

CIDI TORINO

Documento politico per un lavoro emancipato
e dignitoso e per una scuola che realizzi
integralmente l'essere umano

Daniela Braidotti, Nella Bruno, Domenico Chiesa, Grazia Dallavalle,
Claudia Dogliani, Fabiana Fabiani, Magda Ferraris, Maria Gagliano,
Franca Manuele, Maria Luisa Masturzo, Gabriella Montanari,
Ermanno Morello, Annamaria Palmieri, Mirella Pezzin, Carlo Palumbo,
Salvatore Salzano, Luigi Tremoloso

Copyright © 2023
Tutti i diritti riservati / All rights reserved
CIDI Torino
e-mail: ciditorino.mail@gmail.com

Febbraio 2023

Premessa	<i>pag.</i>	5
Capitolo 1. 1. Partire dalla dignità del lavoro	<i>pag.</i>	9
1.1 Sviluppo e crisi dello stato sociale p. 9 – 1.2 Come sono caratterizzate le politiche <i>neoliberiste</i> sul lavoro? p. 11 – 1.3 La narrazione neoliberista sullo sviluppo p. 12 – 1.3.1. Merito e meritocrazia p. 12 – 1.3.2. La retorica dell' <i>economia della conoscenza</i> p. 16 – 1.4 La stagnazione economica italiana e il fallimento delle politiche sul lavoro p. 18 – 1.4.1. Il lavoro ridotto a merce p. 18 – 1.4.2. Un Paese in difficoltà: le cause della disoccupazione giovanile p. 22 – 1.4.3. Il fallimento delle politiche neoliberiste sul lavoro e sullo sviluppo p. 24 – 1.5 I partiti progressisti subalterni alla visione <i>neoliberista</i> sul lavoro p. 26 – 1.6 È possibile una politica alternativa sul lavoro e sullo sviluppo di tipo post-keynesiano? p. 28		
Capitolo 2. Il compito dell'Istruzione secondo le organizzazioni internazionali: <i>bene comune globale</i> o formazione del <i>capitale umano</i> ?	<i>pag.</i>	31
2.1. L'UNESCO e la visione umanistica dell'Istruzione p. 32 – 2.2. La risposta dell'OCSE: l'Istruzione come valorizzazione del <i>capitale umano</i> p. 34 – 2.3. L'Istruzione al centro delle iniziative dell'Unione europea p. 38		
Capitolo 3. Riforme e innovazioni nella storia della scuola del secondo dopoguerra: due differenti politiche nell'Italia repubblicana	<i>pag.</i>	42
3.1. L'idea di Istruzione negli anni della <i>prima</i> Repubblica p. 42 – 3.2. L'idea di Istruzione negli anni della <i>seconda</i> Repubblica p. 45 – 3.3. Infanzia e Primo ciclo tra innovazione e restaurazione p. 49 – 3.4. Orientamento e didattica orientativa p. 55 – 3.5. La drammatica parabola dell'Istruzione professionale p. 62		
Capitolo 4. Il senso dell'esperienza scolastica e il senso dell'esperienza lavorativa	<i>pag.</i>	66
4.1. Esperienza della scuola ed esperienza del lavoro p. 66 – 4.2. Dalla scuola al lavoro p. 67 – 4.3. Quale cultura del lavoro serve a una società democratica? p. 69 – 4.4. Scuola e formazione professionale p. 72 – 4.5. La cultura del lavoro come dimensione del curriculum p. 73		
Capitolo 5. Il lavoro nel tempo della scuola: analisi e proposte di prospettiva.	<i>pag.</i>	75
5.1. Articolazione dei cicli scolastici (2022) p. 75 – 5.2. La cultura del lavoro nella scuola da 0 a 14 anni p. 76 – 5.2.1. Il ruolo istituzionale della scuola (0-14 anni) nella preparazione alla vita adulta con particolare riferimento al lavoro p. 76 – 5.2.2. Il significato del lavoro nella vita degli adulti ricostruito nella rappresentazione dei bambini e dei ragazzi p. 81 – 5.2.3. La cultura del lavoro		

presente nel curriculum orizzontale e verticale 0-14 p. 85 – 5.3. Quale scuola e quale rapporto con il lavoro nell'età dell'adolescenza (14-19 anni) p. 93 – 5.3.1. Innalzamento della scolarità per tutti a 16 anni nei bienni unitari e i trienni successivi p. 94 – 5.3.2. La certificazione al termine dell'obbligo scolastico a 16 anni p. 102 – 5.4. La proposta pedagogica e culturale per il curriculum 0-16 anni p. 104 – 5.4.1. Il curriculum p. 105 – 5.4.2. La competenza: prospettiva costruttivista *versus* prospettiva neoliberista p. 108 – 5.4.3. Il sistema dei laboratori p. 111 – 5.5. Rapporto tra scuola e formazione professionale dopo i 16 anni p. 116 – 5.6. Lavoro e cultura tecnologica nei percorsi curricolari p. 119

Conclusioni pag. 122

PREMESSA

Circa 120 pagine! Perché tante parole?

Perché la Scuola le merita, dopo anni di riforme (apparentemente) sconnesse e improvvisate, tagli, critiche spesso ingiuste.

Quella che un tempo era l'orgoglio del Paese è come una vecchia, signorile, villa di campagna, alla quale i danni maggiori non sono stati causati dal tempo, pur inclemente, ma da maldestri e interessati architetti che hanno tentato di cambiarne la destinazione d'uso, senza avere il coraggio di ammetterlo apertamente.

In queste pagine parliamo di Scuola, della nostra visione per ridare splendore a quella villa e trasformarla in una moderna dimora in grado di affrontare il nuovo secolo. Una dimora in cui far crescere forti gli italiani del domani.

Potremmo raccontarla in modo brutale, in poche righe: vogliamo una scuola obbligatoria per tutti fino ai 16 anni, per dare una formazione di base a tutti i cittadini italiani, capace di orientare nelle scelte, ma senza precludere alcuna possibilità, e che accompagni nella loro crescita i bambini e le bambine fino ad un biennio unitario dal quale si possano poi dipanare le mille strade che ciascuno prenderà.

Vogliamo una scuola in cui non ci si domandi se la Storia o la Matematica siano utili per il lavoro, per l'impresa o per l'economia, perché questa Scuola è essa stessa già lavoro, è essa stessa l'impresa più grande che un bambino che diventa adolescente è chiamato a compiere, è essa stessa una grande impresa per un grande Paese, ed è essa stessa la più grande spinta per l'economia, se con questa parola intendiamo quel complesso sistema di relazioni fra gli individui e le forze produttive che sono alla base della prosperità dei popoli.

Noi proponiamo un cambiamento di rotta radicale e, per alcuni aspetti, un ritorno alle origini.

Ma per poterlo spiegare servono molte parole.

Noi partiremo proprio dalla fine: a chi oggi grida a gran voce che "la scuola deve preparare al lavoro" vogliamo ricordare cosa sia il lavoro, quale insostituibile ruolo svolge nella società e nella vita

degli individui, come proprio il lavoro abbia scandito il progresso civile del Paese, vorremmo ricordare come le conquiste dei lavoratori abbiano fatto crescere tutta l'Italia intera, di pari passo alla sua Scuola. E vorremmo ricordare come l'attacco liberista degli ultimi trenta anni alla dignità del lavoro abbia rappresentato un arretramento del Paese intero, un arretramento che ha travolto tutto il nostro modo di vivere, compresa la Scuola, che, comunque, ha rappresentato un argine di civiltà.

È questo il senso del primo capitolo.

Siamo poi passati a chiederci quale senso abbia la scuola nella società. Nel secondo capitolo siamo andati a riprendere il filo di un dibattito che viene da lontano, quando, dopo la seconda guerra mondiale, i paesi di tutto il mondo si interrogarono sul tema istruzione e sviluppo. Erano gli anni del rapporto Faure, gli anni in cui i sistemi di istruzione del mondo intero mettevano al centro del dibattito la crescita culturale come antidoto contro la povertà, la barbarie, la fame, la guerra. Cosa è successo a quel dibattito? Chi lo ha soffocato?

La risposta, almeno per quanto riguarda l'Italia, proviamo a darla nel terzo capitolo, nel quale ripercorriamo le tappe che hanno portato la scuola italiana ad essere quello che è oggi, analizzandone i percorsi, gli errori, le scelte felici e le occasioni mancate.

La domanda a cui cerchiamo di rispondere nel quarto capitolo è proprio legata al senso del rapporto fra scuola e lavoro. In particolare ci chiediamo "quale cultura del lavoro serve ad una società democratica?" In che modo la scuola può e deve contribuire a questa cultura?

Le nostre considerazioni ci portano quindi a concludere che è necessario ripensare la scuola dalle fondamenta, stando attenti a non demolire tutto. Ed è per questo che nel quinto capitolo ripensiamo con coraggio ad una ristrutturazione dei cicli in cui è suddiviso il percorso di istruzione, ci interroghiamo su quali debbano essere i punti centrali di una scuola che riporti al centro lo sviluppo della persona e, attraverso questa, del Paese intero.

Dopo il biennio unitario, dopo i 16 anni, si deve porre con intelligenza il tema del futuro orientamento nella vita adulta, e quindi

nel quinto capitolo vogliamo affrontare il tema del rapporto fra la scuola e il lavoro, non più in un'ottica che vede la prima subalterna al secondo, ma chiedendoci quali sono i saperi e le qualità che servono ad un giovane affinché sappia essere protagonista del proprio destino, affinché sappia essere cittadino lavoratore, e non schiavo ricattabile.

Il nostro documento si conclude poi con una serie di domande e questioni aperte.

Il senso di questo nostro sforzo non è quello di proporre l'ennesima ricetta per riformare la scuola senza una chiara direzione (o, peggio, con una direzione occulta e inconfessabile) come è stato fino ad oggi.

Il senso di questo lavoro è riaprire gli occhi e provare ad intervenire ripartendo dal senso della Scuola. Se troviamo una direzione comune, poi i dettagli verranno di conseguenza.

CAPITOLO I. PARTIRE DALLA DIGNITÀ DEL LAVORO

1.1. Sviluppo e crisi dello stato sociale

Se guardiamo ai tre quarti di secolo successivi alla Seconda guerra mondiale, ci accorgiamo che il rapporto che lega la scuola, il lavoro e la cittadinanza nei paesi avanzati dell'Occidente è cambiato nel corso del tempo e che la svolta è da collocare, probabilmente, alla fine degli anni Settanta.

La scuola rientra fra gli strumenti di welfare e risente della stessa impostazione ideologica che la ispira: essa è un servizio pubblico, finanziato dalla fiscalità collettiva, per fini che sono quelli indicati nella carta costituzionale.

Per comprendere come si è evoluta la politica scolastica negli ultimi decenni, è importante capire che cosa è successo nel mondo della produzione e del lavoro.

Una prima fase inizia con la ricostruzione economica e sociale del dopoguerra e arriva fino agli anni Settanta: sono anni di rapida crescita economica e sociale, di consolidamento delle strutture di welfare state, di affermazione della scolarizzazione di massa, di forte mobilità sociale, di stretto legame tra scelte individuali e possibilità di accesso al mercato del lavoro. Sono gli anni delle conquiste, da parte del mondo del lavoro, di diritti che ne rafforzano le posizioni, direttamente, come con lo Statuto dei lavoratori, indirettamente, con norme che ampliano e consolidano il welfare, come l'istituzione del Servizio Sanitario Nazionale. Le conquiste sociali riguardano tutti i campi della vita democratica, compresa la scuola.

Dagli anni Ottanta, fino alla recente crisi pandemica, il modello cambia: le recessioni economiche sono più gravi e frequenti, la ripresa è guidata dalle attività finanziarie che caratterizzano la seconda globalizzazione e tolgono risorse all'economia reale, il welfare viene ristrutturato e ridotto sotto il dominio della visione *neoliberista* imposta dalle istituzioni internazionali e dai governi, sia nelle versioni ispirate alla *scuola di Chicago* nelle sue varie fasi, che hanno influen-

zato in particolare il mondo anglosassone, sia in quelle prevalenti in Europa, tra i quali quella *ordoliberalista*, o *economia sociale di mercato*, affermatasi prima in Germania e poi nell'Unione europea, o la tendenza *Neo-austriaca*, che andrebbero a costituire per alcuni un *unico pensiero collettivo neoliberista*.

Sono così superate progressivamente le politiche volte a conseguire la piena occupazione, attivate dopo la crisi del 1929 negli Stati Uniti e poi in Europa nel secondo dopoguerra, basate sulla leva fiscale per redistribuire la ricchezza dalle classi abbienti verso il basso per aumentare la propensione al consumo, sulla crescita degli investimenti privati, sulla spesa pubblica in deficit per aumentare l'occupazione.

Le crisi significano anche un arretramento nella difesa delle conquiste degli anni precedenti, sul lavoro e nel welfare. Si fa avanti l'idea che lo Stato non persegua in modo efficiente i propri compiti e che sia necessario ricorrere alle potenti leve del mercato.

Questo fenomeno investe anche la Scuola: di fronte ad una crisi che non offre più possibilità di lavoro e di miglioramento sociale per ampi strati della popolazione, invece di individuare la causa di ciò nella riorganizzazione industriale o nella nuova divisione internazionale del lavoro, se ne attribuisce la colpa alla Scuola, ritenuta incapace di aiutare i giovani a inserirsi nel mondo del lavoro.

Invece, sono proprio i cambiamenti nei rapporti di forza verificatisi nel mondo del lavoro che hanno determinato il progressivo ridimensionamento della Scuola, spesso mascherato da politiche fintamente innovatrici.

Le trasformazioni degli ultimi quarant'anni hanno prodotto così una crisi delle condizioni che permettono a una società democratica di rigenerarsi e di prosperare: la crescente disaffezione verso la partecipazione alla vita politica da parte dei cittadini, i populismi, le tendenze autoritarie o tecnocratiche, il blocco della mobilità sociale, le crescenti disuguaglianze, sono insieme causa e conseguenza di questa situazione di difficoltà in cui oggi vivono molti paesi, compresa l'Italia.

1.2. Come sono caratterizzate le politiche *neoliberiste* sul lavoro?

La riorganizzazione dello stato sociale secondo un nuovo modello denominato *welfare to work* avviene nel Regno Unito, sotto il governo conservatore di Margaret Thatcher, per rispondere all'aumento del costo della spesa sociale e della pressione fiscale in un contesto di indebitamento pubblico e di ristagno dell'economia.

Applicando i principi delle dottrine neoliberiste, si riducevano le responsabilità dello Stato nei settori dell'istruzione, della salute e dell'assistenza ai disabili, dove erano stimolati l'azione privata e quella di mutuo-aiuto, lasciando alla mano pubblica il compito prevalente di potenziare, in base al principio di sussidiarietà, le risorse individuali, soprattutto delle persone in età lavorativa.

Ciò significava spingere i ceti medi a uscire dal welfare pubblico, sostituito con l'iniziativa privata, e lasciare ai soggetti deboli o marginali le sole protezioni economiche residuali, con l'obiettivo di ottimizzare le risorse, migliorare la qualità del servizio e ridefinire in maniera più mirata le prestazioni.

Con la sconfitta dei minatori inglesi nel 1984, si affermò la caduta del potere condizionante dei sindacati e venne avviata una politica di riduzione delle imposte sulle imprese e sui redditi alti, la privatizzazione e la deregolamentazione delle proprietà statali.

La riforma più significativa ha riguardato le nuove politiche "attive" per rispondere alla crisi del mercato del lavoro e all'elevata disoccupazione. Nel 1994 viene riorganizzato il modello di collocamento, cambiando il rapporto tra soggetto pubblico e privato nell'erogazione dei servizi per il lavoro: i Centri per l'impiego (*Jobcentre Plus*) possono delegare ad agenzie private il collocamento di disoccupati di lunga durata. L'idea centrale del *welfare to work* è l'istituzione di un obbligo per il percettore di sussidi o indennità di sottoscrivere un piano d'azione personalizzato per il ricollocamento nel lavoro, che non può essere rifiutato se considerato congruo dal soggetto pubblico, mentre i benefici assistenziali sono ridotti o anche annullati completamente, privilegiando l'immediata collocazione piuttosto che la qualificazione del lavoro.

L'azione del governo conservatore ha avuto effetti negativi anche gravi per i lavoratori: flessibilità salariale, contratti che proteggono poco, forte mobilità ma non verso l'alto, soprattutto per i lavoratori delle fasce più basse, diffusione di *working poors*, lavoratori poveri, nei settori tradizionali a bassa produttività, con retribuzioni che non permettono di superare la soglia di povertà, oppure di *bad jobs*, lavori scadenti nel terziario avanzato, cioè caratterizzati da bassi salari e qualifiche. Il nuovo governo laburista, al potere dal 1997, conferma nella sostanza l'impostazione neoliberista, che viene contrapposta in sede europea ad altre più favorevoli ai lavoratori.

L'esperienza inglese influenza le scelte dell'Unione Europea, che nel 1997 avvia una Strategia Europea per l'Occupazione al fine di coordinare gli obiettivi per la politica del lavoro tra gli stati membri, orientando le legislazioni di ciascun paese secondo l'impostazione già sperimentata dai governi di Margaret Thatcher, col laburista Tony Blair che assume un ruolo di promotore di quel modello.

Nascono così le nuove politiche per il lavoro, interventi pubblici per promuovere l'occupazione in generale o per sostenere gruppi particolari con svantaggi specifici, per ridurre il disagio sociale ed economico attraverso forme di sostegno al reddito o il pensionamento anticipato, per promuovere l'inserimento o il reinserimento dei singoli nel mercato del lavoro, orientando alla ricerca dell'occupazione, con la formazione e l'addestramento, incentivi all'occupazione e alle nuove attività di impresa. L'azione diretta dello Stato come "datore di ultima istanza", centrale nelle politiche keynesiane, è poco considerata dai governi, in tempi nei quali domina una visione basata sull'austerità e sulla riduzione della spesa pubblica.

1.3. La narrazione neoliberista sullo sviluppo

1.3.1. Merito e meritocrazia

L'ideologia neoliberista in campo economico comporta, a livello sociale, l'idea che gli individui siano "soli" a dover affrontare la vita, e quindi che ad essi vadano imputate le responsabilità dei loro fallimenti o riconosciuti i meriti dei loro successi.

Nel campo delle politiche scolastiche l'implicazione è chiara: si devono incentivare sistemi di istruzione orientati principalmente alla promozione di maggiori competenze finalizzate alla competizione in un sistema economico fatto di individui, e a selezionare il *merito*, in modo da fornire al sistema produttivo il *capitale umano* necessario allo sviluppo. I migliori sono quelli che “fanno guadagnare di più”, hanno una maggiore “occupabilità”.

Per l'idea “meritocratica”, gli studenti sono in competizione gli uni contro gli altri per il voto più alto, gli insegnanti vengono classificati in base ai loro meriti individuali, ricevendo premi in denaro o aumenti salariali, i singoli istituti scolastici sono posti in competizione per “accaparrarsi” un maggior numero di iscritti e maggiori finanziamenti. Tutto questo mortifica proprio il punto di forza non solo della scuola, ma delle organizzazioni in genere: la capacità di fare squadra, collaborare per raggiungere degli obiettivi.

Non siamo affatto contrari al riconoscimento del merito, coerenti con lo spirito della nostra Costituzione (artt. 4, 34), ma riteniamo che “riconoscimento del merito” e “meritocrazia” siano concetti per molti aspetti in contraddizione fra loro e siamo convinti che questo modo di pensare sia politicamente sbagliato, dannoso per gli effetti sociali disgreganti e non conveniente dal punto di vista economico.

La visione “meritocratica” ha caratterizzato i sistemi d'istruzione degli Stati Uniti e della Gran Bretagna dal secondo dopoguerra, per affermarsi nelle istituzioni internazionali come l'OCSE ed essere ripresa dall'Unione europea e dai governi nazionali come narrazione dominante. Essa ritiene che sia possibile utilizzare il percorso di istruzione per valorizzare i migliori in base a caratteristiche individuali e impegno personale, al di là dei privilegi socio-economici propri delle famiglie di origine.

In realtà, i meccanismi di selezione non fanno che riprodurre le gerarchie sociali di partenza, destinando ai ceti economici e sociali dominanti i percorsi più appetibili e riconfermando, se non accentuando, tranne eccezioni particolari, le differenze sociali iniziali. Questa visione si affianca ad una concezione tecnocratica della politica, legata alla fede nei mercati come principale strumento per

realizzare il bene pubblico, esautorando in questo modo la politica dalle sue responsabilità e lasciando una parte sempre più ampia dei cittadini in balia delle forze di mercato e senza protezione.

Questo slittamento ideologico risale agli anni Ottanta, con i governi di Reagan e Thatcher, ma ha coinvolto successivamente anche i principali partiti progressisti. Tutti hanno fatto ricorso negli ultimi quattro decenni alla retorica dell'ascesa sociale, della mobilità dal basso verso l'alto, ma i risultati sono stati assai diversi per i differenti gruppi sociali: il grosso della crescita economica è stato acquisito dal 10% più ricco, negli Stati Uniti e in Europa.

Dopo la crisi iniziata nel 2007-08, la retorica dell'ascesa risuona falsa per la gran parte dei cittadini dei paesi avanzati. Non solo, la riduzione delle protezioni fornite dal welfare state ha reso più difficile garantire le pari opportunità di partenza. L'esplosione della disuguaglianza nell'epoca della globalizzazione non ha aumentato la mobilità sociale, ma ha consolidato i vantaggi di quanti stavano più in alto e la garanzia di trasmetterli ai figli.

L'istruzione superiore terziaria diventa la principale via per accedere alle opportunità e per garantire la mobilità sociale, indipendentemente, almeno in via di principio, dal retroterra sociale o economico.

L'idea "meritocratica" sarà applicata anche per garantire l'accesso al welfare state, spostando l'attenzione dal piano della solidarietà sociale a quella della responsabilità personale del proprio benessere, per cui lo Stato dovrebbe intervenire solo quando la povertà non è dovuta a una "colpa" del cittadino.

Tuttavia, di fronte alla crescente disuguaglianza e al blocco della mobilità sociale che caratterizza la nostra realtà, continuare a promuovere l'idea che siamo responsabili del nostro destino ed in competizione con gli altri, erode la solidarietà e provoca la demoralizzazione di quanti rimangono indietro, rendendo tossico il concetto di meritocrazia.

Insistere sulla laurea, in particolare su alcune tipologie di corsi universitari, che assicurerebbero le posizioni migliori ma poco numerose, come credenziale principale per un lavoro dignitoso, mina

la dignità di tutti gli altri lavori, quelli che riguardano la maggioranza dei cittadini, che diventano così meno “meritevoli”.

Si è imposta l'idea che l'istruzione e la competenza tecnica siano neutrali (si tratterebbe di dati oggettivi) rispetto ai valori dominanti nella società e tra i cittadini.

In questo modo, però, il contributo del cittadino comune al benessere della collettività e alla vita sociale viene svalutato, indebolendo così i legami che tengono insieme una collettività e, in fin dei conti, rendendo più fragile la stessa democrazia, che si regge, appunto, sulla partecipazione e sul rispetto di ciascun membro, indipendentemente, almeno in linea di principio, dalla sua posizione sociale.

Nel discorso pubblico, il progetto civico di bene comune è stato ristretto in termini prevalentemente economici, facendo attenzione soprattutto a soddisfare le preferenze dei consumatori.

I legami di cittadinanza basati sulla solidarietà, sulla difesa dei diritti sociali e sulla comunanza di intenti sono passati in secondo piano e scarsamente valorizzati, quando non apertamente messi in discussione dalle politiche governative, mentre si è diffusa l'idea che la società riservi scarsa considerazione, sul piano delle protezioni, su quello economico e della stima sociale, al ruolo delle classi lavoratrici.

Questa visione dell'Istruzione che si autodefinisce “meritocratica”, e che dà valore solo alla laurea, ha tuttavia conseguenze assai gravi, innanzitutto sul funzionamento dei sistemi di istruzione stessi, che finiscono per costruirsi attorno a meccanismi adatti a distinguere e a separare precocemente gli studenti, che vengono orientati prima possibile verso lavori dequalificati oppure verso livelli di formazione differenziati, come avviene in Italia, già a partire dai 15 anni.

Una società fortemente differenziata riproduce nelle linee generali queste caratteristiche anche nel sistema di istruzione. Di fronte ad un mercato del lavoro gerarchizzato, assai più di trent'anni fa, in cui i lavori dignitosi, a tempo pieno, contrattualizzati e adeguati al livello di istruzione del giovane lavoratore sono ormai una minoranza, solo un terzo del totale delle nuove assunzioni, il sistema

scolastico agisce in supporto a questa logica “meritocratica”, col fine di selezionare questa minoranza di “privilegiati”.

Il resto dei giovani usciti dalla scuola anche con titoli di studio superiori, ma non appartenenti alla minoranza dei “meritevoli”, dovrebbe accontentarsi delle offerte di qualità inferiore, che quasi mai permettono di andare oltre la mera sopravvivenza, che può essere garantita solo col sostegno dei genitori, quando possibile.

1.3.2. *La retorica dell'economia della conoscenza*

Tra i luoghi comuni accettati dal dibattito corrente vi sono la convinzione che vi sia un rapporto diretto tra crescita economica, livello di istruzione della popolazione e qualità dei sistemi scolastici e che in un'economia “della conoscenza”, come sarebbe quella attuale, l'istruzione, soprattutto universitaria, sia la principale risorsa individuale e collettiva. I mediocri risultati economici italiani degli ultimi trent'anni sarebbero conseguenza dei livelli di istruzione della popolazione più bassi di quelli dei paesi europei più sviluppati e della scarsa qualità del nostro sistema di istruzione.

Queste idee hanno cominciato a diffondersi nel mondo accademico tra gli anni Sessanta e Settanta, quando alcuni esponenti della *scuola di Chicago*, introdussero il concetto di *human capital*, sostenendo che l'ingresso di lavoratori più istruiti all'interno delle aziende innalzasse la produttività.

La realtà è però più complessa: a determinare l'incremento di ricchezza e la prosperità di un Paese è la capacità del sistema (istituzionale, politico, economico, sociale) di organizzare i differenti fattori che concorrono all'aumento di produttività, per dare vita a imprese in grado di affrontare con successo l'economia di mercato, ma anche per dare vita a società che sappiano trasformare la crescita economica in sviluppo: un ruolo importante lo gioca anche l'istruzione, ma non in quanto *capitale umano*.

Il forte aumento della disuguaglianza è una delle cause delle crisi ricorrenti e della mancanza di una stabile *crescita* economica, perché produce rendite di posizione che spostano l'economia dalla produzione alla immobilizzazione, finanziaria o immobiliare che sia. Essa

può essere contrastata con adeguate politiche pubbliche e con un'efficace azione di quella parte dei cittadini che più ne viene colpita, in particolare i lavoratori.

Un basso livello di disoccupazione corrisponde ad un maggiore potere contrattuale di sindacati e partiti politici a loro vicini, che tenderanno di mettere in atto politiche di lotta alla disoccupazione, di contrasto alla povertà e alla disuguaglianza. Un altro fattore che contribuisce ad aumentare il potere contrattuale dei lavoratori è la loro consapevolezza di cittadini, capaci, attraverso la partecipazione democratica, di concorrere a determinare le politiche del Paese.

Tra gli effetti perversi della disuguaglianza è la differenza di opportunità, che porta gli individui a non esprimere al massimo il loro potenziale. L'istruzione agisce sullo sviluppo economico perché è uno dei fattori di contrasto alla disuguaglianza e non perché rende più produttivi i lavoratori.

Si tenga inoltre presente che, a mano a mano che aumenta il progresso tecnologico, una maggiore quantità di conoscenze viene incorporata nelle macchine, sia con i sistemi di automazione, che sostituiscono il lavoro manuale, sia con quelli di calcolo, che sostituiscono soprattutto il lavoro intellettuale degli impiegati. Gli operai e gli impiegati del passato avevano più conoscenze e più competenze utili alla crescita della produttività di quanto avvenga oggi, perché una parte delle loro risorse professionali è ora fornita dai programmi di gestione automatizzati ed essi hanno una minore comprensione dei processi realizzati nel proprio lavoro.

