

DELLA POVERTÀ EDUCATIVA

Il costrutto “povertà educativa” si sta diffondendo con interesse e preoccupazione in molte analisi che guardano sia alle problematiche culturali (e non solo) delle nuove generazioni, sia al funzionamento del nostro sistema di istruzione. E, come ovvio, lo stesso uso del termine “povertà” sottolinea che si indichi come necessari impegno e iniziative per colmare assenze, ritardi, insufficienze, disparità e differenze inaccettabili.¹

Il costrutto ha il pregio di indicare sinteticamente un intreccio di oggetti e significati diversi, ciascuno con specificità che richiedono(erebbero) approcci analitici distinti, ma che nella loro combinazione, mescolanza, interrelazione e sovrapposizione delle aree di “confine” dei significati stessi consentono una rappresentazione di grande efficacia comunicativa.

Come non essere infatti d'accordo sulla necessità di combattere, superare, colmare “la/le povertà educative”, in particolare (ma non solo...) se riferite alle nuove generazioni?

Come spesso accade la efficacia comunicativa di proposizioni che, come aforismi, vorrebbero proporsi come sentenze conclusive di analisi e riflessioni approfondite “precedenti”, cela in realtà molte approssimazioni delle analisi stesse sacrificandone l'approfondimento rispetto al successo comunicativo.

Temo che anche nel caso del costrutto in questione vi sia questo rischio.

Tanto più grave quanto proprio la metafora della “povertà educativa” vorrebbe avere valore di richiamo ad impostare interventi operativi mirati ed efficaci per porvi rimedio. (Dunque a partire da una definizione rigorosa di obiettivi, strumenti, risultati attesi, valutazioni)

Un mondo di definizioni

Si riporta qualche definizione di “povertà educativa” che sembra ispirare le molte analisi richiamate in precedenza. Per esempio

La povertà educativa è la condizione in cui un bambino o un adolescente si trova privato del diritto all'apprendimento e dalle opportunità culturali ed educative intese in senso lato, come per esempio il diritto al gioco

La povertà educativa consiste nella impossibilità per un minore di apprendere, sperimentare, sviluppare liberamente capacità talenti, aspirazioni.

Sintetizzando

Un minore è soggetto a povertà educativa quando il suo diritto ad apprendere, formarsi, sviluppare capacità e competenze, coltivare proprie aspirazioni e talenti è privato o compromesso. Non è solo lesione del diritto allo studio/apprendimento, ma della mancanza di opportunità educative a tutto campo: da quelle connesse alla fruizione culturale al diritto al gioco e alle attività sportive.

Sono state richiamate esplicitamente alcune definizioni usate proprio da chi (singoli ricercatori, associazioni ecc...) tenta di esplorare tale costrutto. Dunque, senza alcuna pretesa di scientificità o esaustività, ma con attenzione ai riflessi operativi.

Vi è comunque da notare immediatamente che tali approcci paiono essere sagomati “sui minori”, sui “bambini”, al massimo sugli adolescenti.

È priorità comprensibile se da essa si generano “priorità operative” sul “da dove cominciare...”. Ma occorre non trascurare il fatto che vi sia una dimensione della “povertà educativa” che va ben oltre e che investe il mondo degli adulti, e che ne condiziona la vita nelle loro diverse interpretazioni con riflessi su ciascuna di esse: come lavoratori, come cittadini, come genitori.

¹ Cito solamente due riferimenti a ricerche e pubblicazioni recenti a cura di Save the Children (www.savethechildren.it) e Openpolis (www.openpolis.it)

Un rilievo che ha un significato particolare in un Sistema di istruzione come il nostro, nel quale la formazione continua e la formazione per gli adulti hanno, sia pure con esperienze significative, uno sviluppo residuale e un interesse sociale che non ha grande udienza nella comunicazione e nelle scelte di politica dell'istruzione.²

Inoltre, occorre ricordare che comunque la "povertà educativa" osservata nella popolazione adulta (e dunque possibile oggetto di iniziative ad essa dedicate) ha ricadute e riflessi complessi e spesso peggiorativi sulle fasce giovanili, sia attraverso la riproduzione familiare, sia nelle interazioni ambientali e contestuali.

POVERTÀ EDUCATIVA E ISTRUZIONE

Accanto alla osservazione precedente (non limitarsi alle fasce di età giovanili) altro elemento necessario per esplorare a fondo il costrutto stesso e di riflesso delineare gli strumenti per combattere tale povertà, è quello di superare una sorta di "riduzionismo funzionalistico" che lo connette al sistema di istruzione.

Anche in tale caso occorre esplorare più a fondo la dimensione analitica.

La correlazione tra livelli di istruzione e livello di povertà educativa ha evidentemente una dimensione funzionale causale indiscutibile.

Non è scontata però la *direzione* di tale causalità e funzionalismo.

Il Sistema di Istruzione, nella sua operatività e nei risultati di essa certamente testimonia e a volte certifica la fenomenologia di "povertà".

Ma non può né deve essere dimenticato che altrettanto spesso sono proprio sia l'assetto e l'ordinamento del sistema di istruzione che la sua operatività concreta ad *essere cause e moltiplicatori della "povertà educativa"*.

Può apparire una affermazione azzardata: molti che vogliono combattere la povertà educativa indicano come necessari interventi per garantire più elevati livelli di istruzione. Ed anzi si utilizzano indicatori relativi proprio ai livelli di istruzione ed apprendimento scolastico come "misure" della suddetta povertà.

Come non essere d'accordo? Eppure, in tale processo, nella sua semplicità/semplificazione, si attraversano almeno due "astrazioni indeterminate" che invalidano l'analisi e le conclusioni.

La prima: la affermazione dell'Istruzione come un fondamentale "diritto dell'uomo" dichiara un "valore universale" la cui realizzazione è determinata ovviamente non dalla "dichiarazione" stessa ma dalla mediazione tra essa e la formazione economico sociale entro la quale si definiscono i significati determinati dell'Istruzione, i valori e i contenuti riconosciuti socialmente, e si costruiscono gli strumenti, le modalità, le interpretazioni di tale diritto.

