

UN DOCENTE INDAFFARATO E UN SISTEMA DI ISTRUZIONE DA RIFONDARE.

Copio almeno in parte dal titolo di un mio intervento di molto tempo fa, sia per la sua efficacia comunicativa, sia perché è dimostrazione evidente di quanto andiamo da tempo sostenendo: l'emergenza epidemica porta a galla insieme a urgenze che richiedono pronto intervento, stratificazioni più profonde di quanto *non andava e non va* nel nostro sistema (non solo scolastico, ma amministrativo, sanitario, del welfare, della fiscalità...). Ciò che rende improponibile la corta veduta dell'obbiettivo del "torniamo come prima".

Ho già sottolineato altrove e con il conforto di dati (vedi l'indagine sulle esperienze della didattica on line, effettuata nelle Marche dalla associazione Centro Studi Aumire ¹) che, almeno nei primi mesi di tempesta che hanno investito il paese e la scuola, i docenti nella loro sostanziale generalità, hanno evidenziato un impegno generoso e attivo per trovare soluzioni al momento critico di chiusura delle scuole di uso sperimentale della strumentazione on line.

Tale generosità innovativa, come evidenziato e quantificato da quella ricerca, si è variamente declinata con la riproposizione (fonte di certezza psicologica e professionale) di paradigmi e modalità di attività pratica tradizionali e consolidate. Insomma, la disponibilità generosa verso strumenti nuovi e l'automatismo del riversare entro di essi modalità operative tradizionali e che assicuravano "certezze".

Una dialettica che occorre finalizzare a sostegno di un processo innovativo strutturale, ostacolando e impedendo il regredire verso la seconda componente conservativa pure ammantata di valore di consolidata sicurezza professionale.

Quella dialettica porta in evidenza due componenti critiche del pensiero e del vissuto professionale del docente (che non a caso ho indicato con la qualifica di "indaffarato") almeno nella sua espressione di medietà (non si dimentichi che si sta parlando di un "corpo" professionale, e di un'anima, di oltre 800 mila persone...).

La prima componente è un diffuso pensarsi come un "maestro" protagonista di una *relazione educativa* il cui significato è quello del percorso del soggetto (il "discepolo") verso il traguardo della adultità e della compitezza della propria autonomia personale. Si tratta di una sorta di "mito pedagogico" che informa e plasma la narrazione professionale di ciascun docente, anche quando sia mortificato nella realtà della pratica quotidiana. Il "valore" della professione docente viene normalmente declinato entro tale mito pedagogico.

Perché "mito"? perché la stessa realtà professionale per come viene "formata" e selezionate per compiere quel lavoro, dimostra come la più evidente mancanza siano proprio le competenze psico-antropo-pedagogiche, la cui formazione è quasi del tutto assente sia nei percorsi formativi, sia nei criteri e procedure di selezione professionale.

Certo con differenze: tale affermazione è più che consolidata per tutta la istruzione secondaria. Più presente la formazione e la pratica pedagogica nella istruzione primaria, anche per la sua più consolidata tradizione in merito.

La "rappresentazione professionale" di una intera categoria (si noti: il più consistente aggregato di lavoro intellettuale del Paese... dunque carico di tutte le responsabilità proprie degli "intellettuali" nella costruzione dei "significati" sociali) è dunque segnata da una "mitologia" o, se si vuole da una "ideologia" pedagogica, che prescinde dalle effettive competenze in merito.

Una riprova dell'effetto di tale ideologia è costituita per esempio dal fatto che nell'indicare i limiti immediati della esperienza dell'uso degli strumenti *on line* per affrontare l'emergenza didattica, l'argomentazione più ricorrente del rifiuto di essi è che venga meno "la relazione educativa".

¹ <https://www.centrostudiumire.it/index.php/area-riservata/didattica-a-distanza-rilevazione-per-il-monitoraggio-2019-2020>

Ma anche "La rilevazione delle esperienze di didattica a distanza nelle scuole delle Marche", qui <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/la-rilevazione-delle-esperienze-di-didattica-a-distanza-nelle-scuole-delle-marche-2020/>

Basta un minimo di scavo analitico per comprendere che in realtà la difficoltà della relazione educativa irrisolta caratterizza la stessa didattica in presenza esercitata quotidianamente nella stessa realtà precedente l'emergenza, dunque non è certo questo il limite "intrinseco" della (cosiddetta) Didattica a Distanza. A meno di limitare la "relazione educativa" alle sue manifestazioni immediate ed esteriori ed estemporanee che, sia pure importanti, sono però altra cosa della sua "clinica". La contrapposizione "ideologica" tra Didattica a Distanza e "Relazione Educativa" sta semmai a dimostrare che la vera "assenza" sono le competenze specifiche rispetto a questa ultima, capaci di rideclinare anche nel contesto dell'*on line* la dimensione "invocata" della relazione educativa. Il carattere ideologico mitologico della rappresentazione professionale del docente focalizzata sulla "relazione educativa" si trasmette con analogo slittamento semantico rispetto alle altre condizioni operative del lavoro docente.

Quest'ultimo accade infatti entro una mega organizzazione, un "sistema", o se volete usare i termini foucoltiani, un "dispositivo" che ha ovviamente regole, moduli, sequenze, spazi, tempi, modalità operative e finanche classificazioni epistemologiche. Classi, ore di lezione, aule, programmi formalizzati, classi di concorso, materie di insegnamento.... Un apparato codificato e formalizzato entro il quale declinare (o lo si vorrebbe/dovrebbe) la relazione educativa di cui sopra.

Proprio la ideologizzazione pedagogica sembra sottrarre consapevolezza diffusa della dialettica intrinseca al lavoro del docente entro il "sistema dell'istruzione".

Al di là delle sensibilità o delle competenze individuali del docente, il suo lavoro declina sempre due dimensioni. La dimensione "istituente" che è quella propria che si vorrebbe intrinseca all'accompagnamento nel percorso del soggetto verso l'adulità/maturità e la autonomia personale. La "formazione", la "bildung" per usare un termine goethiano... la espressione della potestà di assegnare significati, acquisita dal soggetto nel percorso di formazione.

E la dimensione "istituita". Cioè quella determinata, appunto, dallo svolgersi di tale lavoro e compito entro contenitori ed organizzazione codificata e formalizzata. Cioè un "sistema", che produce "un canone".

La consapevolezza di tale dialettica e dell'impegno che da essa nasce nel ricomporre costantemente la *fase istituyente* e la cura nel definire *contenitori istituiti* adeguati, mobili, comprensivi, capaci di garantire la irripetibilità del processo istituente, dovrebbe caratterizzare la stessa dinamica del rapporto tra docente e organizzazione del lavoro, tra cura e competenza nel processo istituente e esercizio di "padronanza" sui caratteri del contesto "istituito".

