafora, la “specializzazione” della macro organizzazione istituzionale: enciclopedie, ambienti, tempi, cadenze, ruoli professionali, riconoscimento, classificazione, selezione sociale.

Un insieme di “condizioni organizzative e professionali” che, come sempre accade per il “*canone*” tendono innanzi tutto a riprodursi e dunque ostacolano in modi vari ogni processo di innovazione e di riforma ⁸

Ma in secondo luogo e di non minore importanza, nella transizione si decostruisce il significato “istituzionale” che declina “Sistema di Istruzione nazionale” e il “Diritto all’Istruzione” come “diritto di cittadinanza” (una declinazione che è propria del costituirsi storico dei sistemi di welfare, dopo la seconda/terza rivoluzione industriale e, per il nostro Paese, una affermazione di valore costituzionale).

Per effetto di tale decostruzione la identificazione tra sistema di istruzione pubblica, diritto allo studio, diritto di cittadinanza da esercitare attraverso lo strumento della scuola si allenta e disarticola riproponendone letture che superino le “funzionalità” tradizionali.

In altre parole la “scuola di massa” come risposta storico-operativa alla affermazione del diritto all’istruzione come diritto di cittadinanza, smarrisce la certezza di significati che ha avuto almeno fino a tutti gli anni ’80.

⁸ Basterebbe qui richiamare lo scontro e dibattito preesistente ma che la pandemia ha “portato in emergenza”, sul significato ed il ruolo del digitale nella didattica, ben oltre i vincoli ed i limiti della cosiddetta DAD o DDI. Per parte consistente di partecipi a tale dibattito il digitale rappresenta un “pericolo” e per molti versi un “tradimento” della relazione educativa.

A meno di collocarsi entro il dualismo di “apocalittici e integrati” di Umberto Eco, la sfida della rivoluzione delle ITC è quella di rielaborare i significati e i valori un tempo cristallizzati in quelle certezze storiche.

La rivoluzione delle ITC e il soggetto in apprendimento

1. Come già richiamato, *al culmine dello sviluppo delle tecniche e tecnologie promosse dalla microelettronica* (seconda e terza rivoluzione industriale) si verifica un passaggio cruciale nel quale siamo attraversati. (La quarta rivoluzione industriale?)
Il “pensiero e le tecniche informatiche” erano storicamente fondati sul “primato del pensiero sequenziale-analitico”: tale primato si rispecchiava nei valori stessi riconosciuti nell’istruzione, e tale primato marcava significativamente le stesse gerarchie del sapere scolastico.
(Dalla matematica alla analisi logica, allo studio della “lingua morta”: esercitazioni algoritmico analitiche).
Il pensiero “analogico e simultaneo sintetico” (le arti ecc...) era invece considerato di secondaria importanza (una sorta di *versione nazionale* del Trivio e Quadrivio nel *canone tradizionale* delle nostra scuola)
La rivoluzione delle ITC e dei dispositivi relativi capovolge i termini: il massimo dello sviluppo algoritmico rende possibile e attiva la “creazione” di una “**realtà virtuale**” che si propone come **analogica e simultanea...**
Il “canone” e le “gerarchie” del sapere si presentano in *decostruzione* nella prassi stessa dell’operare della scuola, della costituzione degli ambienti, dei tempi e delle relazioni interpersonali e della stessa “relazione educativa”.
Per esempio, il *linguaggio delle immagini (simultaneo e sintetico)* si propone come determinante e pronto a sostituire *l’approccio analitico* anche grazie alle potenzialità estreme del “copia, incolla, cancella”, ed alla facilità e immediatezza d’uso.
2. *Tale realtà virtuale e l’approccio analogico sono implementati su dispositivi* capaci di contenere e rielaborare quantità di informazioni e dati che *propongono come “reale” tale virtualità*, e promuovono e favoriscono un approccio conseguente da parte dell’utente: *non analisi sequenziale* per esempio, ma *valorizzazione delle immagini...* non “pensiero analitico” ma manualità semplificata...
I dispositivi di tale potenza sono disponibili individualmente e tendono a trasferire tale immagine di potenza allo stesso utilizzatore, con effetti psicologici importanti, specie se si tratta di un soggetto in formazione.
Con il medesimo strisciare di dita si può scrivere una lettera d’amore, simulare una fissione nucleare, disegnare i baffi alla Gioconda, senza doversi interrogare sul significato che ciò poteva avere per Duchamp...
Una *potenzialità multiforme e priva di analisi ma permanentemente ripetibile*, in un percorso immediato e non necessitante di ricerca impegnativa tra alternative.
3. *Parallelamente tali dispositivi promuovono una ipotetica, virtuale, potenziale pluralità personale.*
Mentre il soggetto sta usando il suo *device* personale può “pensarsi” di essere tante persone e in tanti luoghi contemporaneamente.
Con l’uso precoce, intensivo e spesso esclusivo di tali strumenti, si possono porre le condizioni per evitare e *bypassare* i processi di progressiva identificazione soggettiva del sé diretti a costruire “selettivamente” la propria identità personale (che si costruisce per “*forza di levare*” come direbbe Michelangelo...).
Non occorre selezione, e anzi si può superare ogni processo di selezione ed individuazione diretta a rappresentare invece la configurazione soggettiva (la *rappresentazione* adulta...).
Invece della acquisizione selezionata della autonomia personale (la assegnazione, la scelta o l’alterazione possibile dei significati), diventa al contrario possibile moltiplicare (potenziale schizofrenico) le fisionomie, le identità, le significazioni *parallele*.