Dunque, il contenuto di tale diritto universale dell'uomo è ovviamente "storicamente determinato"

La seconda: almeno dalla fase storica del consolidarsi degli Stati nazionali (potremmo fare da Westfalia in poi...) l'istruzione è processo realizzato e mediato da "istituzioni" come i *sistemi di istruzione*, che sono contemporaneamente mega apparati organizzativi che coinvolgono progressivamente quote crescenti delle nuove generazioni.

In una progressione che va dai Collegi dei Gesuiti del XVI secolo per la *élite* del comando, alla scuola di massa del XXI. E che dunque evolve i significati sociali stessi pur entro un comune riconoscimento del "valore dell'istruzione".

Modelli e significati diversi e dunque realizzazioni della progressione dell'accesso all'istruzione assai diverse sia quantitativamente che per significati sociali.

² Ricordo, rispetto alla "rilevanza sistemica" della "istruzione e formazione continua e degli adulti" che, nella storia del nostro sistema di istruzione, troviamo le "scuole serali" (per l'istruzione secondaria) e poi, dopo l'istituzione della media unica, l'esperienza delle 150 ore come una "forzatura" del nostro "ordinamento" che ha all'origine le battaglie sindacali e contrattuali della fine degli anni '60.

Oggi la "sistemazione" ordinamentale è stata realizzata con i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, istituiti nel 2012.

Per comoda sintesi potremmo utilizzare la *matrice* seguente per le *combinazioni* dei caratteri storici del rapporto tra sistemi di istruzione e formazione sociale,

I diversi modelli fondati su significati attribuiti e riconosciuti alla istruzione come parte fondamentale della società sono schematicamente classificati a partire del carattere del rapporto tra lo Stato (che storicamente si assume il compito dell’Istruzione come propria istituzione) e la società civile con la sua propria dinamica.

La matrice seguente può esserne una buona rappresentazione che stimola e può guidare una analisi più complessa³

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

Il ruolo storico dei sistemi di istruzione nazionale interpretato nei diversi “modelli” riclassificabili nella matrice può essere semplificato solo per un esempio nella funzione di “nazionalizzazione delle masse” attribuita alla istruzione pubblica nel modello bismarkiano (ma si tenga conto della “base” costituita dalla “religione del libro” che aveva comunque promosso l’alfabetismo popolare sulla scorta della lettura della Bibbia).

Sul versante opposto l’affermazione di un ministro della istruzione della Republique Français ”... L’aristocrazia ha fatto i castelli, la borghesia ha fatto le fabbriche, la Republique ha fatto le scuole ...”. L’istruzione come “impegno dello Stato” per l’emancipazione dei cittadini”.

È del tutto evidente che un secondo rischio di “astrazione indeterminata” nell’accostamento tra Sistemi di Istruzione e “povertà educativa” è connesso al rapporto tra costruzione progressiva dei mega apparati dei sistemi di istruzione nazionale, via via coinvolgenti l’universo delle nuove generazioni e lo stesso sviluppo economico delle diverse formazioni che si sono succedute lungo i secoli delle diverse “rivoluzioni industriali”, fino ad arrivare a quella che viene indicata come la “quarta” segnata dalla microelettronica, le tecnologie della comunicazione le biotecnologie.

Anche in tal caso si evita qui un lungo percorso storico analitico, proponendo una “tavola” che accosta e connette i caratteri del “modo di produzione”, le competenze scientifiche, tecnologiche, di istruzione più o meno diffusa necessarie e connesse con esso, gli assetti istituzionali ed i caratteri

³ I due estremi sono schematicamente definiti come “modello statalista” e “modello societario”. (Per semplificazione il primo potrebbe essere rappresentato dalla Francia Repubblicana, o dalla Germania Bismarkiana, il secondo dal mondo anglosassone.)

I due estremi sono declinati nelle colonne intestate al carattere della “pedagogia pubblica” inserita nei valori culturali predicati e riconosciuti socialmente: una pedagogia emancipatrice guidata dalla istanza dell’esercizio delle libertà dei cittadini; e una “pedagogia stabilizzatrice”, guidata dalla istanza di stabilizzazione e riproduzione degli assetti istituzionali.

Le combinazioni possono costituire buoni spunti per modellizzare e tipicizzare diverse formazioni storico sociali: lo “statalismo” francese ha una ispirazione emancipatoria... quello bismarkiano ha vocazione stabilizzatrice. Così, per altri versi, il societarismo anglosassone ha ispirazione emancipatoria centrata sulla affermazione dei diritti individuali e collettivi, mentre per esempio il societarismo scandinavo ha carattere più stabilizzatore e unificatore del corpo sociale.

dei sistemi di istruzione che da tali variabili assumono l'impronta. La "tavola" è riportata in appendice.

Si lascia ai lettori l'esplorazione e l'impegno di "falsificazione" analitica di tale quadro complessivo.⁴

Qui ci si limita invece a sottolineare come l'affermazione della "istruzione di massa" come fenomeno sociale generalizzato e condiviso, sia come diritto che come convenienza (dunque valore affermato e riconosciuto) si affermi progressivamente ma assuma carattere generalizzato lungo quegli anni che sono stati chiamati i "trenta gloriosi": in buona sostanza dal dopoguerra alla fine dei '70.

Dunque la crescita del livello di istruzione sociale e la decrescita relativa della "povertà educativa" (ma allora non si usava tale costrutto...) sono effetto di una combinazione intersezione di processi: lo sviluppo economico complessivo, l'affermazione della grande impresa industriale come "paradigma" dello sviluppo stesso; le esigenze della terza rivoluzione industriale (integrazione tecnologica con sviluppo di professionalità tecniche intermedie relative, occupazione di massa e necessità di una "cultura socializzata e distribuita"); sistemi scolastici connessi al ruolo degli Stati nazionali; sviluppo e affermazione dei sistemi del welfare state che supportano e assimilano lo stesso sviluppo dell'istruzione.