Ma ciò richiederebbe la esplorazione radicale proprio della funzione istituente e dunque della formazione clinica psicopedagogica che invece rappresenta un limite "originario" della formazione professionale del docente e la declinazione di tale limite sul piano della mitologia e della ideologia pedagogica della narrazione professionale.

La composizione della *dialettica istituente/istituito* avviene così nel modo più regressivo. I "contenitori" istituiti (spazi, tempi, classi, classi di concorso, cattedre... aule...programmi...) diventano "tratti" identitari reali del lavoro docente, che operano strutturalmente al di sotto della narrazione ideologica. (Il Canone) ⁽²⁾

Per altri versi ciò è l'effetto di un "compromesso" specifico attraverso il quale il grande aggregato nazionale di lavoro intellettuale si "organizza" entro il dispositivo *etero definito* a livello di Pubblica Amministrazione. Dunque, spesso al di fuori di ogni competenza o specifica attenzione pedagogica: nel lavoro citato in nota io etichetto per tale motivo i modelli organizzativi della scuola così determinati con il termine "Taylorismo imperfetto".

Come ovvio il "sistema", con i suoi "dispositivi" i suoi "modelli organizzativi" tende a conferme e riproduzioni, *convenienze* interne, non certo ad aprirsi alla dialettica tra processi istituenti e flessibilità e permeabilità dei "modelli istituiti" ...

² Si veda il mio "Taylorismo imperfetto e luddismo passivo" in <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/taylorismo-imperfetto-e-luddismo-passivo/>

Quella dialettica si ricompone in un compromesso che in sostanza garantisce da un lato le istanze riproduttive dei contenitori “istituiti” e dall’altro garantisce una sorta di “autonomia individuale” della gestione del lavoro individuale entro quei contenitori. In sostanza: *“nella mia classe ho la piena padronanza effettiva del mio lavoro”* ...

Una composizione compromissoria che ovviamente caratterizza lo stesso rapporto di lavoro tra il docente e la Pubblica Amministrazione: codificato e per alcuni versi irrigidito nelle forme esteriori e “personalizzato” nella sua effettiva erogazione.

In tal modo proprio quel rapporto può ospitare entro i medesimi contenitori formali il massimo della generosità e dell’impegno e la sua “gratuità” volontaria e la arbitraria lettura dei vincoli e dei limiti reali.

Ovviamente se ciò consente la composizione di interessi e vantaggi, rende estremamente critica proprio la dimensione collettiva del lavoro docente e la sua relazione di padronanza con le condizioni organizzative ottimali dello stesso.

Non a caso il costrutto della “libertà di insegnamento” desunta da una lettura deformata della Costituzione³ viene utilizzato spesso in chiave “protettiva” di tale *“padronanza individuale”*, rispetto alla dimensione necessariamente collettiva della organizzazione del lavoro scolastico. (Per inciso: la relazione educativa oltre quella squisitamente “personale” del “uno-a-uno”, ha dimensioni “uno-a-molti” e anche “molti-a-molti”, per esplorare le quali occorre una pluralità di sguardi).

Riprendo tali riflessioni sviluppate più estesamente in passato⁽⁴⁾ proprio perché ciò che emerge dalla fase attuale, e a cui occorre mettere rimedio con un impegno di lunga portata se si vuol affrontare il dopo cogliendo l’occasione della crisi del presente, sono proprio le due dimensioni dell’*istituente e dell’istituito*.

La prima ha a che fare con la problematica della formazione iniziale e del reclutamento dei docenti e il peso specifico che in essa deve avere lo sviluppo delle competenze psico-pedagogiche-antropologiche.

La seconda ha a che fare con le domande cruciali circa “il cosa” possa e debba essere un sistema di istruzione nella fase storica caratterizzata dalla rivoluzione tecnologica che investe sia i caratteri dello sviluppo economico e sociale, sia quelli della comunicazione e della informazione che investono direttamente i processi di apprendimento

La sfida posta in questi mesi ha reso evidenti sia l’obsolescenza della tradizionale formazione dei docenti e della “ideologia” della “narrazione professionale” entra la quale si compensa tale insufficienza; sia l’arretratezza stratificata della organizzazione del sistema, dei suoi modelli, della sua gestione, dei vincoli operativi della macchina pubblica che vi presiede, e la stessa obsolescenza dei significati sociali e istituzionali che in quella “macchina pubblica” si sono costituiti e finora riprodotti.

Ciò che emerge come “antica novità” è la questione (e le caratteristiche che potrebbe assumere oggi) della “padronanza” anche di alcuni essenziali aspetti dell’istituto disponibili a coloro che entro tale contenitore esercitano la funzione istituente.

In sostanza quale autonomia organizzativa viene consegnata e riconosciuta a i processi istituenti nel determinare i loro “contenitori”.

Nelle pagine che seguono si affronterà principalmente questo secondo aspetto (il “sistema”).

³ Come noto l’art. 33 recita che “l’arte e la scienza sono libere e libero ne è l’insegnamento...” Ma aggiunge che “..la Repubblica detta le norme generali sulla istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi..”. Il che banalmente significa che puoi liberamente decidere cosa e come insegnare, ma nella “scuola pubblica” vigono le norme dettate dalla Repubblica. Dunque in tale caso la “libertà di insegnamento” se vuoi esercitarla nella scuola pubblica corrisponde ad un diritto “condizionato”.

⁴ Si vedano gli articoli “Un docente indaffarato” in <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/un-docente-indaffarato/> e “L’inverno del nostro scontento...” in <https://www.aspera-adastra.com/divulgazioni-pedagogiche/linverno-del-nostro-scontento/>

I sistemi Nazionali di Istruzione ed il loro significato storico-sociale

Se davvero la riflessione sul sistema di istruzione deve avere la cadenza della lunga durata è utile guardare ai caratteri dello sviluppo storico e del significato sociale che assunsero nelle diverse fasi i Sistemi di Istruzione Nazionale.

Si possono sintetizzare quattro paradigmi e funzioni ad essi storicamente assegnate. Nella storia degli Stati Nazionali lo sviluppo dei «sistemi scolastici» è (variamente) finalizzato/collegato a:

- La riproduzione dei gruppi dirigenti
- La «nazionalizzazione» delle masse (sia in versione conservativa che emancipatoria)
- La costruzione delle competenze e capacità necessarie allo sviluppo (la rivoluzione industriale)
- La costruzione di sistemi di welfare universale in risposta ai diritti della persona (La stagione dei «diritti sociali»)

Il primo è lo “scopo sociale” originario (si pensi alle prime esperienze di istruzione organizzata sistemicamente che furono i Collegi dei Gesuiti). La loro funzione esplicita era la riproduzione della élite e della leadership.

La “nazionalizzazione della massa” indica la funzione di unificazione e socializzazione di valori e discipline “nazionali” che stanno alla base delle diverse fondazioni statali, e che individua nello sviluppo della scuola di base primaria, la garanzia di tale socializzazione.