4. Il circuito *dita – sguardo - cervello*, ridotto ma vincolante e potenziato dai caratteri del “dispositivo”, ha un inevitabile effetto anche sulla interazione fisico-materiale con la *realtà-reale*.

E se ci si rapporta a soggetti in formazione, in particolare nel passaggio tra approccio “primario” al sapere e “*declinazione secondaria*”,⁹ si tratta di un effetto rilevante di decostruzione dei processi sia di apprendimento, sia di *formazione*¹⁰ del soggetto...

La fase primaria è caratterizzata infatti da una fondamentale interazione materiale con la realtà: è quella basica da *homo sapiens* che rapporta la mano con pollice opponibile (stringere, afferrare, battere...), con occhio che guarda lontano (stazione eretta), e cervello.

La ricchezza di questa fase di sviluppo è di grande rilevanza: si pensi alla creatività dei bambini, anche nella produzione artistica, che spesso viene sottovalutata e sprecata.

(Dovremmo sempre ricordare che il compito fondamentale della scuola è “*portare i cuccioli nella foresta e insegnare loro a cacciare*”)

La rivoluzione delle ICT trasferita con i suoi dispositivi in età precoci condiziona radicalmente (o rischia di farlo) proprio questo *processo formativo* di rapporto con la realtà materiale.

In altre parole è come se le trasformazioni prodotte dallo sviluppo delle ICT rispetto al lavoro adulto (il venire meno della *centralità baricentrica* dei paradigmi del lavoro produttivo della seconda rivoluzione industriale), venissero trasportate in automatico alla fase di formazione del soggetto.¹¹

A fronte di tali processi – esternalizzazione delle fasi di apprendimento e insegnamento, decostruzione/trasformazione del rapporto tra soggetto in crescita, sapere ed esperienza- la scuola e i sistemi di istruzione sono investiti radicalmente, come già ricordato, sia a livello del loro “canone” istituzionale (la “funzione sociale” riconosciuta), sia nella loro tradizione “professionale” nel gestire la “*molecolarità*” della *relazione educativa* rispetto ai singoli soggetti in apprendimento. Su questo secondo fronte va letta la ragione del titolo provocatorio di questo contributo: la

⁹ I termini “primario”, “secondario” posto che si stia parlando di istruzione, rischiano ambiguità di significato.

Qui intendo per *apprendimento primario* quello direttamente *esperienziale*: un bambino vede che immergendo un bastone in un secchiello d’acqua, il bastone si spezza... ma quando lo estrae è intero. Non sa spiegarci il perché, ma “*impara*”.

L’*apprendimento secondario* è quello che si sviluppa con il *pensiero che pensa sé stesso*. Così quando il bimbo cresciuto studierà le leggi della diffrazione, “*imparerà ciò che già sapeva*”, ma entro una “*ragione più estesa*” (deviazione della propagazione di onde nel passaggio da un mezzo all’altro o di fronte ad un ostacolo...).

Ovviamente i passaggi soggettivi e per campi di sapere non sono né uniformi né predeterminati (tranne che nel *canone* della scuola!!)

Qui sottolineo che in tale processo ha un ruolo fondamentale l’interazione materiale con la realtà. Certamente più pregnante che uno strisciare di dita su uno schermo.

¹⁰ Il termine “formazione” ha qui significato esteso e specifico. È *bildung*, la costruzione del soggetto nella sua autonomia e individualità, ma nel rapporto con la dimensione sociale in cui opera e agisce. In termini goethiani (Wilhelm Meister) ciò che il soggetto *sa e da* al contesto sociale.