Ovviamente processi storico sociali di tale complessità, prodotti da intersezione di fattori altrettanto complessi, sono sempre caratterizzati da una mescolanza specifica tra tensioni e realizzazioni innovative e conferme riproduttive di modelli tradizionali.

Una combinazione che assume caratteri storici specifici anche per la connessione in qualche caso assai stretta tra Sistemi di Istruzione e Stati Nazionali. (Si vedano considerazioni relative alla "matrice" precedente)

Dunque, i caratteri degli esiti del processo di istruzione di massa che accompagna la seconda e terza rivoluzione industriale e l'affermazione del welfare state e dei *diritti sociali di cittadinanza*, sono tutt'altro che univoci.⁵

Nella storia del sistema scolastico italiano, proprio agli inizi dei "trenta gloriosi" si colloca un evento significativo rispetto alla precedentemente citata combinazione di innovazione e riproduzione.

Il responsabile del settore istruzione della Commissione Alleata che assunse il governo dell'Italia occupata nell'immediato dopoguerra nella fase di transizione, era un allievo seguace di Dewey (Carleton 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.

In realtà la ricostruzione postbellica del sistema di istruzione nazionale, operate le correzioni per cancellare i "segnali" più esplicitamente legati al ventennio fascista, rieditò di fatto il modello rielaborato nella fase del Ministero Gentile.⁶

⁴ Il "quadro sinottico" che si trova in appendice è riportato da un piccolo saggio dell'autore "**Istruzione e formazione economico sociale**", che si può rintracciare sul suo sito al link <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/istruzione-e-formazione-storico-economico-sociale/>

⁵ È qui appena il caso sottolineare come l'istruzione e i caratteri dei "sistemi nazionali" siano ampiamente sottratti ai dispositivi "normativi" della UE. Disegnano invece una area di specificità che viene mantenuta anche nella definizione di linee guida comunitarie.

⁶ Ma quanto sottolineato a proposito di stratificazioni di innovazione e riproduzione vale anche per quella "riedizione" gentiliana. Potremmo, con qualche ragione, parlare più che del filosofo, degli effetti dell'incontro e miscela tra l'idealismo e gran parte della cultura conservativa cattolica.

Ma lo spunto serve solo per richiamare come ancora ci pesi addosso non risolto e spesso in modo occultamente operativo il "modello" gentiliano.

E tuttavia non ostante il rifiuto delle proposte di Washburne qualche cosa di “scuola attiva” penetrò nella scuola elementare del tempo. (Anche se è difficile scordare l’amarissima ironia di certi passaggi di Mastronardi nel “Maestro di Vigevano”). Ma la scuola elementare (oggi “Primaria” ha storicamente rappresentato ed ancora oggi è così il segmento di maggiore sensibilità e consapevolezza e di disponibilità a rielaborare sia gli strumenti della didattica che le ispirazioni e innovazioni della ricerca pedagogica.

Di quell’impronta gentiliana rieditata nel dopoguerra, rispetto alla problematica qui trattata importa rilevare come sia stata “convalidata” l’impostazione *aristocraticista* che poneva come gravitazione dell’intero sistema l’istruzione superiore di indirizzo liceale

I livelli basilari della formazione in quel modello acquistavano senso solo se considerati “teleologicamente” propedeutici alla “vera” formazione che è quella del Liceo.

Una scelta di carattere di sistema che ha accompagnato la incapacità storica delle classi dirigenti italiane di *strutturare* un sistema di istruzione “di massa”.

La scolarizzazione di massa nei “trenta gloriosi” si è così realizzata per adattamenti e correzioni successive sia di ordinamenti che di “valori culturali” importanti certamente (si pensi alla valorizzazione dell’istruzione tecnica in certe fasi di sviluppo economico, o alla unificazione della Scuola Media) ma non con interventi propriamente strutturali. La stessa creazione della Scuola Media Unica vide trascorrere più di 15 anni tra l’intervento ordinamentale (1963) e l’adattamento di impostazioni culturali e programmi (1979)

La scolarizzazione di massa *accadde* sotto la spinta della evoluzione economica e sociale ed alimentata dalla domanda sociale; ad esse si rispose allargando e forzandone i contenitori, ma residuando nelle stratificazioni più profonde i significati, i valori, le gerarchie riconosciute (si pensi alla “permanenza” del primato culturale del Liceo Classico cui spesso continuano anche oggi a riferirsi le *scale di misura* di “ricchezza e povertà” culturali prevalentemente riconosciute. (A proposito di ambiguità connesse al costruito di “povertà educativa”).

Per sintetizzare i limiti del processo di scolarizzazione di massa nel nostro Sistema di Istruzione: *tutti a scuola* forzando (o con manutenzione) il contenitore tradizionale; ma *non una scuola per tutti* in un contenitore innovato

Si sono ripresi i cenni e gli spunti di storia del sistema di istruzione sottolineandone alcuni più significativi rispetto alla problematica della povertà educativa, perché in essi vi è maggiore evidenza di quanto sottolineato in precedenza: caratteri e operatività concreta del Sistema di Istruzione possono essere (e spesso sono) non tanto strumenti di correzione della povertà, ma fonti e cause di essa.

IL RIPRODUTTORE DI POVERTÀ

Per dare corpo alla affermazione “pesante” del ruolo del sistema di Istruzione nella riproduzione della povertà educativa, si riportano alcuni dati delle rilevazioni INVALSI relativi a differenziazioni e stratificazioni di risultati.

