

A PROPOSITO DI MERITO E RESPONSABILITÀ DEI FALLIMENTI E DELLA POVERTÀ EDUCATIVA

di Franco De Anna

Il dibattito/confronto che si è sviluppato sulla questione del “merito” (e della possibile temuta deriva “meritocratica”: non hanno medesima semantica ...) in seguito al cambiamento del nome” del Ministero dell’Istruzione, mi pare carico di potenziali equivoci che, a mio parere occorre disciogliere.

Sia per questioni di principio iscritte nel pensiero pedagogico, sia per ragioni immediatamente politiche. Equivoci che rischiano di sottrarre al confronto politico serrato la questione nodale: quali “programmi di politica scolastica” verranno messi all’ordine del giorno e posti in realizzazione oltre la suggestione della terminologia? E quali possibili alternative per opporvisi? Vorrei che, in merito alle responsabilità relative ai cattivi e diseguali risultati della scuola italiana, si assumesse un rigore ed una correttezza analitica capaci di togliere alimento ad ogni equivoco. (Troppo semplice, altrimenti, “dare la colpa” a questo Governo...)

Il Sistema di Istruzione italiano ha una normativa relativa a problematiche di accoglienza ed integrazione tra le più avanzate a livello internazionale ed essa è parte costitutiva delle stesse Istituzioni.

La ispirazione costituzionale dell’art. 34 nella essenzialità delle sue affermazioni è senza dubbio altrettanto chiara circa gli impegni fondamentali delle istituzioni pubbliche.

Ciò che si opera concretamente a livello di “Sistema” per dare realizzazioni a tali ispirazioni conosce invece non solo fallimenti (gli errori accompagnano sempre la operatività concreta) ma spesso delle contraddizioni strutturali, culturali e istituzionali che rappresentano un vero e proprio “tradimento” di tali ispirazioni e impegni.

Specialmente nella scuola superiore e nei suoi diversi indirizzi (e spesso proprio a partire da quello che viene ancora considerato il “più qualificato” come i Licei), tale “tradimento” appare strutturalmente sedimentato nella “cultura sociale” e spesso purtroppo anche in quella “professionale” della scuola stessa.

A partire da tale considerazione, 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.

Lo stesso uso del termine “povertà” sottolinea che si indichino come necessari impegno e iniziative per colmare assenze, ritardi, insufficienze, disparità e differenze inaccettabili.

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)

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.

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.

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 di “povertà educativa” 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 “formale”.

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 dalla mediazione tra esso 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 *mega apparati organizzativi* (con il loro “canone” da riprodurre) che coinvolgono progressivamente quote crescenti delle nuove generazioni. ¹

¹ Mi permetto di segnalare un mio più ampio contributo in merito reperibile sul mio sito personale, qui <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/sulla-poverta-educativa/>

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.

I dati delle tabelle qui commentate 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”.

In particolare si vedano i dati relativi a rapporto tra punteggi risultati delle prove e appartenenza socioeconomico 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

Appare del tutto evidente che gli esiti di apprendimento del nostro sistema di istruzione siano fortemente differenziati 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” e in teoria orientato dalle affermazioni costituzionali.

Per usare una espressione tranciante: i **dati rappresentano invece una “scuola di classe”**.²

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

² Riporto altra citazione di miei contributi più ampi <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/la-scuola-e-la-classe-lotta-di/> e <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/scuola-e-mezzogiorno/>

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

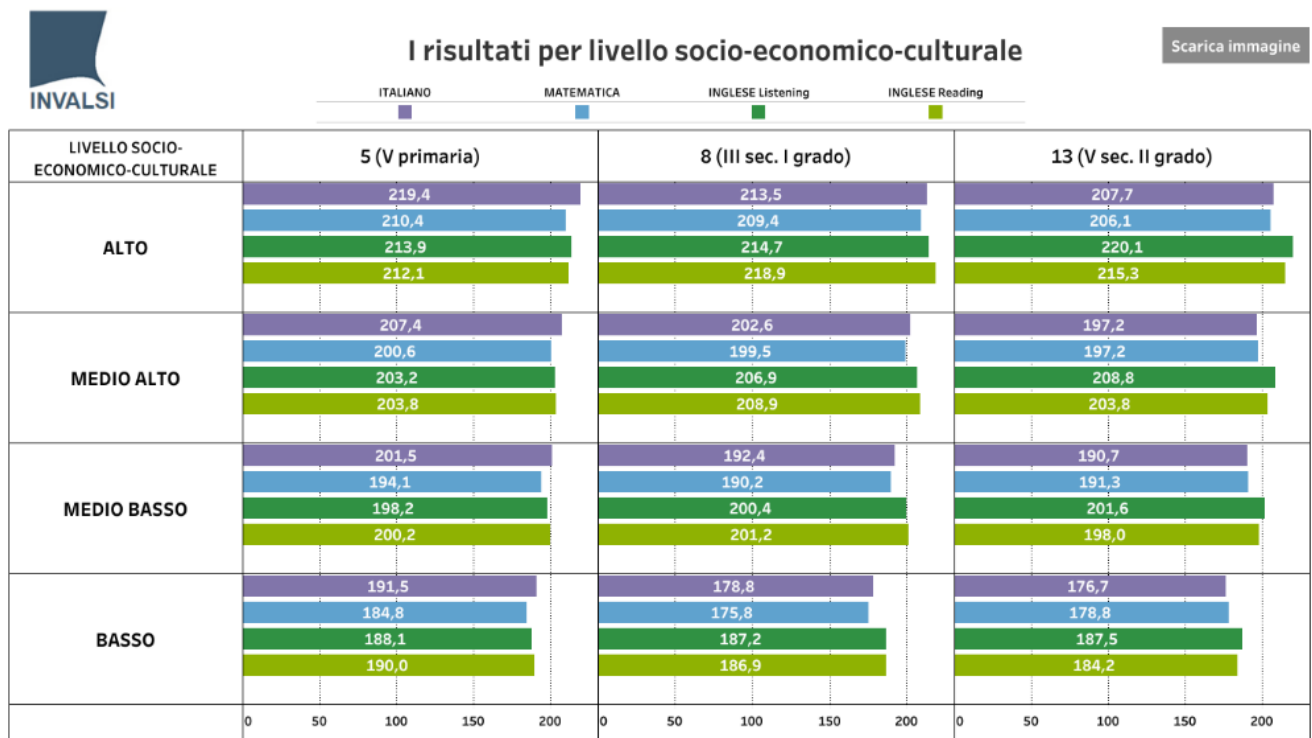
In buona sostanza i dati confermano che entro un assetto istituzionale formalmente finalizzato alla fruizione universale del diritto all'istruzione e rinforzato dall'impegno a superare ostacoli e vincoli (vedi Costituzione) i decenni di sviluppo della scolarizzazione, ricondotti entro un ordinamento 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, ridistribuendole 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 (in particolare per quelli destinati a reclutare il personale della scuola)*