¹¹ Naturalmente vi sarebbe da rilevare come anche tale “concettualizzazione” sia inadeguata ai caratteri della transizione. Spesso ci si dimentica che nella internazionalizzazione della economia e dei mercati lo sviluppo delle ICT è certamente fondamentale, ma non meno che la *invenzione produzione, trasporto e gestione dei container*... campo dunque di duro lavoro materiale e non particolarmente evoluto e qualificato... Le transizioni, come ricordato, sfidano a ricostruire significati rispetto alla articolazione dello sviluppo e non accettano significati esclusivi e codificati

pedagogia è, rispetto a tutto ciò, uno strumento capace di ispirare, promuovere, e aiutare la *ricostruzione di significati* in grado di superare la *decostruzione* operata dalla transizione digitale, oppure si offre come semplice “*consolazione*”?

Con l’avvertenza che può essere utilizzata come tale anche in termini antagonistici: un “nostalgico” strumento contro “il dispositivo” di *foucaultiana* memoria.

L’avvertenza critica delle funzioni del “dispositivo” è indispensabile ovviamente, ma non è certo sufficiente per ricostruire senso e impegno per reinterpretare la dialettica sociale necessaria a rinnovare i significati e costruire “un futuro migliore”.

Nella scuola e nella formazione di fronte a tali processi misuriamo invece la necessità di creare condizioni di “padronanza” su tale “rivoluzione” delle ICT.

Nella scuola e nella formazione dei futuri adulti si può procedere attaccati alla coda della transizione digitale e alla inevitabilità dei suoi processi di decostruzione, oppure si può prendere il guinzaglio per individuare la direzione da imprimere nel rapporto tra rivoluzione tecnologica e la “formazione dell’uomo” (*forma hominis juxta propria principia...* Tommaso)

Dunque non il rifiuto e la demonizzazione e tanto meno la assunzione entusiasta di una “rivoluzione passiva”.

Occorre invece “decidere”, rispetto a tali processi, il come, il quando, il cosa, il chi, il perché. (Giusto per usare un costrutto in auge nel mondo gestionale).

Proprio con la avvertenza fondamentale che si tratta di declinare una “rivoluzione tecnologica” non con processi di produzione materiale, ma con un processo di crescita e di formazione del soggetto verso l’adulità e la autonoma capacità di assegnare e alterare i significati.

Su tale piano dunque vi sarà sempre da decidere consapevolmente (la pedagogia?) il *mix di innovazione, conservazione, riproduzione* che alimentano la formazione stessa del soggetto.

Ci sono numerose domande “semplici” da formulare e risposte complesse da individuare.

Gli esempi non mancano. I più semplici di seguito.

Se l’alunno fa un gesto circolare sfiorando una LIM, quest’ultima produrrà una circonferenza perfetta.... Ciò significa che l’alunno non dovrà imparare ad usare il compasso? (anche se da futuro professionista non lo userà mai più?)

Il dispositivo digitale consente all’alunno di affrontare molto semplicemente calcoli complessi...

Ciò significa che l’alunno non dovrà sapere cosa sia una scala logaritmica (saprà confrontare le scale di intensità dei terremoti?) e magari imparare ad usare un regolo calcolatore? (che pure non userà professionalmente)

Se il dispositivo mette l’alunno in grado di disegnare i baffi alla Gioconda (esempio precedente) con un semplice gesto dei polpastrelli, ciò significa non *addestrare* l’alunno ad usare spatole e pennelli?

Ma anche: l’alunno è in grado di apprendere molte cose che pure sono utili al suo sapere “fuori” dal processo formale sviluppato nella scuola e nell’aula.

Ciò significa rinunciare a “connettere” entrambi i processi per renderli coerenti alla “formazione” (*bildung*) del soggetto stesso?

Come si intende anche solo da tali semplici esempi, la “sfida pedagogica” è dunque di portata assai ampia, e la *dimensione consolatoria*, anche nella versione “antagonista”, è la mortificazione dello stesso pensiero pedagogico.

Un costrutto interessante: “apprendimento misto” ¹²

Entro la transizione segnata dalla rivoluzione delle ICT, e descritta nei paragrafi precedenti, va ricordato che sistemi scolastici e di istruzione nazionale hanno bensì conservato, resistendo, una “*identità funzionale, il “canone” e l’istanza riproduttiva* entro tali processi innovativi; ma ne sono

¹² Per una trattazione più ampia si veda il mio “Sulla povertà educativa” qui <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/sulla-poverta-educativa/>

progressivamente e inevitabilmente investiti, con differenze anche radicali legate alle caratteristiche nazionali.