Il concetto di *società della conoscenza*, presente in molti documenti dell'Unione Europea, è stato ridotto ad una novità degli ultimi anni solo per giustificare la teoria del *capitale umano*: questa retorica non fotografa una novità, perché la conoscenza, intesa come competenza tecnologica, organizzativa e istituzionale, è stata in ogni società, passata e presente, un'importante risorsa per creare ricchezza. Essa è alla base del progresso della civiltà umana, in tutte le sue accezioni, e quanto più essa è diffusa tanto più essa contribuisce allo *sviluppo*, in tutti i sensi.

Lo scopo di gran parte dell'istruzione, innanzitutto di quella data

a bambini e ragazzi fino ai 16 anni, ma anche di molte discipline insegnate nel triennio superiore o all'università, viene considerato dai sostenitori del liberismo, di poco o scarso valore economico: le materie umanistiche, l'arte e la musica, gran parte di quelle scientifiche, come matematica o scienze, troppo teoriche e astratte per essere utilizzate in un qualunque lavoro.

Quello che effettivamente viene, a torto, ritenuto utile per il lavoro, come insieme di conoscenze, abilità e competenze, può essere acquisito, in tempi più brevi di un normale percorso d'istruzione, in attività di formazione professionale previste per gran parte dei comuni lavori e nei contratti attuali, o all'interno del percorso lavorativo, attraverso l'apprendistato o nel periodo di prova.

Una visione dell'istruzione che ne sottolinea soprattutto il valore economico, di fronte al fenomeno crescente della sovraistruzione, ovvero dell'impiego di lavoratori con un livello di istruzione superiore alla mansione in cui sono utilizzati, non può che spingere il mondo economico dominante a immaginare di ridurre la spesa, soprattutto per la massa, perché considerata sempre meno sostenibile oltre un certo livello, perché quello che interessa è la funzione di "selezione" sociale svolta soprattutto dall'università, perché determina la posizione di ciascuno nella gerarchia lavorativa: in questo modo si è costruita una nuova gerarchia delle opportunità, tra chi rientra nella parte alta dell'ordine sociale, perché ha raggiunto la laurea, e quelli che ne sono esclusi e che quindi partono da una situazione di svantaggio nella gara per il lavoro.

1.4. La stagnazione economica italiana e il fallimento delle politiche sul lavoro

1.4.1. Il lavoro ridotto a merce

Il tema della "flessibilità" del lavoro è stato teorizzato in tutte le sedi internazionali a partire dall'Organizzazione Mondiale del Commercio (WTO), ed è stato assunto, dagli anni Novanta, come dogma anche in Italia, pensando così di rilanciare lo sviluppo economico. È stato invece ottenuto l'effetto contrario, quello di una

lunga, ormai quasi trentennale stagnazione. Quando, nonostante i tagli salariali, la produttività non è aumentata, si è accusato i lavoratori di scarsa professionalità, scaricando su di loro i limiti della gestione aziendale, senza mettere in discussione l'altro fattore della produttività, il capitale.

Per aumentare la produttività del lavoro si può, a parità di valore aggiunto, destinare una parte di reddito minore al fattore Lavoro. Questo può essere ottenuto aumentando, per via tecnologica o organizzativa, la quantità di prodotti che, in un'unità oraria, è in grado di produrre il lavoratore, diminuendo i salari dei lavoratori, senza che sia necessario riorganizzare la produzione e investire in innovazioni tecnologiche e di processo.

Abbassare i salari è proprio quello che si è fatto dal 1993, con la politica dei redditi e la continua richiesta di "flessibilità". In realtà, questa flessibilità ha disincentivato le aziende da importanti investimenti sia nei processi sia nei prodotti più innovativi: i profitti sono stati comunque garantiti dal basso costo del lavoro e dalle agevolazioni fiscali.

Si è concentrata l'attenzione su un solo fattore, quello del lavoro, lasciando in ombra sia le scelte dell'azienda in tema di tecnologie produttive, tipologia e qualità dei prodotti, capacità di marketing e di organizzazione, sia quelle relative al funzionamento dell'intero sistema.

Si è imposta nel mondo politico la visione della scuola neoclassica o marginalista, fondata sul dogma di un mercato capace di autoregolarsi e di fissare autonomamente il valore dei differenti fattori, tra i quali il lavoro, che dovrebbe seguire l'andamento della produttività, senza che la volontà dello Stato possa avere un peso nel determinare gli indirizzi, se non accompagnando le tendenze autonome del mercato attraverso una produzione legislativa che ha demolito, passo dopo passo, quanto si era conquistato nei primi trenta anni dopo la guerra.

La cosiddetta "liberalizzazione" del mercato del lavoro è iniziata poco dopo la firma del Trattato di Maastricht, con la Legge Tremonti n. 357/1994, segue il cosiddetto pacchetto Treu Legge n. 196/1997,

quindi la riforma Biagi Decreto Legislativo n. 276/2003 (soprattutto), la Legge Sacconi n. 148/2012, la riforma Fornero Legge n. 92/2012, il cosiddetto Job Act di Renzi Legge n. 34/2014 e successivi D. Lgs, il Decreto dignità di Di Maio, Legge n. 96/2018, che hanno introdotto forme di lavoro a tempo determinato, parziale, in itinere, a progetto, attualmente 46 diverse tipologie, una situazione che non ha confronto con il resto dell'Unione europea.

Queste misure sono state accompagnate dal taglio del costo del lavoro in caso di assunzioni a tempo indeterminato e dalla riduzione d'imposta per redditi investiti negli impianti aziendali, anche per le piccole imprese.

Si è così imposta nelle aziende una concezione basata sullo sfruttamento intensivo del lavoro che ha prodotto una rottura della connessione che in passato esisteva tra presenza di un rapporto contrattuale e status personale del lavoratore.

Questa scelta ha comportato un arretramento dell'economia: abbiamo abbandonato la ricerca nei settori innovativi, abbiamo rinunciato a fare concorrenza sulla qualità del prodotto, abbiamo rinunciato ad entrare in nuovi mercati che, nel frattempo, si sono fatti avanti. Invece di perseguire la crescita economica, e di redistribuirne i benefici a tutti i fattori produttivi, lavoro e capitale, abbiamo avuto una classe dirigente che ha scelto la via più facile: ridurre la quota di ricchezza destinata al lavoro.

Queste forme di lavoro più flessibili hanno, in alcuni casi e per settori marginali, permesso di aumentare il numero di lavoratori, senza che però vi sia stato un aumento della ricchezza complessiva.

Questa situazione di bassa o bassissima produttività è particolarmente vera per gran parte delle società di servizi, che hanno continuato a crescere in numero, in genere nella forma di società individuali o familiari, con uno o pochissimi addetti, che rappresentano spesso una forma mascherata di sotto occupazione, che sopravvive sul lavoro nero e sull'evasione fiscale, o che spesso utilizzano, forzando ampiamente le norme che li avevano ispirati, stage e tirocini continuamente rinnovati, anche a persone diverse, mal pagati, al posto di regolari assunzioni di lavoro.

Il processo di flessibilizzazione ha riguardato negli ultimi quindici anni anche il settore pubblico, attraverso i tagli ai servizi, il blocco del turnover, l'esternalizzazione e la precarizzazione dei rapporti di lavoro.

Si è cercato di convincere i lavoratori che il posto fisso, garantito contrattualmente, con una professionalità crescente costruita attraverso gli anni, fosse il residuo del passato legato al modello fordista.

Per questo bisognava vedere la perdita del proprio lavoro non come una sconfitta personale o come il frutto delle logiche e degli interessi dell'imprenditore, ma come un'opportunità per cercare sempre nuove strade e nuovi obiettivi.

Si sono costruite campagne mediatiche contro le garanzie del lavoro, stimolando l'invidia sociale contro i lavoratori pubblici e gli insegnanti considerati privilegiati; poi contro i dipendenti delle grandi e medie aziende tutelati da contratti di lavoro nazionali.

Si tratta di un meccanismo comunicativo che colpisce chiunque abbia degli strumenti di tutela in più rispetto al dominio incontrastato del mercato, scatenando contro di loro le frustrazioni e le tensioni dei lavoratori meno tutelati, dei precari, degli indipendenti legati ai servizi tradizionali, milioni di persone che dirigono la propria rabbia verso il bersaglio sbagliato.

Si è puntato a ridurre gli oneri sociali, frutto delle lotte degli anni Sessanta-Settanta, come i contributi assicurativi, pensionistici, sanitari, fondamentali per fornire lo stato sociale o welfare a tutti i cittadini; sono stati colpiti i diritti sociali e le tutele collettive del lavoro, con l'obiettivo di riportare la classe dei lavoratori a essere semplice merce di scambio priva di tutele e di diritti.

L'introduzione di nuove norme peggiorative ha avuto effetto sulle retribuzioni dei nuovi assunti che, a parità di titolo di studio e di lavoro, sono inferiori a quelle di chi era stato assunto prima.

È aumentato il divario tra i lavoratori più anziani e più tutelati e quelli più giovani, sottoposti alle nuove normative sul lavoro, che penalizzano l'accumulo di esperienza e la carriera.

Si riducono i differenziali retributivi in base al titolo di studio: se in passato vi era un vantaggio salariale o stipendiale innanzitutto

per i laureati e poi per i diplomati, le retribuzioni di laureati e diplomati neoassunti sono oggi più basse e non salgono quelle con basso titolo di studio.

1.4.2. Un Paese in difficoltà: le cause della disoccupazione giovanile

La marginalità economica dell'Italia rispetto ai principali paesi sviluppati è un fenomeno di lungo periodo, presente già al momento dell'unificazione del 1861. Le due fasi di rapida crescita capaci di avvicinare la nostra economia a quelle più avanzate, ovvero il ventennio che precede l'ingresso nella Prima guerra mondiale e i tre decenni o poco più che vanno dalla fine degli anni Cinquanta al 1992, sono delle eccezioni.

A determinare questa seconda accelerazione sono stati: l'apertura dei mercati europei; l'introduzione di un modello industriale fordista di provenienza americano; la presenza di una riserva di manodopera a basso costo prodotta dalla modernizzazione dell'agricoltura; salari più bassi dei concorrenti europei; un'economia industriale orientata all'esportazione; una divisione internazionale del lavoro basata su tecnologie di prodotto di fascia medio-bassa, in particolare al di sotto dei prodotti tedeschi; la presenza di un settore industriale e di servizi pubblici in grado di garantire materie prime, prodotti semilavorati, energia e infrastrutture a costi competitivi.

Nei due periodi, l'istruzione della società italiana ha avuto un evidente balzo in avanti: la legge Daneo-Credaro del 1909 avvia finalmente l'alfabetizzazione generalizzata del paese, dopo gli scarsi risultati dei primi decenni successivi all'unificazione, con l'assunzione da parte dello Stato del compito di fornire il servizio scolastico obbligatorio nella scuola elementare; occorre però giungere alla fine degli anni Cinquanta per vedere sostanzialmente completato questo percorso.

Nel secondo periodo, quello del boom economico, abbiamo invece la legge sulla scuola media unica del 1962, che finalmente attua quanto previsto dalla Costituzione del 1948 e promuove la scolarizzazione di massa fino a 14 anni, ma questo obiettivo sarà raggiunto per la quasi totalità degli adolescenti dopo un trentennio, nei primi anni Novanta.

Fino a quel momento, il titolo di studio più diffuso tra i lavoratori italiani era la licenza elementare; lo sviluppo economico, a partire dagli anni Sessanta, ha prodotto l'aumento degli iscritti agli istituti professionali e tecnici, che hanno fornito personale qualificato e tecnico in numero crescente, ma di molto inferiore ai lavoratori con istruzione più bassa.

Viceversa, negli ultimi trent'anni la popolazione italiana ha visto crescere i livelli di istruzione fino a far diventare il titolo di studio superiore quello più diffuso, ma senza che queste nuove competenze fornite da studi più lunghi siano particolarmente richieste dalle aziende.

Nei confronti internazionali, è evidente la difficoltà del nostro paese ad affermarsi nei settori economici più avanzati, nonostante la presenza di eccezioni positive, che tuttavia non determinano la qualità del sistema, che appare complessivamente arretrato e non è in grado di reggere la concorrenza.

Negli ultimi decenni, il livello d'istruzione della popolazione è costantemente cresciuto, anche se esistono differenze con i paesi più sviluppati; ma senza una ripresa dello sviluppo economico e della sua qualità, il contrasto tra i livelli crescenti di istruzione in possesso di chi entra nel mercato del lavoro e le competenze prevalentemente di livello medio basso che questo richiederà, potrà diventare drammatico sul piano sociale.

Il disallineamento tra crescita dei livelli di istruzione dei giovani e sviluppo economico che manca smentisce le interpretazioni che attribuiscono alla scarsa istruzione la causa della stagnazione italiana.

Secondo le previsioni occupazionali, per meno della metà dei lavoratori del prossimo futuro sarà richiesto un titolo di studio secondario superiore o universitario, mentre già oggi oltre l'80% dei giovani raggiunge questi livelli di istruzione.

La principale causa della disoccupazione giovanile in Italia è il ridimensionamento, a partire dai primi anni Novanta, del nostro sistema economico, all'interno della divisione internazionale del lavoro: dal 1992, il Paese, specializzato in settori a tecnologia matura,

ha dimezzato la quota di mercato internazionale a favore di altre economie considerate un tempo in via di sviluppo e abbiamo perso l'occasione di entrare nell'ultima rivoluzione tecnologica delle ITC, dove abbiamo un ruolo secondario se non marginale, anche a causa della ridotta spesa in Ricerca e Sviluppo e della mancanza di grandi imprese necessarie per implementare e finanziare queste attività.

Anche se l'affermazione può apparire controintuitiva, il calo del costo del lavoro, invece di rilanciare la crescita economica, ha ritardato lo sviluppo in investimenti tecnologici, perché le imprese hanno preferito assumere personale a costi decrescenti, piuttosto che innovare processi e prodotti.

A questa causa di lungo periodo se ne sono aggiunte altre di tipo congiunturale: innanzitutto la recessione economica iniziata nel 2008 e continuata fino al 2014, che ha visto una contrazione netta degli occupati, soprattutto dei giovani, più legati a contratti temporanei e più deboli rispetto alla controparte; inoltre l'allungamento della vita lavorativa, provocata dalla politica pensionistica attuata dai governi a partire dagli anni Novanta, ha impedito o ridotto, in una situazione di contrazione della base economica, il ricambio generazionale, lasciando fuori dal sistema produttivo una buona parte dei giovani.

1.4.3. Il fallimento delle politiche neoliberiste sul lavoro e sullo sviluppo

I governi italiani dagli anni Novanta, hanno agito nella convinzione che occorresse agevolare gli imprenditori nel rilancio della crescita economica, tagliando le imposte a carico delle aziende, rendendo la manodopera, in entrata e in uscita, più flessibile, riducendo le protezioni su retribuzione e licenziamenti; al contrario sono stati del tutto assenti piani di reindustrializzazione e di riduzione della disoccupazione crescente, anche dopo la crisi del 2008-2014.

Si è imposta la convinzione che meno vincoli alle imprese avrebbero permesso maggiori assunzioni e che più agevolazioni fiscali avrebbero avuto come conseguenza l'aumento degli investimenti privati.

Due risultati che non sono stati conseguiti, mentre si è assistito

ad un trasferimento netto di ricchezza dal lavoro al capitale negli ultimi trent'anni, corrispondenti a circa 10 punti percentuali di PIL. Si tratta di una negazione delle precedenti politiche di matrice keynesiana che avevano orientato le scelte dei governi italiani nel dopoguerra, fino all'affermazione delle politiche di austerità promosse dall'Unione Europea dopo il Trattato di Maastricht.

Da quel momento la politica economica e sociale, che per brevità definiamo *neoliberista*, è stata orientata da alcuni dogmi ideologici fondamentali: riduzione della spesa pubblica e del ruolo dello Stato; privatizzazioni e liberalizzazione di capitali, merci e lavoro; predominio del mercato e degli investimenti privati; precarizzazione dei lavoratori.

Il Paese non solo non è cresciuto, ma su molti fronti è retrocesso, i salari sono oggi più bassi che alla fine degli anni Novanta, unico caso tra i Paesi OCSE, gli investimenti, già insufficienti in passato, sono ulteriormente diminuiti, ma questi risultati non hanno provocato alcun ripensamento nel ceto politico ed economico-finanziario dominante, che non comprende che tra le cause di questo fallimento vi è proprio la scelta di umiliare il lavoro e le retribuzioni di operai e impiegati, permettendo a una buona parte delle nostre imprese di fare profitti crescenti, ma senza produrre ricchezza e sviluppo per il Paese.

Le politiche attive del lavoro, introdotte a partire dagli anni Novanta in Europa, appaiono oggi con tutti i loro limiti, confermati dal fallimento, sul piano della creazione di lavoro, della Legge n. 26/2019, che ha introdotto disposizioni in materia di “reddito di cittadinanza” e di pensioni.

Per la quantità di risorse impiegate, circa 27,5 miliardi nei primi quattro anni di applicazione, costituisce la maggiore iniziativa di politica attiva sul lavoro e di contrasto della povertà degli ultimi decenni. L'art. 1 introduce il cosiddetto Reddito di cittadinanza (RdC), l'art. 4 definisce il Patto per il lavoro e quello per l'inclusione sociale; l'art. 8 individua gli incentivi per l'impresa e per il lavoratore. La legge aveva due obiettivi prioritari: aumentare l'occupazione; ridurre la povertà, la disuguaglianza e l'esclusione sociale. Gli strumenti utilizzati riguardano il sostegno economico alle famiglie e le

politiche attive del lavoro volte all'inserimento sociale dei soggetti a rischio di emarginazione.

Il RdC si è dimostrato un importante anche se imperfetto ammortizzatore sociale, sottoposto a diverse limitazioni: non è universale, non è incondizionato, non è individuale e non è automatico, infatti dipende dalla situazione economica ISEE, prevede degli obblighi verso i centri per l'impiego, è assegnato ad un rappresentante del nucleo familiare, è necessaria un'adeguata domanda documentata. È introdotto anche un incentivo per i datori di lavoro che assumono, con contratto di lavoro subordinato, a tempo pieno e indeterminato, compresi i rapporti di apprendistato, i beneficiari del Reddito di Cittadinanza.

Il meccanismo è piuttosto complicato e di difficile gestione per i diversi soggetti interessati (datore di lavoro, lavoratore, INPS, ANPAL) e, purtroppo, ha inciso poco sulla realtà occupazionale dei giovani disoccupati.

Già dopo i primi due anni di applicazione è possibile fornire un giudizio sui due principali interventi previsti da quella legge: un risultato più positivo nel contrasto e nella riduzione della povertà, insufficiente invece l'obiettivo di incrementare l'occupazione, con risultati piuttosto modesti, come è possibile rilevare dai dati forniti da *Anpal Servizi* e dal *Programma Garanzia Giovani*.

1.5. I partiti progressisti subalterni alla visione *neoliberista* sul lavoro

A partire dall'Ottocento, si è sviluppata una lotta per l'emancipazione delle classi sociali subalterne, attraverso modalità rivoluzionarie, che intendevano affermare una diversa forma di potere a partire dalla distruzione di quello precedente, o riformiste, che si battevano per una trasformazione dall'interno del sistema in vigore.

Il progetto riformista è stato promosso dai movimenti sindacali, laburisti, socialisti e socialdemocratici, che hanno portato alla giornata di otto ore, alla costruzione di un sistema di tutele del lavoro e della salute, contro gli infortuni, per le pensioni, per l'istruzione,

quello che oggi chiamiamo *welfare state*, e alle conquiste dei diritti politici e civili per i lavoratori, le donne, gli immigrati.

Rivoluzionari e riformisti hanno concorso insieme per promuovere una trasformazione della società e del mondo in senso democratico e sociale che altrimenti non sarebbe avvenuta come processo naturale del capitalismo, che si muove in altre direzioni se lasciato libero di agire secondo le proprie dinamiche autonome.

La crisi dell'Unione Sovietica e del suo sistema di alleanza, dissoltosi dopo il 1989, e l'apertura all'economia di mercato della Cina popolare degli anni Novanta, hanno costituito la più importante occasione di rilancio del capitalismo mondiale, che ha dato vita a un'unica grande economia globale e ha visto affermare una leadership radicale e fondamentalista, che ha trovato nelle teorie della Scuola economica di Chicago e nelle scelte di politica economica dei governi Thatcher e Reagan l'energia per imporre il proprio dominio di classe su scala mondiale.

A partire da quel momento, gli inizi degli anni Ottanta, l'insieme dei principi e dei valori che avevano caratterizzato l'azione delle politiche democratico-liberali dopo il *New Deal* di Roosevelt vengono ribaltate, facendo del dominio del mercato il principale regolatore dello sviluppo economico e delle relazioni sociali, riducendo dovunque fosse possibile il ruolo dello Stato, attribuendo a burocrazie tecnocratiche internazionali il compito di sovrintendere a questo passaggio da un modello di sviluppo a un altro, rimuovendo gli strumenti di controllo predisposti dopo la crisi del 1929 sulle attività finanziarie, ridisegnando al ribasso i sistemi di welfare e operando un enorme trasferimento di ricchezza a livello globale dai lavoratori al profitto e alle rendite finanziarie.

Sul piano politico, le trasformazioni più radicali hanno riguardato i partiti progressisti e di sinistra dei paesi più avanzati che hanno finito per diventare subalterni alla ideologia *neoliberista*, anche se in forme meno radicali e più prudenti.

Essi abbandonano la loro prospettiva politica, caratterizzata dall'emancipazione dei lavoratori, dalla universalità dei diritti sociali e del welfare, dal progresso collettivo della società, e la sostituiscono

con la ricerca del successo individuale, basato soprattutto sul merito e sull'impegno dei singoli individui, in competizione gli uni con gli altri, a partire in particolare dall'istruzione, che da strumento per l'emancipazione e il progresso della intera società diventa strumento a disposizione dei singoli per il proprio individuale miglioramento economico e per avere maggiori possibilità di competere nel nuovo mercato globale.

Non si tratta più, ormai, di emancipare il lavoro reale, nelle sue condizioni concrete e storiche, aumentando le tutele normative e contrattuali, introducendo forme di democrazia sui luoghi di lavoro, migliorando gli aspetti economici in modo da fornire a ognuno le risorse per una vita decorosa.

Al contrario, si accetta che sia il mercato a definire i rapporti di forza tra le parti, riducendo il ruolo di tutela dei sindacati e dello Stato quanto al controllo delle relazioni sociali, alla redistribuzione delle risorse attraverso la leva fiscale, alla fornitura di servizi sociali. In questo modo si è accettato che peggiorassero le condizioni dei lavoratori reali e che molti lavori diventassero più precari, faticosi e meno pagati, anche in presenza di salari e stipendi contrattuali e a tempo pieno. Così, di fronte al peggioramento per i molti, si propone alla minoranza dei migliori, quelli più motivati e con più competenze, di utilizzare la leva dell'istruzione come principale possibilità per uscire dalla personale o familiare condizione di sfruttamento e di deprivazione sociale, puntando non sull'emancipazione del lavoro della maggioranza delle persone, ma alla fuga individuale da quella condizione, per trovare un lavoro ben pagato e riconosciuto socialmente.

Allo Stato rimane il solo compito di facilitare quelle soluzioni che vanno a vantaggio dell'impresa, anche quando le conseguenze sociali diventano drammatiche.

1.6. È possibile una politica alternativa sul lavoro e sullo sviluppo di tipo post-keynesiano?

Sul problema del lavoro, è necessario rompere con le scelte politiche che hanno contribuito a spostare la ricchezza verso i profitti

e le rendite, cominciando a dare più forza proprio al mondo del lavoro, con iniziative legislative capaci di ribaltare le logiche che si sono affermate dagli anni Novanta.

Significa smantellare la legislazione che ha liberalizzato il mercato del lavoro, introducendo strumenti di tutela più efficaci, per garantire rapporti di lavoro più giusti, con un drastico ridimensionamento delle tipologie contrattuali atipiche, riaffermando la centralità del contratto a tempo indeterminato a tempo pieno e limiti più rigorosi al licenziamento, introducendo un compenso orario minimo.

Lo Stato dovrà riacquistare un ruolo maggiore nell'indirizzo dell'economia, superando la visione attuale che subordina i diritti delle persone a quelli delle imprese; è necessaria una nuova politica economica e industriale strategica, che non deleghi le scelte al mercato e alle aziende, finanziando investimenti nella ricerca e nell'innovazione tecnologica, fondamentali per garantire uno sviluppo economico e occupazionale duraturi e per facilitare la riconversione verso la *Green Economy* o *Economia verde*, ispirata alla sostenibilità ecologica, all'economia circolare, al riciclo e riuso dei materiali, alla riconversione dei settori tradizionali, allo sviluppo delle energie sostenibili, alla riduzione dei consumi di energia in abitazioni e uffici, al miglioramento della mobilità e all'abbattimento dello smog.

Dato il carattere strutturale della disoccupazione in Italia, è necessario che lo Stato si assuma la responsabilità come "datore di lavoro di ultima istanza", con la promozione di un Piano per nuove assunzioni di qualità in settori chiave per il benessere e lo sviluppo del Paese: salute e istruzione, servizi alle persone, mobilità pubblica sostenibile, interventi contro il dissesto idro-geologico, manutenzione e promozione del patrimonio artistico e culturale, sviluppo e manutenzione delle infrastrutture, recupero del patrimonio di edifici pubblici.

Si tratta di redistribuire il lavoro esistente, che è il risultato della grande crescita di produttività dei settori più moderni, tra tutti, riconoscendo il costo sociale dell'esistenza di due categorie di cittadini: da una parte coloro che lavorano troppo, con orari ben al

di sopra di quelli contrattuali, dall'altra coloro che sono esclusi dal sistema produttivo.

Si deve rendere effettiva e più equa la tassazione sui profitti e sulle rendite finanziarie, colpendo l'evasione fiscale e contributiva, eliminando le norme che permettono l'elusione fiscale, che liberano l'impresa, piccola e grande, da una parte consistente dei contributi, che vengono scaricati sullo Stato, riducendo così le risorse per il welfare state.

Bisogna reintrodurre una tassazione più progressiva, capace di redistribuire la ricchezza da chi ha di più a chi ha meno, per invertire il fenomeno che negli ultimi decenni ha prodotto il trasferimento di ricchezza dal lavoro al capitale, per tutelare maggiormente stipendi e salari dei lavoratori, per garantire le entrate pubbliche necessarie al finanziamento del welfare.

CAPITOLO 2. IL COMPITO DELL'ISTRUZIONE SECONDO LE ORGANIZZAZIONI INTERNAZIONALI: *BENE COMUNE GLOBALE O FORMAZIONE DEL CAPITALE UMANO?*

Il tema dell'educazione o istruzione permanente (*lifelong education – éducation permanente*) è utilizzato la prima volta dal Consiglio d'Europa nel 1966, come modello globale per rispondere ai bisogni educativi in rapida crescita e sempre più diversificati di ogni individuo, basato sui principi di eguaglianza delle opportunità, partecipazione e globalizzazione.

A partire dal 1972, l'UNESCO, l'Agenzia dell'ONU che si occupa di Istruzione, Scienza e Cultura, e l'OCSE, nata nel 1948 come OECE poi trasformata nel 1961 in organizzazione intergovernativa di studi economici, hanno prodotto due opposte visioni sul ruolo e sulle finalità dell'Istruzione all'interno delle società contemporanee.

L'UNESCO, che rappresenta una visione multipolare delle relazioni internazionali, ha sviluppato l'idea di istruzione o apprendimento permanente in termini umanistici ed emancipatori, per favorire la realizzazione integrale del soggetto. Conoscenza e istruzione vanno considerati beni comuni globali, perché riguardano tutte le persone, come parte di un impegno sociale collettivo che richiede partecipazione e solidarietà.