Una funzione che ha caratteri nettamente conservativi/riproduttivi come nel caso prussiano (bismarkiano) preceduto dalla tradizione della alfabetizzazione del popolo connessa con la Riforma e la “Lettura del Libro”. Ma ha anche obiettivi “emancipatori” come la scuola e l’istruzione nel modello repubblicano francese

Il terzo punto, l’affidamento all’istruzione ed alla scuola della funzione di produrre e riprodurre le capacità e le competenze (non solo professionali in senso stretto) connesse alle esigenze dello sviluppo economico è caratteristica delle fasi della/e rivoluzione industriale e della grande impresa. Infine, la connessione tra sviluppo dell’istruzione e “diritti” individuali e sociali (esercitati attraverso l’organizzazione della scuola di massa anche a livelli superiori) è tipica dello sviluppo dei sistemi di welfare universalistico entro i quali il diritto all’istruzione viene dichiarato e posto tra i fondamenti della cittadinanza.

A parte la inevitabilmente sintetica e approssimata ricostruzione storica, importa qui sottolineare che tali finalità assegnate e sviluppate nei sistemi nazionali di istruzione costituiscono *stratificazioni storiche*.

I vari passaggi di fase della storia, e del movimento del suo pendolo, non hanno sostituito e rimosso i significati della fase che li ha preceduti, ma si sono stratificati, sommati, semmai ristrutturati.

L’accentuazione dell’istruzione come espressione di un diritto universale che si afferma con i sistemi del welfare nella seconda metà del ‘900 non ha cancellato e sostituito né la funzione di “selezione” delle leadership (economiche, culturali ecc...) né il rapporto tra competenze e capacità e sviluppo economico (anzi...).

Di tale stratificazione occorre sempre essere avvertiti quando si disegnano strategie di “innovazione di sistema”: ci si riferisce a formazioni storico sociali, dunque a *sistemi complessi e multivariabili*.

I processi si stratificano, non si algoritmizzano...

I rapporti causa-effetto non sono mai lineari.

Allo stesso modo occorre tenere conto della permanenza e della utilità, anche decostruita e ristrutturata, di alcune finalità: per esempio accentuare la finalità inclusiva ed universale del diritto all’istruzione non può sostituirsi integralmente al processo di identificazione delle qualità e delle migliori risorse ... Se non avvallando proprio la funzione promozionale delle disuguaglianze sociali. Cioè contraddicendo proprio le “ragioni del sistema” universalizzato.

La versione/interpretazione europea più recente delle funzioni dei sistemi di istruzione (Delors 1993, UNESCO sulla “educazione del XXI secolo”) declina e ristruttura queste funzioni attraverso quattro termini

- Conoscere
- Fare
- Essere
- Insieme

Come si può vedere anche quelle di Delors costituiscono una “traduzione” delle notazioni storiche precedenti: il soggetto nella sua dimensione individuale dei diritti e della persona (essere) e quella collettiva della socializzazione di valori (Insieme); le conoscenze e il sapere (conoscere) e la sua traduzione operativa (il fare). Il tutto, in questo caso, è proiettato in una dimensione che non è quella dei “sistemi nazionali” ma tenta di disegnare connotati che unificano e rendono comunicanti le diverse realtà della integrazione internazionale (dei saperi, dei diritti, e delle economie).

La “rifondazione” del sistema di istruzione (?)

Difficile argomentare.

La lettura dei “sugheri” sollevati dalla tempesta ci porta a sostenere che proprio essi dimostrano la stratificata e consolidata incapacità del “sistema” di rispondere alla domanda di sensati significati “adeguati”, da assegnare ai processi di istruzione di fronte alla “dislocazione storica” costituita non tanto dall’epidemia, ma da quanto ad essa è ben precedente. Come la rivoluzione della comunicazione e dei suoi strumenti operata dalle tecnologie digitali e dal loro ininterrotto sviluppo. Una rivoluzione storica in relazione alla riproduzione della cultura e alla formazione e istruzione, confrontabile con quella legata alla stampa ed alla diffusione del libro.

Quella “rivoluzione” opera a livello dei processi “istituenti” della formazione, influenzando radicalmente sui meccanismi, gli strumenti, le condizioni dell’apprendimento/insegnamento.

Sulla analisi più estesa di tali processi rimando ad altre pubblicazioni.⁵

Sull’assetto del “sistema” e dei suoi dispositivi, si disegnano invece scenari complessi per le loro ricadute istituzionali, proprio perché i “sistemi nazionali di istruzione” sono nella loro storia entrati a far parte costitutiva delle “istituzioni pubbliche”.

Dunque, non “organizzano” solamente *servizi* all’esercizio di diritti dei cittadini, ma operano come riproduzione di significati, gerarchie di valori culturali collettivi.

La destrutturazione dei tradizionali processi di apprendimento/insegnamento, prodotta dalla rivoluzione della comunicazione, potrebbe essere letta come l’inizio di una progressiva obsolescenza storica proprio di quei sistemi e dispositivi.

Una prospettiva che rende realistica e fondata strutturalmente su processi storici evidenti la problematica “eversiva” della descolarizzazione (utilizzo qui strumentalmente il richiamo a Illich...).

⁵ Per esempio: Maragliano, R. Pireddu, M. “Storia e pedagogia nei media” Collana #graffi. Ancora Maragliano, R. “Scrivere formarsi e formare dentro gli ambienti della comunicazione digitale” Luca Sossella Editore.

E i miei:

“ Il digitale e l’organizzazione della scuola” in <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/il-digitale-e-organizzazione-della-scuola-2/>

“Il fratello del guardiano” in <https://www.aspera-adastra.com/divulgazioni-pedagogiche/il-fratello-del-guardiano-2/>

“Nativi digitali e homo diversamente sapiens” in <https://www.aspera-adastra.com/divulgazioni-pedagogiche/nativi-digitali-e-homo-diversamente-sapiens/>

Dunque, potremmo delineare una prospettiva di “chiusura” dei sistemi di istruzione consolidati come “sistemi nazionali” e proporre una ristrutturazione in termini di “risposta specifica a problemi specifici”.

Ipotizzando che la dimensione istituyente del soggetto e del suo sviluppo possa essere assegnata ad altri contesti (famigliari, associativi, locali, “clinici”, “privati”) e sostanzialmente fondati sulla strumentazione e documentazione della rete.

Una “chiusura” che potrebbe essere anche solo “parziale” e dunque una sorta di *ridimensionamento* del ruolo e del significato sociale e istituzionale.

Si tratta di sollecitazioni e di riflessioni meno distanti di quanto possa apparire. Anzi proprio l'emergenza sta palesando un movimento di iniziative ed interessi in tale direzione.