Si va comunque e ovunque decostruendo il rapporto tra l'assetto ordinamentale, i programmi e le enciclopedie di studio, gli stessi orientamenti pedagogici, l'insieme di caratteri riprodotti in rapporto alle culture nazionali; tutto ciò che più sopra è stato riassunto con il termine del "canone" del Sistema di Istruzione nazionale, che riproducendosi guidava con l'*offerta di studio* lo stesso sviluppo della *domanda sociale di scuola*.

Insomma, si va radicalmente decostruendo quell'insieme di condizioni che hanno validato (anche attraverso i risultati storici della scolarizzazione di massa) la identificazione tra *diritto all'istruzione* e la risposta della *scuola organizzata* come condizione di fruizione del *diritto allo studio*.

Entro tale processo acquista (riacquista?) progressivamente e significativamente peso specifico più consistente la dimensione del diritto all'istruzione come diritto individuale e della persona.

Lo studio e la scuola assumono invece il carattere di "componenti" e ingredienti necessari ma non esclusivi. (Un aspetto di ciò che ho indicato come *esternalizzazione* dei processi di apprendimento e insegnamento)

Vi sono diversi tentativi di riformulazione del *diritto all'istruzione come diritto personale e individuale da assicurare a tutti in particolare nei contesti internazionali*.

Sono formulazioni diverse ma che in genere declinano alcuni elementi comuni.

- Un diritto all'istruzione ed all'apprendimento collocato durante tutta la esistenza del soggetto: l'apprendimento permanente fa parte integrante di tale definizione di un diritto universale,
- Apprendimento, formazione e sviluppo di competenze, capacità, abilità specifiche e personali che contribuiscono cioè a individualizzare e a caratterizzare la persona, e il suo collocarsi come tale nel contesto sociale (professione, lavoro, partecipazione sociale)
- Processi che coinvolgono sia l'apprendimento formale del quale protagonista essenziale è la scuola, sia l'apprendimento informale che si realizza in altri contesti con i quali l'istruzione collabora e interagisce.

Dunque, accanto ad una "specializzazione" istituzionale della scuola vi è la collocazione funzionale della scuola stessa in un contesto sociale allargato in grado di riorganizzare e rifunzionalizzare tutte le forme di apprendimento alla crescita e lo sviluppo del soggetto

Si tratta di elementi di articolazione del diritto all'istruzione che sono rintracciabili in diversi documenti internazionali, a partire dalla parte relativa all'istruzione contenuta nella Agenda ONU 2030 (Quarto obiettivo) ¹³

¹³ **Quarto obiettivo della Agenda ONU 2030** Includendo l'educazione tra i pilastri del futuro dell'umanità, l'ONU ha messo sotto i riflettori dieci obiettivi

1. Assicurarsi che tutti i ragazzi e le ragazze completino **un'istruzione primaria e secondaria gratuita**, equa e di qualità che porti a risultati di apprendimento pertinenti ed efficaci
2. Garantire lo **sviluppo della prima infanzia** e l'accesso a cure e **istruzione pre-scolastica**
3. Garantire **parità di accesso a donne e uomini** ad un'istruzione tecnica, professionale e terziaria, **inclusa l'università**, di qualità e a prezzi accessibili
4. Aumentare sostanzialmente il numero di giovani e adulti con **competenze specifiche**, comprese le competenze **tecniche e professionali**, utili per l'inserimento nel mondo del lavoro e dell'imprenditorialità
5. Eliminare le **disparità di genere** e garantire l'**accesso delle persone vulnerabili** a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale
6. Assicurarsi che tutti i giovani e gran parte degli adulti abbiano un **livello sufficiente di alfabetizzazione** di base e capacità di calcolo
7. Garantire che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie a **promuovere lo sviluppo sostenibile**, inclusi lo stile di vita sostenibile, i diritti umani, la parità di genere, la promozione di una cultura pacifica e non violenta, la cittadinanza globale e la valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della **cultura** allo sviluppo sostenibile
8. Costruire e potenziare le **strutture educative** per rispondere ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti di apprendimento sicuri, non violenti e inclusivi
9. Espandere considerevolmente **entro il 2020** a livello globale il numero di **borse di studio** disponibili **per i Paesi in via di sviluppo** per garantire l'accesso all'istruzione superiore
10. Aumentare considerevolmente l'offerta di insegnanti qualificati, anche grazie alla cooperazione internazionale, per la **formazione degli insegnanti nei Paesi in via di sviluppo**

Di grande interesse in proposito anche il documento che la Commissione Europea ha stilato per la formulazione di una “Raccomandazione del Consiglio della UE per gli Stati membri” a proposito del rapporto tra pandemia e istruzione.