In particolare, quelli relativi a rapporto tra punteggi risultati delle prove e appartenenza socio economico culturale degli studenti. Quest’ultima sintetizzata nell’indicatore ESCS utilizzato nella ricerca internazionale e che “sintetizza” una serie di rilevazioni (dai titoli di studio dei genitori, al reddito, alla disponibilità di spazi, tempi e strumenti di studio ecc... per una definizione completa si vedano i report delle rilevazioni INVALSI)

La prima tabella riporta i punteggi medi in italiano e matematica per la V primaria e per il secondo anno della scuola secondaria superiore (*in teoria* la fine dell’obbligo) ripartiti per quartile di indice ESCS di appartenenza degli studenti. I Quartili sono in ordine di grandezza dal 1° al 4°

Come si può vedere per la primaria le differenze tra il primo e ultimo quartile sono per italiano di 32,6 punti; per Matematica di 29,5 punti; nella scuola secondaria superiore per Italiano 28,6 e per Matematica 28,3

I dati delle tabelle seguenti si riferiscono alla rilevazione si riferiscono alla rilevazione 2016/17. Si è scelto di non partire dall'ultima, proprio per evitare possibili intersezioni con la situazione emergenziale dell'ultimo biennio, più volte indicata come causa di "Perdita di apprendimenti". Appare del tutto evidente che gli esiti di apprendimento del nostro sistema di istruzione siano fortemente differenziato e che le appartenenze socio economiche abbiano una funzione di distribuzione e selezione della povertà educativa, pur entro un sistema formalmente "nazionale" e di "massa".

Per usare una espressione tranciante: i dati rappresentano invece una "scuola di classe".

Punteggi medi di Matematica e Italiano per quartili di ESCS

QUARTILI	V PRIMARIA		II SEC. SUP.	
	ITA.	MAT.	ITA.	MAT.
1°	184.1	185.1	185.3	185.4
2°	198.7	198.4	196.9	196.6
3°	204.7	204.2	204.9	204.7
4°	216.7	214.6	213.9	213.7

Le altre due tabelle di seguito riportate rinforzano la drastica affermazione. Se si guarda al valore mediano di ESCS misurato sui diversi indirizzi di scuola superiore (il dato nazionale assunto come riferimento) appare del tutto evidente che la distribuzione della popolazione scolastica entro la fascia di istruzione superiore è fortemente dislocata per appartenenze economiche. Quella successiva che confronta i punteggi medi ottenuti nelle prove INVALSI nei diversi indirizzi superiori conferma le *stratificazioni di ricchezza/povertà prodotte dal sistema* che pure coinvolge progressivamente l'universo delle generazioni.

Valore mediano indice ESCS per tipo di scuola superiore

Tipo di scuola	Valore mediano ESCS
Licei	0.47
Istituti Tecnici	-0.14
Istituti Professionali	-0.60

Punteggi medi per genere e tipo di scuola superiore

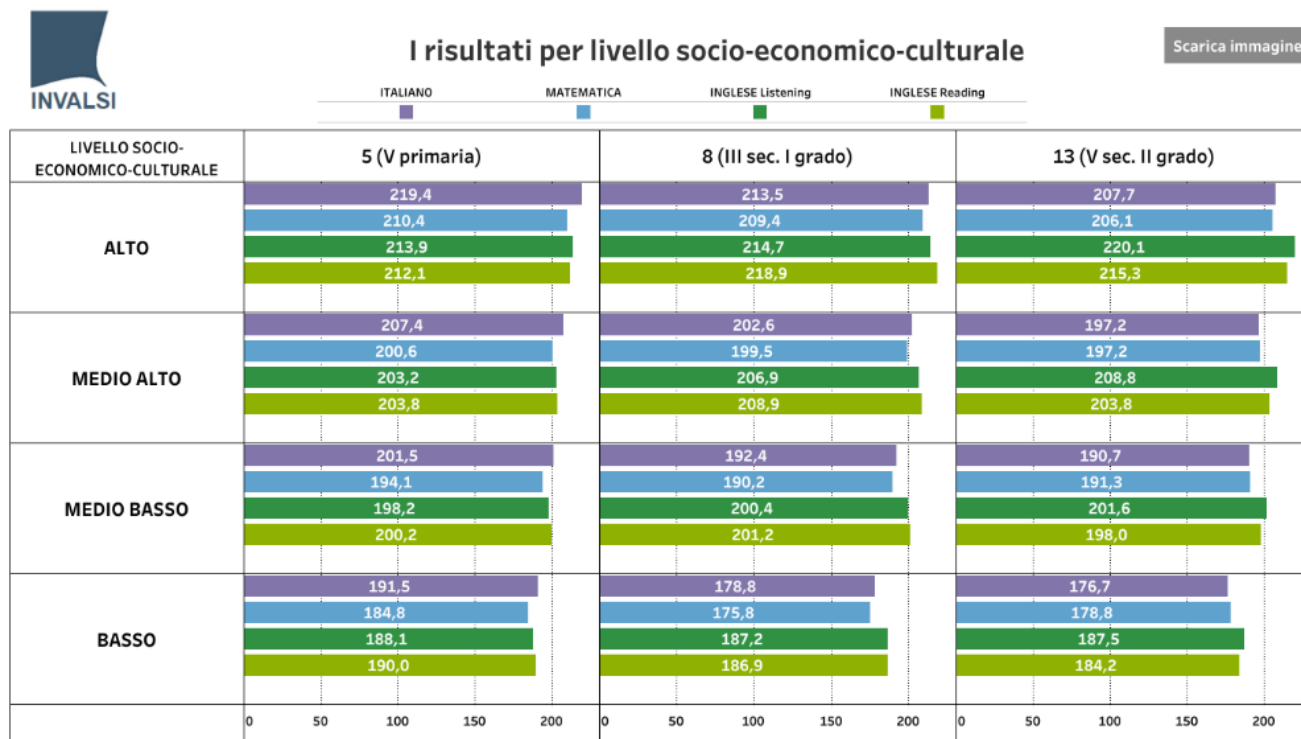
TIPO DI SCUOLA	ITALIANO			MATEMATICA		
	M	F	F-M	M	F	M-F
LICEI	216	219	3	226	205	21
ISTITUTI TECNICI	186	196	10	200	191	9
ISTITUTI PROFESSIONALI	162	174	12	173	167	6

In buona sostanza i dati confermano che entro un assetto istituzionale formalmente finalizzato alla fruizione universale del diritto all'istruzione e rinforzato dall'impegno a superare ostacoli e vincoli (vedi Costituzione) i decenni di sviluppo della scolarizzazione ricondotti entro un ordinamento sottoposto a manutenzioni e correzioni ma mai a innovazione radicale hanno riprodotto stratificazioni sociali e di valori culturali che operano implicitamente ma che emergono dalle stesse rilevazioni.