Si pensi al moltiplicarsi di produzioni di strumenti e contenuti da offrire all'apprendimento, da parte di tanti soggetti, anche come effetto di ristrutturazione del mondo editoriale classico.

Proprio la relazione apprendimento/insegnamento posta a fondamento del sistema di istruzione vedrebbe così tramontare il protagonismo sia dei soggetti storici come i docenti, sia degli ambienti in cui la relazione si esprime, le scuole.

Ed affermarsi invece il contesto e gli strumenti del digitale.

Possiamo naturalmente indicare questa prospettiva di analisi e riflessione storica e culturale come interessante, sfidante, feconda e in qualche modo necessaria ed obbligata dalla stessa dinamica di sviluppo delle tecnologie e della loro integrazione progressiva nella comunicazione culturale ed interazione collettiva.

Ovviamente su tale piano la prima tentazione dalla quale guardarsi è quella classica degli “apocalittici” versus gli “integrati”. Occorre accettare la sfida culturale e scientifica comunque.

Su un altro piano vanno invece poste le domande e le analisi sul come e sul quanto i sistemi nazionali di istruzione abbiano assolto ed esaurito i compiti storici loro assegnati e socialmente riconosciuti e validati nei comportamenti, le attese, le speranze, le aspirazioni del futuro, da parte dei cittadini.

Analisi sulle interpretazioni e realizzazioni di quelle funzioni che abbiamo elencato sinteticamente nei punti precedenti fornendone anche una “lettura aggiornata” di fonte UNESCO ed espressamente titolata alla “istruzione per il XXI secolo” (Delors).

Come già precisato, infatti, l'articolarsi delle fasi storiche dalla costituzione dei “sistemi Nazionali di Istruzione” dalla finalizzazione alla riproduzione delle leadership alla funzione della realizzazione della istruzione come “diritto fondamentale di cittadinanza”, ha generato articolazioni, sovrapposizioni, stratificazioni di funzioni, non “sostituzioni”.

Dunque, su un primo fronte la sfida critica analitica è quella di verificare i risultati relativamente a tali “funzioni” nella loro articolazione.

Sull'altro fronte il difficile impegno è interrogarsi su quale sia, nella fase storica di mutamento di paradigmi di insegnamento/apprendimento che stiamo attraversando, la “ricombinazione” e stratificazione adeguata delle finalità e dei significati dei “sistemi” di istruzione, con quali equilibri e declinazioni tra i diversi “campi” di significato e finalità sociali.

La combinazione nazionale

Per stare all'esempio nazionale italiano, dobbiamo interrogarci se l'obiettivo istituzionale e sociale che è stato riconosciuto al sistema di istruzione (e che ha riferimento e fondamento Costituzionale) sia stato efficacemente perseguito dalla politica pubblica e abbia realizzato risultati soddisfacenti, in modo tale da disegnare per il sistema funzioni e scopi di “riproduzione” del suo funzionamento e semmai di efficace innovazione capace di rispondere alla “rivoluzione” più sopra delineate rispetto alla rivoluzione tecnologica.

La domanda è evidentemente retorica. Negli ultimi 70 anni di storia della scuola italiana, l'obiettivo fondamentale del “tutti a scuola” ha ottenuto risultati quantitativi certamente significanti. Ma certo

non ha corrisposto alla necessità radicata sullo stesso diritto all'istruzione di enunciazione costituzionale di organizzare una "scuola per tutti".

Un sistema scolastico che, pur realizzando almeno fino all'istruzione secondaria, dimensioni progressivamente di massa, mantiene una fortissima interna configurazione di selezione sociale e di "gerarchie formative" rispetto ai modelli culturali e di competenze.

Per una analisi dettagliata e confortata da opportune quantificazioni di tale permanenza di impianto e degli esiti di disuguaglianza, rimando a altre mie pubblicazioni ⁽⁶⁾

L'insieme dei dati e delle analisi relative al non raggiunto obiettivo della costruzione di una "scuola per tutti" trova riscontri fondamentali nello stesso ordinamento.

Prima di tutto nella sostanziale inconsistenza dei quello che formalmente indichiamo come "obbligo scolastico" fino al 16esimo anno di età (biennio della secondaria di secondo grado stando all'ordinamento).

Tale affermazione risulta essere, sotto il profilo di ordinamenti, assetti organizzativi, erogazione effettiva del servizio di istruzione obbligatoria, un vero e proprio "irrealizzato". Proclamato formalmente esistente si tratta di un fantasma che si aggira per il "sistema".

Ma altro aspetto fondamentale è il livello delle disuguaglianze territoriali (si vedano i dati nelle pubblicazioni citate) che rendono di valore "cosmetico" l'attributo di "sistema nazionale".

Sempre rinviando per una analisi completa e approfondita anche dal punto di vista quantitativo alle pubblicazioni citate in nota, a quelle analisi complessive si potrebbe aggiungere che per quanto attiene al sistema di Istruzione nazionale del nostro paese vi sono significati, obiettivi, funzioni "tradizionali" consolidati formalmente nella Carta Costituzionale ma perseguiti attraverso politiche pubbliche dell'istruzione spesso inefficaci, o di corta durata e frequente replica, di fatto non realizzati o parzialmente efficaci.

Ciò riguarda tanto i risultati propriamente detti (per esempio il basso livello di diffusione sociale dell'istruzione superiore e terziaria) quanto la sedimentazione di gerarchie di valori culturali socialmente riconosciute e declinate: per esempio il ripetuto confronto tra una "cultura umanistica" (di fatto a declinazione "letteraria") ritenuta "superiore" (il primato del Liceo...) e una cultura scientifica e tecnica segnata da una "vocazione e destinazione" alla utilità, ma ritenuta comunque di un livello inferiore (istruzione tecnica e professionale).

E su tali gerarchie culturali si plasmano quelle sociali.

Dunque, un sistema insufficiente alla stessa appropriata "riproduzione culturale" del Paese e che alimenta invece una stratificazione "conservativa", ancorché diffusa e condivisa.

Il problema che abbiamo di fronte è però quello costituito proprio dalla constatazione che non è possibile declinare la categoria del "recupero".

L'emergenza causata dalla epidemia ci ha posti di fronte alla consapevolezza che non c'è *recupero "strategico"*. Semmai a fronte di ciò che vi sia da recuperare, e vi sono indubbiamente "valori" rispetto alla storia, occorre ridefinire invece una appropriata e finalizzata "*strategia del recupero*" entro la padronanza dell'innovazione, e nelle condizioni dell'attraversamento di una faglia storica. In altre parole, a fronte delle insufficienze o della parzialità dei risultati e delle politiche scolastiche l'impegno è per una ridefinizione di sistema e non per mettere rimedi immediati a palesi insufficienze contingenti.

È evidentemente un "vasto programma", che non può trovare posto in queste note.