Il documento, nel momento in cui si scrive qui non ancora ufficializzato, prende spunto proprio dalla considerazione che la pandemia ha fatto emergere le problematiche più profonde nel funzionamento dei sistemi di istruzione che richiedono, oltre che risposte immediate e contingenti, anche ripensamenti strategici che investono la stessa definizione di *diritto all'istruzione*.

In particolare, a partire dal ruolo delle ICT nella formazione, si afferma una ipotesi di *apprendimento misto* come collocazione funzionale del *diritto all'istruzione* riaffermato ed esteso. Nel Documento la Commissione si richiama a principi fondamentali, tra cui

- L'istruzione e la cultura sono le forze propulsive per lo sviluppo della occupazione, della giustizia sociale e della cittadinanza attiva e sono essenziali per sperimentare l'identità europea in tutte le sue specificità
- Lo sviluppo dell'istruzione garantita per tutti i cittadini deve caratterizzare tutte le politiche dell'istruzione dei diversi Paesi membri della UE
- Ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un *apprendimento permanente* di qualità e inclusivo, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro.
- Le competenze chiave, come definite nel quadro di riferimento europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, intendono porre le basi per creare società più uguali e più democratiche. Tali competenze soddisfano la necessità di una crescita inclusiva e sostenibile, della coesione sociale e di un ulteriore sviluppo della cultura democratica

Nella applicazione di tali principi generali la Commissione, in particolare in riferimento al rapporto tra istruzione/formazione e ICT portato in emersine dalla “didattica a distanza”, formula la proposta di sviluppare forme di apprendimento misto.

Si tratta in sostanza

- a. Nell'istruzione e nella formazione formale si ha *apprendimento misto* adottando più di un approccio al processo di apprendimento; combinando ambienti scolastici in presenza con altri ambienti fisici al di fuori dei locali scolastici (apprendimento a distanza); combinando diversi strumenti di apprendimento, che possono essere digitali (anche *on line*) e non digitali. *Dunque, non una esclusività digitale*
- b. L'uso della tecnologia digitale, compresa la didattica online, può facilitare l'interazione del discente con altri discenti, programmi di apprendimento e altre fonti di informazione e può *sostenere l'apprendimento in contesti diversi*.
L'uso complementare di attrezzature scientifiche, strumenti artigianali, *realia* (oggetti reperiti e utilizzati nella vita di tutti i giorni), testi pubblicati e strumenti di scrittura e delle arti visive può *sostenere la creatività e l'espressione personale*, sia a livello individuale che collaborativo. (Vedi notazioni precedenti sulla necessità di *decidere pedagogicamente* il mix di strumenti e oggetti di apprendimento)
- c. Un approccio di *apprendimento misto* riconosce il valore della *scuola come spazio condiviso* per l'interazione personale e sociale, contemporaneamente richiama la necessità di *valorizzare come risorse altri contesti di formazione* coinvolgendo la organizzazione culturale e le competenze dei territori promuovendo la collaborazione con la comunità e il coinvolgimento di operatori con competenze diverse, incoraggiando così una responsabilità condivisa per lo sviluppo dei giovani
L'apprendimento in ambienti diversi, in aula, a casa, all'aperto, in luoghi culturali e sui posti di lavoro, può motivare i minori e i giovani permettendo loro di migliorare lo sviluppo di un ampio ventaglio di competenze.
- d. Nel costrutto di *apprendimento misto* si recupera il valore ed il significato (espanso proprio attraverso le ICT) *dell'apprendimento non formale*. Anche su tale piano occorre intervenire

strategicamente.

Il ruolo che *l'apprendimento non formale* ha all'interno dello stesso "*diritto generale all'apprendimento*" è reso evidente dalle esperienze acquisite mediante l'animazione socioeducativa, il volontariato e la partecipazione ad attività culturali, compreso lo sport di base. *L'apprendimento non formale* svolge un ruolo importante per lo *sviluppo delle competenze interpersonali, comunicative e cognitive essenziali, tra cui la creatività*, che facilitano il passaggio dei giovani all'età adulta, alla cittadinanza attiva e alla vita lavorativa.

L'individuazione di modalità di *apprendimento misto* comprende una migliore *cooperazione tra i contesti di apprendimento formale e non formale*.¹⁴

Ritrovare la ricchezza educativa

Nelle proposizioni ed elaborazioni precedenti appare evidente una istanza di superamento della identificazione tra diritto all'istruzione, diritto allo studio, scolarizzazione di massa, processi di riproduzione dei Sistemi di Istruzione Nazionale.