È possibile concludere questo breve excursus che tenta di dare misure alla povertà educativa prodotta dal sistema di istruzione riportando i dati relativi alla ultima rilevazione INVALSI 2020. La tavola successiva riporta la distribuzione ESCS per ordini di scuola e aggiunge alla Matematica e all'Italiano i dati relativi alla lingua straniera. (I quartili sono stati "classificati" indicando livello alto, medio alto, medio basso e basso di ESCS)

Si lascia l'analisi dettagliata al lettore: per l'argomento di queste note è sufficiente sottolineare che non vi sono grandi scostamenti nelle differenze di livelli di apprendimento legate ai diversi quartili di ESCS, rispetto alla rilevazione commentata più sopra.

I dati sono in linea sostanziale con quelli riferiti al quinquennio precedente.



Si potrebbe affermare che si sta analizzando un modus operandi permanente del sistema di istruzione nazionale, che produce e riproduce redistribuendole per canali consolidati le sue ricchezze e povertà.

Certo le eccezioni son sempre possibili, ma contare su di esse per un sistema scolastico che si vorrebbe dedicato realizzare un diritto essenziale come quello dell'istruzione, non può che generare equivoci e fraintendimenti.

Valorizzare premiare il merito è istanza scritta in Costituzione e del resto per l'esercizio di pubbliche funzioni i Padri costituenti avevano previsto rigorosa selezione con concorsi, proprio per "estrarre" la qualità ed il merito. Sulla traduzione "materiale" (tipologie, contenuti, caratteristiche dei concorsi) di tale ispirazione è obbligo tacere.

L'equivoco più recente e ricorrente in proposito è quello della metafora dell'ascensore sociale. Che si invochi tale metafora per promuovere la necessità che la scuola lo sia, o che al contrario ci si lamenti perché non è più in grado di esercitare tale funzione, rimane l'equivoco della metafora stessa.

L'ascensore è un veicolo di piccole dimensioni e che trasporta pochissimi passeggeri, proporlo come metafora della funzione di promozione della qualità per la scuola di massa, rivela molti degli impliciti nel pensiero di tali "predicatori".

DIRITTO ALL'ISTRUZIONE E DIRITTO ALLO STUDIO

Le istanze di disamina critica del costrutto di “povertà educativa” rivelano anche una estensione del significato che ad esso si vuole attribuire soprattutto da parte dei tanti che ne rielaborano la portata effettivamente innovativa, a partire dal cambiare la scuola stessa, e non solo ad aggiungere o riaggiustare o moltiplicare gli apprendimenti.

L'area di significato che, esplorata, mostra la potenziale portata innovativa della metafora in questione è quella che, a volte inconsapevolmente, mette in discussione sia i significati, sia soprattutto le realizzazioni connesse del “diritto all'istruzione”.

Come riassunto nel “quadro sinottico” proposto come rappresentazione del rapporto tra formazioni storico sociali e ruolo dell'istruzione, nelle realizzazioni storiche relative alla affermazione del diritto all'istruzione come “diritto di cittadinanza” e dunque di portata universale e incondizionata, hanno operato le condizioni specifiche che si sono sommate e integrate tra lo sviluppo economico delle tre rivoluzioni industriale che hanno progressivamente integrato lo sviluppo scientifico e tecnologico; l'affermarsi del modello (in realtà i diversi modelli) di welfare state come declinazione tra organizzazione dei “servizi” al cittadino e quadro dei diritti; ruolo degli Stati nazionali come detentori in particolare del servizio della scuola pubblica

Da tale punto di vista si tratta in realtà di una identificazione che ha alla base la funzione “monopolista” del sistema scolastico nell' sviluppo sociale dell'apprendimento (si riprenda, a tal proposito, la riflessione connessa alla prima matrice proposta sul rapporto tra Stato e Società Civile nelle diverse formazioni storico sociali). Una funzione monopolista che ha ovviamente diverse interpretazioni e letture: la “scuola pubblica” francese è cosa diversa dalla “scuola pubblica” anglosassone. Ma il rapporto tra scuola statale e scuole non statale è assai elastico anche in Francia. Allo stesso modo le responsabilità sull'istruzione che operano i Länder tedeschi.

Rimane tuttavia l'affermazione del legame organico tra “diritto all'istruzione” e “sistema della scuola” (cioè di una “organizzazione ed un sistema” specifico) cui è riconosciuta la funzione più o meno esclusiva (in relazione alle diverse forme istituzionali), in relazione agli strumenti e modalità per rendere operativo il “diritto di cittadinanza”.

La scuola progressivamente aperta all'universo delle nuove generazioni è la risposta (più o meno “produttiva in relazione alle diverse formazioni storico sociali) che interpreta storicamente il diritto all'istruzione nel corso dei trenta gloriosi.

Compensando così nel compromesso sociale del welfare state gli interessi dello sviluppo economico per la disponibilità di competenze e la riproduzione di comportamenti sociali compatibili, e le istanze democratiche e innovative di riconoscimento del valore assoluto dei diritti individuali e sociali.

Ma il “sistema scolastico” opera attraverso una organizzazione di dimensioni via via più estese, impegna grandi risorse economiche, coinvolge la più consistente concentrazione di lavoro intellettuale di un Paese.