⁶ "La scuola, il lavoro, la cittadinanza e la democrazia" in <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/istruzione-la-scuola-il-lavoro-la-cittadinanza-e-la-democrazia/>

"La scuola "di classe"" in <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/la-scuola-di-classe/>

"L'INVALSI e la lotta di classe" in <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/invalsi-e-la-lotta-di-classe-2/> "L'obbligo scolastico e la scuola di classe" in <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/lobbligo-scolastico-e-la-scuola-di-classe-superiore/>

"La scuola è ancora di classe" in <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/la-scuola-e-ancora-di-classe/>

Qui però propongo semplicemente un ipotetico strumento per allineare una strategia di “ricombinazione” e “ristrutturazione” delle finalità e funzioni di un sistema di istruzione, riconvertendo e reinterpretando quel “blocco di significati” storici che hanno avuto i sistemi nazionali di istruzione.

È uno strumento rappresentabile attraverso una mappa “ad assi plurimi” che per ciascuno degli assi attorno a cui è costruita propone un capitolo di analisi specifica, che una volta approfondita in quella direzione, deve essere ricombinata con gli esiti analitici relativi agli assi vicini.

In tal modo giungendo a definire una politica pubblica “armonizzata” e compatibilizzata nei suoi diversi obiettivi e con le diverse priorità.

La mappa è quella rappresentata in figura, e la sua interpretazione si presta (o lo potrebbe) ad una pluralità di usi perché se ne potrebbe esplorare la “portabilità” a più livelli di sistema.

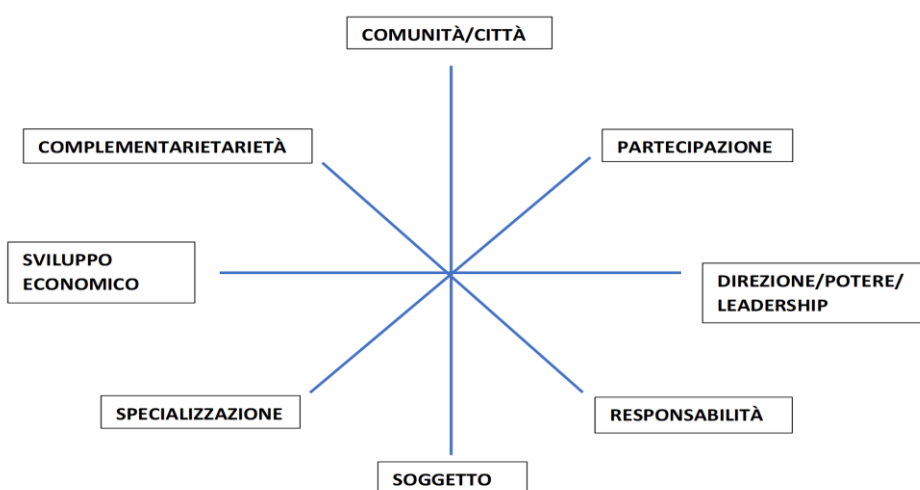
Dal livello generale, al funzionamento anche locale di diverse articolazioni di esso.

Si tratta di una proposta di metodo.

Il contenuto con il quale darvi sostanza ha bisogno dell’apporto di esperti e di competenze specifiche capaci di operare in modo coordinato.

Come si argomenterà di seguito, è anche possibile utilizzare un simile strumento in chiave “diagnostica” come guida per l’analisi e la valutazione dei risultati delle politiche scolastiche e delle scelte di gestione operativa, consentendone una rappresentazione “olistica”.

La mappa delle funzioni di Sistema dell’istruzione ⁽⁷⁾



L’organizzazione della mappa

I due assi ortogonali.

Costituiscono, sia pure con altre “parole” i riferimenti alle funzioni socio-economiche-istituzionali fondamentali dei sistemi di istruzione già ricordati nella loro evoluzione storica nei paragrafi precedenti.

⁷ Sono debitore per l’ispirazione a Patrizio Bianchi, coordinatore del Comitato Tecnico Scientifico del MIUR nell’emergenza COVID e al suo libro “Nello specchio della scuola”, edizioni il Mulino, 2020

L'asse verticale collega i due riferimenti essenziali dei processi di istruzione/formazione:

- *il soggetto* che ne è il protagonista, per il quale la formazione è “*bildung*”, processo di costruzione della propria identità ed autonomia. La costruzione della propria potestà di assegnare i significati. Sia confermando quelli ereditati, sia alterandoli e creandone di nuovi.
- *La città* o se si preferisce il “noi”, la comunità, che costituisce il riferimento dell'esercizio sociale della significazione e l'orizzonte della stessa formazione. Il soggetto è “persona”, cioè rappresentazione collettiva del sé, proiezione e selezione della propria identità rispetto alla appartenenza sociale. Una specificazione importante per leggere tale categoria in questa fase storica: *la “comunità” ha una dimensione de una appartenenza internazionale*

Ovviamente tali polarità sono (variamente) esplorate nella organizzazione e operatività dei sistemi di istruzione (contenuti, programmi dell'insegnamento/apprendimento; tempi e spazi dedicati a tale esplorazione, modalità e gerarchie di valori connessi). L'analisi e la diagnosi dei caratteri di un sistema di istruzione potrebbero procedere individuando oggetti e processi lungo tale asse e rispetto al posizionamento sulle due polarità.

La collocazione sul medesimo asse dei due riferimenti al soggetto ed alla città è fondata sulla ipotesi che tale asse costituisca la linea di esplorazione delle modalità, interpretazioni e definizioni (diverse per sistemi diversi e per fasi storiche diverse) dell'istruzione come diritto individuale e di cittadinanza.

Si pensi, per fare un esempio, al dettato dell'art 33 Costituzione italiana che enuncia un diritto assoluto “l'istruzione inferiore è obbligatoria e gratuita...” e un diritto condizionato “i capaci e meritevoli anche se privi di mezzi... la Repubblica provvede... per concorso”.

L'asse orizzontale collega due riferimenti fondamentali nel riconoscimento della funzione sociale e istituzionale assegnata all'istruzione:

- Il primo, quello più “antico” assegnato ai sistemi nazionali è quello della *selezione delle élite* dirigenziali, delle funzioni della guida e del potere, della individuazione delle leadership, politiche, culturali, amministrative
- Il secondo riferimento, più esplorato ed affermato dalla seconda rivoluzione industriale ed oltre, è quello che assegna alla istruzione il compito di formare, *definire le competenze necessarie per lo sviluppo economico*. Ovviamente in grado sia di essere “utili e necessarie” per i processi di produzione della ricchezza in atto, sia di seguirne e determinarne i caratteri e gli sviluppi (ricerca e sviluppo tecnologico)

La collocazione delle due finalità/significati sul medesimo asse non è ovviamente casuale: sia per quanto attiene alla definizione delle leadership, sia per quanto riguarda le competenze utili e necessarie allo sviluppo, il riferimento al sistema di istruzione è fondato su una istanza di “ricerca e individuazione” del merito e delle risorse “migliori”.