Nella apparente semplicità del costrutto "*apprendimento misto*" è sotto traccia il tentativo di rielaborare significati e valori che la transizione decostruisce, di risocializzarli e di renderli capaci di reinterpretare socialmente la stessa transizione storica innescata dal *break point* dello sviluppo delle ICT.

Si noti che l'ampiezza delineata per la definizione del "*diritto all'apprendimento*" anche in relazione alle forme di apprendimento informale sollecitate dalle ICT, invece di scivolare nella deriva "tecnica" *riconvoca* il pensiero pedagogico per la riformulazione di significati, tecniche, contesti e strumenti operativi.

Una *riconvocazione* innanzi tutto rivolta ai "classici" (da Dewey, a Freinet, a Piaget, a Vitgorskij, alla Montessori, a Ciari o Rodari e Lodi per stare a noi) a cui dovremmo chiedere cosa farebbero, come riplasmerebbero il loro pensiero e le loro proposte di fronte ai cambiamenti radicali nella comunicazione introdotti dalle ICT. (Si pensi alla sensibilità di Maria Montessori rispetto alla "strumentazione" didattica in rapporto con la "fisicità" degli alunni...cosa direbbe oggi?).

Non si tratta certo di una istanza inedita per la scuola italiana.

Ma occorre riconoscere che in passato ha interessato soprattutto (esclusivamente?) la scuola elementare (oggi primaria e con l'aggiunta dell'infanzia) ma rappresenta un territorio a volte inesplorato per l'istruzione secondaria, in particolare superiore.

Cioè per quegli ordini e gradi di scuola più legati alla enciclopedia tradizionale, al canone organizzativo e valoriale, alla ispirazione storica di fondo della scuola italiana, lasciata indenne dal *pericolo* di rinnovamento radicale, con il rifiuto delle proposte avanzate da Carleton Washburne responsabile istruzione della Commissione alleata alla fine della occupazione nel 1946.¹⁵

Lungo oltre mezzo secolo, mentre nella scuola primaria si rielaboravano gli approcci e le esperienze di una pedagogia inclusiva e valorizzante i soggetti, la secondaria riproduceva i propri ordinamenti, significati e valori, pur attraversando momenti di manutenzione e soprattutto di "forzatura del contenitore" con la scolarizzazione di massa.

Eppure anche nella esperienza storica dell'ordinamento scolastico esistevano richiami importanti (pur sempre limitati alla fase primaria dell'istruzione), legati alla fase storica precedente

¹⁴ Il CNEL ha tuttavia già espresso un proprio parere sostanzialmente in linea con le affermazioni della Commissione e articolando e arricchendo interessanti sviluppi (vedi bozza del CNEL del 18/10/2021)

¹⁵ Washburne lasciò in eredità al futuro Governo italiano una proposta di revisione del sistema scolastico improntata al pensiero deweyano, incontrando l'ostilità in particolare della scuola cattolica. Le sue proposte rimasero lettera morta fino ad essere esplicitamente smentite con i programmi Ermini un decennio dopo.

all'affermarsi dell'approccio idealistico (gentiliano certamente ma con radici crociate assai più estese e profonde e più largamente condivise nella cultura nazionale).

Si vedano per esempio i Programmi dei primi del '900, di impronta positivista, con una scuola elementare affidata alla gestione materiale dei Comuni,

Si ritrova certamente l'attenzione ai saperi fondamentali (leggere scrivere e fare di conto) ma contemporaneamente l'attenzione alla *educazione civica e morale*, agli elementi di *vita pratica e corrente* (da semplice computisteria a uso delle poste) alla attenzione ai lavori (dai "donneschi" a quelli artigianali, alla educazione alle cose (i *realia* citati dalla UE)...

Dunque, pur misurando le differenze tra scenari storici assai lontani tra loro, si potrebbe dire di una attenzione particolare al tema delle "*competenze del soggetto*" e al suo sviluppo e riconoscimento nel contesto sociale circostante ¹⁶

Molto più povero di riferimenti è il comparto della istruzione secondaria in particolare superiore.

La secondaria di primo grado (la Scuola Media Unica: è sintomatico che si sia tornati più recentemente alla classificazione storica che richiama la secondarietà) fu storicamente il prodotto di una iniziativa di innovazione ordinamentale con l'unificazione nel 1962.