È un “dispositivo” che ha un proprio ordinamento, “traduce” la sua “missione sociale” attraverso regole, contenuti, enciclopedie. Insomma, un “canone” più o meno consolidato e certamente tendenzialmente orientato a riprodursi (come in tutte le macro organizzazioni di uomini e risorse). Realizza la sua “funzione sociale”, attraverso quella organizzazione, come condizione operativa del “diritto allo studio”, dando base ad un modo di intendere il valore della scolarizzazione per il quale *diritto all'istruzione* e *diritto allo studio* coincidono e si identificano attraverso “la scuola aperta a tutti”.

Si tratta di una identificazione (*diritto all'istruzione* è uguale a *diritto allo studio*) che ha una verità storica innegabile se letta nel contesto delle strutture e delle dinamiche delle società “occidentali” lungo i *trenta gloriosi*.

Ma è una identificazione che via via si decostruisce mano a mano che la consistenza e coerenza di quel “modello sociale” vengono falsificati dallo sviluppo storico.

Le componenti che mescolandosi e integrandosi avevano supportato, spinto, diretto, lo sviluppo dei *trenta gloriosi* hanno via via modificato il loro ruolo reciproco e dunque i rapporti integrati con gli altri aspetti della dinamica socio-economica.

Solo per citare alcune componenti di tale decostruzione

- Negli ultimi cinquanta anni rispetto ai *trenta gloriosi* si sono progressivamente modificati il ruolo e la funzione dello Stato, con la fine del bipolarismo e l'insorgere di un processo di mondializzazione con aspetti specificamente diversi dal passato: sviluppo di aggregazioni come l'Unione Europea, organismi internazionali come la Banca Mondiale, il WTO, multilateralismo della politica estera, ripresa e diffusione di conflitti armati "localizzati".
- Il processo di integrazione tra produzione e tecnologie ha incorporato lo sviluppo della microelettronica e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, sia nella produzione materiale, sia in particolare in tutte le attività connesse alla distribuzione e circolazione del valore (terziario, amministrazione, commercio internazionale, finanza).
- In connessione a tali processi si sono modificate le dimensioni delle concentrazioni produttive e di "forza lavoro", mutando radicalmente gli elementi di "socializzazione del lavoro". In parallelo la delocalizzazione della grande impresa manifatturiera dai "paesi avanzati". Processi strutturali alla base di modifiche anche radicali della composizione sociale e delle "rappresentazioni sociali" del lavoro e dei suoi significati e del conflitto sociale connesso.
- Con il declinare del modo di produzione incentrato sulla grande impresa manifatturiera cambia radicalmente il quadro delle competenze, delle professionalità, delle abilità e esperienze richieste al lavoro che rappresentano (avano) uno dei riferimenti relativi nella definizione sia dei contenuti che dei significati della istruzione e della formazione.
In particolare, nel loro sviluppo essi avevano accompagnato la consapevolezza del valore sociale ed economico riconosciuto e predicato della istruzione e uno dei fondamenti del *diritto all'istruzione* veicolato attraverso il *diritto allo studio*. L'alimento fondamentale della *domanda sociale di scuola*
- L'innovazione tecnologica guidata dalla microelettronica e dalle ICT, (ma non dimenticare le biotecnologie) rappresenta *l'essenziale*.
Ma il *generale*, nella rappresentazione del modo di produzione, deve tenere conto della combinazione tra innovazione radicale e permanenze.
Solo per fare un esempio: la globalizzazione e la mondializzazione dei mercati (della realizzazione e distribuzione del valore) sono ovviamente legate alle potenzialità e sviluppo delle TIC, ma si combinano e realizzano con la logistica: non c'è globalizzazione senza container, senza tir, dunque senza meccanica pesante...
Ciò comporta una *riarticolazione segmentata* dei processi di produzione tra innovazione e permanenze, e *innovazione applicata alle permanenze*, con corrispondente segmentazione e riarticolazione del lavoro, delle sue classificazioni, dei "valori" connessi e riconosciuti, delle gerarchie economiche e dei significati culturali.

I sistemi scolastici e di istruzione nazionale hanno bensì conservato una "identità nazionale" entro tali processi, anche limitando il peso e l'efficacia degli orientamenti e confronti internazionali (si pensi alla politica dell'istruzione della UE che assume solo carattere "orientativo"). Ma ne sono progressivamente investiti.

Si va decostruendo comunque 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 come *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.

La categorizzazione della "povertà educativa" porta in luce proprio tale dimensione, e, almeno per i dati sul funzionamento e gli esiti del sistema scolastico italiano commentati in precedenza, in modo drammatico per la scuola nazionale, segnandone drasticamente la esigenza di rinnovamento radicale.⁷

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)⁸

⁷ A conferma di tale radicalità del rinnovamento necessario per la scuola italiana sta proprio il contenuto e spesso la qualità di gran parte del "dibattito interno" impegnato a difendere/attaccare il passato con argomentazioni speculari, o a confrontarsi sulla maggiore o minore utilità e significato delle enciclopedie e delle discipline (da "l'unica strada sono le STEM", a "la consapevolezza critica sta negli indirizzi umanistici").

Quasi inevitabile che il dibattito interno si collochi in un perimetro ridotto di consapevolezze, in assenza di una "organizzazione della cultura" in grado di rielaborare, espandere e socializzare significati generali. Ma entro tale limite sembrano rinchiudersi anche le "organizzazioni" che avrebbero in primis tale responsabilità: dall'associazionismo professionale alle organizzazioni sindacali. L'esercizio della responsabilità in capo alla Politica pubblica dell'istruzione ne viene drasticamente condizionato.

Negli anni si sono così succedute "riforme" con attributo di "epocali" ma che hanno lasciato in sostanza in riproduzione profonda il "canone" storico del sistema, al massimo con un poco di manutenzione.

⁸ Quarto obiettivo della Agenda ONU 2030

Includendo l'educazione tra i pilastri del futuro dell'umanità, l'ONU ha messo sotto i riflettori della comunità internazionale gli stretti legami tra il livello e la qualità dell'istruzione e la promozione dello sviluppo sostenibile e la realizzazione di società più eque e inclusive.