L'OCSE ha da subito contrapposto a questa interpretazione una lettura più economica e pragmatica, che per comodità definiamo neoliberista: l'istruzione ha il principale compito di valorizzare il capitale umano, la risorsa fondamentale per garantire competitività e crescita economica e per migliorare la condizione individuale. A partire dagli anni Novanta, l'organizzazione si dota di strumenti di indagine e di comunicazione su questi temi e influenza le politiche scolastiche della stessa Unione Europea.

Queste due interpretazioni, che generalmente utilizzano la stessa terminologia, si pensi all'idea di competenza, attribuiscono ai concetti contenuti e valori assai differenti, perché inseriti in due narrazioni per molti aspetti contrapposte.

2.1. L'UNESCO e la visione umanistica dell'Istruzione

L'UNESCO ha sviluppato l'idea di istruzione permanente con i seguenti contributi: Rapporto Faure, *Learning to be*, 1972; Rapporto Delors, *Learning: the treasure within*, 1996; Rapporto Mohammed-Morgan, *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, 2019.

Per il Rapporto Faure è necessaria la realizzazione integrale dell'essere umano "come individuo, membro di una famiglia e di una comunità, cittadino e produttore, inventore di tecniche e sognatore creativo", sviluppando le proprie potenzialità senza discriminazioni, privilegi o ostacoli precostituiti.

La formazione delle persone è una responsabilità di cui devono farsi carico tutte le istituzioni e i soggetti che abitano un certo contesto; si tratta di aprire nuove vie di partecipazione, realizzando una progettazione condivisa tra le forze vive della società capace di riconoscere i problemi e i bisogni della propria realtà.

È necessario organizzare ogni sistema di istruzione su basi di massa ma pensando l'apprendimento come processo individualizzato che dura tutta la vita; i programmi scolastici devono essere più flessibili, superando la distinzione tra formazione professionale e formazione intellettuale; la valutazione deve rinunciare alla funzione di selezione e di conferma dello status sociale, per acquisire una funzione diagnostica e di verifica dell'azione didattica; bisogna utilizzare le tecnologie educative, superare le gerarchie nei ruoli, mettere in grado giovani e adulti di partecipare alla gestione dell'impresa educativa.

Per il Rapporto Delors la scuola fornisce un significato alle esperienze vissute dalla persona, alle sue relazioni sociali, alla costruzione della personalità. Al centro è la formazione del cittadino (non solo del futuro lavoratore pur necessaria), un cittadino che si prende cura del mondo in quanto bene comune.

Nel documento sono fissati quattro principi che la scuola deve promuovere:

1. Imparare a conoscere;

2. Imparare a fare;
3. Imparare a vivere con gli altri;
4. Imparare ad essere.

La scuola è il luogo in cui consentire alle giovani generazioni di “sperimentare le tre dimensioni dell’istruzione: etico-culturale, scientifico-tecnologica, economico-sociale”.

Queste aree di apprendimento racchiudono “le dimensioni della persona (aspetto teoretico, scientifico, etico, religioso, estetico, espressivo), del cittadino (aspetto relazionale, comunicativo, sociale, civico, politico, organizzativo) e del lavoratore (aspetto progettuale, operativo, produttivo, economico)”. La costruzione del curriculum è il contesto in cui la politica, le scuole e i docenti si confrontano in tal senso.

Col Rapporto Mohammed-Morgan, l’Istruzione è innanzitutto un bene comune da salvaguardare, necessario al cambiamento guidato da valori condivisi: rispetto della vita e della dignità umana, uguaglianza dei diritti, giustizia sociale, diversità culturale, solidarietà internazionale e responsabilità condivisa per un futuro sostenibile.

L’istruzione deve trovare il modo di rispondere alle contraddizioni dello sviluppo economico, che da solo non è in grado di risolvere i problemi del presente: disuguaglianze crescenti, esclusione, violenza, modelli insostenibili di produzione economica, degrado ambientale, intolleranza e conflitti identitari. Tuttavia questo non basta: sono necessarie politiche pubbliche per la crescita dell’occupazione e un diverso modello di sviluppo economico.

Viene riaffermato l’approccio umanistico: l’istruzione ha come scopo fondamentale la promozione della dignità, delle capacità e del benessere della persona in relazione agli altri e alla natura, superando la visione ristretta dell’utilitarismo e dell’economicismo basato sul concetto di capitale umano.

È necessario ripensare i modelli di conoscenza e di competenza, il loro riconoscimento e certificazione, i nuovi compiti nella costruzione delle identità e della cittadinanza. L’istruzione e la conoscenza vanno considerati come beni comuni globali: esse riguar-

dano tutte le persone, come parte di un impegno sociale collettivo che richiede partecipazione e solidarietà, superando la visione della teoria socio-economica individualista inerente al bene pubblico.

Dalla lettura congiunta dei tre Rapporti emerge una concezione coerente sulla funzione dell'istruzione a livello mondiale, caratterizzata da umanesimo e visione olistica (nel senso di globale, unitaria) della persona in formazione, il processo di insegnamento-apprendimento non viene finalizzato al mercato del lavoro, ma alla promozione complessiva dell'uomo, l'istruzione non può essere considerata solo o prevalentemente una risorsa individuale orientata alle necessità dello sviluppo economico, ma è un bene comune fondamentale, da garantire a tutti, che richiede l'accordo, il coinvolgimento e l'assunzione di responsabilità della comunità o città educante.

La crescita economica crea disuguaglianze, degrado ambientale, crisi climatica, conflitti sociali; l'istruzione da sola non è in grado di risolvere il problema dell'occupazione giovanile senza adeguate politiche pubbliche.

2.2. La risposta dell'OCSE: l'Istruzione come valorizzazione del capitale umano

Nel 1973, l'OCSE pubblica *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, secondo cui l'istruzione dovrebbe essere centrata sulla promozione dell'individuo come singolo attore economico e non in quanto inserito in un più ampio contesto sociale, per rispondere meglio alle necessità del mercato del lavoro e ai bisogni individuali. Bisognerebbe disseminare il corso della vita di ciascun individuo di micro opportunità educative immediatamente disponibili.

Questo paradigma è considerato un'alternativa al progressivo allungamento dell'istruzione che terrebbe i giovani a scuola separandoli dalla vita "reale", con costi crescenti, e all'inefficienza causata dalla natura "ricca di informazione ma povera di azione" propria della scuola.

Il concetto di istruzione ricorrente ha una connotazione fortemente economica: rende possibile riunire l'istruzione tradizionale, quella per adulti e la pratica sul lavoro entro un singolo quadro di

obiettivi educativi, economici e sociali, che permetterebbe all'istruzione e alla formazione di accordarsi ai reali bisogni del mercato del lavoro e degli individui.

Si passa così dall'idea di *istruzione (education)*, che evidenzia la responsabilità sociale degli Stati, a quello di *apprendimento (learning)*, che pone l'accento sulla capacità dell'individuo di farsi carico della propria formazione.

L'obiettivo di contrastare le disuguaglianze in ingresso è stato rimosso, liberando la società dalle proprie responsabilità, ora attribuite all'azione personale del singolo. L'istruzione rappresenta la risorsa chiave per aumentare la propria appetibilità professionale utilizzando le cosiddette politiche attive per il lavoro, che sostituiscono quelle per la piena occupazione.

Questa visione si afferma in Gran Bretagna e negli Stati Uniti, accompagnata da alcune novità. Viene introdotto un nuovo modello per la selezione del personale messo a punto nel 1973 da David McClelland, il *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*, articolato in componenti che osservano le qualità del soggetto: motivazione, tratti della soggettività, immagine di sé, conoscenze tecniche, abilità o *skills*. Sarà esteso alla formazione professionale e all'insieme del mercato del lavoro e successivamente applicato all'interno dei sistemi di Istruzione.

Negli stessi anni si afferma all'interno dell'OCSE la visione economica della Scuola di Chicago, basata sulla riduzione o eliminazione delle regole e delle restrizioni imposte alle attività dei soggetti privati, sul trasferimento o sulla vendita di proprietà demaniali ai privati, sulla stipula di contratti privati di concessione per la gestione di beni e strutture pubbliche, sull'eliminazione di sussidi o aiuti che interferiscono con la concorrenza delle imprese, sulla riduzione e la maggiore efficienza dell'amministrazione dello Stato.

Dopo il 1979 in Gran Bretagna e dopo il 1981 negli Stati Uniti, il governo Thatcher e quello Reagan applicano con decisione la nuova politica economica, mettendo fine a quella di ispirazione keynesiana introdotta col *New Deal* americano e con le riforme del welfare inglese del secondo dopoguerra. Queste politiche saranno

progressivamente introdotte o continuate, durante gli anni Novanta, anche da governi di ispirazione progressista: Clinton negli USA, Blair in Gran Bretagna, Mitterand in Francia, Schröder in Germania, Prodi in Italia.

Nel 1996, i ministri competenti dell'OCSE si confrontano su *Lifelong Learning for All*. Lo sviluppo del “*capitale umano*” per garantire competitività e crescita economica diventa l'obiettivo centrale della riflessione, mentre si sviluppa l'azione di orientamento e ricerca su Istruzione e Formazione con alcuni progetti internazionali: *DeSeCo*, per una riflessione sulle competenze chiave; *PISA*, per la rilevazione triennale di conoscenze e capacità dei quindicenni scolarizzati; *Education at a Glance*, rapporto annuale sulla situazione dell'istruzione a livello mondiale; *TALIS*, ricerca internazionale quinquennale sull'attività professionale di insegnanti e dirigenti scolastici.

Negli anni successivi, la visione proposta da questa organizzazione si afferma in Europa, orientando i processi di riforma dei diversi sistemi di istruzione nazionali, mentre spinge i governi verso una maggiore deregolamentazione del mercato del lavoro.

Il più recente documento *Future of Education and Skills 2030* (2019), propone una visione più attenta al benessere del singolo e della collettività e introduce un aggiornamento sulle competenze, ampliate a quelle definite trasformazionali, le sole che potrebbero garantire un'accelerazione della crescita e insieme il superamento delle sofferenze sociali e delle disuguaglianze che globalizzazione e sviluppo tecnologico produrrebbero a livello mondiale.

Il rapporto tiene conto dell'evoluzione dei sistemi industriali e la corrispondenza tra questa trasformazione e l'evoluzione dei sistemi di istruzione a partire dal XIX secolo, il cui compito principale è di rispondere alle richieste che provengono dal mondo economico.

Tra i principi generali vi sono la ricerca del benessere individuale e collettivo; la trasmissione di competenze per divenire cittadini attivi, responsabili e impegnati; la creazione di ambienti pedagogici personalizzati per far acquisire solide basi nella scrittura, nel calcolo numerico e nella cultura digitale.

Le competenze trasformazionali sarebbero basate su tre nuove

categorie: creare valore nuovo, grazie a creatività, capacità di adattamento, curiosità, apertura di spirito; conciliare tensioni e dilemmi, equità e libertà, autonomia e collettività, innovazione e continuità, efficienza e processo democratico, imparando a pensare e agire globalmente; essere responsabili, pensando autonomamente, lavorando con gli altri, avendo maturità morale, intellettuale e autodisciplina. L'OCSE avrebbe il compito di tradurre le competenze trasformativazionali in concetti specifici che gli insegnanti potranno incorporare nei programmi scolastici; bisognerebbe sostituire all'incremento delle ore di apprendimento, eccessive, una loro ottimizzazione; gli studenti devono essere ambiziosi e solo un numero relativamente ristretto deve essere accettato nei corsi, in modo che l'apprendimento sia sufficientemente approfondito ed efficace; devono essere privilegiate le conoscenze, competenze, attitudini e valori acquisibili in un contesto e riutilizzabili in altri; gli istituti scolastici devono armonizzare i programmi in funzione delle attese della società e dei bisogni individuali di apprendimento.

I parlamenti nazionali dovrebbero avviare una contrazione del tempo scuola, da sostituire con forme di apprendimento meno costose, col ricorso al mercato privato e all'autoapprendimento facilitato dal ricorso alle tecnologie.

Si invita ad operare già all'ingresso una selezione tra i meritevoli, da indirizzare verso percorsi di istruzione approfonditi che richiedono ambizione e impegno, e gli altri, da avviare verso attività di formazione e lavoro meno qualificate, più precarie e con retribuzione insufficiente.

Si spinge a superare la tradizione disciplinare, per privilegiare contenuti che siano occasione per lo sviluppo delle competenze di volta in volta ritenute più utili sul mercato del lavoro: gli insegnanti dovrebbero rinunciare alla trasmissione dei saperi e promuovere ambienti di apprendimento dedicati alla costruzione attiva e individuale di abilità e competenze.

Si ridimensiona il ruolo centrale della scuola, sostituita dagli stimoli e dagli strumenti messi a disposizione dal contesto sociale e dalle aziende impegnate nell'educational marketing.

2.3. L'Istruzione al centro delle iniziative dell'Unione Europea

Coerentemente con quanto appena visto sulla scena mondiale, alla luce dei nuovi principi dominanti nell'epoca della globalizzazione finanziaria, dell'innovazione tecnologica e della nuova divisione internazionale del lavoro, negli anni Novanta del Novecento la Banca Mondiale, il Fondo Monetario Internazionale, l'OCSE accentuano le pressioni sulle istituzioni europee per ridefinire i processi di istruzione dei cittadini, di formazione del personale, di assunzione, promozione ed espulsione dei lavoratori.

Col Trattato di Maastricht del 1992 l'Unione Europea amplia la propria sfera di intervento riguardo le politiche per l'Istruzione (Capo 3, art. 126 della versione consolidata), creando la nuova Direzione Generale XXII dell'Educazione, della Formazione e della Gioventù. Essa svolge le seguenti funzioni:

- incentiva la cooperazione tra Stati membri, nel rispetto della loro responsabilità per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema d'istruzione;
- sviluppa l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri;
- favorisce la mobilità degli studenti e degli insegnanti;
- sviluppa le esperienze comuni;
- incoraggia l'istruzione a distanza;
- per mezzo di Raccomandazioni, che non sono vincolanti, suggerisce linee di azione senza imporre obblighi giuridici.

La prima responsabile europea dell'Istruzione, Edith Cresson, promuove nel 1996 il Libro Bianco *Insegnare e apprendere: verso la società cognitiva*, che assume l'elaborazione dell'European Round Table Industrialists (ERT):

“[...] è adattandosi alle caratteristiche dell'impresa dell'anno 2000 che i sistemi d'educazione e di formazione potrebbero contribuire alla competitività europea e al mantenimento dell'occupazione”.

Secondo l'ERT, che rappresenta gli interessi dei maggiori im-

prenditori del continente, la formazione e l'istruzione hanno un'importanza vitale per la competitività europea, e gli industriali devono collaborare con le scuole, per favorire la formazione di lavoratori autonomi in grado di adattarsi al continuo cambiamento, perché l'istruzione è considerata un servizio reso al mondo economico.

Le modifiche apportate al Trattato sull'Unione Europea nel 1997 prevedono tra le finalità la promozione di un "elevato livello di occupazione", che però non riguarda l'obiettivo della piena occupazione che caratterizzava le politiche keynesiane, presenti in parte nel Trattato di Roma del 1957, ma la creazione di

"una forza lavoro competente, qualificata, adattabile" oltre a "mercati del lavoro in grado di rispondere ai mutamenti economici"

(Titolo VI, Capo 2, Articolo 109N).

L'obiettivo finale è

"l'instaurazione di un'unione economica e monetaria che comporti a termine una moneta unica"

(Titolo I, Articolo B).

Le politiche comunitarie in tema di lavoro puntano quindi a sostenere i principi della "occupabilità" e della "impreditorialità", ovvero intervenire sulle caratteristiche individuali della forza lavoro, con quelle che sono chiamate "politiche attive sul lavoro", che dovrebbero promuovere l'offerta di lavoro e rispondere alle richieste delle aziende.

Una sorta di selezione naturale, che metterebbe gli uni contro gli altri i neolavoratori per i pochi posti disponibili, alla mercé della scelta del datore di lavoro. Nel frattempo, i provvedimenti che sono presi dagli organismi europei, legati al cosiddetto "Patto di stabilità e crescita", impongono agli stati membri un maggiore rigore nella politica economica e monetaria, secondo i principi neoliberalisti.

In questo contesto, una nuova accezione del concetto di "competenza" entra nel dibattito europeo. Essa è utilizzata per la prima

volta in un documento internazionale nel 1993, *Life Skills education in schools*, adottato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità. Sono definite "competenze" l'insieme di abilità personali e relazionali che servirebbero per governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana.

Coerentemente con tutto ciò, sempre nel 1997, è avviato il progetto DeSeCo, per individuare competenze chiave per giovani e adulti, collegato a PISA.

Nel 2000 viene definita la Strategia di Lisbona del Consiglio europeo, che prevede il coordinamento delle politiche scolastiche, in particolare dell'istruzione superiore.

Nel 2002 il Consiglio europeo approva le otto Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Le indicazioni sono rivolte a tutti i paesi membri e intendono promuovere valori civici e sociali, cittadinanza, uguaglianza, tolleranza, rispetto e sono da acquisire nel periodo d'istruzione e formazione obbligatoria.

Segue la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006, che definisce un Quadro comune europeo di riferimento sulle competenze chiave: l'educazione risponderebbe innanzitutto a esigenze d'integrazione sociale e produttiva, mentre non è indicata come finalità l'autonomo sviluppo umano.

L'istruzione avrebbe pertanto un duplice ruolo, sociale ed economico, e il documento sembrerebbe in questo modo subordinare la scuola all'economia.

Si tratta sempre più spesso di indicazioni che si sovrappongono alle finalità previste dai singoli sistemi scolastici dei paesi aderenti, andando al di là di quanto previsto dai Trattati europei.

In conclusione, osservando l'evoluzione di questi documenti, si ricava la netta sensazione che, anche a livello di politiche europee, così come nel resto dell'area OCSE, il ruolo della scuola non è tanto da declinare sull'educare, sull'insegnare, quanto sull'apprendere, sul formare, assicurando l'accesso alle competenze, ripensate in senso operativo, in particolare quelle professionali, trasversali e sociali, per un migliore adattamento dei lavoratori al mercato del lavoro;

la formazione deve essere permanente, per rispondere alle richieste delle aziende in rapido cambiamento.

L'alfabetizzazione informatica per insegnanti e studenti, la diffusione di tecnologie multimediali, lo sviluppo di servizi e software per l'istruzione, l'autoapprendimento, vengono pensati come strumenti per rendere progressivamente l'ambiente scolastico meno indispensabile.

Viene enfatizzata la richiesta di maggiore flessibilità dei sistemi di istruzione e formazione, più concorrenza tra scuola pubblica e iniziative private; i rapporti con le imprese devono essere incentivati; l'orientamento scolastico e professionale deve rispondere ai bisogni della domanda e dell'offerta in materia di occupazione; bisogna favorire la mobilità per mezzo di un sistema europeo di trasferimento dei crediti e aumentare la fiducia in se stessi nei giovani esclusi, con l'alternanza scuola-lavoro e col ricorso alle tecnologie educative.

In questi documenti appaiono ripetutamente espressioni che dovrebbero ridefinire il senso e le caratteristiche dell'istruzione, come *lifelong learning* (per tutta la vita) e *lifewide learning* (tutti gli aspetti della vita). Potrebbero, in astratto, essere obiettivi pienamente condivisibili in un'ottica di sviluppo dell'individuo, secondo l'approccio UNESCO, ma il paradigma delle competenze, così come proposto nella logica dei documenti europei, impone una visione delle finalità dell'istruzione e della formazione pragmatica, con interpretazioni, provenienti soprattutto dal mondo economico, di tipo utilitaristico. Un approccio che se può essere, almeno parzialmente, giustificato per la formazione professionale e per il lavoro, anche se con numerose e profonde revisioni, non può essere la scelta più opportuna per l'istruzione, che risponde a più complesse finalità legate alla crescita della persona e del cittadino, prima ancora che del futuro lavoratore.

CAPITOLO 3. RIFORME E INNOVAZIONI NELLA STORIA DELLA SCUOLA DEL SECONDO DOPOGUERRA: DUE DIFFERENTI POLITICHE NELL'ITALIA REPUBBLICANA

Le proposte dell'UNESCO e dell'OCSE, quest'ultima ripresa dall'Unione Europea, nate tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento, presentano, come ampiamente spiegato nel paragrafo 2.3, due visioni contrapposte a proposito dei compiti assegnati all'Istruzione nelle società contemporanee. Da una parte il tema dell'educazione *permanente* è sviluppata in termini *umanistici ed emancipatori*, dall'altra l'istruzione serve a valorizzare innanzitutto il "capitale umano".

I due modelli si sono confrontati in tutti questi decenni anche nel nostro Paese, il primo è sembrato prevalere nelle coscienze comuni e nelle politiche nazionali fino agli anni Ottanta-Novanta del Novecento, poi con forza crescente è prevalso il secondo, fino ai nostri giorni.

Nel caso italiano, a differenza ad esempio dei paesi anglosassoni o della Svezia, che hanno fatto una scelta assai più decisa verso la visione *neoliberista*, le due concezioni si sono intrecciate e sovrapposte fino a creare un sistema confuso di culture, norme e pratiche contraddittorie e di difficile gestione da parte di istituzioni e personale della scuola.

A grandissime linee, la storia delle politiche scolastiche del secondo dopoguerra può essere divisa in due diverse epoche corrispondenti grosso modo alla *Prima* e alla *Seconda* Repubblica, dalle caratteristiche e dalle scelte molto diverse sui temi dell'Istruzione.

3.1. L'idea di Istruzione negli anni della *prima* Repubblica

La cosiddetta *prima* Repubblica è caratterizzata da un sistema multipartitico proporzionale centrato sulla Democrazia cristiana. Al di là dell'apparente fragilità dei governi, le scelte politiche di fondo avevano una certa continuità nel medio e nel lungo periodo,

potendo superare le diverse legislature senza particolari soluzioni di continuità; tuttavia, la necessità di mediare tra partiti e correnti, ciascuno-a col proprio radicamento sociale, con una identità culturale definita e interessi concreti da difendere, impediva di norma di raggiungere accordi su progetti di riforma di grande portata. Per quanto riguarda l'Istruzione, l'unica eccezione sarà costituita dalla riforma della Scuola media unica del 1962.

Dopo gli anni del Centrisimo, quando gli interventi sulla scuola sono limitati, con l'avvento del Centro-sinistra nel 1962 e poi, a partire dal 1968-69, in risposta ai movimenti studenteschi e operai, i governi italiani avviano una serie di interventi normativi, non sempre coordinati, ma che nell'insieme tendono nella stessa direzione prefigurata dai documenti dell'UNESCO:

- ampliare l'offerta di istruzione e facilitarne l'accesso a settori sempre più di massa;
- modificare in senso democratico la gestione del sistema;
- innovare, sempre in maniera parziale e settoriale, ma progressiva, le metodologie didattiche e i contenuti dell'insegnamento.

Rientrano tra gli interventi del primo tipo: la Legge n. 685/1961 che apre i corsi di laurea scientifici ad alcuni indirizzi degli istituti tecnici; la Legge n. 1859/1962 che istituisce la Scuola media unica; la Legge n. 444/1968 che istituisce la scuola materna statale; la Legge n. 910/1969 che liberalizza l'accesso all'Università; la Legge n. 118/1971 che avvia l'integrazione dei disabili; l'introduzione delle 150 ore nel contratto dei metalmeccanici; la Legge n. 104/1992 sull'integrazione a scuola dei disabili.

Al secondo tipo appartengono: la Legge quadro n. 477/1973 e i successivi decreti delegati che introducono gli organi collegiali, lo Statuto delle studentesse e degli studenti del 1993.

Al terzo tipo possono essere ricondotti: i nuovi programmi della scuola elementare del 1955; l'introduzione dell'insegnamento dell'Educazione Civica nel 1958; la riforma dell'Esame di maturità nel 1969; il DPR n. 419/1974 su Sperimentazione e Ricerca; la Legge n. 517/1977 sulla valutazione, sul diritto allo studio, sull'in-

tegrazione “degli alunni portatori di handicaps”, sulle attività scolastiche integrative e la programmazione didattica; i programmi della scuola media del 1979; i nuovi programmi della scuola elementare del 1985; l'introduzione del “modulo” nella scuola elementare nel 1987; l'inizio delle sperimentazioni nella scuola secondaria superiore dal 1990, tra queste il *Progetto 92* per l'Istruzione professionale, le sperimentazioni assistite negli Istituti Tecnici, i nuovi programmi del biennio e del triennio della Commissione Brocca.

Molti degli interventi sull'Istruzione dei governi a guida DC sono avvenuti coinvolgendo, almeno nella discussione pubblica o nelle Commissioni parlamentari, l'allora opposizione di sinistra, costituita principalmente dal PCI, e sono stati spesso proposti e sostenuti dalla componente di sinistra del PSI, presente in molti governi dal 1962 in poi.

Su alcuni temi di fondo, vi è stata un'ampia convergenza delle forze politiche, di governo e di opposizione, alle iniziative di riforma, senza che però fosse possibile un accordo complessivo su come superare il vecchio modello ereditato dal passato liberale e fascista.

Se si riusciva a cambiare in profondità la scuola elementare e quella media di primo grado, per la scuola superiore fu scelto un approccio alla riforma per via amministrativa, promossa soprattutto dai ministri Bodrato e Falcucci tra il 1980 e il 1987.

Due commissioni ministeriali, presiedute dall'onorevole Beniamino Brocca, ridefinirono i programmi della scuola superiore tra il 1988 e il 1992, prima quelli del biennio, poi del triennio. La Legge n. 297/1994, che raccoglie il Testo Unico delle leggi in materia d'istruzione, chiude in modo quasi simbolico questa lunga fase di trasformazione progressiva e parziale della scuola italiana, che non è più quella strutturata dai decreti voluti dal ministro Gentile nel 1923, ma non ha ancora assunto una forma definitiva alternativa, soprattutto nell'istruzione secondaria superiore.

Nonostante ciò, la via amministrativa alla riforma permise di aggiornare, almeno in parte, la didattica e i contenuti disciplinari della scuola secondaria superiore, nella logica del curriculum e della progettazione didattica, meno nei licei, di più negli altri due canali;

di razionalizzare e modernizzare gli indirizzi tecnici e professionali, adeguandoli parzialmente alle richieste del mercato del lavoro e della nuova realtà del Paese; di avvicinare nei fatti i tre canali di istruzione superiore (licei, tecnici e professionali), anche attraverso una parziale sovrapposizione dell'offerta formativa (i licei tecnologici, i nuovi istituti tecnici "Brocca", il *Progetto 92* per i professionali). In questo modo, l'offerta formativa disponibile appariva costituita da un ampio ventaglio di opzioni possibili, in una serie continua di proposte, che andavano dal liceo classico alla qualifica professionale triennale, ultimo residuo della vecchia scuola, assieme ai corsi quadriennali (artistico e magistrale) ancora sopravvissuti.

Nel frattempo, dalla fine degli anni Settanta, erano state introdotte metodologie di insegnamento-apprendimento ed esperienze didattiche non tradizionali (tradizionale nel senso di trasmissione del sapere basata sulla successione lezione frontale-studio individuale-interrogazione), che ricombinavano in forme nuove il rapporto insegnante-studente-contenuti disciplinari, col ricorso a modalità di apprendimento basate su obiettivi didattici, sull'acquisizione di abilità e competenze, su procedure per la soluzione di problemi, sulle simulazioni, sull'apprendimento di tecniche e forme comunicative ed espressive non riconducibili alla lezione tradizionale, sull'uso del laboratorio come ambiente e metodo didattico, sul ricorso alla didattica modulare o per progetti. A essere maggiormente toccate da queste innovazioni sono state innanzitutto la scuola elementare e la scuola media di primo grado, ma anche la scuola superiore, soprattutto gli istituti tecnici e professionali, ha visto nel tempo un profondo anche se non generalizzato aggiornamento.