Vorrei ricordare che almeno negli “ideali democratici” ispiratori dei sistemi nazionali di istruzione (vedi p.es. la storia di quello Francese) proprio l'affidamento alla scuola di “coltivare i migliori” costituiva un segmento della lotta democratica contro la selezione *riproduttiva* delle aristocrazie e delle appartenenze sociali elevate e delle oligarchie. ⁽⁸⁾

So che nel confronto culturale (?) corrente il termine “merito” ha deformazioni ideologiche in entrambi i sensi.

Accantonandole e invitando il lettore a farlo anche provvisoriamente, vorrei riprendere il testo della nostra Costituzione che definisce quello all'istruzione un “diritto fondamentale” ed esteso a tutti....

Si ricordi il testo del secondo comma dell'art. 34 (più sopra citato) che richiama l'esigenza di supportare “i meritevoli”, e altri articoli in cui si declina una istanza di “selezione”. Per esempio, l'Art. 33 che afferma che “... è prescritto Esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini di scuola e per la conclusione di essi...”, e l'art. 97 che afferma che “... agli impieghi nelle pubbliche

⁸ Famoso detto “...l'aristocrazia ha fatto i castelli, la borghesia ha fatto le fabbriche, il popolo ha fatto le scuole...”

amministrazioni si accede mediante concorso...” Cioè la “selezione dei migliori” (almeno nelle dichiarazioni/intenzioni)

Dunque, il carattere “inclusivo” del “diritto per tutti” è temperato dalle affermazioni comunque dirette a valorizzare gli esiti “migliori”, in particolare se si riferiscono a “funzioni pubbliche”.

Volendo, si potrebbe aggiungere l’art.35 che afferma che “la Repubblica... Cura la formazione e l’elevazione professionale dei lavoratori...”

Nella analisi critica e anche diagnostica di un sistema di istruzione occorre perciò guardare a come si compongono, sia nelle affermazioni e ispirazioni di principio, sia nella organizzazione materiale dei processi, le due polarità di questo asse: competenze per lo sviluppo da un lato, formazione delle “migliori risorse” e delle élite dall’altro.

Gli spazi nella mappa

Nello spazio generato dai quadranti definiti dai due assi si intersecano e combinano “i valori” definiti dalle polarità dei primi. Di seguito solo alcuni esempi di interrogativi che corrispondono ad argomenti cruciali di analisi:

- Come si combinano e con quali effetti i processi di individuazione e selezione delle *élite* e la *formazione per la città*? E, sull’altro versante la combinazione tra la *formazione del soggetto* e la finalizzazione alla *qualità della direzione*? Quali specificità in queste doppie declinazioni caratterizzano sia le dichiarazioni di principio, sia l’operatività del sistema di istruzione? Con quali strumenti e con quali risultati?
- Analogamente viene offerto e stimolato dalla esplorazione dei quadranti generati sull’altro versante: quale combinazione/equilibrio tra la “*formazione dell’uomo*” e la definizione delle “*competenze*” utili e necessarie per lo sviluppo economico? In altre parole: che rapporto tra l’affermazione del sapere come “valore assoluto” per la persona e la sua manifestazione in “valore di scambio” per l’utilità collettiva dello sviluppo? (vedi per esempio, nel mondo della nostra scuola, le “distorsioni” nel confronto culturale sul costruito di “competenze” o sulle esperienze di esplorazione del *rapporto scuola-lavoro*)
- E ancora: che rapporto tra tale *significato “produttivo” del sapere* e dimensione collettiva della città, o in altre parole, che rapporto tra l’esercizio di una prerogativa individuale (professione personale) e un “dovere” collettivo? (Anche qui sarebbe da suggerire un piccolo excursus costituzionale: per es. ricordare il fondamentale art 2 “... La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell’uomo sia come singolo...sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità... *richiede adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica, sociale...*”)

Gli assi obliqui

In questa proposta di indirizzo riflessivo-analitico sui caratteri generali di un sistema di istruzione i quadranti generati dalla intersezione dei due assi verticale-orizzontale, sono attraversati da altrettanti assi obliqui individuati come altrettanti “indirizzi riflessivi” sulla composizione dei valori che caratterizzano gli assi precedenti. Alcuni esempi esplicativi di seguito

- Il quadrante compreso tra le funzioni del sistema di istruzione rispetto allo *sviluppo* (economico) e formazione del soggetto e della *persona* rappresenta la “*specializzazione*” della formazione diretta ad individuare le competenze soggettive personali utili e necessarie allo sviluppo. Quanto e come il sistema di istruzione opera nella maturazione, scelta, approfondimento determinazione della “professione” e dei suoi significati. **Professione**, specie in contesto formativo, non è mai (solamente) “intima e individuale” spinta verso una scelta, ma “*ciò che una persona sa e dà*” al contesto sociale circostante.
- L’altra estremità del medesimo asse indica la *partecipazione* che attraversa il quadrante compreso tra la funzione del sistema di istruzione rispetto alla dimensione collettiva della *città comunità* e la funzione di formazione dei caratteri e della qualità delle *leadership* o se si vuole

del merito e della qualità (riproduzione e selezione della dirigenza). In buona sostanza quanto e come al sistema di istruzione sono assegnate funzioni specifiche di sviluppare il valore della partecipazione democratica.

- Il quadrante compreso tra le funzioni assegnate/svolte al sistema di istruzione rispetto allo *sviluppo economico e sociale* e quelle riferite alla dimensione sociale collettiva della *comunità/città* è contrassegnato dalla *complementarietà*.

La specializzazione del soggetto che si esprime nelle competenze personali è ricomposta nella dimensione necessaria della complementarietà con altre competenze. In particolare, i caratteri dello sviluppo economico e produttivo di questa fase storica sono intrinsecamente legati a tale combinazione e collaborazione di diverse competenze collettive.

- L'altra estremità dell'asse obliquo che attraversa il quadrante generato dalla combinazione degli assi che rappresentano la funzione del sistema di istruzione rispetto alla formazione delle *leadership* e le funzioni relative alla formazione del soggetto e della *persona/soggetto*, caratterizza il valore della *responsabilità*. Si tratta evidentemente di un campo di riflessione ed analisi cruciale dei modelli, strumenti e contesti di formazione.

La progressiva costruzione della responsabilità e le occasioni del suo esercizio "di prova" in prospettiva di adultità acquista possono (devono) caratterizzare il lavoro di tutto il percorso formativo, con specificità operative adeguate per ciascuno dei suoi livelli e tappe.