Una rilettura del dibattito e degli schieramenti che accompagnarono quella innovazione istituzionale è ancora oggi "rivelatrice" delle dinamiche contraddittorie che animavano la cultura italiana e i suoi protagonisti anche illustri ¹⁷

La scuola Media precedente era parte del repertorio vario di istruzione post primaria ereditato da Bottai. Essa potrebbe essere considerata come una "manutenzione" che separava il triennio dello schema quinquennale ginnasiale gentiliano. Ma mantenendone il medesimo disegno "teleologico" verso il Liceo. (Un disegno di lunga durata...)

La riunificazione guidata dal principio di una scuola media "eguale per tutti" rispondeva evidentemente ad una ipotesi di sviluppo democratico del diritto all'istruzione e ad una prospettiva di sviluppo economico, della occupazione e del livello culturale diffuso.

Ma, per ripetere una battuta, era un "*tutti a scuola*" che assumeva come "valore" la scuola esistente, salvo manutenzione e ritocchi, ma non si misurava con la necessità di costruire una "*scuola per tutti*".

La ricostruzione dei tentativi di riforma della secondaria superiore è segnata da un lato dalla ricorrente e riaffermata "epocalità" dei tentativi fatti da ogni (quasi) Ministro della Pubblica Istruzione succeduto negli anni.

Dall'altro alla incapacità di dare effettiva attuazione all'art 34 della Costituzione che affermando il diritto per "almeno otto anni" (i padri ovviamente non si pronunciano sui "cicli") poi espanso a dieci (dunque fino ai sedici anni, sempre senza definizione dei "cicli") indica il "diritto generale all'istruzione" come la costruzione di una "*piattaforma comune di sapere e conoscenza per tutti i cittadini*".

Un irrisolto che proprio lo sviluppo delle ICT e l'emergenza della pandemia hanno portato in evidenza come problema fondamentale e strutturale del sistema nazionale, prigioniero anche oltre alla evidenza e consapevolezza dei singoli attori e interpreti, dei processi di *riproduzione del canone*.

Chi parli di "riforma" della nostra scuola, deve misurarsi con queste sostanziali priorità e disponibilità a mutare radicalmente il *canone* stesso (e le convenienze implicite nella sua riproduzione: vedi alcune *convenienze sindacali*).

Altrimenti non c'è riforma. Il che non significa assenza di innovazione, ma sviluppare quest'ultima in un ambito che, come dice *Roberto Maraglino*, costituisca una "*Zona Franca*".

¹⁶ Un piccolo saggio di lettura di programmi della scuola primaria del 1908 dal titolo "*i Giacimenti*" si può trovare per opera dell'autore sul suo sito, qui <https://www.aspera-adastra.com/divulgazioni-pedagogiche/i-giacimenti/>

¹⁷ Si potrebbero ricostruire per esempio le posizioni contrarie di Salvatore Valitutti che fu poi Ministro della Pubblica Istruzione molti anni dopo. Ma non dimenticare le contraddizioni del PCI (voto contrario) che avrebbe voluto "il latino per tutti", cioè estendere "ciò che era prima" (considerato evidentemente "di valore") a "tutti", come se la "scuola per tutti" non dovesse essere un "diverso progetto".

Operando perché si allarghi sempre più e abbia la autonomia di sperimentare e affermare nuove ipotesi e nuove prassi.

Dalla epistemologia alla ermeneutica

Precedentemente sono state citate esperienze e riferimenti pedagogici fondamentali per la formazione primaria.

Riferimenti ai quali ci si può e ci si deve richiamare per restituire e diffondere ricchezza educativa almeno nella prima fase della scolarizzazione.

Riferimenti importanti vi sono anche per la istruzione e formazione secondaria (vedi sopra), ma in generale vi è una sovrapposizione concettuale e operativa tra “formazione secondaria” e architettura dell’ordinamento costruita sulle enciclopedie degli indirizzi e delle discipline.

Quest’ultimo (ordinamenti, discipline, indirizzi) è un approccio che viene in emergenza proprio dalla problematica della cosiddetta *povertà educativa* e dalla necessità di ridefinire il “diritto all’istruzione”.

Quando si parla di “istruzione secondaria” il costume consolidato sta nel fare riferimento ad ordini di scuola, cioè a strutture dell’ordinamento, facendo coincidere con esse cadenze e articolazioni dei processi di apprendimento.

I processi di “decostruzione” dei significati, storicamente stratificati, di istruzione, studio, ruolo della scuola di massa che si è tentato di descrivere precedentemente pongono, invece proprio come fondamentale la questione del significato di “secondarietà” nell’apprendimento.

Come già ricordato, *secondarietà* significa in realtà il “*sapere che riflette su sé stesso*”.