3.2. L'idea di Istruzione negli anni della *seconda* Repubblica

Nella *seconda* Repubblica, iniziata nel 1994, gli schieramenti politici tendono a raggrupparsi in due poli alternativi, al proprio interno assai differenziati e dagli scarsi legami nel medio lungo periodo, tanto da determinare un'instabilità politica altissima e di sostanza.

Dalla metà degli anni Novanta, l'azione legislativa si attua in maniera contraddittoria, con molti annunci e altrettante retromarce,

con scelte che frammentano la carica propositiva e il protagonismo degli insegnanti, cambiando nello stesso tempo in profondità i rapporti di potere nelle scuole, con scelte attuate con la sola maggioranza numerica del Parlamento, in un contesto in cui il fragile sistema bipolare scaturito dalla crisi politica del biennio 1992-94 è sottoposto a continui strappi e capovolgimenti e in cui l'Istruzione diventa preda di guerra della maggioranza parlamentare del momento, pur nella comune adesione alla visione OCSE scelta dall'UE.

Le due esperienze di Centro-sinistra guidate da Prodi riescono ad avviare ma non a completare i propositi di cambiamento del sistema di istruzione annunciati all'inizio del mandato.

Da un governo all'altro, in genere, sono annullati quei provvedimenti del Centro-sinistra che avevano trovato l'opposizione degli avversari politici, mentre non si verifica la situazione contraria.

Anche alcune intuizioni positive, come il superamento della centralizzazione della gestione nel Ministero, attraverso l'introduzione dell'autonomia scolastica, alla fine degli anni Novanta, verrà gestito e snaturato dai governi di Centro-destra e ridotto alla mera sopravvivenza del sistema scolastico in una situazione di accentuato sottofinanziamento.

Il fallimento dei primi governi di Centro-sinistra provoca una reazione in cui si inserisce la nuova destra guidata ancora una volta da Berlusconi, che non soltanto riuscirà a vincere le elezioni politiche del 2001, ma potrà imporre una sorta di egemonia culturale sulle principali scelte riguardanti il sistema d'istruzione, coadiuvato dalla ministra Moratti e da intellettuali capaci di articolare e giustificare sul piano pedagogico e culturale le azioni legislative attivate dallo schieramento governativo.

Questa egemonia culturale è proseguita per tutti i primi vent'anni del secolo, ed è riuscita a condizionare anche i politici dello schieramento avversario, si pensi alla *Buona Scuola* di Renzi, che si è mosso nell'ambito delle scelte già avviate dalla Moratti.

La legge Berlinguer (n. 30/2000) e quella Moratti (n. 53/2003), che sarà successivamente approvata, hanno cercato di dare soluzione al problema istituzionale, forzando alcune scelte in un sen-

so o nell'altro: nel primo caso unificando in un unico ciclo scuola elementare e media inferiore, mentre si ridimensionava il ruolo dei licei, in particolare del classico, col superamento dei tre canali tradizionali a favore di un unico impianto unitario articolato in indirizzi; nel secondo caso si propone un ciclo di base distinto tra scuola elementare e scuola della preadolescenza (si ritorna quindi alla scuola media); nell'istruzione superiore si forzano le differenze tra le tipologie estreme, licei e istruzione-formazione professionale, ridimensionando le articolazioni intermedie precedenti alla Legge Berlinguer, con la nascita dei due canali alternativi dell'Istruzione e dell'Istruzione e Formazione professionale.

Nel contesto della legge Berlinguer il liceo classico, da percorso privilegiato si trasformava in indirizzo specialistico; in quella Moratti, il percorso liceale accentua la connotazione teorica, mentre il secondo canale dell'istruzione e formazione professionale appare culturalmente e socialmente subalterno.

È questo il momento in cui, nel disorientamento degli avver-sari, si impone la narrazione egemonica della “nuova destra” sulla scuola, che riprende in particolare gli orientamenti e le aspirazioni prevalenti nel mondo imprenditoriale italiano ed europeo, si pensi alle richieste di *ERT*. Sul piano ordinamentale essa propone la netta distinzione e identità di aree e indirizzi già dal primo anno della scuola secondaria superiore; si vorrebbe introdurre una scelta molto più marcata al termine del ciclo di base, separando nettamente due percorsi, quello della scuola formale e quello della formazione professionale, quest'ultima con un peso decisamente maggiore di quello precedente. Una funzione centrale viene assegnata al criterio della *selezione orientativa*, già a partire dalla scuola media, per distinguere i differenti livelli degli studenti. In questo modo le cause di insuccesso non sono più considerate ostacoli da rimuovere o ridimensionare a partire da attive strategie pedagogico-didattiche, ma costituiscono l'occasione per redistribuire già all'inizio del percorso successivo gli studenti.

Si tratta di intenzioni che rappresenterebbero un pesante arretramento della scuola italiana, capace di capovolgere l'impostazione

successiva alla riforma della scuola media unica del 1962. Seppur implicitamente, viene riproposta la canalizzazione precoce che caratterizzava la situazione antecedente a quella riforma, predeterminando la scelta tra i due canali, quello teorico (liceale) e quello professionale. Una scuola che tornerebbe a distinguere soprattutto sulla base di differenze sociali ed economiche. Il cuore della proposta della “nuova destra” è nel nuovo rapporto tra scuola e formazione professionale: bisogna ricostruire una seconda via all’istruzione, autonoma dalla scuola, continua e graduale al pari di quella.

Tra i pilastri della nuova politica vi sono la libertà di scelta della scuola da parte di ciascun individuo e della sua famiglia, affermando il valore di “una scuola non monopolio dello Stato”, e una trasformazione del corpo insegnante in “un ceto di liberi professionisti”. Solo l’emulazione tra gli istituti pubblici e privati potrà affermare una scuola più efficace, e lo Stato, nella gestione dei servizi, nonostante i meriti del passato, manifesta oggi scarsa efficienza ed eccessiva burocratizzazione. Si propone perciò che lo Stato si ritiri almeno in parte dalla gestione del sistema scolastico. Rimarrebbero funzioni di garanzia e regolazione, con la definizione di “standard qualitativi” e la verifica dei “livelli di qualità di ciascun istituto”. Il senso complessivo appare chiaro, modificare il ruolo dello Stato, che manterrebbe il compito di garantire finanziariamente un sistema misto, pubblico e privato, uno Stato che coordina e indirizza i due settori, ma che si ritira, in misura consistente, dalla gestione diretta degli istituti.

Nei due decenni successivi, queste proposte appariranno solo in forma embrionale e non saranno realizzate secondo le intenzioni dei promotori, ma è importante tenerne conto, perché contengono il nucleo delle aspirazioni profonde degli imprenditori italiani o di una loro parte maggioritaria, che farebbe volentieri a meno di una buona parte dell’istruzione scolastica e universitaria attuale, che considera poco utile per la valorizzazione del profitto e sostanzialmente un costo che non intende più sostenere.

Altro elemento di confusione sarà la definizione dell’obbligo scolastico: portato provvisoriamente a nove anni dalla Legge n. 9/1999

voluta da Berlinguer, in attesa di arrivare a 16 anni, viene trasformato in diritto/dovere di istruzione e formazione da Moratti con la Legge n. 53/2003, i successivi interventi normativi prevedono sia un obbligo scolastico di dieci anni, con la Legge Finanziaria n. 296/2006, sia la possibilità di ottemperare all'obbligo frequentando un percorso di Formazione professionale, denominato nel frattempo di Istruzione e Formazione Professionale, oppure attraverso l'istituto dell'Apprendistato, che però si configura come rapporto di lavoro vero e proprio. Il Decreto legislativo n. 61/2017, conferma il sistema "duale" di Istruzione e Formazione per ottemperare all'obbligo e la possibilità di ricorrere anche all'istruzione parentale.

3.3. Infanzia e Primo ciclo tra innovazione e restaurazione"

Se vogliamo restringere il campo con un focus sui primi anni di istruzione, a partire dai servizi per l'Infanzia fino all'ultimo segmento della scuola del primo ciclo – la scuola secondaria di I grado – è evidente come la visione duale del sistema istruzione, UNESCO|OCSE, con i relativi interventi politico-istituzionali nazionali ed europei, ha pervaso le scelte della *governance* anche in questo ramo del sistema educativo/formativo italiano.

A partire dagli anni Sessanta il sistema scolastico italiano attua gli intenti definiti dall'art. 3 della Costituzione, anche grazie alla stretta interdipendenza di quegli anni tra mondo della scuola/università/lavoro che ha permesso di focalizzare l'attenzione più sui diritti dell'intera collettività che su quelli del singolo. Con la *Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962* viene infatti istituita la scuola media aperta a tutti. Si tratta del più importante intervento riformatore nel settore scolastico dalla promulgazione della Costituzione in poi in quanto: si eleva di tre anni l'obbligo scolastico, realizzando un traguardo importante nell'estensione del diritto allo studio; si spinge avanti la cultura di base comune delle nuove generazioni; si rompe in modo clamoroso (con la contestuale abolizione delle "scuole di avviamento") la precoce canalizzazione di classe dei ragazzi a opera del sistema formativo. Nel 1968 viene istituita inoltre la scuola materna statale (*Legge n. 444 del 18 marzo 1968*), che porta lo Sta-

to ad aprire sezioni di scuola dell'infanzia e a sostenere un'idea di scuola che possa anche supportare le madri lavoratrici. Su questa scia con la *Legge n. 1044 del 1971* viene riconosciuto ai bambini e alle bambine dagli 0 ai 3 anni il diritto di accedere ad un servizio per l'Infanzia pubblico, l'asilo nido, mentre si dà l'avvio al tempo pieno nella scuola elementare, con la *Legge n. 820 del 24 settembre 1971*, e alle prime non "codificate" esperienze di "scuola integrata a tempo pieno" nella scuola media, dove il ricercare, fare insieme, rielaborare, documentare è possibile grazie a tempi distesi, compresenze dei docenti, spazi adeguati, laboratori.

Nella seconda metà degli anni Settanta continua la spinta al cambiamento della scuola. Nel 1977 vengono approvate due leggi fondamentali. La prima è la *Legge n. 348 del 16 giugno 1977*, che mira a rendere la scuola media più rispondente alla sua funzione orientativa, togliendo ogni pericolo di discriminazione: il latino come materia autonoma viene abolito; il ministro si impegna, inoltre, ad emanare nuovi programmi nei quali si curi l'educazione linguistica e si potenzi l'insegnamento dell'educazione scientifica, dell'educazione tecnica, dell'educazione musicale. La seconda è la *Legge n. 517 del 4 agosto 1977*, che è una delle più avanzate in campo europeo e mondiale e che costituisce un profondo salto per l'ordinamento della scuola di base: dalla scuola tradizionale, fatta dal singolo insegnante, si passa alla scuola della corresponsabilità di tutti gli insegnanti; dalla scuola del programma si passa alla scuola della programmazione; dalla scuola del voto si passa alla scuola delle osservazioni e dei giudizi analitici. L'abolizione degli esami di riparazione e l'adozione di un sistema valutativo non più legato ai voti, ma a un giudizio articolato, risponde all'esigenza di valutare l'alunno in rapporto alle sue possibilità, non al fine di certificare gli esiti ma di individuare le strategie e le metodologie più idonee al raggiungimento degli obiettivi educativi. Viene inoltre sancito il diritto all'istruzione e all'educazione nelle sezioni e classi comuni per tutte le persone in situazione di disabilità, precisando che "l'esercizio di tale diritto non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap".

Alla fine degli anni Settanta, dalla *Legge di riforma n. 348/77* scaturiscono i *Nuovi programmi di insegnamento della scuola media*, redatti da una commissione appositamente formata (*D.M. 9 febbraio 1979*), gradualmente applicati a partire dall'a. s. 1979/1980. Particolare rilevanza assume il fatto che i nuovi programmi nell'art. 1 del decreto ministeriale individuano nell'art. 34 e nell'art. 3 della Costituzione le finalità di una riforma indirizzata a garantire a tutti per almeno otto anni l'accesso alla cultura. A tali "finalità", si legge, è indirizzata la scuola media "nella sua impostazione educativa e didattica, nelle sue strutture, nei suoi contenuti programmatici".

Negli anni Ottanta altri importanti interventi legislativi spingono nella stessa direzione. Con il *Decreto Ministeriale del 22 luglio 1983* vengono introdotte, a partire dall'a. s. 1984/1985, classi a tempo prolungato nella scuola media, secondo un nuovo modello organizzativo didattico nel quale sono confluiti sia il tempo pieno sperimentale sia il doposcuola. Entrano inoltre in vigore nel 1985 i *Nuovi programmi didattici per la scuola primaria (DPR n. 104 del 12 febbraio 1985)*, che ribadiscono l'importanza di tenere conto della storia personale, delle conoscenze e delle esperienze pregresse di ciascun alunno/alunna, la famosa gerla sulle spalle con la quale ognuno arriva a scuola, della quale parlava la professoressa Pontecorvo nel corso dei Piani pluriennali di aggiornamento per i docenti della scuola elementare. Importante sottolineare come, a fronte di una riforma sui Programmi scolastici, nel 1985 il legislatore abbia ritenuto fondamentale coinvolgere nella formazione/aggiornamento obbligatori tutto il personale docente in servizio: insegnanti precari e di ruolo.

All'inizio degli anni Novanta, alcuni interventi legislativi segnano un tornare indietro rispetto alle riforme e agli ordinamenti che dagli anni '60 danno una spinta positiva verso la scuola dell'insegnamento-apprendimento e della ricerca-azione, tra questi la *Legge n. 148 del 5 giugno 1990* istituisce i moduli organizzativi alla scuola primaria: costituiti da tre insegnanti su due classi di fatto spingono purtroppo al superamento del tempo pieno, più disteso, e alla riduzione delle ore di compresenza dei docenti. Ma continua comunque

la spinta all'innovazione. Gli *Orientamenti per la Scuola dell'Infanzia del 1991* segnano infatti il passaggio da un'idea di scuola che metteva al centro i bisogni della madre lavoratrice – scuola definita nel 1968 materna in questo senso – a un'idea di “Scuola dell'Infanzia” che mette al centro i bisogni del bambino e l'apprendimento attraverso l'esperienza nei vari campi del sapere, quei sistemi simbolico-culturali che saranno di riferimento per sistematizzare quanto esperito. Inoltre la *Legge n. 104 del 1992*, riprende e amplia nella sua visione la *Legge n. 517/77*, con un'attenzione particolare alle disabilità e alle fasce più deboli della popolazione, si parlerà successivamente di attenzione alle esigenze e ai bisogni educativi speciali. Di particolare rilievo è il fatto che in tale contesto la ricerca pedagogico/didattica ha supportato l'affermarsi di un'idea di scuola attenta più ai processi di apprendimento che ai risultati, più all'incoraggiare lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno che a classificare e giudicare, a valle di una progettazione volta a mobilitare abilità, conoscenze, atteggiamenti, comportamenti che permettano di affrontare esperienze, situazioni note e non note, a problematizzare e contestualizzare, a ricercare e mettere alla prova il pensiero.

Nella seconda metà degli anni Novanta la *Legge n. 59 del 15 marzo 1997* e il *D.P.R. n. 275 del 1999*, introducono l'autonomia scolastica e le sue successive e controverse applicazioni, mentre con la *C.M. 488 del 6 agosto 1997* l'orientamento scolastico viene assunto come attività istituzionale in ogni ordine e grado scolastico, diventando parte integrante dei curricula di studio e del processo educativo e formativo.

Nel contempo, soprattutto a partire da quel periodo che abbiamo definito più riferibile alla Seconda Repubblica, si assiste ad una serie di scelte istituzionali accompagnate da provvedimenti normativi contraddittori, volti talvolta a innovare il sistema scolastico e talvolta ad invertire la rotta, si potrebbe dire a ritornare indietro, mettendo in atto contemporaneamente azioni di contrasto alle diseguaglianze e scelte che le accentuano e le cristallizzano. Una situazione che ha visto soppiantare un'idea di scuola che valorizza la collaborazione e un tempo scuola disteso con la scuola della personalizzazione.

La *Legge del 10 febbraio 2000, n. 30*, conosciuta come “Riforma Berlinguer”, se avesse trovato attuazione avrebbe infatti previsto una modifica profonda della scansione del percorso scolastico attraverso un’articolazione per “cicli”: sette anni di ciclo primario o di base (dai 6 ai 13 anni) – costituito da tre bienni e un anno di orientamento - e cinque di ciclo secondario (dai 13 ai 18), con l’obbligo scolastico fissato a 15 anni, cioè al termine del secondo anno del ciclo secondario. Dopo essere stata abrogata viene sostituita dalla *Legge n. 53 del 28 marzo 2003* – conosciuta come riforma Moratti o riforma “delle tre I” (inglese, informatica e impresa) – che ripropone invece un quadro più tradizionale, ridisegnando i cicli scolastici e consentendo l’anticipo delle iscrizioni alla scuola dell’infanzia e alla prima classe della scuola primaria, favorendo il “precocismo”, il riaffermarsi dell’idea di maestro unico, la riduzione degli orari scolastici per la scuola primaria. Il primo ciclo dell’istruzione dura otto anni, di cui cinque per la scuola primaria e tre per la scuola secondaria; al termine del primo ciclo il ragazzo deve sostenere l’esame di stato. Si tratta di una riforma che, tra le altre cose, nella scuola secondaria di primo grado diminuisce alcune ore di insegnamento. Il triennio viene idealmente concepito come un due più uno: un biennio per le acquisizioni basilari e un terzo anno, terminale, di messa a punto degli apprendimenti soprattutto legati al ’900.

Qualche anno dopo un’importante spinta al cambiamento è rappresentata invece dalle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2007* e, successivamente, del 2012 (*Decreto ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012*) e del 2018 (*Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*), che uniscono nella stessa prospettiva la Scuola dell’Infanzia, la Scuola Primaria e la Scuola Secondaria di Primo Grado, con un’idea di Nuovo umanesimo, di particolare rilevanza il capitolo specifico inserito nella *Premesse* delle Indicazioni Nazionali del 2012.

Il *Decreto-legge n. 137 del 1° settembre 2008 (Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università, in seguito Legge n. 169 del 30 ottobre 2008)*, conosciuto come “Riforma Gelmini”, contiene all’opposto una serie di modifiche inerenti al sistema della pubblica istruzione che lo riporta indietro, introducendo la valutazione nu-

merica decimale nella scuola primaria e secondaria di primo grado e la valutazione del comportamento.

Negli anni successivi si continua ad ampliare il diritto allo studio previsto dall'art. 34 della Costituzione attraverso una serie di disposizioni legislative quali la *Legge n. 170 del 2010* per gli allievi con DSA; la *Direttiva ministeriale 2012* per gli allievi con BES; la *Circolare applicativa n. 8 del 2013*, con le *Linee guida per l'accoglienza e il diritto allo studio degli alunni stranieri* e, successivamente, degli *alunni adottati (2014)*.

Un'ulteriore spinta all'innovazione è inoltre rappresentata dal *D.L. n. 65 13 aprile 2017 "Istituzione del sistema educativo integrato dalla nascita fino a sei anni"*, attuativo della delega prevista nel comma 181 della *Legge n. 107 del 13 luglio 2015*, nota come "Buona Scuola": i servizi educativi (segmento 0-3 anni) escono finalmente da una dimensione socio-assistenziale erogata dagli Enti locali (Comuni e Città metropolitane) ed entrano nella dimensione educativa "statale" del Ministero dell'Istruzione, attraverso il raccordo con le scuole dell'infanzia (segmento 3-6 anni). Nasce così il Sistema Integrato di Educazione e Istruzione 0-6 anni. Di fondamentale importanza sono inoltre le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei (D.M. n. 334 del 22 novembre 2021)*, con un'idea di sistema che accoglie le ricerche, le sperimentazioni, le buone pratiche maturate a partire dalle intenzionalità educative di gruppi di professioniste e professionisti che, con il supporto anche di comunità locali lungimiranti, hanno realizzato Servizi educativi e Scuole dell'Infanzia con al centro i reali bisogni del bambino, valorizzando contesti educativi resi ambienti di apprendimento e campi di esperienza dove mettere alla prova il pensiero. Un sostanziale passo avanti è infine rappresentato dall'*Ordinanza n. 172 del 2020* sulla valutazione per la scuola Primaria, che porta al superamento della valutazione numerica e il passaggio a una valutazione, almeno negli intenti, formativa, attraverso i giudizi descrittivi, anche se è auspicabile che in futuro la valutazione numerica venga abolita in tutte le scuole del Primo Ciclo.

È evidente quindi il continuo passaggio da scelte attente ai cam-

biamenti reali che investono la società italiana e l'umanità a livello globale, a scelte e interventi normativi a tratti miopi, per quanto riferibili ad un'idea di crescita, di sviluppo, di progresso della società. Un'idea di sviluppo però scollegato dalla vita del pianeta e dai cambiamenti climatici, e di conseguenza sociali, che lo stesso sviluppo comunque provoca e con il quale occorre confrontarsi. Cambiamenti che non possono non essere presi in considerazione nel momento in cui occorre pianificare in modo sistematico progetti di educazione-istruzione di ampio respiro, attenti a lasciare integrare gli strumenti nuovi e performativi che la crescita tecnologica e scientifica mettono a disposizione in tempi rapidi, con continui aggiornamenti, e i bisogni di cura, di lentezza negli esiti da osservare, di attesa e ascolto che la formazione di un bambino o di una bambina, di un ragazzo o di una ragazza necessitano.

3.4. Orientamento e didattica orientativa

FINALITÀ E FINALIZZAZIONE

Chi è nato tra la fine della seconda guerra mondiale e l'inizio degli anni '50 non può non ricordare che la scelta tra scuola e lavoro avveniva a 11 anni. Al termine della scuola elementare esistevano infatti due rigidi canali per la formazione, da un lato la scuola media (per la prosecuzione degli studi) e dall'altro l'avviamento professionale (tecnico, commerciale, agricolo) indirizzato al lavoro.

Con la riforma della media unica del 1962, esattamente 60 anni fa, la scelta della canalizzazione venne spostata a 14 anni. Obbligo e canalizzazione coincidevano.

Le continue oscillazioni che negli anni successivi si sono succedute in merito a questi due elementi, sono rappresentative del senso che alla scuola via via è stato assegnato.

Perché, in fondo, è la finalizzazione della formazione il nodo. È la canalizzazione che conferma e ratifica le disuguaglianze, ma prima ancora deresponsabilizza l'istituzione scolastica. L'obbligo può essere anche spostato a 18 anni, ma se a 11 oppure 13 anni si viene inseriti su binari differenziati e si decide che tipo di ruolo e di futuro nella vita sociale spetta, quell'obbligo perde tutto il suo valore emancipante.

Cosa che a tutti i legislatori è risultata chiara e ha rappresentato, per valutazioni politiche conservatrici, un limite da non superare .

La canalizzazione nei fatti, pur con tutte le trasformazioni della società, non si è mai spostata in 60 anni dai 14 anni.

Finora.

In una riflessione che ha al proprio centro il rapporto tra scuola e lavoro, il tema dell'orientamento scolastico professionale, la sua evoluzione e nel tempo lo slittamento delle sue finalità, si trova a rappresentare il nucleo plastico delle contraddizioni sia interne al binomio (ruolo della scuola da un lato e finanziarizzazione delle aziende e quindi del lavoro dall'altra) sia presenti nella loro relazione.

È abbastanza evidente che la visione e il ruolo della scuola sia stata sempre più nel tempo condizionata dalle trasformazioni sociali e culturali imposti dal secondo. Tuttavia è d'obbligo chiedersi se essa non debba preservare un nucleo di fondo di azioni e di finalità autonome per garantire la sopravvivenza della società nel suo complesso.

UN'ANALISI STORICA

Le tre fasi dell'orientamento scolastico

Possiamo individuare tre fasi corrispondenti alla rappresentazione del ruolo della scuola in rapporto al lavoro. Esse ruotano intorno al cambiamento di significato dell'orientamento scolastico nel tempo, e con esso allo sbilanciamento del rapporto tra i due termini.

LA PRIMA FASE

Trova la sua sintesi esplicita nei programmi della scuola media del '79.

Nell'articolo 3 dei programmi – Principi e fini generali della scuola media – si definisce l'identità di quel segmento formativo in relazione a quattro declinazioni del suo compito:

- a) Scuola della formazione dell'uomo e del cittadino.
- b) Scuola che colloca nel Mondo.
- c) Scuola orientativa
- d) Scuola secondaria nell'ambito dell'istruzione obbligatoria.

Dalla lettura emerge abbastanza chiaramente la responsabilità a cui la scuola è chiamata, quali sono le priorità del proprio compito e verso quali finalità deve impegnarsi.

Ne riportiamo alcuni passi emblematici:

“Come scuola per l’istruzione obbligatoria, la scuola media risponde al principio democratico di elevare il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano, potenziando la capacità di partecipare ai valori della cultura, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo”.

“La scuola media è formativa in quanto si preoccupa della possibilità di offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni (etiche, sociali, intellettive, affettive, operative, creative, ecc.)” “Essa favorisce, anche mediante l’acquisizione di conoscenze fondamentali specifiche, la conquista di capacità logiche, scientifiche, operative e delle corrispondenti abilità e la progressiva maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto con il mondo esterno”.

“La scuola media aiuta pertanto l’alunno ad acquisire progressivamente una immagine sempre più chiara ed approfondita della realtà sociale, a riconoscere le attività con cui l’uomo provvede alla propria sopravvivenza e trasforma le proprie condizioni di vita, a comprendere il rapporto che intercorre fra le vicende storiche ed economiche, le strutture, le aggregazioni sociali e la vita e le decisioni del singolo. Le esperienze e le conoscenze che la scuola media è tenuta a fornire offrono, in questo quadro, un ruolo di primaria importanza anche ai fini dell’orientamento”.

È importante soffermarsi sulla congiunzione “anche” dell’ultima frase. La scuola media viene immaginata come uno snodo importante della formazione, con tanti compiti e responsabilità. Tra cui *anche* di aiutare l’allievo a delineare il proprio orizzonte formativo e professionale. Tuttavia, non solo; perché essa deve immaginare la sua crescita e il suo sviluppo “in tutte le direzioni”.

Quanto fosse difficile si è visto nel tempo.

Negli anni successivi, infatti, il tema dell’orientamento è stato spesso collegato al fenomeno dell’insuccesso e della dispersione e il dibattito si è polarizzato su due aspetti:

- il non funzionamento del sistema scolastico stesso e la sua ten-

denza a confermare la formazione e le scelte orientative a partire dall'ambiente socio-economico di provenienza;

- e sulla responsabilità personale, sulla fantomatica “conoscenza di sé” del singolo che si trascina dietro tutta la problematicità dell'evoluzione delle storie personali: psicologiche, formative, sociali, ecc..

In un palleggiamento – tutto interno alla scuola e alla società – di responsabilità tra la cattiva coscienza dell'istituzione e il singolo.

Palleggiamento, tuttavia, che ha visto sempre più perdente – negli anni – il singolo, il cui destino scolastico continua invariabilmente ad essere segnato dalle origini sociali.

Tuttavia, quella visione del ruolo della scuola in relazione alla funzione orientativa rimane un riferimento imprescindibile.

LA SECONDA FASE

Sebbene preceduta da altre deliberazioni (CM 6/8/'97 n. 488), le “Linee guida nazionali per l'orientamento permanente” del 2014 (Ministro Carrozza, documento completo) segnano un punto fondamentale nella trasformazione del rapporto tra scuola e lavoro.

Il documento sintetizza così il suo scopo:

“Le considerazioni di base, da cui partono le linee guida, mettono al centro:

- il cambiamento del lavoro e dell'economia;
- il cambiamento dell'orientamento, in risposta alle attuali esigenze della società, della famiglia e della persona;
- il conseguente cambiamento del modo di orientare i giovani da parte degli insegnanti.