Definiti 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

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,⁹ 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 emersione 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.
- 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

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**

⁹ 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)

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*.

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.

E 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 Vitkoskij, 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. (pensate 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 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 (ricordate nelle pagine iniziali di queste note).

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 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 ¹⁰

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 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 ¹¹ 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.

Veniva affiancata da un repertorio di alternative di “seconda scelta” relative ai diversi inserimenti lavorativi dal commercio all’industria.

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”.

Ciò vale in particolare nella cultura diffusa del “corpo politico” anche al di là delle posizioni specifiche. (Si sono riportate in nota alcune considerazioni sulle posizioni divise della sinistra per esempio).

Studiosi e pedagogisti di grande livello si misurarono in quegli anni con proposte di merito relativamente alla scuola secondaria (da De Bartolomeis a Visalberghi a Gozzer, solo per citare). Dal loro lavoro trassero largamente ispirazione le proposte che furono avanzate per la riforma della scuola secondaria superiore e che arrivarono anche ad una ipotesi interessante formulata in uno storico Convegno a Villa Falconieri nei primi anni ’70 di impianto fortemente “unitario”. (si ricordano la struttura biennio unitario triennio di indirizzi e l’intreccio tra discipline fondamentali, opzionali e facoltative).

Ma su quelle elaborazioni venne costruita una ipotesi legislativa (Giuseppe Chiarante) che fu avanzata alla fine degli anni ’80 ma troncata dalla fine della legislatura. Tracce se ne trovano di seguito fino alla ipotesi di sperimentazione Brocca (1992) ed alla definizione del “biennio dell’obbligo”.

In successione si troveranno ipotesi di riforma che sono annunciate tutte come “epocali” ma che corrispondono a interventi, sia pure importanti, di tipo “manutentivo, non affrontando la problematica fondamentale e “fondativa” su cui articolare anche le diverse architetture della formazione secondaria.

I risultati operativi sono quelli commentati con i dati relativi ai livelli di apprendimento ed alla loro composizione “sociale” e per indirizzi di scuola superiore: la produzione di povertà educativa che coinvolge l’adolescenza

¹⁰ 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/>

¹¹ 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”.

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 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.

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.¹²

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.¹³

¹² 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.

¹³ 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 “letteraria”. Si rimanda in proposito ad un contributo polemico dell’autore che si può trovare sul suo sito dal titolo “Il fratello del Guardiano” a questo link <https://www.aspera-adastra.com/spostati/il-fratello-del-guardiano-3/>

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*

QUADRO SINOTTICO DEL RAPPORTO TRA “MODO DI PRODUZIONE”, ASSETTO ISTITUZIONALE, SVILUPPO DEI SISTEMI NAZIONALI DI ISTRUZIONE

Fasi storiche.	Rapporto lavoro/istruzione	Istruzione e forze produttive	Produttività e istruzione	Forze lavoro e rapporti sociali	Sistemi di istruzione
<p>Prima rivoluzione industriale</p> <p>(Energia fisica del lavoratore, energia meccanica del vapore, Chimica inorganica semplice)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La “formazione” dei lavoratori” si identifica con il lavoro. È una capacità acquisita attraverso l’apprendistato ed il lavoro stesso. ▪ L’istruzione ha un quasi esclusivo valore di riproduzione sociale e culturale delle elites sociali e non ha diretto valore o funzione economica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lo sviluppo dell’istruzione ha i limiti invalicabili della divisione del lavoro, anche nei livelli elementari ▪ I mezzi di produzione incorporano le competenze meccaniche inerenti il lavoro umano; ma sono estensioni/protesi di esso. ▪ Il lavoro intellettuale resta estraneo o ai margini della produzione. ▪ L’innovazione tecnologica è sviluppata da singoli e spesso direttamente connessa alla produzione stessa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il progresso economico dipende essenzialmente dal lavoro e dal capitale. ▪ La formazione migliora la produttività del lavoratore ma non viene perseguita come “politica pubblica” ▪ La spesa in educazione, pubblica e/o privata, è contra-ciclica, Contraddice cioè l’accumulazione. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il lavoro è pura forza-lavoro (merce in senso marxiano) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ I sistemi di istruzione pubblica sono dedicati ai livelli elementari di acculturazione, non direttamente connessi con il modo di produzione. (nazionalizzazione dei popoli) ▪ I sistemi di istruzione superiore sono dedicati alla riproduzione delle elites sociali e non connessi allo sviluppo economico (vedi la funzionalizzazione della cultura classica a tale riproduzione) ▪ I sistemi di istruzione sono finalizzati alla riproduzione del “comando” e della mediazione sociale subalterna. Residuale la riproduzione delle elites tecnico scientifiche
<p>Seconda rivoluzione industriale</p> <p>(elettricità, elettromeccanica e elettromagnetismo, motore a scoppio, chimica organica)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L’innovazione tecnologica e la sua complessità implicano livelli di specializzazione più elevati (l’età degli ingegneri) ▪ L’organizzazione del lavoro e la grande industria richiedono più elevati livelli di “socializzazione culturale” anche nella 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La manodopera impiegata nella grande impresa si articola e stratifica al suo interno, con componenti direttamente incorporate nei mezzi di produzione e componenti legate alla gestione dei processi, della amministrazione complessa, dei mercati 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La produttività media del lavoro si innalza con i livelli di istruzione ▪ I costi di produzione si polarizzano seguendo la composizione del lavoro diminuendo per quello direttamente produttivo ed aumentando per quello impegnato nel terziario interno e nei servizi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La forza lavoro include componenti salariali non direttamente mercificabili: lo sviluppo del salariato non direttamente produttivo e del lavoro non produttivo entro i processi produttivi. ▪ Lo sviluppo dei sistemi di welfare “intermedia” la 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ I sistemi di istruzione si sviluppano progressivamente tra le strutture portanti dell’assetto delle istituzioni pubbliche ▪ I livelli di istruzione della popolazione aumentano progressivamente sia a livello elementare che intermedio, come parte dei sistemi di welfare e declinazione dei diritti sociali a vocazione universalistica.