Il “passaggio” non è da un ordine da scuola ad un altro, ma da un apprendimento esperienziale diretto, ad un apprendimento che ha sé stesso come oggetto.

Ovvio che in tale passaggio si incontri “l’enciclopedia”: le specifiche disciplinari danno spiegazione agli apprendimenti esperienziali, anche se ovviamente né li sostituiscono né li inglobano nella loro totalità.

Ma è altrettanto ovvio che tale passaggio è nella struttura psico antropologica del soggetto e non solo. Non è affatto identico nelle cadenze specifiche proprie delle diverse discipline.

Tali “passaggi” sono tutt’altro che automatismi epistemologici propri di ogni campo disciplinare: nelle fasi di apprendimento devono essere calibrati e distribuiti con una “economia” assennata.

Precocità e rallentamenti si sovrappongono con tutta evidenza se invece di guardare alle sequenze ordinamentali si guarda allo sviluppo del soggetto.

Per esempio, vi sono studi ormai consolidati che mostrano una “anticipazione” di secondarietà nella matematica che viene normalmente ignorata nelle “sequenzializzazioni codificate” nei “programmi”.

E viceversa vi sono livelli di complessità in altre discipline che volendo mantenere l’enciclopedia ordinamentale e specialistica vengono in realtà mortificati

Vi sono dunque “*secondarizzazioni*” importanti da collocare nella formazione primaria, e viceversa “*displinarizzazioni*” soffocanti che occorre allentare nella scuola superiore.

Più in generale tale richiamo è fondamentale per riportare le cadenze, i processi e i passaggi entro l’itinerario della scuola dell’obbligo, della quale occorre decisamente riprendere la tradizionale *impostazione unitaria* che va oltre le frammentazioni ordinamentali.¹⁸

¹⁸ Basti pensare ai diversi tentativi di ridefinire “i cicli scolastici”, ricondotti in realtà a “esercizi tassonomici” proprio per il prevalere dello sguardo all’ordinamento, non ai processi di apprendimento.

A tale preoccupazione si affianca quella di una “essenzializzazione” dell’orizzonte disciplinare, che sappia superare la tentazione dello “specialismo” e definire un panorama essenziale di saperi e conoscenze.¹⁹

Il cuore del problema che si articola nella necessità di definire “repertori e classificazioni disciplinari” tenendo conto del significato profondo della “secondarietà nell’apprendimento” non è tanto quello delle sensate articolazioni che devono sempre essere proposte e percepite con una dose adeguata di “sperimentazione” operativa, quanto quello “filosofico” che sta a monte.

Nell’approccio alla *secondarietà* occorre saper dosare opportunamente la componente “epistemica” necessaria per individuare contenuti e discipline essenziali, con quella “ermeneutica”.

La scuola secondaria potrà essere (diventare) uno strumento per sviluppare la “ricchezza educativa” se finalizza il suo compito non alla “completezza enciclopedica” (per altro sempre una tentazione tradita: basti una analisi dei “libri di testo” delle varie discipline) ma allo sviluppo delle “padronanze interpretative” esercitabili sulla panoramica ampia dei “saperi” acquisiti nello *studio e nella istruzione* e trasferibili anche sui “saperi ignoti” che si incontrano nella formazione e in quello che nei paragrafi precedenti è stato ricondotto ad una definizione “allargata” del diritto all’istruzione e indicato come *apprendimento misto*

¹⁹ Proprio in questa fase storica si accentua, nel dibattito sulla scuola italiana, il confronto/scontro tra impostazione (e primato) umanistico e necessità (e rivendicazione di priorità) delle discipline tecnologico scientifiche.

È un dibattito parziale e deformante cui purtroppo danno alimento anche importanti intellettuali che in tal modo, forse senza consapevolezza, tradiscono il loro ruolo fondamentale di contribuire a costruire i significati comuni e condivisi socialmente.

A partire proprio dalla artificialità della distinzione radicale tra impostazione umanistica e discipline scientifiche: Leonardo da Vinci a che “indirizzo” apparteneva? E cosa avrebbe fatto della “prospettiva” Piero della Francesca senza il trattato di geometria del Pacioli? In realtà la stessa “impostazione umanistica” di cui si predica la superiorità nella scuola italiana è nella tradizione la sua declinazione esclusivamente “letteraria”.

Si rimanda in proposito ad un contributo polemico dell’autore che si può trovare sul suo sito dal con titolo “Il fratello del Guardiano” a questo link <https://www.aspera-adastra.com/spostati/il-fratello-del-guardiano-3/>