L'uso della mappa

Come indicato in precedenza la proposta della mappa vorrebbe costituire una indicazione di filoni coordinati di analisi e di riflessione sul complesso del sistema di istruzione nazionale, in un momento storico in cui la emergenza determinata dalla pandemia ha portato in evidenza le incongruità, i fallimenti, i caratteri obsoleti e le necessità di cambiamento radicale del sistema stesso, superando la logica della corta veduta e del "cacciavite" che ha caratterizzato la politica pubblica dell'istruzione in questi anni.

Una logica che ha prodotto anche interventi assennati ed interessanti ma destinati a ricomporsi conservativamente entro i paradigmi fondanti del sistema stesso (e della sua gestione "amministrativa" ⁽⁹⁾)

Le linee di indirizzo che seguono gli assi della mappa vorrebbero avere il valore di approfondimenti mirati su elementi essenziali del sistema e contemporaneamente collegati attraverso aree di comune esplorazione con le altre finalità essenziali del sistema.

L'intenzione è perciò complessa: da un lato l'approfondimento che scavalchi l'esistente e vada oltre "il cacciavite".

Senza escluderlo, ma individuando il senso e la necessità dell'intervento immediato, che possono essere circoscritte ma comunque legate ad una prospettiva che vada oltre il passato (improponibile) e il presente compreso dalla emergenza storica. Disegnare il futuro innanzi tutto individuando le direzioni e le coordinate del disegno.

In secondo luogo, proprio la esplicitazione delle direzioni di analisi-approfondimento-sviluppo tra loro coordinate in una istanza "complessiva" (o che tale vorrebbe essere) dovrebbe (almeno tale è l'intenzione) smobilitare *ex ante* l'effetto deformante che nel dibattito culturale sulla scuola finiscono per assumere alcune "semplificazioni analitiche" anche quando legate alle "migliori intenzioni".

Vi è il rischio, infatti, di interpretare "ideologicamente" anche alcuni spunti analitici importanti, quando essi diventino esclusivi di una istanza. E credo che il confronto sulla scuola nel nostro Paese ne sia particolarmente afflitto.

⁹ Rinvio, per questi aspetti al mio recente "L'autonomia scolastica tra incompiute e fallimenti" in <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/lautonomia-scolastica-tra-incompiute-e-fallimenti/>

Gli esempi sono numerosi: la “meritocrazia” come istanza da perseguire e come istanza da combattere, con scontri culturali relativi, a fronte di una realtà effettiva del sistema nazionale di istruzione che nella sua concreta operatività è di fatto estranea al costruito.

Si finisce così per dare fiato (contrastandolo o sostenendolo) a iniziative risibili sotto il profilo scientifico come Eduscopio della Fondazione Agnelli (che per altro fa cose interessanti su altre questioni, ma cade nella trappola, o contribuisce a costruirla, avvallando la *centralità* del tema “meritocrazia”).

Similmente (con tutte le differenze) la assolutizzazione della funzione di “inclusione” assegnata al sistema di istruzione come compito fondamentale che pone in sottordine ogni altro.

Una assolutizzazione che nuoce allo stesso valore che si vorrebbe/dovrebbe interpretare nella materialità dei processi formativi.

Non si può non sollevare qualche dubbio: quanto è dovuto (anche) a tale *assolutizzazione* il fatto che obiettivi di inclusione siano sottoposti a processi di medicalizzazione sempre più articolata? Dunque, contraddicendo alla radice l’ispirazione fondamentale di “*una scuola per tutti*”.

Ancora: l’esigenza fondamentale di non subordinare al mercato i processi di riproduzione, accesso, elaborazione culturale, e l’affermazione del “sapere” come valore assoluto, non può assumere il valore *esclusivo* che toglie ai processi di formazione ed istruzione ogni riferimento al lavoro ed alla produzione come sintomi di una cultura “neoliberista”.

Se quest’ultima è davvero un avversario culturale da combattere si finisce per favorirla se si sottrae l’esplorazione del nesso tra cultura e lavoro, valore assoluto del sapere e suo valore di scambio (le competenze), dalle funzioni essenziali del sistema di istruzione.

Insomma, i motivi dettagliati di tale ispirazione della mappa proposta potrebbero essere molto articolati.

Rimane dunque fondamentale, più ancora che la appropriatezza con cui sono stati individuati i diversi assi, la affermazione della necessità, in un momento critico come l’attuale, di un approccio “olistico” al cambiamento del sistema di istruzione, e il superamento delle parzialità di letture “ideologiche”.

Se la mappa proposta può essere utile, anche solamente come suggerimento, la elaborazione precedente ha un senso.

Suggerimenti

Ma vi sono alcune suggestioni nel suo uso potenziale a cui (mi) è difficile sfuggire.

Le analisi e gli approfondimenti da sviluppare sui diversi assi intesi come “indirizzi guida” potrebbero avere anche valore “diagnostico” oltre che conoscitivo.

Potrebbero cioè servire a fornire un “profilo” complessivo non solo del “sistema” ma anche delle sue articolazioni per esempio territoriali (vedi accenni alle disomogeneità intrinseche al sistema stesse ed alla difficoltà di definirlo “nazionale”).

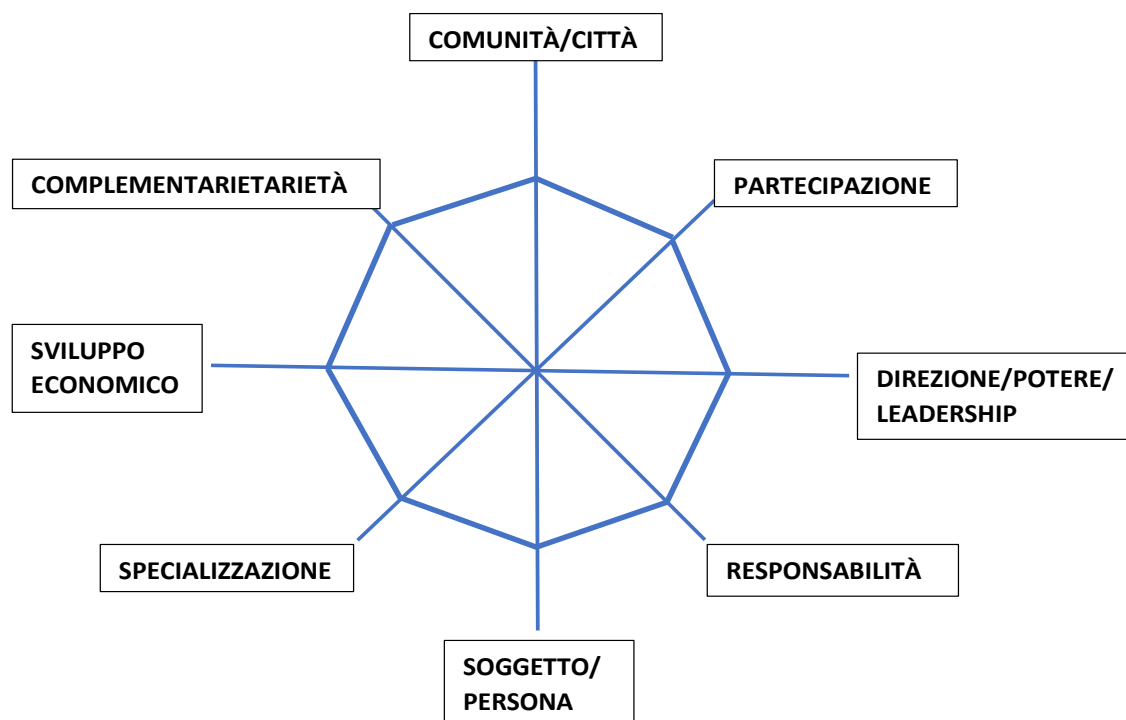
Ma la funzione diagnostica che una mappa come quella proposta (o una simile) potrebbe assumere come rappresentazione “olistica” di una struttura complessa potrebbe essere esercitata fin anche rispetto ad una singola scuola autonoma.