Il documento è articolato e complesso e una sua disamina completa richiederebbe un resoconto molto più lungo. Quello che è opportuno evidenziare è il cambiamento di ruolo che la problematica dell'orientamento sembra debba produrre nella scuola. Il documento sottolinea infatti, senza tanti giri di parole che, da parte della scuola, non solo deve mutare “l'approccio tradizionale all'orientamento”, ma che “deve essere ripensata la stessa istruzione: orientata allo sviluppo delle competenze di base e di quelle trasversali (respon-

sabilità, spirito di iniziativa, motivazione e creatività, fondamentali anche per promuovere l'imprenditorialità giovanile)”, che vi deve essere il “riconoscimento delle competenze acquisite al di fuori dei percorsi dell'istruzione”, che debba essere praticato “un crescente utilizzo delle tecnologie digitali, per facilitare l'apprendimento attraverso risorse educative aperte e collaborative”.

Pur rimanendo fermo il fatto che alla scuola è riconosciuto un ruolo centrale nei processi di orientamento (da 3 a 19 anni) si sottolinea che ad essa spetta il compito di realizzarlo non solo autonomamente ma anche in rete con gli altri soggetti pubblici e privati.

Si sostiene che l'orientamento formativo o “didattica orientativa-orientante si debba realizzare nell'insegnamento-apprendimento disciplinare, finalizzandolo sia all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, sia alle abilità trasversali comunicative metacognitive, metaemozionali.”

Si fa riferimento ad attività orientative di “accompagnamento” che si concretizzano

“in azioni rivolte all'accoglienza e ad abituare i ragazzi a ‘fare il punto’ su se stessi, sugli sbocchi professionali, sui percorsi formativi successivi, sul mercato del lavoro, a trovare una mediazione sostenibile tra tutte queste variabili e a individuare un progetto concreto-fattibile per realizzarle (compiti orientativi)”.

“Si entra nel merito dell'organizzazione con attività che possono riguardare l'intera classe (orientamento di gruppo), piccoli gruppi (orientamento di piccolo gruppo in risposta a bisogni orientativi specifici), singole persone (consulenza breve individuale e/o con i genitori).”

Si immagina una funzione docente diversificata. Si dice infatti:

“La funzione del docente nelle attività di accompagnamento è sempre più staccata dallo specifico scolastico e sempre più di mediazione/ facilitazione del percorso che i giovani fanno in prima persona (dall'insegnamento al tutorato)”

– Si dice molto, molto di più su tanti piani:

- sulle figure di sistema (a scuola),
- sulla formazione dei docenti,

- sulla cultura del lavoro e sull'imprenditorialità,
- sull'orientamento permanente,
- sull'utilizzo delle TIC,
- sull'integrazione tra i Sistemi

Quello che tuttavia emerge da questo documento è sostanzialmente l'idea che il cambiamento del lavoro e dell'economia producono un cambiamento profondo delle finalità della scuola. L'istituzione non viene ripensata per salvaguardare il suo compito primario, ma viene curvata sulle mutate esigenze del lavoro. Esigenze, questo è il punto da sottolineare, che vengono accettate come processi naturali. Nessuna analisi viene fatta, infatti, sugli effetti che l'intrusione pesante della speculazione finanziaria produce sulle aziende, sulla economia, sulla produzione e sul lavoro stesso.

Le linee guida risultano piuttosto il frutto di quella visione ideologica, ispirate e sostenute dalla legittimità di quell'azione a dal pensiero corrispondente.

LA TERZA FASE (O UN PROLUNGAMENTO DELLA SECONDA)

Siamo arrivati all'oggi. Molti degli scenari immaginati in quelle linee guida sono diventate realtà. I percorsi di carriera, formazione e lavoro non lineari, il contributo spesso ideologicamente interessato di soggetti esterni (fondazioni, imprese, enti privati, ecc.), i diversi livelli di governo (nazionale, regionale, locale), l'attenzione ai "plusdotati", così definiti nel testo, ecc.

Come pure le tecnologie. Tuttavia le tecnologie del 2014 non sono quelle di oggi. Oggi, con i dati raccolti in ragione della loro pervasività e con la velocità di calcolo che possiedono si trovano ad assumere un ruolo da protagonisti anche nella formazione e nell'orientamento scolastico (vedasi l'idea di utilizzare la così detta *intelligenza artificiale* per la proposizione di percorsi personalizzati).

Tra gli argomenti introdotti recentemente nel dibattito pubblico in relazione al finanziamento del PNRR e alla cosiddetta Carta di Genova, vi è anche la volontà di affidare alle Regioni il tema dell'o-

rientamento scolastico. Per quanto riguarda quest'ultimo documento, si segnalano in particolare due punti:

a) Percorsi modulari e piani formativi individualizzati

La valorizzazione delle aspirazioni e degli interessi dei singoli, anche attraverso la generalizzazione dell'istituto dei piani formativi individualizzati, implica il superamento dell'identità tra classe demografica e aula e l'utilizzo di modalità didattiche innovative che in parte superino le lezioni frontali e incentivino la partecipazione attiva degli studenti.

La definizione di percorsi formativi personalizzati va affiancata a una flessibilità nella progettazione e nella fruizione delle attività formative sulla base delle necessità del singolo.

In questo modo si renderebbe possibile favorire collegamenti tra discipline differenti e si garantirebbe una maggiore differenziazione dell'offerta formativa dei territori.

Gli allievi potranno individuare e raggiungere i bisogni formativi più idonei alle proprie aspirazioni, limitando al contempo il rischio di abbandoni prematuri dei percorsi e favorendo lo sviluppo di competenze spendibili nel mercato del lavoro.

b) Orientamento nelle scuole primarie

Anche agli studenti più giovani devono essere offerte opportunità di introspezione e occasioni per mettersi alla prova e valutare le proprie competenze, attitudini, potenzialità e individuare i propri punti di debolezza ponendosi obiettivi di miglioramento.

Già nell'ambito del sistema di istruzione primaria, con la guida di personale docente qualificato e orientatori, gli studenti dovranno confrontarsi con attività didattiche finalizzate alla conoscenza e rappresentazione di sé, all'acquisizione della capacità di scegliere e allo sviluppo della curiosità e della volontà di apprendere.

CONCLUSIONE

Appare determinante, come perseguito in questo documento, che oltre a ripensare la scuola, sia necessario ripensare al lavoro e alla sua dignità. Se non cambia il modo di pensare il lavoro, la scuola ne

sarà sempre succube e sempre alla rincorsa dell'adeguamento del suo senso. Un modo per immaginare un'attività di orientamento nella scuola di base è partire dal fatto che qualsiasi lavoro e chi lo svolge è parte di una rete organizzativa. È aiutare chi cresce a prendere coscienza che ciascun punto della rete ha una sua funzione importante, altrimenti non esisterebbe, e che quel ruolo e quella funzione, se è importante, ha bisogno che venga riconosciuto nella sua dignità sia socialmente che economicamente. Più che la gara ai talenti è riconoscere il valore di chiunque contribuisce al funzionamento e alla cura della vita collettiva.

3.5. La drammatica parabola dell'Istruzione professionale

In conclusione riteniamo utile esaminare un po' più da vicino la storia degli istituti professionali in Italia, in quanto si tratta della parte del sistema di istruzione più vicina al mondo del lavoro, e quindi quella su cui più drasticamente si sono manifestati gli effetti del mutamento nella visione economica mondiale di cui abbiamo ampiamente discusso. Gli Istituti professionali di Stato nascono nel 1949, sono legati al tessuto economico locale e amministrati da un autonomo Consiglio; dal 1967 essi entrano a pieno titolo nel sistema di Istruzione di competenza del Ministero della Pubblica Istruzione.

Con lo sviluppo economico e sociale successivo agli anni della ricostruzione e del boom, si assiste al rapido incremento della domanda di competenze professionali e tecniche, la cui disponibilità e qualità sono tra i fattori che contribuiscono a spiegare il successo dell'economia italiana nel dopoguerra.

Gli istituti professionali rappresentano la principale risorsa di personale qualificato e, tra il 1951 e il 1991, essi aumentano gli iscritti di 13,5 volte (i licei di 4,5 e i tecnici di 8,5). Diversi provvedimenti normativi, tra il 1969 e il 1992, completano l'omologazione e l'avvicinamento dell'Istruzione professionale agli altri due percorsi: la Legge n. 910/1969 liberalizza l'accesso all'Università, sono introdotti i bienni post qualifica e l'esame di maturità dopo il quinto anno.

Il *Progetto 92*, nato in via sperimentale nel 1987 per il triennio di qualifica degli Istituti professionali e dal 1991 completato con l'introduzione dei bienni post-qualifica, rinnova il curriculum nei contenuti e nelle discipline; sono introdotti due nuovi istituti obbligatori: lo stage o tirocinio in azienda per almeno 120 ore, in genere da svolgere in orario extracurricolare al termine del quarto anno; un corso professionalizzante di secondo livello di 300-450 ore, da frequentare presso un'agenzia di formazione professionale riconosciuta a livello regionale.

Il *Progetto 92* richiede investimenti economici consistenti: per il personale, per le attrezzature e per i laboratori, per i costi delle attività svolte nelle strutture formative esterne.

Tutte queste azioni sono svolte sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica, né la formazione professionale né il tirocinio aziendale hanno il compito di conseguire le finalità del sistema di Istruzione, si tratta piuttosto di arricchire il percorso formativo scolastico, non di operare uno scambio di competenze e di responsabilità tra istituzioni diverse.

La Legge quadro n. 30/2000 prende atto di questa trasformazione e riunisce i tre settori dell'Istruzione secondaria in un unico sistema unitario.

Tuttavia, con la Legge n. 53/2003, nota come Riforma Moratti, il governo di Centro-destra abroga la riforma dei cicli voluta da Berlinguer e la sostituisce con una nuova, che prevede un sistema integrato tra due percorsi separati.

Il "sistema integrato" cerca di fondare teoricamente l'esistenza di due percorsi separati in base all'individuazione di differenti culture: la prima è la cultura speculativa, che avrebbe per obiettivo la conoscenza; essa può usare attività pratiche, ma in modo strumentale e il suo metodo tipico è la ricerca; la seconda è la cultura operativa, che ha per fine la soluzione di problemi concreti e la realizzazione di opere; essa può usare conoscenze teoriche ma solo in modo strumentale.

Su questa distinzione viene fondata la necessità di strutturare la nuova scuola secondaria su due canali nettamente distinti, non tan-

to per i contenuti, quanto per obiettivi, approccio metodologico-didattico e tipologia delle relazioni interpersonali.

Nella scuola propriamente detta, quella “teorica”, prevarrebbe lo studio delle discipline, il paradigma normativo sarebbe dato dal programma, il luogo dell’apprendimento sarebbe l’aula, la conoscenza sarebbe il prodotto, il soggetto è lo studente, mentre il rapporto col lavoro sarebbe orientativo, propedeutico, simulatorio; nella formazione (istruzione) professionale, invece, prevarrebbero le tecnologie applicate, il centro propulsore sarebbe il progetto, il luogo di apprendimento il laboratorio-bottega-reparto, si produrrebbero oggetti concreti, il soggetto è un apprendista, mentre il rapporto col lavoro sarebbe funzionale e reale.

Nell’intenzione originaria dei promotori della riforma s’ipotizzava la confluenza in un’unica realtà di una parte dell’istruzione tecnica, di quasi tutta l’istruzione professionale e della formazione professionale regionale, creando un percorso quasi di pari consistenza di quello scolastico; finalità, regole e governo avrebbero dovuto essere separate dall’istruzione scolastica e se ne ipotizzava il passaggio alle regioni, nel quadro di regole generali stabilite a livello nazionale. I due settori sarebbero complementari ma separati. Il progetto però verrà realizzato solo in parte.

A partire dal 2001, i finanziamenti all’Istruzione professionale si riducono progressivamente, fino alla Legge Finanziaria Triennale n. 133/2008 che avvia il ridimensionamento del settore.

Sono attivati, in seguito ad accordi tra Stato e Regioni, a partire dall’a.s. 2010-11, i percorsi di Istruzione e Formazione Professionali regionali di durata triennale e quadriennale, che prevedono, già a 15 anni, la partecipazione ad attività di apprendistato (D. Lgs. 167/2011).

Con DPR n. 87/2010 sono pubblicate le “Linee guida” per gli Istituti professionali, aumentandone le specificità nelle finalità, nell’impianto culturale e didattico, per allontanarli progressivamente dall’istruzione tecnica e liceale e integrarli col sistema di Istruzione e Formazione Professionale regionale; gli indirizzi sono ridotti a 6.

La Legge n. 107/2015 prevede l'ulteriore ridimensionamento dell'Istruzione professionale: con Decreto legislativo n. 61/2017, si completa l'opera di smantellamento dell'impianto curricolare degli istituti professionali, riformulando nuovamente finalità e percorsi, organizzati non più per discipline ma per assi culturali, avvicinandoli ancora di più ai percorsi di Istruzione e Formazione professionale, con cui sono raccordati con Decreto interministeriale 17/5/2018 già dal biennio iniziale: al secondo anno, quindi a 15 anni, sono possibili contratti di Apprendistato e Alternanza Scuola Lavoro; gli indirizzi sono nuovamente modificati, passando da 6 a 11.

Gli attuali Istituti professionali, trasformati dalle politiche governative dell'ultimo decennio in scuole culturalmente deboli, con un impianto più vicino alla formazione professionale che al resto dell'Istruzione superiore, sono ormai percepiti dalle famiglie e dai giovani come una terza o quarta scelta, e hanno perso molto dell'apprezzamento che avevano ancora negli anni Novanta: nel corrente anno scolastico (2022/2023) si sono iscritti agli Istituti professionali appena il 12,7% del totale, contro il 30,7% di iscritti agli Istituti tecnici e il 56,6% al Liceo.

CAPITOLO 4. IL SENSO DELL'ESPERIENZA SCOLASTICA E IL SENSO DELL'ESPERIENZA LAVORATIVA

Art. 1. L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro. [...]

Art. 3 [...] È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Scuola e lavoro rappresentano due esperienze centrali della nostra vita. La scuola è consapevole che consegnando i propri allievi al mondo adulto li consegna anche al lavoro e sa che è fondamentale che il lavoro arrivi quando si è in grado di viverlo con padronanza. Per questo la scuola rappresenta un'esperienza insostituibile almeno fino a 16 anni.

4.1. Esperienza della scuola ed esperienza del lavoro

Nella riflessione sul rapporto tra scuola e lavoro si sovrappongono spesso i due piani su cui si può ragionare sul lavoro: il piano che affronta il lavoro nell'accezione sociologica di "attività umana volta a una produzione o a un servizio che prevede una retribuzione ed è regolata da un rapporto economico/giuridico" e quello che sottolinea del lavoro l'aspetto più generale e culturale legato alla capacità di utilizzare risorse per il raggiungimento di uno scopo in un contesto relazionale e sociale.

In riferimento al primo ambito, lavoro e scuola sono separati dall'età minima per l'assunzione al lavoro e fino a tale età la scuola rimane l'esperienza pubblica determinante come indicato anche dalla Convenzione 138/1973 dell'OIL (Organizzazione internazionale del lavoro): «Ciascun membro per il quale la presente convenzione è in vigore si impegna a perseguire una politica interna tendente ad assicurare l'abolizione effettiva del lavoro infantile e ad aumentare progressivamente l'età minima per l'assunzione all'impiego o al lavoro ad un livello che permetta agli adolescenti di raggiungere il

più completo sviluppo fisico e mentale. [...] L'età minima [...] non dovrà essere inferiore all'età in cui termina la scuola dell'obbligo, né in ogni caso inferiore ai quindici anni».

4.2. Dalla scuola al lavoro

Tenendo presente questi due livelli si propone qui che l'incontro con il lavoro sia presente in tutto il percorso scolastico con modalità da delineare con molta attenzione:

- fino a 16 anni: nello studio e nella consapevolezza del sapere appreso, nell'esperienza, nell'assunzione di responsabilità e autonomia personali e collettive, nella pratica di azioni con valenza sociale (avere problemi da risolvere, risorse limitate da utilizzare...)
- dopo i 16 anni: nella scuola proseguendo il percorso precedente con eventuali forme di stage collegate al curriculum, di lavoro sociale, di progettazione individuale e/o cooperativa di manufatti e opere d'ingegno; da questa età la scuola può incrociare la formazione professionale e l'apprendistato.

La legge 296/06 aveva innalzato l'obbligo di istruzione a 16 anni spostando a tale soglia l'età minima per il lavoro. Con la successiva accettazione dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione anche attraverso la formazione professionale e l'apprendistato si è tornati al limite imposto dalla convenzione OIL del 1973.

Si ribadisce la necessità di confermare l'innalzamento dell'istruzione nei bienni unitari della scuola secondaria di 2° grado, dove non si realizzi una specifica preparazione allo svolgimento di un lavoro (propria della Istruzione – Formazione Professionale) bensì il compimento della formazione culturale necessaria per “raggiungere il più completo sviluppo fisico e mentale”, fondamentale anche per l'esperienza lavorativa.

Anche nella fascia di età 16-18 (conclusione dell'obbligo formativo), non essendo conclusa la formazione culturale di base, il lavoro non può ancora avere una valenza formativa autonoma. Per questo motivo è fondamentale che la tappa della formazione culturale non sia saltata o vissuta in modo non adeguato anche perché non potreb-

be essere pienamente recuperata successivamente. Va inoltre sottolineato che le possibilità reali di accesso alla formazione per tutta la vita sono direttamente proporzionali alla qualità della formazione culturale acquisita prima dei 18 anni, senza le quali viene meno la funzione della scuola come agente di mobilità sociale e livellatrice di diseguaglianze.

Rimane pienamente valido il processo di avvicinamento formativo all'età adulta, poi di successivo consolidamento, suddiviso in grandi tappe dell'esistenza.

- Il periodo dell'istruzione (fino ai 16 anni) rappresenta, per tutti, il “tempo della scuola”, della formazione culturale da consolidare e rendere persistente e stabile, dell'acquisizione delle competenze culturali di base in grado di sostenere la capacità di apprendere per tutta la vita. Deve essere articolato in fasce scolari in modo da corrispondere ai bisogni formativi che caratterizzano le diverse età (0-3, 3-6, 6-11, 11-14, 14-16/19).
- Il periodo appena successivo (16÷19 anni) costituisce il tempo del “confine”, dell'intreccio e della contaminazione tra i sistemi formativi (scuola, formazione professionale, formazione sul lavoro). In particolare è importante recuperare e far evolvere l'esperienza e l'elaborazione realizzate negli istituti professionali, costruendo un nuovo rapporto con gli istituti tecnici all'interno dei poli della scuola secondaria di 2° grado.
- Nella formazione per tutto l'arco della vita, nel “tempo del lavoro”, la scuola e l'università devono rimanere un punto di riferimento significativo sia a livello della riconversione professionale che dell'approfondimento culturale. Sarà fondamentale intercettare l'esperienza e le competenze di cui l'adulto è portatore e dalle quali deve partire il percorso d'approfondimento culturale e professionale.

La scuola, l'università e altre agenzie formative garantiscono, ai soggetti che intendano avvalersene, la possibilità di ricongiungersi idealmente e fattualmente con le esperienze di scoperta conosciti-

va e culturale proprie dell'infanzia e dell'adolescenza, arricchite dal bagaglio dell'esperienza vissuta e capaci di rappresentare forme di eredità tra le generazioni.

4.3. Quale cultura del lavoro serve ad una società democratica?

Vi sono due punti di vista possibili:

- quello del sistema economico attuale, degli imprenditori e dei datori di lavoro, che privilegiano la ricerca di capitale umano, ovvero di persone le cui qualità siano le più adatte a valorizzare il profitto;
- quello del giovane cittadino che si affaccia al lavoro con tutte le speranze e i timori per un mondo che conosce poco ma da cui si aspetta la propria realizzazione economica e personale.

Le due visioni, indipendentemente dalla volontà dei singoli, sono spesso contrastanti, perché il mercato del lavoro non è finalizzato in prima istanza alla soddisfazione dei bisogni delle persone: detto in modo molto brutale, il mercato del lavoro serve a fornire forza lavoro al sistema produttivo, sia che si tratti direttamente di fornire lavoratori alle imprese sia che si tratti di mettere a disposizione del sistema produttivo le professionalità esterne alle imprese ma che ne contribuiscono al funzionamento.

È allora necessario che la scuola fornisca al giovane gli strumenti per costruire la consapevolezza di questa realtà contraddittoria e la capacità di sostenere le richieste e le pressioni del contesto lavorativo: occorre che il giovane sia consapevole che deve cercare la propria affermazione in un contesto in cui tale affermazione è del tutto secondaria.

Nella vita, non solo lavorativa, serve sempre più la capacità di dare ordinamento, organizzazione e operatività ad un insieme di conoscenze generali e specialistiche, all'interno di un processo produttivo ampio, ma soprattutto la capacità di "astrarre" dalle conoscenze, di "operativizzare", di apprendere autonomamente.

Coloro che non possiedono tale capacità sono destinati a subire la flessibilità che caratterizza il lavoro e i ricatti che ne discendono.

Coloro che tale formazione la posseggono potranno diventare protagonisti delle proprie scelte.

La crisi del rapporto fra scuola e sistema produttivo sta proprio in questa apparentemente contraddittoria percezione della cultura del lavoro.

Se per la scuola poteva riuscire relativamente facile preparare i giovani in un mondo meno complesso, come era l'Italia del secolo scorso, i cambiamenti tecnologici, sociali, politici, di scenario internazionale, intervenuti negli ultimi decenni rendono tale obiettivo molto più difficile.

I mutamenti intervenuti hanno modificato sia le attese e le richieste del sistema produttivo che le aspettative del giovane nei confronti del lavoro.

È cambiato il mercato del lavoro, per la nascita di nuovi settori, la scomparsa di altri e il rapido cambiamento nelle professionalità.

Il mutamento produttivo, economico e sociale, l'evoluzione delle conoscenze e in particolare del sapere tecnologico, sono talmente rapidi da produrre profili professionali caratterizzati contemporaneamente da un'alta specializzazione e da una rapida obsolescenza e instabilità.

Il rapporto scuola-lavoro diventa meno lineare, meno determinato e meno determinabile, più complesso, interattivo, in grado di colloquiare con entrambi i percorsi formativi, quello scolastico e quello professionale.

È quindi saltato l'assetto del sistema scolastico gentiliano tra i 14 e i 19 anni, fondato sull'anacronistica tripartizione: una scuola libera, senza apparenti legami con la dimensione lavorativa (liceale, formativa in quanto "oziosa"); una scuola vincolata al raggiungimento di livelli stretti di professionalità (tecnica) e una scuola interna alla dimensione lavorativa (professionale).

Viene a cadere la tesi che vede il mercato del lavoro come il riferimento meccanico per l'orientamento degli indirizzi professionalizzanti, mentre l'area dei licei può rimanere completamente estranea alle dinamiche e alle trasformazioni del mondo del lavoro, da intercettare solo nella tappa formativa successiva.

Se oggi più che ieri la cultura del lavoro è quella capacità di dare operatività ad un sistema di conoscenze, di ordinarle, di organizzarle all'interno di un processo lavorativo e nello sviluppo professionale e/o personale, la scuola non può assolutamente essere una variabile subalterna alle scelte del mercato, ma deve fornire tali capacità, e in tal modo, oltre che essere funzionale alla realizzazione del giovane, finisce anche per essere molto più utile ad un sistema produttivo come quello italiano, che avrebbe bisogno di fare un salto di qualità ed uscire dal circolo vizioso dei bassi salari legati alla bassa produttività e al lavoro sempre meno qualificato.

È indubbio che oggi occorra, da parte del giovane, molta più flessibilità per adeguarsi ai mutati scenari, ma la flessibilità è tutt'altra cosa che rendere il lavoratore privo di diritti e di tutele nei confronti della controparte.

In questo senso occorre interpretare correttamente quella che Luciano Gallino definisce "la cultura che garantisce occupabilità", e che definisce come «una caratteristica personale definibile come una somma variabile di competenze formali, di fare pratico, di capacità di lavorare con altri, di esperienza sul terreno», ovvero la caratteristica che «fa venir voglia a quel dato datore di lavoro di assumere subito l'individuo che risulta possederla [...] mentre gli fa sembrare insensata l'idea di licenziarlo/la quando è un suo dipendente».

Le caratteristiche che fanno venire la voglia di assumere e tenere stretto un giovane non sono altro che quella formazione culturale solida, flessibile, capace di spaziare tra vari campi del sapere e di affrontare con efficacia situazioni operative concrete. È proprio quella che si definisce "una solida Cultura", sotto i suoi vari aspetti, umanistici, scientifici, tecnologici.

È necessario che la scuola fornisca le competenze trasversali e le abilità comunicative e di comprensione/interazione all'interno di situazioni complesse e in forte, continua evoluzione.

In mancanza di ciò finiremo per interpretare la flessibilità uno strumento in mano al datore di lavoro per dominare il dipendente.

Non si tratta di considerazioni ideologiche, ma dettate dalla constatazione che il lavoro tende ad incorporare quantità sempre mag-

giori di conoscenze e competenze culturali e non solo nelle fasce di professionalità medio-alte, ma anche per lavori più umili e meno qualificati.

Si tratta di una professionalità come cultura in atto, come competenza agita: parafrasando Cartesio, professionalità come «cultura attiva». Ma questo è possibile sulla base di una formazione di ampio e consolidato respiro culturale che solo ad un certo momento si orienti e si pieghi verso lo specifico settore professionale.

4.4. Scuola e formazione professionale

La ricaduta sulla scuola di questi cambiamenti non può che essere significativa: la scuola assume, per tutti i suoi percorsi, un ruolo centrale nel produrre quella formazione culturale da porre alla base della futura professionalità, senza dover mortificare il compito, che le è proprio, di costruire la formazione culturale comune necessaria ai bisogni di crescita e di identità di tutti i giovani cittadini.

La cultura stessa, nel suo valore autonomo, anche in quanto lascito del passato in dialettica critica e interpretativa col presente, diviene base della formazione alle professioni; la formazione culturale generale e quella specifica non più separate nel metodo e nella funzione. Lo specialismo può avere cittadinanza nella scuola della formazione culturale purché sia in grado di riprodurre, di svelare una visione del mondo.

Alla scuola secondaria di secondo grado si ripropone il compito di costruire le solide basi culturali delle professioni, non di raggiungere professionalità compiute, peraltro irraggiungibili e rapidamente obsolescenti. Se si superano le scorciatoie e le semplificazioni il cambiamento del curriculum nella secondaria di secondo grado, con l'inclusione di "sensate esperienze", diventa una priorità ineludibile.

Ciò può funzionare anche meglio se accanto alla scuola, ma non al suo posto, vengono a trovarsi altri momenti formativi in grado di completare il percorso di avvicinamento alle professionalità compiute: c'è spazio e anche necessità per un vero sistema formativo integrato.

Innanzitutto è determinante che la formazione professionale, attraverso una sua profonda riforma, sia messa in condizione di poter

sviluppare pienamente la sua vocazione istituzionale di diventare l'anello di raccordo con il tempo del lavoro liberandosi dalla necessità di surrogare e supplire a compiti propri della scuola, per essere in grado di concentrarsi sugli interventi che le sono specifici: dalla qualificazione iniziale successiva all'estensione della scuola a 16 anni, alle forme di professionalizzazione e di perfezionamento successive al diploma e alla laurea, al sistema di rientri con la scuola secondaria, alla riconversione e riqualificazione della forza-lavoro in mobilità.

Diventa perciò importante che l'impresa si proponga e venga riconosciuta come luogo di formazione sia alla professione che alla democrazia del lavoro, nell'accezione che ne dà Bobbio quando parla della necessità di rafforzare la democrazia nei luoghi di lavoro. L'impresa che oggi sta enfatizzando il ruolo strategico dei processi formativi deve raccogliere e potenziare lo sforzo educativo-formativo della scuola e della formazione professionale per rendere reali le valenze formative del lavoro, quando questo sia davvero costruito sulla valorizzazione dell'esperienza umana.