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".*

I dati riportati e commentati più sopra vorrebbero contribuire a dare consapevolezza critica a chi oggi si misura con le diverse semantiche del costrutto del "merito". Sia a chi ne rivendica la base costituzionale di ricerca del "valore", sia chi rivendica il primato della accoglienza e integrazione come se ciò fosse con esso contrastante.

Chiedere da ciascuno secondo le sue capacità e dare a ciascuno secondo i suoi bisogni.

O, se volete affermazione meno radicale: l'obiettivo "formativo" è quello di consentire a ciascuno di affermare a propria "vocazione". Dove quest'ultima (vocazione = chiamata) è "ciò che ciascuno sa e dà al contesto sociale circostante" (cfr. Wilhelm Meister di Goethe).

Naturalmente si tratta di un approfondimento critico che opera nel campo del pensiero pedagogico e di cultura della scuola. Altro registro è quello della battaglia politica che deve esprimersi su programmi e obiettivi della "politica dell'istruzione".

E che semmai da tali problematiche "scientifiche" può trarre ispirazione, ma non si identifica con esse. Non ci si batte politicamente per affermare la superiorità di una "scuola di pensiero".

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 al "diritto all'istruzione" identificato con il "diritto allo studio" che si m realizza concretamente *nell'apparato del Sistema di Istruzione.*

Quest'ultimo 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 si decostruisce via via 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 progressivamente 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 Stati nazionali (*monopolisti* dell'istruzione), con la fine del bipolarismo e l'innescò 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.³

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 (Si veda il “Quarto obiettivo”).

³ 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 consapevolezza, 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.

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. (2021)

Il documento, nel momento in cui si scrive qui non ancora ufficializzato, ⁴ 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 ricollocazione funzionale del *diritto all'istruzione riaffermato ed esteso*.

Nel Documento la Commissione si richiama a principi fondamentali, tra cui

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

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

Si tratta in sostanza

- a. Nell'istruzione e nella formazione formale si ha *apprendimento misto* adottando più di un approccio al processo di apprendimento; combinando ambienti scolastici in presenza con altri ambienti fisici al di fuori dei locali scolastici (apprendimento a distanza); combinando diversi strumenti di apprendimento, che possono essere digitali (anche *on line*) e non digitali. *Dunque, non una esclusività digitale*

⁴ 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)

- 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 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 Vitgostkij, alla Montessori, a Ciari o Rodari e Lodi per stare a noi) a cui dovremmo chiedere cosa farebbero, come riplasmerebbero il loro pensiero e le loro proposte di fronte ai cambiamenti radicali nella comunicazione introdotti dalle ICT. (Si pensi alla sensibilità di Maria Montessori rispetto alla “strumentazione” didattica in rapporto con la “fisicità” degli alunni...cosa direbbe oggi?).

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

Ma occorre riconoscere che in passato ha interessato soprattutto (esclusivamente?) la scuola elementare (oggi primaria 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 nei propri ordinamenti significati “elitari”, pur attraversando momenti di manutenzione e soprattutto di “*forzatura del contenitore*” con la scolarizzazione di massa.

Dunque, pur misurando le differenze tra scenari storici assai lontani tra loro, alla scuola primaria si potrebbe riconoscere una tradizione di una attenzione particolare al tema delle “*competenze del soggetto*” e al suo sviluppo e riconoscimento nel contesto sociale circostante.

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.

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 complessiva (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 diverse ipotesi di riforma, annunciate ogni volta 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

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.⁵

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.⁶

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.

⁵ 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.

⁶ 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/>

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*.