Certo sarebbe in quel caso necessario che su ciascuno degli assi indicati si potessero definire degli indicatori significativi e condivisi per rappresentarne il valore.

La mappa potrebbe essere trasformata congiungendo le valutazioni su ciascuno degli assi e fornire in tal modo una “figura” (una *radar chart*) che nel suo perimetro, nella sua forma, nella sua area complessiva rappresenta le caratteristiche operative e l’identità della struttura analizzata.

Se sugli otto assi precedentemente definiti si esprimono valori (gli indicatori sono il problema ...), si ottiene evidentemente una figura di ottagono, come rappresentato di seguito. Ovviamente una distribuzione equilibrata di tali valori produce un ottagono regolare, la cui area complessiva corrisponde alla dimensione quantitativa della operatività della struttura (quanto produce...).

L'ottagono diagnostico



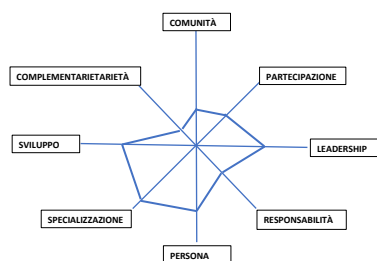
NB. La regolarità dell'ottagono non corrisponde automaticamente ad un elemento di qualità: una organizzazione progettualmente "anoressica" produrrà poco su tutti gli assi...Più facile che una organizzazione progettualmente bulimica sia deformata dalle "specie alimentari" consumate
Le deformazioni eventuali lungo quegli assi corrispondono a elementi diagnostici su caratteristiche, scelte di priorità, eccellenze, difetti, orientamenti della struttura stessa. ⁽¹⁰⁾

La sfida culturale e scientifica implicita nella proposta sta proprio nella individuazione degli indicatori in grado di fornire una valutazione diagnostica da esprimere sui diversi assi.

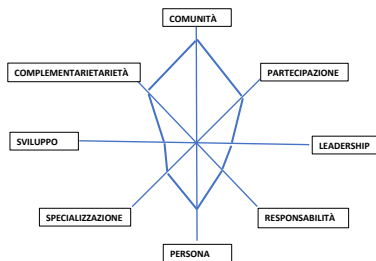
Qui potrei solamente sperare in risposte e disponibilità di competenze scientifiche che volessero misurarsi con tale impegno.

¹⁰ Uno strumento simile, una radar chart a quattro assi fu utilizzato nel progetto di monitoraggio dell'autonomia scolastica nei primi due anni di sua applicazione. Nel linguaggio corrente nel progetto veniva indicata come "il diamante" e restituita alle scuole visitate nel processo di monitoraggio, come una ipotesi diagnostica da analizzare e discutere insieme tra la scuola e gli osservatori che avevano realizzato il monitoraggio. Il progetto fu descritto e ripreso nella pubblicazione AA.VV., "Monitoraggio, valutazione e consulenza nella scuola che cambia" Franco Angeli editore, 2001

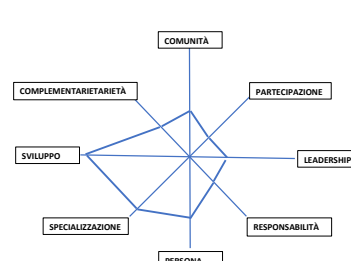
Esempi diagnostici



un modello che privilegia la selezione di merito



Un modello che privilegia soggetto e diritti



Un modello centrato sulle competenze per lo sviluppo

Ma, avendo partecipato in passato a qualche cosa di simile (vedi nota) ed avendo anche partecipato al progetto di valutazione delle scuole organizzato da INVALSI (RAV e Miglioramento), vorrei terminare la suggestione con qualche precisazione

1. La proposta parte da una motivazione di espansione della analisi e della definizione del cambiamento all'intero sistema di istruzione per la improponibilità di una sua ripresa "come prima".
Dunque, ogni proposta in tal senso deve "decostruire e ricostruire" le categorie interpretative e i costrutti analitici. Non ci si può limitare a "riaggiustarli"
2. Se l'oggetto è "il Sistema" occorrere definire strumenti con portata ed esiti "olistici", capaci di riconnetterne sensatamente ed appropriatamente le parti, pur sottoponendo il sistema una sorta di autopsia analitica.
3. Gli "indicatori" sono tali se sono in grado di "rappresentare" essi stessi una sorta di segnale relativo ad un complesso di variabili. Non si può operare in termini di "ipotesi" diagnostiche limitandosi ad accumulare valori, tabelle, repertori su ogni aspetto della operatività di una organizzazione. Dunque, la stessa scelta degli indicatori è una "clinica" che deve essere verificata costantemente.
4. La diagnosi a carattere "olistico" richiede un esame ravvicinato e interattivo e non solo una raccolta dati a distanza (esattamente come accade per una diagnosi medica). L'approccio è necessariamente *idiografico* e non può limitarsi alla raccolta di dati confrontabili (*approccio nomotetico*). In ciò sta una differenza fondamentale con RAV et similia. È *diagnosi in relazione clinica osservato-osservatore*.
5. È sempre necessario integrare i "dati" raccolti sulla operatività concreta (il "cosa" si realizza in "quella" organizzazione) con quelli dei pensieri di chi vi è impegnato: pensieri, dichiarazioni, percezioni, intenzioni, rappresentazioni. La raccolta dei dati è perciò sempre accompagnata dall'uso di strumentazioni di rilievo psicologico, di tipo proiettivo o semi proiettivo: questionari, scale di atteggiamento ecc. *Cosa pensa* una persona che lavora nella scuola è altrettanto importante di *cosa fa*.
6. Se il risultato di tale lavoro è una ipotesi diagnostica essa va "restituita" e la restituzione è un passo essenziale del processo, non una eventualità