4.5. La cultura del lavoro come dimensione del curricolo

La cultura del lavoro si forma progressivamente nel tempo scolastico fin dall'asilo nido, prosegue poi nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo; si arricchisce nel secondo ciclo purché la si intenda in modo non strumentale e di certo non alternativa alla formazione delle competenze culturali. Va concepita proprio come interna alle competenze culturali.

In particolare si concretizza negli anni della scuola primaria quando il gioco (ambito quasi esclusivo dell'apprendimento e della performance negli anni della prima infanzia, che in seguito diventa modalità/metodologia "ludica" per la realizzazione di contesti attivi) viene progressivamente sostituito dall'attività finalizzata a un risultato.

Si attiva così il circuito virtuoso processo-prodotto, specifico della didattica laboratoriale: il prodotto contiene il processo di cui è la rappresentazione e solo se è così concepito può essere strumento per la riflessione meta-cognitiva, attraverso la ricostruzione del processo

stesso e della propria partecipazione attiva e consapevole al processo. In tal senso il prodotto concepito come “rappresentazione” del processo (conoscenze e abilità coniugate, attraverso la “competenza”, in un tempo finalizzato a un risultato) contiene l’esperienza stessa dell’allievo, marcata dalla soggettività (stili cognitivi e operativi, posizionamento nel percorso comune, ecc.).

Il “prodotto” dunque, essendo il risultato di un’attività svolta attraverso “azioni competenti” (il soggetto in apprendimento che costruisce l’oggetto della conoscenza insieme agli strumenti cognitivi) si riveste della dimensione “autoriale”.

Occorrono quindi strategie di insegnamento/apprendimento legate ad attività che privilegino una didattica di tipo laboratoriale e cooperativo ed esperienze legate alle aree di studio che, suscitando nell’allievo interesse e desiderio di imparare, producano in lui intenzionalità ad apprendere e consapevolezza di avere imparato.

L’azione “educativa” che aiuta l’allievo a diventare consapevole della responsabilità legata a risultati che lo rappresentano in modo così direttamente personale (allievo “autore” delle proprie produzioni) è formativa sul piano della valorizzazione delle capacità/competenze individuali. Ritorna l’attenzione a quella consapevolezza che è alla base della capacità di interpretare la cittadinanza attiva anche in termini di ricerca di una propria strada per un “successo” sociale, anche lavorativo, basato sull’iniziativa che sfrutta gli ambiti individuali di “eccellenza”. Senza dover competere in modo meritocratico per prevalere sugli altri.

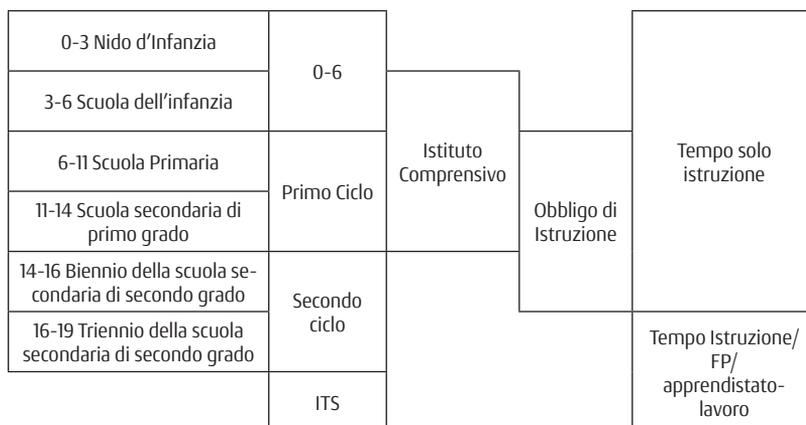
In qualche modo questa impostazione del concetto di “lavoro”, nell’ambiente scolastico che in sé è contesto di cittadinanza (alle varie età per l’età che si ha), può riempire di significato e di contenuti anche le diverse citazioni sul tema del “lavoro” e della “autoimprenditorialità” presenti nel “Profilo dello Studente” contenuto nelle Indicazioni 2012 per il primo ciclo di istruzione e ora divenuto base del modello di certificazione delle competenze.

Analogamente anche le modalità di tale certificazione dovranno fare i conti con l’intero percorso educativo, nell’intreccio ancora tutto da costruire fra disciplinarietà e trasversalità degli apprendimenti.

CAPITOLO 5. IL LAVORO NEL TEMPO DELLA SCUOLA: ANALISI E PROPOSTE DI PROSPETTIVA

5.1. Articolazione dei cicli scolastici (2022)

Il ragionamento che si sta sviluppando fa riferimento all'articolazione con cui è strutturata la scuola italiana (novembre 2022)



Di tale articolazione si rileva che le “nervature leggere” che la costituiscono (come direbbe Giancarlo Cerini) rispettano i tempi dello sviluppo: 0-3, 3-6, 6-11 corrispondono ai tre tempi dell'infanzia; 11-14 alla preadolescenza, 14-16 alla prima adolescenza e 16-19 all'adolescenza che deve diventare (anche con l'aiuto della scuola) gioventù (giovani adulti).

Nel mantenimento dell'attuale articolazione si possono definire alcuni elementi di cambiamento/sviluppo da realizzare:

- Forte intervento di potenziamento della fascia 0-6 (rispettando le specificità del Nido e della scuola dell'infanzia)
- Sviluppo della fascia di istruzione 3-14 nella direzione della comprensività (con il giusto equilibrio di specificità/continuità dei tre momenti 3-6, 6-11, 11-14)

- Elevamento dell'obbligo di istruzione nel primo biennio della secondaria superiore riformata (costruzione di un impianto curricolare adeguato alle esigenze formative e strettamente interrelato con la scuola precedente e con il triennio successivo)
- Potenziamento dei percorsi formativi diversificati dopo il biennio: il triennio della scuola secondaria superiore riformata, i percorsi integrati di istruzione e formazione professionale, l'apprendistato fortemente caricato di percorsi di istruzione e formazione professionale.
- Attivazione di percorsi di istruzione e formazione tecnico-professionale superiore da affiancare a quelli universitari.
- Rilancio dei percorsi formativi in età adulta a partire dai CPIA

All'interno dei cicli c'è da mettere in atto uno sviluppo del curriculum che sia sostenibile dai bambini e dai ragazzi e tra un ciclo e l'altro garantendo "scalini" percorribili (continuità-raccordo).

Non è frutto di un ragionamento astratto a tavolino bensì si pone dal punto di vista del soggetto che cresce e dei compiti di istruzione da realizzare. È necessario evitare di tornare al tormentone sfibrante sull'impianto dei cicli (magari confrontandoli con quelli degli altri paesi) e concentrarsi sul cambiamento, dal senso della scuola al fare scuola (curricolo verticale e orizzontale).

5.2. La cultura del lavoro nella scuola da 0 a 14 anni

5.2.1. Il ruolo istituzionale della scuola (0-14 anni) nella preparazione alla vita adulta con particolare riferimento al lavoro

Per realizzare quanto affermano gli articoli 1 e 3 della Costituzione è indispensabile che la scuola di base (dallo 0-6, al primo ciclo e, auspicabilmente, fino al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado da rendere effettivamente "unitario") sostenga la costruzione di solide basi culturali che permettano a tutti e a ciascuno di fare scelte consapevoli per il proprio percorso scolastico futuro, per il lavoro e per la propria vita da cittadino adulto.

Disponendo di conoscenze e competenze culturali solide, una volta adulto, ognuno avrà maggiori opportunità di governare la pro-

pria esperienza lavorativa possedendo la strumentazione culturale per accedere a nuove conoscenze e competenze¹.

A tal fine, è importante che la scuola sia in grado di formare futuri adulti “eternamente in ricerca”, perché questo permette ai ragazzi di essere protagonisti e non spettatori delle loro vite, anche per quanto riguarda il mondo del lavoro. Al tempo stesso è altrettanto importante renderli coscienti di quanto il tempo trascorso a scuola sia fondamentale, al fine di poter maturare competenze e acquisire conoscenze per realizzare quello che sarà il proprio personale e originale progetto di vita.

La scuola, dunque, partecipa con un proprio ruolo specifico, alla formazione alla vita lavorativa, riconoscendo che la cultura del lavoro è parte integrante, non separabile, della cultura del cittadino che riguarda la sfera dei diritti e della partecipazione. Proprio l'articolo 3 (comma 2) richiama la scuola al compito di

“rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”.

Pertanto è utile riprendere da questa prospettiva le due accezioni del concetto di lavoro.

Ovvero, Il significato più ampio e generale di lavoro insito in ogni attività in cui si utilizzano risorse per il raggiungimento di uno scopo in un contesto relazionale e sociale e, in ambito specifico, il lavoro come “attività umana volta alla produzione di beni o di servizi con valore di scambio che prevede una retribuzione ed è regolata da un rapporto economico/giuridico”.

Il primo ambito è un asse culturale specifico e trasversale di tutto il curriculum scolastico e fa parte, quindi, dell'esperienza scolasti-

¹ “Ho lavorato anche nell'Olivetti dove si faceva formazione professionale dopo gli studi. All'epoca parlavamo di sistema scolastico fino a che non ci si affacciava nel mondo del lavoro. Questo affaccio deve avvenire con competenze dal punto di vista umano. Poi si sviluppano le competenze lavorative [...]”. Francesco De Bartolomeis (nell'intervista di Davide Maria De Luca su “Domani”, 28 novembre 2022).

ca. Il contributo della scuola in riferimento al secondo approccio è importante e, tuttavia, si ferma al livello della conoscenza storica e sociologica, perché tale approccio caratterizza l'esperienza successiva all'obbligo scolastico (e comunque sempre oltre i 15 anni). Il compito dell'istruzione scolastica si configura nell'approfondimento delle caratteristiche delle condizioni storiche in cui il rapporto di lavoro si è sviluppato nell'evolversi dell'organizzazione dei modi di produzione, non può essere modellato trasferendo i differenti contesti di lavoro nel setting scolastico.

Un tale scenario definisce una prima e fondamentale conseguenza: non è corretto “dosare” la qualità e i contenuti della formazione culturale sulle caratteristiche della futura e presunta collocazione lavorativa. L'obiettivo della scuola è la formazione culturale e umana della persona e del cittadino e deve trovare senso già nella vita dei bambini e dei ragazzi. Il contributo alla formazione al lavoro, in ambito scolastico, coincide proprio nella formazione generale, orientata per tutti e per ciascuno alla massima qualità. In questa accezione la stessa esperienza scolastica si può ritenere come una forma di esperienza di lavoro, quel lavoro che contribuisce allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno in un processo di crescita sociale.

È implicito che a scuola si impari a incontrare la cultura del lavoro con i mezzi e gli strumenti che sono propri della scuola, cioè quelli della formazione culturale, nel percorso interno al curriculum.

La domanda si sposta, allora, su quali sono gli elementi che compongono la cultura del lavoro e dove questa è presente nel percorso curricolare: quali processi mette in atto? Cosa significa costruire la cultura del lavoro nel tempo della scuola e nelle diverse età?

Per rispondere è necessario partire dall'accezione di lavoro che maggiormente si rapporta con l'esperienza scolastica.

In questo ambito il lavoro è riconducibile all'impegno e alle azioni finalizzate a ottenere un risultato, presenti in tutte le attività dei bambini e dei ragazzi. Contiene l'uso di *tecniche*, *routine*, *procedure* con cui si svolgono le azioni, dalle diverse forme di gioco alle attivi-

tà progettate dagli insegnanti. L'adulto "ci mette la parola" e sostiene il percorso con cui i bambini costruiscono il senso dell'operare, attraverso il quale conquistano l'autonomia, la consapevolezza e la responsabilità delle azioni compiute.

Riflettendo su questa accezione si possono porre in evidenza alcuni processi cognitivi che si mettono in atto nelle attività in cui si *utilizzano risorse per il raggiungimento di uno scopo in un contesto relazionale e sociale*, in una dimensione più circostanziata, *l'uso di risorse (materiali e intellettuali) per realizzare artefatti (materiali e intellettuali) con valore d'uso*.

Rimanendo vicini al pensiero dei bambini e dei ragazzi, analizzando i riferimenti contenuti nelle Linee pedagogiche per lo 0-6 e nelle Indicazioni nazionali per la scuola dell'Infanzia e il Primo Ciclo e ricostruendo molte attività didattiche presenti nel fare scuola è possibile disegnare la ricchezza dell'esperienza scolastica proprio in riferimento ad alcuni elementi che l'attraversano e la connotano e sono connotativi anche dell'esperienza lavorativa:

- *Partecipazione a un'azione collettiva*: regole, ruoli, responsabilità, consapevolezza, autonomia, dipendenza, impegno, prendersi cura (degli altri, di sé, delle cose), cooperazione/condivisione, dimensione sociale/collettiva, valorizzazione delle relazioni tra le persone.
- *Sapere tecnico trasversale*: progetto, uso di risorse (materiali e culturali), procedure lineari e a rete, documentazione, retroazione, risultati/prodotti, azione/esperienza, reinventare la realtà, ricerca/studio di nuove soluzioni, definire e affrontare domande/problemi, valutazione/autovalutazione del processo e del risultato.
- *Costruzione di significato e di senso*: intenzione/senso, dimensione giocosa dell'esperienza, valenza delle azioni, convergenza/divergenza, esplorazione, adattamento come capacità di capire e affrontare i limiti, vincoli conoscitivi per orientarsi/governare la realtà, disciplinamento, espressione di sé, soddisfazione di aver fatto, gioco/lavoro.

- *Interpretazione/padronanza della realtà*: organizzazione dello spazio, organizzazione del tempo (ritmo/cadenza/routine), ritualità simbolica, livello funzionale di rigidità/standard, visione d'insieme/complessiva, dal sincretismo all'approccio sistemico, distinzione-congiunzione, intellettualizzazione dell'esperienza, rielaborazione dell'esperienza, rappresentazione dell'esperienza.

Tali caratteri sono costitutivi sul piano del metodo dell'approccio laboratoriale (sono quindi comuni a tutta l'esperienza scolastica) e sul piano del sapere disciplinare in tutte le sue articolazioni (arte, geografia, lingua, scienze, storia, tecnologia...)

L'idea di fondo è che la cultura del lavoro sia presente nel percorso curricolare perché interna all'esperienza scolastica propria di tutte le età e a tutti i livelli con cui si declinano i saperi curricolari.

Può essere esplicita in talune attività e connota trasversalmente tutte le azioni formative dello stare a scuola.

Come tutti i processi, si avvia con la nascita e prende forma diversa con il crescere e il fare esperienza. La scuola, semplicemente facendo bene scuola, sviluppa la cultura del lavoro, a cui è necessario, inoltre, affiancare conoscenze specifiche inerenti il mondo del lavoro e il rapporto di lavoro così come si è configurato nella storia, al fine di cogliere le variabili politiche, sociali, culturali che lo hanno influenzato. Célestin Freinet ha sostenuto che il lavoro e il rapporto con esso determinato “[...] si esercita nel senso dei bisogni individuali e sociali del bambino e dell'uomo [...] e resta come una preparazione essenziale alla vita” (C. Freinet, *L'educazione al lavoro*).

Può essere importante, pertanto, confrontarsi con alcune parole chiave: gioco/lavoro, autorialità, potenzialità, performance (da non assimilare alla “prestazione” competitiva), singolarità/socialità, consapevolezza, responsabilità, routine, cooperazione, processo, prodotto, tecnica...

Il compito della scuola non è quindi “formare al lavoro”, bensì sostenere la costruzione delle chiavi culturali di lettura del significato che il lavoro, nei suoi diversi aspetti, assume nell'esperienza umana.

5.2.2. Il significato del lavoro nella vita degli adulti ricostruito nella rappresentazione dei bambini e dei ragazzi

Il lavoro rappresenta una componente fondamentale dell'esperienza di vita adulta che i bambini (anche piccoli) sperimentano nel vivere con i genitori (il lavoro è "quando i genitori non possono essere presenti"). In modo più consapevole è il tempo, non vissuto direttamente, che viene però individuato come espressione di assunzione di responsabilità che caratterizza la dimensione pubblica della vita adulta alla quale la vita del bambino è contigua.

In questo senso la stessa vita scolastica è un'esperienza di lavoro: assumere, esercitare e mantenere la responsabilità del conoscere e dell'interagire con gli altri. È un percorso che sostiene la formazione del concetto di lavoro in età adulta.

Come i bambini e i ragazzi costruiscono il concetto di lavoro? Cosa pensano i bambini quando pensano al "lavoro"? Qui di seguito sintetizziamo il risultato di una serie di interviste o di riflessioni che emergono da dialoghi spontanei nell'esperienza quotidiana del fare scuola. Attraverso questa sintesi si propone una riflessione sul percorso attraverso il quale bambini impattano con il concetto di lavoro e come i ragazzi lo fanno evolvere; il concetto di lavoro che ritroveranno all'inizio della vita di adulti; si è cercato di cogliere il ruolo che svolge la scuola in questo percorso.

NELLA FASCIA DI ETÀ DEL NIDO

Quando i bambini sono molto piccoli (nell'età del Nido) il concetto di lavoro è determinato dal riflesso che su di loro ha l'esperienza lavorativa degli adulti con cui vivono. Nella riflessione di un'insegnante si ritrova efficacemente ricostruita la prima idea di "lavoro" con cui l'esperienza del bambino impatta; non è la propria esperienza ma è quella dei genitori o degli insegnanti che ha ricadute sulla loro vita:

"Negli anni molte volte è emerso il loro pensiero anche attraverso i racconti riportati dai genitori, vi faccio un piccolo esempio: qualche anno fa ero stata assente un paio di giorni e una mamma mi aveva riferito di aver chiesto al suo bambino se io fossi stata pre-

sente (lei sapeva della mia assenza) e la risposta di Fabio (quasi tre anni) fu: “no mamma la maesta non c’era, beh sarà andata a lavorare non può mica sempre venire qui a giocare con noi!”, o ancora un giorno in cui, finito il mio turno di lavoro uscendo, come sempre faccio, ho salutato i bambini e Vittoria (due anni e mezzo): Ciao, vai a lavolare?”. Noi non produciamo nulla di evidente ai loro occhi e nemmeno loro pensano di farlo. Attualmente i bambini danno due accezioni al termine “lavoro”: una riguarda il tempo, il lavoro occupa il tempo dei genitori quando sono lontani e spesso non è una cosa positiva, una riguarda la prestazione che non necessariamente dà soddisfazione o rende felici. Soprattutto, perché si deve lavorare? Domanda frequente che io mi sento fare dai bambini.

Un bambino che apparecchia la tavola sta facendo un lavoro? Sì, quello è un vero lavoro. Un vero lavoro perché ha la dimensione del fare per sé stesso, per imparare, ma anche del fare per gli altri creando l’idea di connessioni tra il lavoro personale e il bene comune. Io credo che questa possa essere la direzione e il senso che possiamo dare al loro costruirsi un’idea del concetto di lavoro”.

NELLA FASCIA DI ETÀ DELLA SCUOLA DELL’INFANZIA

La famiglia e l’extrascuola forniscono elementi al bambino per maturare la propria e originale rappresentazione del concetto di lavoro. Le interviste e le conversazioni alla scuola dell’infanzia lasciano trasparire come sia importante ascoltare le diverse rappresentazioni per poi innescare processi mentali che possano portare oltre la semplice rappresentazione, per passare alla definizione.

Definire vuol dire trovare le parole per spiegare, per chiarire, per dare identità, per nominare la realtà. Nel momento in cui riesco a definire un concetto, vuol dire che riesco ad andare oltre la sua rappresentazione perché lo analizzo, lo approfondisco, passo dall’immagine alla parola e viceversa; l’immagine stessa comincia ad avere dei confini, dei limiti, che probabilmente nell’ambito del concetto di lavoro sono i limiti che aiutano a restringere il campo rispetto ai pregiudizi, agli stereotipi.

Il ruolo della scuola è quello di aiutare a *definire, dare i confini,*

o di aprire, attraverso la definizione, nuove prospettive e nuove rappresentazioni del concetto di lavoro.

In generale un compito per la scuola, quello di aiutare a *definire*, che ha un valore fortemente sociale e civico se si pensa a quanti stereotipi si nascondono dietro le rappresentazioni delle varie professioni e le parole, i nomi e addirittura la connotazione di genere che si possono usare per nominarle: postin*/portalettere, signor* delle pulizie/collaborat* domestic*, segretario/segretaria, casalinga/casalingo, medico/medica (?), scienziato/scienziata...

Quanto la scuola a partire dai primi anni di vita dei bambini può contribuire a scardinare i preconcetti, i pregiudizi attraverso l'allenamento a provare a rinominare, ad indagare le rappresentazioni comuni per meglio definire e creare, attraverso un pensiero condiviso, nuove rappresentazioni, anche più adeguate o più dignitose?

Nuove rappresentazioni del concetto di lavoro grazie a nuove definizioni, anche "liquide", non rigide, che possano superare i preconcetti... per l'appunto. Nuove rappresentazioni grazie a nuove definizioni che possono aiutare ad andare oltre le barriere che limitano la creatività e la capacità di immaginarsi nuove prospettive, di inventare nuove visioni lavorative ancora da definire.

NELLA FASCIA DI ETÀ DELLA SCUOLA PRIMARIA

Nella scuola primaria la maggioranza dei bambini intervistati, già dalla classe prima, conosce il lavoro dei genitori. Anche essere casalinga è dichiarato un lavoro. Nel corso degli anni si completa e precisa per tutti la descrizione delle occupazioni dei genitori.

Per quanto riguarda l'idea del lavoro, la sua correlazione con l'aspetto economico aumenta nel corso degli anni (da metà degli alunni intervistati in classe prima ai tre quarti in quinta): il lavoro è funzionale alla soddisfazione dei bisogni primari (cibo, casa, vestiti).

Non mancano però i bambini che associano all'idea di lavoro quella di passione, gratificazione, competenza, impegno sociale (aiutare la comunità, lavoro nel pubblico o privato): sono poche unità,

che probabilmente fanno proprie le idee dei genitori (figli di insegnanti, operatori sanitari, operatori sociali, artigiani).

“Lavorare è fare qualunque cosa – ti fa realizzare un sogno – è come andare a scuola – credo che un lavoro sia bellissimo – tu fai delle cose, costruisci delle cose”.

Dei 124 bambini intervistati più della metà considera l'andare a scuola come un lavoro perché, come le attività lavorative degli adulti, richiede un impegno di tempo, di attenzione, di risorse personali. Nessuno ritiene che il lavoro scolastico debba essere riconosciuto in termini economici o di altro genere e solo qualcuno mette in relazione lo studio con una possibile futura occupazione.

Una minoranza, individuabile in bambini della provincia abituati a condividere situazioni lavorative con la famiglia, dichiara di svolgere un lavoro quando aiuta i genitori o i nonni.

Rispetto alla domanda sul lavoro dell'insegnante, ci pare che si passi gradualmente dall'idea romantica di una persona totalmente dedita ai bambini, molto simile alla mamma/papà, a quella di un professionista pagato per il lavoro che fa (insegnare). I bambini intervistati che frequentano la scuola del paese in cui vivono conoscono le maestre anche come persone che “fanno altre cose” (giornalista, mamma, catechista), mentre per i bambini di città l'insegnante ha solo un'occupazione, che è quella che la porta nella scuola.

NELLA FASCIA DI ETÀ DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Rispetto alle “interviste” effettuate con gli allievi della scuola secondaria di primo grado, emerge poca chiarezza rispetto a ciò che si intende con il termine “lavoro”.

Sovente esso viene associato a un'attività necessaria legata al guadagnare denaro per vivere.

Gli allievi in generale sono a conoscenza del lavoro svolto dai genitori, tuttavia emerge la percezione che al di là dell'etichetta spesso attribuita al lavoro medesimo (impiegata, ingegnere...) le ragazze e i ragazzi non sappiano in realtà in cosa consista il lavoro svolto dagli adulti.

A tale proposito, anche rispetto al lavoro dell'insegnante le risposte sono state tutte molto simili, legate al fatto che quello dell'insegnante è un lavoro e serve a istruire (e per qualcuno anche a educare) i giovani. Nessuno dei ragazzi ha saputo indicare le attività svolte dall'insegnante al di fuori di quelle realizzate in aula (es. preparazione delle "lezioni", correzione elaborati, riunioni con i colleghi...).

Risulta, quindi, che non solo i genitori tendono a non raccontare ai figli in cosa consista il loro lavoro, ma che anche gli insegnanti assumono lo stesso atteggiamento.

Tuttavia, le ragazze e i ragazzi entrano in contatto con il mondo del lavoro attraverso l'osservazione degli insegnanti e di tutto il personale scolastico.

I lavoratori della scuola sono, infatti, i primi che con "vedono in azione" quotidianamente e che rappresentano dei punti di riferimento. Osservando gli operatori scolastici, il personale della segreteria, il dirigente scolastico, gli addetti alla mensa, hanno modo di rendersi conto dell'articolazione e della complessità del mondo del lavoro a partire dalla loro esperienza diretta in ambito scolastico. È quindi molto importante che il lavoro di insegnante sia svolto con grande professionalità, con senso di responsabilità e con coerenza, lavorando in team con gli altri insegnanti del Consiglio di Classe, con i colleghi del dipartimento e con quelli dell'istituto. Gli insegnanti sono un modello di riferimento.

5.2.3. La cultura del lavoro presente nel curricolo orizzontale e verticale 0-14

Riflessioni generali e riferimenti dalle Indicazioni Nazionali (scuola dell'Infanzia e primo ciclo) e dalle Linee pedagogiche 0-6.

Partendo dalle Linee pedagogiche per lo 0-6 e le indicazioni nazionali per la scuola dell'Infanzia e il Primo Ciclo (che rappresentano il riferimento normativo più appropriato) è possibile ricostruire la funzione della scuola nell'affrontare la cultura del lavoro proprio attraverso lo sviluppo del curricolo nella dimensione orizzontale e in quella verticale.

“Anche le relazioni fra il sistema formativo e il mondo del lavoro stanno rapidamente cambiando. Ogni persona si trova nella ricorrente necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio stesso lavoro. Le tecniche e le competenze diventano obsolete nel volgere di pochi anni. Per questo l’obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto, è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l’incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri. Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno.

In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l’autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi”.

SCUOLA DELL’INFANZIA

Nella Scuola dell’infanzia trova senso il far scuola solo se gli insegnanti hanno la consapevolezza dell’inizio di un lungo percorso alla formazione di una cittadinanza globale, il cui obiettivo si esplicita nell’articolo 4 dell’agenda 2030:

“Fornire un’educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti... fornendo competenze culturali, metodologiche e sociali per la costruzione di una cittadinanza consapevole, per dotare i futuri cittadini di strumenti per agire nella società del futuro in modo da migliorarne gli assetti”.

Il ruolo della scuola dell’infanzia nello specifico è quello di promuovere nei bambini lo sviluppo dell’autonomia, dell’identità e delle competenze ed accompagnare i bambini a vivere esperienze di cittadinanza, supportandoli nel formare atteggiamenti e usare la loro intelligenza per rispondere ai futuri problemi che incontreranno nella vita adulta.

Pensando a ciò che caratterizza il cittadino attivo anche nel mondo del lavoro si possono individuare alcuni elementi che sono già presenti nelle esperienze dei bambini della scuola dell'infanzia e oggetto di formazione che si protrarrà per tutta la vita.

Nella scuola dell'infanzia si possono osservare le attitudini individuali e le intelligenze prevalenti (spaziali, linguistiche, interpersonali, logiche e matematiche e naturalistica) che vanno riconosciute, fatte evolvere e valorizzate, perché orienteranno l'individuo nelle future scelte, e hanno una forte correlazione con gli obiettivi che egli si porrà e la sua personale motivazione.