	<p>forza lavoro di basso livello (valori comuni, disciplina, alfabetizzazione)</p> <ul style="list-style-type: none"> La grande impresa domanda qualifiche tecnico intermedie formate su profili standard e affidate ai sistemi “formali” di istruzione (i tecnici intermedi) 	<p>(lo sviluppo del “terziario interno” all’impresa industriale)</p> <ul style="list-style-type: none"> Il lavoro intellettuale, si sviluppa sia all’interno dell’impresa che nella organizzazione dei servizi. L’innovazione tecnologica si sviluppa in apparati dedicati sia all’interno dell’impresa che esterni ad essa Si sviluppa l’attenzione al “capitale umano” (prime elaborazioni sul tema risalgono alla fine degli anni ’50) 	<ul style="list-style-type: none"> Aumenta la domanda di capitale in termini proporzionali alla dimensione delle imprese. La spesa in istruzione ed educazione (pubblica e/o privata) è crescente e coerente al ciclo. 	<p>ripartizione tra redditi da lavoro e profitti, attraverso i sistemi fiscali, i sistemi di salario differito, le assicurazioni sociali.</p> <ul style="list-style-type: none"> Gli apparati relativi ai sistemi di welfare si “autonomizzano” elaborando propri “cicli di vita” che accompagnano i cicli produttivi, sia in termini coerenti ad essi sia in termini contra-ciclici (il peso specifico e la rigidità della spesa pubblica rispetto al PIL) 	<ul style="list-style-type: none"> Lo sviluppo dell’istruzione tende ad autonomizzarsi dallo sviluppo economico e a proporsi come “valore incondizionato” (consumo) congiunto ed intrecciato a “valore funzionale” (investimento)
<p>Terza rivoluzione industriale</p> <p>(energia nucleare, tecnologie dei materiali, biochimica, elettronica, microelettronica, telecomunicazioni)</p>	<ul style="list-style-type: none"> La relazione tra scienza e tecnologia si fa strettissima e aumenta la domanda di altissime specializzazioni. Con l’automazione il peso specifico del lavoro direttamente incorporato nei mezzi di produzione si attenua L’informatica tende ad appiattire e standardizzare la qualificazione e le competenze del terziario interno 	<ul style="list-style-type: none"> Il livello medio di istruzione richiesto dalla domanda di lavoro aumenta Aumenta la polarizzazione e segmentazione del mercato del lavoro interno all’impresa Il ritmo di innovazione sia tecnologica che organizzativa accentua la domanda di “flessibilità” operativa. L’integrazione di tecnologie diverse e la pervasività di quella 	<ul style="list-style-type: none"> La produttività media del lavoro si innalza con il livello di istruzione Il modello di produttività perseguito opera su variabili plurime e non ridotte a quella del lavoro in senso stretto (differenziali di redditività del capitale, internazionalizzazione degli impianti e della distribuzione, accorciamento della filiera produzione-consumo). La spesa per istruzione continua a crescere ma 	<ul style="list-style-type: none"> Polarizzazione, stratificazione e deconcentrazione del lavoro tolgono alla figura del lavoratore della grande impresa industriale la funzione “baricentrica” nella organizzazione sociale. L’autonomizzazione dei sistemi di welfare dal ciclo produttivo entra in collisione con lo sviluppo economico, con il “patto fiscale”, con i sistemi di salario differito, di 	<ul style="list-style-type: none"> A fronte di una domanda crescente di maggiore livelli di istruzione del lavoro da parte dell’impresa, i sistemi di istruzione offrono più alti livelli di scolarizzazione, ma si aggrava la non corrispondenza qualitativa tra domanda e offerta. Il rapporto domanda-offerta di lavoro qualificato è attraversato dalla tensione “selettiva” (stratificazioni, polarizzazioni, vincoli alla valorizzazione reale) del mercato del lavoro, rispetto alla dimensione potenzialmente “universale” dell’istruzione di massa.

	<p>dedicato alla gestione ed amministrazione</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diminuisce la dimensione assoluta delle imprese e dei servizi interni, aumenta il peso dei servizi esterni ▪ La domanda di “capitale umano” tende ad aumentare in termini assoluti, ma soprattutto in termini selettivi. Si afferma la categoria della “flessibilità” contro quella dello “standard”. 	<p>microelettronica ristrutturano radicalmente le declaratorie di “competenze” richieste all’offerta di lavoro, e le “specializzazioni”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La ricerca scientifica e tecnologica sono sviluppate in apparati organizzati e dedicati e considerate più “esternalità” positive rispetto ai costi dell’impresa che iniziative proprie dell’impresa stessa (In particolare nel nostro Paese). 	<p>la sua coerenza ciclica è sottoposta a tensioni progressive</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L’internazionalizzazione (l’unificazione mondiale del mercato) proietta la problematica formativa e dell’istruzione in chiave internazionale (innanzi tutto Unione Europea). 	<p>assicurazione sociale, di “universalismo dei diritti” (crisi fiscale dello Stato)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le componenti non direttamente mercificabili del lavoro (il sapere e la conoscenza, livelli di istruzione, diritti sociali) vengono sussunte come variabili di mercato entro il mercato unico (la “categorizzazione” pedagogica delle competenze?). Tende a mutare il rapporto tra privato, pubblico, sociale. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La “logica dell’investimento” trasferita sulla “spesa per l’istruzione” interroga i fattori di rischio connessi. Come per gli altri segmenti del welfare anche l’istruzione diventa “campo di strategie di mercato” ▪ Le politiche riformatrici dei sistemi di istruzione elaborano categorie e “parole chiave” offerte a livello internazionale e rielaborate dalla cultura di impresa (investimento, capitale umano, economia della conoscenza, competenze..)
Quarta rivoluzione industriale	▪	▪	▪	▪	▪ →
					????