I bambini sono portatori di potenzialità che è importante osservare e far emergere per far sì che i soggetti ne abbiano consapevolezza, aiutando a svilupparle e valorizzandole presso i compagni, attraverso questa operazione si sviluppa e matura il senso di autoefficacia e autodeterminazione.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo e il documento *Nuovi Scenari* indicano molti aspetti di cui prendersi cura che hanno un rapporto con la cultura del lavoro, aspetti da condividere e su cui riflettere e confrontarsi in un'ottica di corresponsabilità educativa e formativa.

Nel campo d'esperienza "il sé e l'altro" si pone l'accento e l'attenzione:

- sul far maturare e sperimentare la necessità di regole condivise, sui diritti e doveri e sul funzionamento della vita sociale e dei diversi ruoli. Autoregolazione e riconoscimento di ruoli.
- su l'imparare l'esercizio del confronto con gli altri, sostenendo le proprie ragioni e le prime forme di argomentazione e di negoziazione, per formare la disponibilità a comprendere le ragioni altrui. Punti di vista differenti. In questa età si sviluppa la teoria della mente: quella abilità psicologica per la vita sociale di attribuire stati mentali, credenze, intenzioni, emozioni, desideri, conoscenze diverse e la consapevolezza che gli altri possono avere stati mentali diversi dai propri. Autonomia di pensiero.
- sul riflettere sul senso e la conseguenza del proprio agire nel riconoscere e dare un nome alle emozioni, accompagnando i

bambini ad imparare a come gestirle. Autoregolazione, Gestione delle frustrazioni.

Nel campo d'esperienza "il corpo e il movimento" l'attenzione è posta:

- sull'imparare il controllo dei propri gesti (motricità globale, fine...).
- sull'esperire potenzialità e limiti della propria fisicità, al fine di maturare la consapevolezza dei rischi per sé e gli altri dovuti a movimenti incontrollati. Gestione del pericolo, affrontare il pericolo in modo emotivamente adeguato, per la costruzione del concetto di sicurezza.
- sull'imparare l'autoregolazione, a governare i propri tempi, a organizzare gli spazi, gli strumenti, le procedure e l'autovalutazione verso un'autentica autonomia.

Autonomia *in primis* significa aver fiducia in sé, nelle proprie capacità e fidarsi degli altri, provare soddisfazione nel fare da soli e rendersi conto di quando ci serve un aiuto – e saperlo chiedere – e operare scelte con atteggiamenti sempre più responsabili. La maturazione dell'autonomia del bambino dipende anche dal grado di fiducia che l'adulto ripone nelle abilità e nelle potenzialità del bambino e dalla libertà di movimento che viene "concessa" al bambino.

Nel campo d'esperienza della conoscenza del mondo si richiama l'attenzione:

- sulle competenze trasversali e sui processi da attivare davanti ad ogni fenomeno conosciuto e sconosciuto per esplorarlo, osservarlo, analizzarlo, classificarlo, denominarlo per rappresentarlo e registrarlo. Focus sul processo più che sul risultato.

Facendo leva sull'innata curiosità, sull'esplorazione e sul bisogno di concretezza e azione dei bambini, è importante costruire contesti che attivino la percezione e l'individuazione delle qualità e proprietà degli oggetti e dei materiali, per dare loro un nome e capirne le diverse strutture. Saper costruire o individuare contesti significativi.

Dal momento in cui il bambino ha possibilità di azione, è pronto

a mettere in atto strategie per agire sulla realtà per modificarla (percorso inconsapevole e più implicito dal punto di vista educativo), da qui inizia il suo processo di maturazione di competenze anche attraverso prove ed errori; compito della scuola è dare parole, nominare le parti del processo per dare la possibilità di rielaborare e rappresentare.

La scelta intenzionale da parte degli insegnanti di proporre compiti di realtà in cui è richiesta la soluzione di problemi complessi è una buona occasione per far sì che il bambino si motivi, si attivi e condivida scelte, impari a tenere il focus sull'obiettivo e metta a disposizione del gruppo le proprie abilità e conoscenze, impari a modificare il proprio pensiero, accogliendo punti di vista e soluzioni diverse apportate dal gruppo, si confronti con i propri limiti e quelli dati dalla realtà, si attrezzò di forme di controllo e percepisca che i risultati non sono opera del singolo ma frutto delle scelte collettive operate (percorso consapevole e dove gli obiettivi sono espliciti sia per gli adulti che per il bambino stesso).

Per la costruzione di motivazione intrinseca (mobilitazione di impegno personale e fatica per soddisfazione personale base per costruire buona immagine di sé) opposta alla motivazione estrinseca: l'obbligo, l'esecuzione, la prestazione.

Nel curriculum di scuola dovrebbe trovare particolare attenzione la formazione di competenze:

- orali (nelle dimensioni, ruoli nella conversazione, organizzazione delle informazioni contenute, coerenza, coesione, motivazione per adattare modalità comunicative sociali)
- imparare a imparare per organizzare il proprio apprendimento con consapevolezza e a diventare autonomi
- interpretare la realtà nelle seguenti dimensioni: acquisire informazioni (riconoscere, osservare, denominare, catalogare, classificare, descrivere), leggere dati (autoregolazione, controllo, ordine di lettura, attivare strategie d'azione, chiarezza di obiettivi), analizzare (mettere in relazione, esplicitare ragionamenti, selezionare, organizzare), ricomporre e interpretare (recupero dell'esperienza, comunicazione, sintesi)

- progettare (nelle dimensioni del pianificare, assumere ruoli, organizzare spazi e tempi, risolvere problemi, valutare /valutarsi)

Questa idea di scuola deve essere condivisa con le famiglie per permettere loro di capire l'orizzonte nazionale ed europeo entro cui la scuola opera e le scelte che fa anche in ottica di cultura del lavoro da maturare, per dare loro l'idea di continuità e di progetto condiviso in una prospettiva futura a lungo termine.

Il curriculum di scuola non dovrebbe essere un "fatto" esclusivo degli addetti ai lavori, ma condiviso dalla comunità allargata, e l'impegno alla formazione delle nuove generazioni deve essere equamente divisa tra tutti gli attori, ognuno nel suo ruolo specifico. Patto educativo e corresponsabilità.

PRIMO CICLO (SCUOLA PRIMARIA E SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO)

La cultura del lavoro nella scuola del primo ciclo si forma prevalentemente attraverso le attività laboratoriali, per mezzo delle quali si impara facendo, ci si pone problemi e li si risolve, si esercitano spirito critico e capacità di giudizio, si progettano, si realizzano e si valutano prodotti frutto del proprio lavoro e di quello del gruppo e al tempo stesso si esercitano la capacità di collaborare e quella di saper mediare con gli altri, si acquisiscono autonomie, si assumono responsabilità.

La cultura del lavoro si forma a scuola anche nella quotidianità quando i ragazzi, attraverso il desiderio di conoscere e la motivazione ad apprendere, diventano consapevoli delle responsabilità legate all'apprendimento e acquisiscono autonomia. Si sviluppa inoltre attraverso il fare esperienze che aiutano i ragazzi a capire che per raggiungere determinati obiettivi e per realizzare determinati prodotti occorre impegnarsi e che questo comporta fare fatica. La contropartita è la valorizzazione delle capacità-competenze individuali e una crescita dell'autostima.

Nel comportamento di molti giovani si rileva l'accettazione passiva della precarietà e di contratti capestro quasi fosse un qualcosa di naturale e di ineludibile. È quindi di fondamentale importanza che la scuola promuova una consapevolezza critica della realtà del lavoro.

Bisogna fare in modo che i ragazzi possano entrare in contatto con il mondo del lavoro attraverso le discipline, creando occasioni per riflettere su questa realtà e portandoli a prendere coscienza di quali siano le logiche interne a questo mondo e i problemi ad esso connessi. Al tempo stesso occorre dare ai ragazzi l'idea che è possibile essere protagonisti delle proprie scelte di vita e che è importante far valere i propri diritti, in un'ottica però non di affermazione individuale, ma di conquista collettiva.

Gli insegnanti dovrebbero riflettere sul rapporto fra scuola ed extrascuola per coglierne gli aspetti di continuità e discontinuità, sapendo però che il compito specifico della scuola è quello di istruire e di educare attraverso l'istruzione.

Questa riflessione serve a elaborare un percorso formativo più adeguato al mondo reale, in cui cambiano strumenti, linguaggio, modi di apprendere.

De Mauro chiarisce come saper leggere, comprendere, elaborare informazioni e calcoli, interagire e risolvere problemi anche attraverso l'uso delle tecnologie sono abilità di base necessarie per agire a scuola o nel mondo del lavoro, ma anche nelle scelte della nostra vita quotidiana: saper leggere il bugiardino di un medicinale o l'etichetta di un prodotto alimentare non è necessario soltanto a capire, è necessario soprattutto a orientarsi e scegliere con cognizione di causa nella società contemporanea.

Intreccio tra saperi e competenze Tullio De Mauro ci parla inoltre della problematica dello sviluppo a scuola delle competenze trasversali, analizzando in questo senso anche il rapporto tra scuola e mondo del lavoro.

Afferma De Mauro:

“Questo rapporto risulta sempre produttivo ma a una condizione, ovvero che l'uscita dalle aule e l'andata in azienda sia progettata e seguita come un momento di sviluppo intellettuale e sviluppo delle persone; se è una specie di più, una gita [...] slegata da un progetto di crescita culturale delle ragazze e dei ragazzi si tratta di una gita a vuoto, è tempo perso; invece è un tempo guadagnato e prezioso per lo sviluppo intellettuale se viene ben progettato e collegato al lavoro didattico complessivo”.

Il costrutto di competenza costituisce la pietra angolare intorno a cui si sviluppa la proposta curricolare, esprime il saper agire del soggetto, ovvero la capacità di far fronte a un compito mobilitando le proprie risorse interne (cognitive, affettive, relazionali, motivazionali, ecc.) e utilizzando funzionalmente le risorse e i vincoli posti dal contesto d'azione.

La competenza, quindi, si esprime attraverso un'espressione, e un'azione, una produzione che il soggetto manifesta in un determinato contesto d'azione (relativo ai diversi aspetti della vita dell'individuo: privato, sociale, scolastico, professionale, ecc.) e comprende tutto ciò che consente al soggetto di svolgere un'azione adeguata alle proprie intenzionalità e pertinente al contesto in cui si svolge.

Da tale prospettiva di apprendimento discende un approccio didattico orientato sia a sviluppare e consolidare i saperi richiesti dall'esercizio di un agire competente (in termini di conoscenze e abilità), sia a esercitare e affinare i processi implicati nella mobilitazione di tali saperi: in primo luogo processi cognitivi, connessi al saper agire del soggetto, ma anche processi affettivi, motivazionali, relazionali che permettono al soggetto di attivare al meglio le proprie risorse.

Un approccio didattico, cioè, centrato sulla costruzione attiva da parte del soggetto, attraverso esperienze di apprendimento e metodologie di lavoro che mettono l'allievo in condizione di attivare le proprie risorse e riflettere sul proprio agire. Da qui l'esigenza di esporre gli allievi a situazioni complesse, problematiche, aperte a più soluzioni, nelle quali sperimentare le proprie risorse e svilupparle nell'interazione con i compagni e con l'insegnante. Proprio la costruzione di ambienti di apprendimento con tali requisiti diviene il compito primario per l'insegnante, in relazione alle diverse fasce d'età e alle specifiche caratteristiche del proprio contesto ambientale.

Sullo sfondo del costrutto di competenza, le Indicazioni Nazionali indicano il Piano di studio del primo ciclo di istruzione per costruire il curricolo verticale intorno a tre componenti fondamentali, che non possono essere considerate a sé stanti, bensì nella loro interazione reciproca: competenze, discipline, traguardi di competenza e traguardi disciplinari.

È nella trama delle competenze che si incrociano i nodi concettuali delle discipline, generando la relazione tra obiettivi di apprendimento e traguardi di competenza. Le indicazioni attribuiscono agli obiettivi la funzione di strumenti per la costruzione di competenze di cui occorre certificare i traguardi.

Se decliniamo le competenze e i processi coinvolti nelle discipline, troviamo verbi come osservare, conoscere, riflettere, analizzare, interpretare, risolvere, comprendere, partecipare, collaborare, pianificare, comunicare, negoziare e parole come consapevolezza, impegno, autonomia, responsabilità.

Sono azioni competenti da attivare in ogni azione didattica quotidiana e in tutto l'arco della vita.

5.3. Quale scuola e quale rapporto con il lavoro nell'età dell'adolescenza (14-19 anni)

In questa sezione del ragionamento argomentiamo una proposta aperta di orientamento generale per le scelte di politica scolastica e per il cambiamento del fare scuola in riferimento all'età dell'adolescenza.

È una prospettiva che fa riferimento all'analisi che abbiamo sostenuto sul rapporto scuola-lavoro e al riconoscimento della presenza intrinseca della cultura del lavoro nel curriculum scolastico.

Si propone un ragionamento in contrasto con la diade funzionalista che regge una diffusa visione della scuola: da un lato sostiene che maggiore istruzione produce automaticamente maggiore sviluppo economico (tesi della teoria del capitale umano) e dall'altro rileva che la scuola serve per tenere una massa di persone fuori dal mercato del lavoro (scuola come "parcheggio").

Sono due tesi che riconoscono alla scuola un ruolo sostanzialmente interno e funzionale al mercato del lavoro e che, neanche tanto celatamente, fa il paio con l'ideologia meritocratica: i più bravi meritano di proseguire la scuola e di conseguenza di essere ben collocati sul mercato del lavoro, gli altri se va bene dovranno accontentarsi di lavori sfruttati e malpagati, altrimenti saranno condannati ad una vita di indigenti. È una forma di darwinismo sociale

che si pretende di far iniziare già in tenera età, sui banchi di scuola, quando gli adolescenti sono messi in competizione l'un l'altro per la conquista del voto migliore.

Pensiamo, invece, che si debba riconoscere alla scuola un ruolo di emancipazione personale in una dimensione sociale, attraverso la costruzione degli strumenti culturali e l'acquisizione dei nuovi saperi (come il sapere digitale e quelli procedurali) per poter essere persone umane, cittadini, lavoratori liberi, eguali, consapevoli e critici nel dettato dell'art. 3 della Costituzione. Ruolo di emancipazione che comprende anche un approccio al mondo adulto, del quale il lavoro sicuramente rappresenta una componente fondamentale, ma che non deve significare l'interiorizzazione forzata dell'ideologia liberista del lavoro, bensì un approccio al mondo del lavoro in un'accezione più democratica. Per dirla con Bobbio: la democrazia nasce dalla fabbrica. Ed è per questo che la scuola deve fornire al futuro cittadino e lavoratore gli strumenti necessari.

La scuola deve rappresentare, per tutti e ciascuno, un'esperienza di emancipazione culturale con senso compiuto: "unica" fino a 14 anni, "unitaria" nel biennio successivo, frequentata da tutti almeno fino a 16 anni e tendenzialmente fino ai 19 anni, al conseguimento cioè di quello che noi indichiamo come diploma di scuola superiore.

È fondamentale che la scuola rappresenti una effettiva esperienza di conoscenza del mondo per viverci ora e per avere gli strumenti per partecipare alla vita adulta compresa quella lavorativa.

5.3.1. Innalzamento della scolarità per tutti a 16 anni nei bienni unitari e i trienni successivi

I TERMINI DEL PROBLEMA

Il punto da cui partire per costruire un ragionamento argomentato è quello di provare a definire e a condividere i possibili traguardi formativi da garantire ai ragazzi che lasciano il periodo della loro vita dedicato centralmente alla formazione, per inserirsi nel mondo adulto.

Quale bagaglio ciascuno deve aver costruito quando lascia il per-

corso della formazione iniziale? Quale formazione di base deve essere posseduta (costruita nell'infanzia e nell'adolescenza) per vivere pienamente la propria cittadinanza?

1. Si deve possedere in modo profondo, persistente e al più alto livello di consapevolezza quegli strumenti culturali che permettano di leggere la realtà che ci circonda nelle sue svariate sfaccettature (competenze culturali). Una formazione culturale profonda, persistente e pervasiva in grado di permettere l'autonomia nel continuare a fruire per tutta la vita delle sollecitazioni culturali.
2. Si deve anche aver sviluppato e valorizzato le proprie competenze culturali in termini di competenze professionali in modo da potersi rapportare con l'inserimento nell'attività di lavoro

Il problema che ne deriva è centrale per tutta la riflessione: attraverso quali percorsi formativi tra i 14 e i 18/19 anni è possibile garantire il raggiungimento dei due obiettivi individuati?

Tra le possibili strade è possibile riscontrare una polarizzazione tra due prospettive:

1. Costruire due percorsi formativi alternativi tra loro; uno "lungo" per il raggiungimento di alcune professioni che all'inizio sia di sola istruzione (liceale) e che in seguito (università e formazione superiore) si avvicini alle professioni più alte; un secondo riferito agli altri lavori per i quali l'istruzione e la formazione professionali rappresentano un tutt'uno già dai quattordici anni. In questa prospettiva i percorsi formativi dopo il primo ciclo configurano due sistemi centrati ciascuno su principi educativi diversi (quello tipico del liceo "gentiliano" e quello, tutto da costruire denominato "istruzione e formazione professionale" non escludendo il superamento delle attuali esperienze degli istituti tecnici, degli istituti professionali distinte dalla formazione professionale regionale) Questo tentativo, ricordiamo, fu alla base della riforma Moratti del 2003, che venne osteggiata, tra gli altri, anche dai referenti del mondo industriale più attenti allo sviluppo del paese, sviluppo che passa anche per una forza lavoro ben preparata, e non solo sul piano operativo.
2. Costruire percorsi formativi che prevedano un biennio iniziale

(unitario) centrato sull'istruzione, differenziato in riferimento ai grandi campi del sapere ma unitario nella valenza formativa e percorsi successivi diversificati in cui si realizzi, in diversa modalità, l'integrazione tra istruzione e formazione professionale. In questa seconda prospettiva si individuano come sotto-sistemi quello dell'istruzione e quello della formazione professionale, che veicola i necessari contenuti di istruzione ma non si pone come percorso in alternativa prima dei 16 anni.

La prospettiva che si propone alla discussione e che si cerca di argomentare si basa sull'idea secondo cui i percorsi formativi che seguono la scuola 0-14 anni e che porteranno ad un diploma e/o ad una qualifica professionale debbano prevedere il prolungamento dell'obbligo d'istruzione di almeno due anni. Solo dopo i 16 anni alla scuola si affiancano percorsi di formazione professionale.

È l'alternativa praticabile e non velleitaria al doppio sistema.

Si ritiene che il nostro sistema scolastico sia innanzitutto da innovare non tanto attraverso la rivoluzione dell'impianto istituzionale/formale (la scansione dei cicli) quanto nella qualità dei processi di insegnamento/apprendimento realizzati in un percorso formativo (da 0 a 19 anni) progressivo e in grado di corrispondere alle esigenze formative proprie delle diverse fasce di età.

La prosecuzione sostanziale dell'obbligo all'istruzione nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado (approvata nella legge finanziaria 2007 e subito abbandonata² rappresenterebbe una tappa storica del processo che dall'inizio degli anni sessanta segna lo sviluppo della scuola nella direzione del suo rilancio e della sua rivalutazione come Istituzione costituzionale.

È una scelta che, superando ma non annullando quelle degli anni

² L. 296/2006, articolo 1, comma 622: "L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. L'età per l'accesso al lavoro è conseguentemente elevata da quindici a sedici anni. [...] L'adempimento dell'obbligo di istruzione deve consentire, una volta conseguito il titolo di studio conclusivo del primo ciclo, l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore [...]"

Settanta-Novanta, ridisegna la scuola come uno dei fondamentali motori di democrazia, contrapponendosi allo strisciante processo di descolarizzazione che si respira in alcuni atteggiamenti sociali e politici.

Il significato del “diritto allo studio” è nel garantire un ciclo di studi sufficiente (nella qualità e nel tempo) per il recupero degli svantaggi sociali.

Perché elevare l’obbligo di (sola) istruzione nei bienni di scuola secondaria di secondo grado?

Nell’età della prima adolescenza (14-16) si trova un nodo storico, e non ancora risolto, della scuola; vale a dire la definizione della natura delle scelte e quindi del ventaglio delle proposte di percorsi formativi da proporre ai ragazzi al termine del primo ciclo.

Dagli anni Settanta si è continuamente ripresentata l’oscillazione tra la proposta di percorsi onnicomprensivi di scuola secondaria superiore che rimandassero la formazione professionale oltre i diciotto anni per tutti e quella di percorsi paralleli di scuola e formazione professionale già dai quattordici anni.

Si può considerare il primo biennio della scuola secondaria superiore come tassello conclusivo dell’obbligo all’istruzione e i diciotto anni come l’età in cui portare a termine il tempo dell’obbligo formativo (come già prevedeva la L. 296/2006). È importante sottolineare che tale proposta esclude a priori ogni tentativo di ridurre la durata del ciclo di studi, come quei tentativi che stanno venendo messi in essere con la sperimentazione dei licei quadriennali: l’approccio riduzionista è legato ad una idea di formazione della persona esclusivamente finalizzata all’introduzione rapida nel mondo del lavoro, mentre noi riteniamo si debba inquadrare la fase scolastica come una delle tante fasi di istruzione, formazione, crescita che, in un’ottica di *long-life learning* ricorrono nella vita di un individuo, e per tale motivo diventa fondamentale che proprio la prima fase, quella che arriva fino ai 18/19 anni, abbia dei tempi distesi e consenta un consolidamento degli apprendimenti.

Il biennio viene valutato, in questa impostazione, come la fascia

scolare, dotata di propria identità curricolare, che rappresenta lo snodo non sostituibile per il compimento e lo sviluppo di alcune funzioni centrali della scuola.

In primo luogo nel biennio, attraverso la scelta dell'indirizzo, si concretizza l'orientamento costruito durante la scuola di base. È la prima scelta che i ragazzi sono chiamati a fare e quindi svolge un ruolo non marginale per la crescita della persona sia a livello culturale sia a livello affettivo; l'esercizio di una scelta rappresenta una tappa fondamentale del processo di orientamento e corrisponde ad un bisogno tipico di quella età: mettersi alla prova in quei campi del sapere che risultano più vicini alle attitudini e alle competenze fino ad allora sviluppate. È una scelta da sperimentare, consolidare o modificare nei due anni e confermare consapevolmente al termine del biennio. S'impara a governare le scelte e ad assumersi responsabilità sulla propria vita e sul proprio futuro. Le ragazze e i ragazzi sono nella fase dell'identità e della dispersione (Erikson) e devono fare i conti con la conquista della propria identità sia di genere che di collocazione nel mondo sociale e professionale. In questo processo di ricerca, ragazze e ragazzi sono spinti a sperimentare pluralità di ruoli e di esperienze, al fine di fornire continuità al proprio Io. Ma, a quella età, è una scelta che deve avvenire tra percorsi scolastici caratterizzati da una sostanziale equivalenza formativa.

In secondo luogo il biennio rappresenta la conclusione della formazione di base che solo a tale età è possibile realizzare attraverso lo sviluppo di livelli più maturi di competenza culturale e di sicurezza necessari a sostenere l'apprendimento per tutta la vita e un lavoro veramente umano.

Si pongono le basi dei corsi quinquennali della scuola secondaria superiore e per i primi percorsi di formazione professionale. La contrapposizione rigida tra licei e formazione professionale, soprattutto nella fascia del biennio non corrisponde né alle esigenze del mondo del lavoro, né a quelle di formazione degli adolescenti di oggi, che sono disposti a transitare dall'infanzia alla vita adulta affrontando rischi e utilizzando mappe e ruoli molto diversi da quelli

sperimentati dalle generazioni precedenti. Uno degli elementi che li connota è l'adozione della creatività come aspetto centrale nella crescita (Polli Charmet).

L'innalzamento della scolarità a 16 anni rinnoverebbe radicalmente il progetto curricolare verticale. L'intero percorso scolastico precedente ne sarebbe coinvolto: si pensi a quale respiro per i curricula di tutte discipline. Sarebbe finalmente possibile costruire curricula verticali e progressivi in grado di rispettare i tempi e i modi di crescita di ciascuno e praticare una individualizzazione dell'insegnamento/ apprendimento meno fittizia, attraverso esperienze orientate all'integrità dell'Io.

È determinante considerare pienamente il biennio come quel tassello dell'istruzione da garantire a tutti affinché non si interrompa l'esperienza scolastica proprio nell'età in cui il consolidamento culturale non è ancora pienamente realizzato. Il differenziare precocemente i percorsi formativi metterebbe in discussione il ruolo della scuola come luogo di "decondizionamento sociale", costringendo gli adolescenti entro una architettura progettata nel passato, mentre il loro orizzonte temporale contempla il futuro e la progettualità.

Una scuola che rinunciassero a corrispondere ai bisogni di formazione culturale alta per tutti e riscoprisse la vocazione alla selezione attraverso una separazione precoce dei ragazzi in percorsi con valenza formativa diversa, rappresenterebbe un passo indietro nello sviluppo della società in senso democratico e una risposta miope, arretrata e insufficiente anche alle richieste del mercato del lavoro, finendo proprio per ridurre la formazione di molti cittadini alle esigenze contingenti del mondo della produzione.

In questa logica la formazione professionale non può essere posta in alternativa all'istruzione prima della conclusione del biennio; diventa invece un asse portante, una risorsa su cui investire del sistema formativo integrato sia nel periodo del diritto/dovere alla formazione (16-18) sia per tutto l'arco della vita.

È questa una difficile sfida per la scuola che si vince solo con la qualità: ai ragazzi in difficoltà si deve poter proporre una scuola che,

senza rinunciare alla propria funzione, sia in grado di intercettare la loro esperienza conoscitiva, evitando la suggestione di un percorso rinunciatario che salti alcune tappe formative, in nome del rispetto di ipotetiche e precoci “vocazioni” al lavoro.

Le scuole hanno già costruito esperienze di grande significato; si può partire proprio dalla loro valorizzazione e sviluppo.

Perché mantenere gli ultimi anni dell’obbligo come primo biennio del secondo ciclo e non come ultimo biennio del primo?

La novità “scolastica” dei 14 anni è la prima scelta che prevede il passaggio dall’unicità del curriculum all’unitarietà.

Si mantiene un’area comune forte (2/3 del tempo scuola) e si percorre un’area di indirizzo che mantenga lo stesso peso e la stessa valenza culturale con un significativo livello di operatività senza cadere nell’addestramento professionale.

A 14 anni, per uscire dalla preadolescenza, il ragazzo deve fare una scelta (entrare in un percorso scolastico tra altri possibili) e avere un tempo per consolidare la scelta (il biennio, in cui l’unitarietà è molto alta) per approdare ad un tratto del curriculum in cui sono compresi gli specialistici necessari per l’approfondimento e non come forme di settorializzazione.

Questa scelta fa sì che il ragazzo viva la sua esperienza con ragazzi più avanti nel processo di crescita da avere come modello. Al contrario, la quarta e quinta media sarebbero invalidanti. Quando il ragazzo finisce la scuola media ha effettivamente finito un tempo di vita e la scuola deve essergli di spinta verso la crescita: è il primo vero esercizio di responsabilità che però deve essere ad un livello percorribile.

Come strutturare il biennio in forma di biennio effettivamente unitario (e non unico)?

Non è compito di questa riflessione sviluppare le possibili articolazioni del sistema di istruzione per la fascia di 14-19. Solo alcuni riferimenti generali.

Il processo di innovazione potrebbe essere riferito a costruire percorsi di istruzione secondaria superiore definiti attorno a significati-

ve macro-aree di sapere a cui si collegano in prospettiva ampie aree di professionalità (es.: macro-area “economica”, che prevederebbe dopo il biennio unitario diverse professionalità in ambito economico-amministrativo, da sviluppare, a seconda delle scelte del ragazzo dopo il biennio, con differenti livelli tra operatività immediata e alta formazione universitaria da conseguire dopo il diploma...)

Le macro-aree/indirizzi potrebbero essere: Artistico, Classico, Economico, Linguistico, Musicale, Politecnico, Scientifico, Scienze sociali... Ovviamente alcune aree potrebbero essere presenti nello stesso Polo-Istituto di Istruzione Superiore, che verrebbe così a configurarsi come un vero e proprio campus³.

Ogni indirizzo è caratterizzato da un primo biennio (nel tempo dell’obbligo dell’istruzione) con forte impianto unitario: unitarietà orizzontale (garanzia dell’equivalenza formativa con i bienni degli altri indirizzi) e coerenza curricolare interna all’indirizzo (verticale e orizzontale).

I bienni unitari avrebbero come finalità l’orientamento attraverso la pratica di una scelta, la conclusione della formazione di base, la costruzione delle basi dei percorsi quinquennali e per i percorsi di formazione professionale iniziale. Il biennio verrebbe dunque progettato come fascia scolare dotata di propria identità curricolare ma interna al progetto verticale e progressivo 0-19 (con particolare attenzione al periodo 11-16).

Si potrebbe pensare ad un curriculum di 33 ore (es. 30 sulle discipline e 3 ore di area di progetto) senza la soluzione dell’opzionalità (già contenuta nella scelta dell’indirizzo).

³ L’esigenza di un modello “campus”, in cui collocare il biennio unitario e le possibili articolazioni successive, nasce dalla consapevolezza, sperimentata in tutti questi anni, che limitarsi a collocare un biennio unitario in due istituti differenti, come potrebbero essere un liceo e un istituto tecnico, porta inevitabilmente a costruire due bienni “unitari” solo nel nome delle discipline ma profondamente diversi nella didattica e negli sbocchi: uno resterebbe pur sempre il “biennio di un liceo”, l’altro il “biennio di un istituto tecnico”, con tutte le conseguenze di instradamento precoce che si vogliono evitare.

Quali scelte si possono fare alla fine del biennio unitario?

Al biennio possono seguire (nello stesso Polo-Istituto) percorsi che conducono a risultati formativi compiuti:

- a percorsi sostanzialmente di istruzione con un taglio che rinnovi significativamente gli impianti degli attuali trienni (dei licei e degli istituti tecnici)
- b percorsi di intreccio (a diversi possibili livelli) con la formazione professionale

Questi percorsi rappresentano la base per il terzo livello della formazione (università, istruzione tecnica superiore)

Lo sviluppo dell'impianto curricolare dovrebbe tener conto dell'età dei ragazzi (in particolare l'ultimo anno va progettato rispettando i bisogni formativi specifici)

La logica esposta permetterebbe:

– il recupero degli aspetti positivi e funzionanti del nostro sistema scolastico da anni soggetto di innovazione (biennio + diverse tipologie di triennio) e il superamento degli aspetti negativi (innovazione radicale di alcune criticità). È cioè un processo di innovazione "ecologico"

- l'integrazione non duale della istruzione con la formazione professionale
- il rispetto e l'attuazione del titolo V
- il potenziamento della scuola come sede di ricerca didattico-disciplinare

Dopo il biennio e soprattutto dopo il diploma la scuola co-progetta con l'università, con la formazione professionale e con il mondo produttivo.

5.3.2. La certificazione al termine dell'obbligo scolastico a 16 anni

L'elevamento dell'obbligo a 16 permetterebbe di ridefinire un curriculum, unico fino a 14 anni, unitario nel primo biennio superiore, più disteso, con l'obiettivo di migliorare i risultati di apprendimento per l'insieme della popolazione studentesca e facilitare/in-

centivare i percorsi di formazione e di istruzione fino ai 19 anni, in un contesto sociale in cui già oggi oltre l'83% dei giovani consegue un titolo di studio secondario superiore.

Di fronte a questa domanda sociale così significativa, che ha visto accedere all'istruzione superiore settori appartenenti ai ceti socialmente, economicamente e culturalmente svantaggiati, ma che hanno individuato nello studio una risorsa e una strada almeno parzialmente utile ad un riscatto individuale, come anche la nostra Costituzione riconosce, la richiesta che proviene da alcuni settori politici e sociali di abolire il valore legale del titolo di studio apparirebbe una sostanziale smentita di queste scelte e rischierebbe di allontanare proprio quei cittadini che più avrebbero da guadagnare dalle acquisizioni che la scuola può dare loro.

Questa scelta avrebbe infatti effetti deleteri soprattutto per gli strati sociali oggi più svantaggiati e per i quali il titolo di studio costituirebbe comunque un progresso rispetto alla situazione di partenza. Quando si dice che il diploma non serve più perché ce l'hanno tutti si fa breccia soprattutto sugli ultimi arrivati che pensano di aver sprecato tempo; meglio andare a lavorare a 15 anni perché almeno si guadagna. Inoltre, l'abolizione del valore legale del titolo di studio metterebbe tutti i giovani lavoratori ancora di più alla mercé dei datori di lavoro, già oggi assai più forti della controparte, in un mercato del lavoro già profondamente liberalizzato, e che ha tolto alla parte contrattuale più debole protezioni e garanzie.

Solo se vi è un'azione comune del sistema-paese in direzione di una crescita culturale, tecnologica, scientifica, economica complessiva si può dare il senso dello sforzo necessario per uscire dall'impasse attuale in cui l'Italia si trova ormai da tre decenni. La maggiore istruzione può diventare nella coscienza comune l'anello che congiunge la crescita individuale (sociale, economica, personale) e quella del sistema economico e sociale dell'Italia nella sfida globale, anche se la funzione della scuola non si limita a questa finalità, ma la collega e la subordina alla costruzione della personalità individuale e del cittadino.

La definizione di un curriculum coerente 6-16 anni permetterebbe di rimodellare le attuali scansioni (primaria, scuola media, biennio

secondario) all'interno di un unico percorso di istruzione, da concludere con un titolo di studio equivalente per tutti, ma declinato secondo i differenti indirizzi dei bienni frequentati, che andrebbe a sostituire l'attuale diploma di scuola media unica.

Il diploma al termine della scuola dell'obbligo manterrebbe il valore legale e certificherebbe le conoscenze e le competenze di base (di cittadinanza) indispensabili che devono essere acquisite al termine del percorso di studi obbligatorio e gli strumenti di orientamento scolastico e professionale necessari per potere accedere ai momenti successivi di apprendimento. In particolare devono essere acquisiti i linguaggi per pensare e per comunicare; i metodi e gli strumenti per apprendere, progettare e risolvere problemi; i valori e le capacità (collaborazione, partecipazione, responsabilità) necessari alla formazione e all'esperienza della persona e del cittadino; i fondamenti della cultura matematica, scientifica, tecnologica; una conoscenza integrata e critica del mondo nelle dimensioni umanistica, geografica e storica.

5.4. La proposta pedagogica e culturale per il curricolo 0-16 anni

«Il est impossible d'éduquer pleinement le producteur si on ne lui donne pas l'idée des forces qui l'ont fait ce qu'il est déjà, c'est-à-dire capable d'aspirer et de monter plus haut. D'où la nécessité, dans l'éducation de l'ouvrier, dès l'école primaire comme dans la vie, d'une culture générale, d'un ensemble de connaissances qui dépassent non pas son ambition de producteur, mais sa spécialité de métier».

J. Jaurés⁴

Come già indicato in più parti del documento, la proposta culturale cui si fa riferimento per attuare la scuola che contempli il percorso 0-16 anni, si articola nei seguenti punti che successivamente verranno articolati.

⁴ «Impossibile educare a fondo il produttore se non gli viene data l'idea delle forze che lo hanno reso quello che già è, ovvero capace di aspirare e librarsi più in alto. Da qui la necessità nell'educazione del lavoratore, dalla scuola primaria come nella vita, di una cultura generale, di un insieme di conoscenze che superi non la sua ambizione di produttore, ma la sua specialità di lavoro».

I punti della proposta si configurano in:

1. Il curricolo 0-16 anni;
2. Il concetto di competenza secondo la prospettiva costruttivista;
3. Il sistema dei laboratori.

5.4.1. I curricolo

Il concetto di curricolo si correla al concetto di complessità e, quindi, al superamento di quella concezione che struttura la singola disciplina in modo lineare, come specialismo il cui insegnamento avviene in maniera unilaterale, dall'insegnante all'allievo.

I saperi dei diversi ambiti sono utilizzati, pertanto, secondo una diversa prospettiva: richiedono un cambio di direzione, una rottura del principio di linearità e una loro riorganizzazione secondo piani e simmetrie diverse che conducono a scoperte e creazioni nuove.

Risultano fondamentali, in questa logica, i contesti di apprendimento: è nel contesto che a fianco dell'apprendimento semplice (le conoscenze delle discipline) si assumono "abitudini mentali astratte", in quanto l'individuo è in costante relazione con l'ambiente che lo circonda.

Secondo Bateson i contesti degli apprendimenti semplici (proto-apprendimenti) contribuiscono a formare i processi degli apprendimenti più complessi (deutero-apprendimenti), intesi anche come processi di astrazione: "In tali sistemi, composti di due o più persone, e in cui la maggior parte degli eventi importanti sono atteggiamenti, azioni o espressioni delle creature viventi, si nota immediatamente che il corso degli eventi è di solito suddiviso in contesti di apprendimento tramite un tacito accordo tra le parti sulla natura della loro relazione o mediante segna-contesto il cui 'significato', tacitamente condiviso sarà lo stesso per entrambi gli interlocutori"⁵.

La motivazione si produce, pertanto, attraverso lo studio di problemi significativi e densi di senso per chi apprende e le esperienze sono condivise nel gruppo e attraverso il lavoro di gruppo si approfondiscono e ampliano.

⁵ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 2021.

La scuola rappresenta il luogo in cui il curricolo si presenta come percorso di vita, luogo reale di esperienza che riproduce i contesti di ricerca e condivisione delle attività umane del mondo reale.

Altro aspetto fondamentale del curricolo è ripensare i saperi in una logica sistemica, secondo il modello proposto nei diversi ambiti della ricerca scientifica.

Secondo tale teoria, i sistemi sono composti di elementi che intrattengono una relazione dinamica tra loro e, ancora, essi si presentano secondo processi di apertura e chiusura: sono aperti perché scambiano informazioni tra loro e con l'esterno, con l'ambiente in cui agiscono; sono chiusi sul piano dell'organizzazione, in quanto per potersi conservare è fondamentale che siano in grado di auto-riprodursi⁶.

Le discipline, secondo tale approccio, si muovono pertanto su un doppio livello. Il primo livello è tutto interno alla disciplina e ne definisce la specializzazione: è orientato alla riproduzione di contenuti, allo sviluppo di nuovi contenuti, nonché di apparati concettuali e di metodologie.

È il livello della disciplinarietà che, tuttavia, non esaurisce la complessità della conoscenza della realtà e per affrontare i problemi reali, il livello disciplinare si rapporta con altri campi e altre discipline.

Si produce in questo modo il livello dell'interdisciplinarietà e la disciplina adotta nuovi oggetti e nuove metodologie di indagine: si contamina con altre discipline e, il meticcio che ne deriva, genera nuovi saperi.

LA PROSPETTIVA DEL CURRICOLO NELLE INDICAZIONI NAZIONALI 2012

La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa.

(Indicazioni Nazionali 2012 – *L'organizzazione del curricolo*)

Al centro della progettazione del curricolo vi è la figura dell'insegnante riflessivo, capace di proiettare il pensiero in avanti verifi-

⁶ H. R. Maturana e F. J. Varela, *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia, 2001.

cando costantemente l'efficacia del suo progetto nel fare sintesi tra le logiche del soggetto che apprende, protagonista dell'esperienza conoscitiva, e dell'oggetto di apprendimento.

I curricoli disciplinari si inseriscono in una cornice di scelte e traiettorie condivise che determinano la qualità educativa e la realizzabilità delle proposte didattiche per lo sviluppo di competenze: tempo, ambiente, comunità, relazione, contesti, proposte, gioco, autonomia, benessere sono i temi del progetto educativo.

Parole chiave che sostengono una impostazione metodologica comune mirata a offrire sistematicamente opportunità di "intellettualizzazione dell'esperienza" (con riferimento a Dewey) accompagnando gli allievi in percorsi di apprendimento attivo strutturati attraverso i vincoli delle discipline.

La presenza, sempre più diffusa, degli istituti comprensivi consente la progettazione di un unico curriculum verticale.

(Indicazioni Nazionali 2012 – *Continuità e unitarietà del curriculum*)

A partire dal curriculum di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione fra le discipline.

(Indicazioni Nazionali 2012 – *Dalle indicazioni al curriculum*)

Il lavoro collettivo di progettazione definisce "come" attivare la *relazione tra soggetti* (bambini e ragazzi in ricerca, protagonisti dell'esperienza conoscitiva), *oggetti* (dell'apprendimento, della fenomenologia della realtà e disciplinari) e *procedure* (modalità di attivazione dei processi conoscitivi e peculiarità disciplinari), attraverso l'organizzazione di contesti di apprendimento attivo adeguati alle caratteristiche degli allievi e alle finalità di ciascun segmento del percorso evolutivo-curricolare.

IL CURRICOLO NEL BIENNIO UNITARIO

Il ruolo della scuola per gli adolescenti secondo una prospettiva democratica richiede di ricostruire un pensiero critico sull'istruzione, affrontando alcuni nodi, come il rapporto tra sapere teorico e pratico e il ruolo del lavoro nei processi di apprendimento, perché

il sapere vero è sempre un dialogo tra la dimensione pratica, in cui è possibile considerare il lavoro, e la teoria.

Questo rapporto, teoria-pratica, appare ben chiaro ad alcuni ricercatori in ambito pedagogico che nel tempo si sono occupati del concetto di competenza, secondo l'approccio socio-costruttivista, e dell'opportunità che le esperienze offrono allo sviluppo e al potenziamento delle stesse.

Si tratta, allora, di rileggere pedagogisti, come Freinet, che hanno posto al centro della loro riflessione il rapporto tra scuola e lavoro, anche in funzione dell'emancipazione delle classi popolari. Il lavoro rappresenta, allora, un luogo di espressione creativa e realizzazione di chi apprende e non una esclusiva esperienza esecutiva e applicativa⁷.

A questo punto, uno dei nodi da affrontare per quanto riguarda il sistema di istruzione pubblico in Italia, è il ruolo dell'istruzione tecnica e professionale con il mondo del lavoro: si tratta, in particolare di superare la visione che configura questo rapporto all'interno delle esigenze delle singole imprese.

Particolare attenzione va rivolta agli Istituti Professionali alla luce delle recenti modifiche dell'impianto curricolare, determinate dall'applicazione del D. Lgs. 61/2017, che, come anticipato, ha implementato un processo di ridimensionamento del curricolo delle competenze disciplinari a favore di competenze "trasversali", non meglio descritte.

5.4.2. La competenza: prospettiva costruttivista versus prospettiva neoliberista

Per ripensare alla scuola per gli adolescenti è necessario riprendere il concetto di competenza secondo le pedagogie costruttiviste, a partire da J. Dewey, con l'apprendimento esperienziale, e L. Vygotskji; proseguendo con J. Piaget e il modello di apprendimento e sviluppo cognitivo, C. Freinet, e la concezione dell'allievo come

⁷ K. Marx e F. Engels auspicavano ne "L'Ideologia tedesca" il superamento del lavoro in quanto attività umana, chiusa entro la sfera della produzione materiale, e il passaggio al lavoro libero inteso come "auto-realizzazione individuale" e primo bisogno della vita.

soggetto attivo e interessato, per giungere a De Lange, che, a sua volta, riprende il ciclo dell'apprendimento di Kurt Lewin.

Secondo tale approccio, l'*esperienza concreta* prevede una fase di *osservazione e riflessione*, orientata a *produrre concetti astratti*, per una *sperimentazione* degli stessi in situazioni nuove.

Le Boterf aggiunge a questo processo circolare il concetto di *transfer*, fondamentale nella fase di de-contestualizzazione degli elementi legati all'esperienza vissuta, per ri-contestualizzare quanto formalizzato e decontestualizzato, appunto. In questo modo, la nuova fase di messa in pratica si avvale del contributo di teoria e pratica, pensiero e azione, astratto e concreto che concorrono nei continui processi di de-ri-contestualizzazione dell'esperienza vissuta e di conoscenza degli artefatti culturali.

La competenza si può definire, pertanto, come

“il saper utilizzare determinati livelli di conoscenze/apprendimenti, teorici e operativi, in specifici contesti”.

(Benvenuto G., *Mettere i voti a scuola*).

Risulta fondamentale, in questa lettura del concetto di competenza, centrare l'istruzione su saperi specifici, articolati, come importante mezzo d'azione:

“Non c'è pratica che sia efficace senza teoria. I saperi danno la forza di comprendere il mondo e, inoltre, di partecipare alla trasformazione di questo mondo. Essi rappresentano uno strumento di potere”.

(Nico Hirtt, *Appel pour une école démocratique*).

Appare, pertanto, evidente come l'approccio per competenze affermato nell'ambito della ricerca pedagogica si distanzi in modo sostanziale da quello adottato nei sistemi di istruzione di un certo numero di paesi nel mondo, certamente dall'Unione Europea.

Lo schema scelto da Unione Europea e dal nostro paese è traslato, infatti, in modo consapevole e mirato, dal modello neoliberista, dominante in economia, che, fondato sulla flessibilità e la globalizzazione del mercato del lavoro, ha necessità di lavoratori flessibili e adattabili, di un *capitale umano* finalizzato principalmente al conseguimento di obiettivi prevalentemente economici.

Le forze politiche, che agiscono in concordanza con quelle economiche, piegano i sistemi di istruzione nazionali alle esigenze del mercato, spingendo per una scuola in cui le parole maggiormente utilizzate riguardano un insegnamento flessibile e adattabile, guidata dalla “didattica per competenze”.

La teoria del *capitale umano*, infatti, ha come obiettivo non dichiarato il mantenimento della gerarchia sociale, con la differenziazione tra élite e ceti sociali popolari e utilizza la scuola come scenario in cui sostanziare tale obiettivo. Ancora Hirtt sostiene:

“Tra gli allievi più motivati (ovvero nelle scuole riservate ai giovani dell’élite sociale) la pratica forse potrà approdare a preservare le conoscenze sviluppando la capacità di metterle in atto. Ma tra tutti gli altri, queste conoscenze marcheranno il passo al profitto di vaghe competenze che riposeranno su poche solide fondamenta. Quelli che lavoreranno in massa nei fast food di domani, avranno imparato a comunicare con i clienti, ma non avranno imparato il francese [Italiano, nel nostro paese] e ignoreranno del tutto la letteratura... Potranno applicare la legge di Ohm, ma non capiranno cos’è un campo elettrico... I nuovi programmi, in cui le conoscenze strutturali vengono relegate al secondo posto, dopo le competenze e il metodo, aprono le porte a un’interpretazione differenziata”.

Una rappresentazione plastica di questo scenario nel nostro paese è rappresentato, da un lato dal documento PECuP, che, tra l’altro, nel caso degli Istituti professionali prevede la correlazione dei profili di uscita con i codici ATECO delle attività economiche, elaborati da ISTAT; dall’altro, dalla riforma prevista dal D. Lgs. 61/2017 per gli Istituti professionali, che prevede scuole strettamente legate al territorio, ovvero alle esigenze imprenditoriali del territorio.

La conferma di un’impostazione funzionale a un profilo professionalizzante per gli istituti Tecnici e Professionali, si evince anche dall’impoverimento del curriculum, già applicato con la riforma Gelmini della scuola secondaria di secondo grado, in merito alle discipline umanistiche e storico sociali, con la riduzione delle ore destinate a tali discipline. Per gli Istituti professionali un’ulteriore diminuzione nell’orario è stata, peraltro, introdotta dal citato D.Lgs. 61/2017.

In generale, si può affermare che una scuola che mette al cen-

tro del curriculum le competenze private di un robusto ancoraggio a saperi disciplinari, di fatto garantisce alle allieve e agli allievi un'istruzione di base, adeguata per svolgere lavori semplici e sottopagati in funzione della piena occupabilità, non certo della piena occupazione, rispondendo alle esigenze del mercato neoliberista e non al mandato costituzionale.

5.4.3. Il sistema dei laboratori

La logica sistemica, richiamata nell'organizzazione del curriculum, comporta una profonda e solida articolazione delle discipline secondo questa prospettiva e il sistema dei laboratori ne rappresenta la realizzazione operativa. Si preferisce parlare di sistema dei laboratori, così come proposto da De Bartolomeis⁸, poiché secondo tale approccio il laboratorio è luogo di ricerca, luogo del fare dedicato a una visione, a un progetto; è uno spazio attrezzato in funzione dell'attività creativa ed espressiva che al suo interno è possibile sviluppare.

Il sistema dei laboratori è l'ossatura della scuola e il contesto necessario per l'apprendimento come creatività, scoperta, progettazione, elaborazione e sperimentazione, attraverso il lavoro, sia individuale che di gruppo.

Negli ordinamenti, il concetto di laboratorio è implementato sia nelle Indicazioni Nazionali per il Primo Ciclo, cui si dedica un breve paragrafo successivamente, sia nelle Linee Guida per gli Istituti Tecnici e per gli Istituti Professionali, sebbene per il segmento secondario le sfumature siano maggiormente declinate in chiave funzionale al mondo del lavoro e non secondo la prospettiva indicata da De Bartolomeis.

IL LABORATORIO NELLE INDICAZIONI NAZIONALI DEL PRIMO CICLO

Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività. E allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare,

⁸ F. De Bartolomeis, *Il sistema dei laboratori. Per una scuola nuova, necessaria e possibile*, Feltrinelli, 1978, Milano.

realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento.

(Indicazioni Nazionali 2012 – *L'ambiente di apprendimento*)

Nelle introduzioni ai curricoli disciplinari per il primo ciclo di istruzione il richiamo alla laboratorialità compare in tre forme principali:

- presenza del termine “laboratorio-laboratoriale” (storia, matematica, arte e immagine, tecnologia)
- indicazione per la “pratica-esercizio-fare” della disciplina (italiano, inglese..., scienze, musica, ed. fisica, tecnologia)
- riferimento a elementi costitutivi della pratica laboratoriale: “approccio attivo-vissuto esperienziale”, il “fare-operatività”, “sperimentare”.

IL LABORATORIO COME IDEA PROGETTUALE CONDIVISA

Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa.

(Indicazioni Nazionali 2012 – *L'ambiente di apprendimento*)

Nella progettazione laboratoriale è fondamentale riflettere sulla *relazione apprendimento-insegnamento*: capire “come” bambini e ragazzi imparano è essenziale per elaborare proposte efficaci, anche per individualizzare la proposta.

I percorsi individuali si sviluppano all'interno del lavoro e dei traguardi comuni attraverso l'operatività: modalità di elaborazione legata all'interazione pensiero|azione, non riducibile alla mera realizzazione concreta di manufatti.

La laboratorialità si configura come immersione in un fare intelligente e creativo, che si manifesta

nel rapporto tra processo e prodotto; due dimensioni del “lavoro”, strettamente interconnesse e vicendevolmente generative: processo come percorso operativo di ideazione e realizzazione di risultati in divenire; *prodotto* come esito finale, “rappresentazione” dell'intera esperienza dell'allievo.

L'osservazione e la documentazione della relazione processo-prodotto sono alla base della valutazione formativa e di una progettazione comune basata su verifiche e contributi circostanziati.

Il laboratorio scolastico assume diverse dimensioni: “contesto” per l'esperienza conoscitiva ed espressiva attiva e cooperativa, possibile ovunque lo si voglia creare, dentro e fuori la scuola, facendo interagire fruizione|produzione, le due dimensioni dell'apprendimento operativo; “spazio attrezzato”, aula ordinaria e atelier, considerando l'ambiente come “terzo educatore” attraverso la forza comunicativa dell'allestimento che “condiziona” a un fare creativo, autonomo e personale; “clima” stimolante e contenitivo attraverso una impostazione accorta e dinamica della *relazione educativa*.

GLI ELEMENTI DEL LABORATORIO SCOLASTICO

“Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri [...]”.

(Indicazioni Nazionali 2012 – *Continuità e unitarietà del curricolo*)

Nella scelta laboratoriale si possono individuare elementi comuni alle due dimensioni esperienziali di scuola e lavoro: esperienza, impegno, finalizzazione, consapevolezza, responsabilità, intraprendenza.

ESPERIENZA

L'esperienza di apprendimento laboratoriale è determinata dall'apertura, progettata e gestita dall'insegnante-regista, di spazi per la *sperimentazione* che stimola l'*iniziativa* personale. Determinante è la *cooperazione*, tra i pari e con l'adulto, in cui i contributi personali si intrecciano costruendo la conoscenza comune, impostata e stabilizzata dall'insegnante-mediatore.

Il coinvolgimento attivo è anche un fattore di *orientamento*, attraverso la possibilità di scoprire o confermare un particolare interesse o una vera e propria attitudine che alimentano le scelte personali, anche per il proseguimento degli studi.

L'apprendimento esperienziale è caratterizzato dal circuito generativo *azione* (fare)|*attenzione* (dedicarsi)|*intenzione* (finalizzare) che si materializza in esiti/prodotti intenzionali e si rispecchia nel *rapporto iniziativa-fatica-serietà* che connota il gioco infantile, l'apprendimento attivo e una qualunque situazione di lavoro.

IMPEGNO

In questa prospettiva assume un ruolo centrale la categoria dell'*impegno*: motore dell'agire/fare, è l'anima stessa del comportamento "apprenditivo" attivo, spontaneo o adattivo, e del coinvolgimento in una qualunque situazione operativa, anche finalizzata a un risultato determinato.

L'impegno dunque è un connotato dei processi di apprendimento e, in quanto tale, riferimento importante per l'ideazione e la progettazione di situazioni motivanti ed efficaci e per la valutazione educativa (formativa).

FINALIZZAZIONE

All'interno dell'esperienza conoscitiva spontanea un bambino vede il risultato delle proprie azioni, che orienta progressivamente al fine di ottenere un risultato intenzionale.

Il concetto di *risultato* si forma nel processo esperienziale attraverso: l'*agire motivato*, creativo e adattivo che interagisce con gli stimoli ambientali e le richieste esterne; la *comprensione* come riconoscimento- rappresentazione degli accadimenti e delle condizioni in cui si agisce; la *produzione* – concreta e astratta – come costruzione in itinere del senso di una specifica esperienza.

I processi di finalizzazione, influenzati dalla tipologia e dalla qualità dei contesti, sono legati alla riconoscibilità del rapporto tra azione e conseguenze, cioè alla progressiva formazione della *consapevolezza*, che valorizza gli aspetti validabili dell'esperienza stessa e ne rende riutilizzabili/ripetibili gli esiti, divenuti conoscenze e abilità (temporaneamente) stabilizzate.

RESPONSABILITÀ

Sul rapporto tra esperienza scolastica e formazione di una cultura

del lavoro, è necessario riflettere su due diverse forme di impegno coinvolgimento operativo dell'allievo, che rispondono a prospettive progettuali e metodologiche diverse: *performance e prestazione*, termini in uso anche in ambiente lavorativo e professionale. In linea generale la prestazione – caratterizzata dalla prevalenza di un esito-prodotto finale predeterminato – appartiene più a una logica trasmissiva mirata a risultati standardizzati, mentre la performance – centrata sul protagonismo dell'allievo-ricercatore in processi di apprendimento attivo – risulta più coerente con una impostazione laboratoriale con finalità costruttive.

La valutazione dell'apprendimento attraverso una performance si basa sull'osservazione-documentazione di due fenomeni interconnessi che influiscono sulla formazione di competenze-atteggiamenti, per una presenza autonoma a scuola e nella società: *responsabilità*, legata al rapporto tra impegno profuso nell'utilizzare tutte le risorse personali miglioramento nel proprio percorso individuale; *autorialità*, come cifra di autenticità delle personali realizzazioni.

Responsabilità e autorialità sono alla base di un altro fenomeno, che merita una breve annotazione: *l'intraprendenza*.

Nella dimensione laboratoriale scolastica è espressione della soggettività nell'esperienza che richiede e costruisce autonomia, valore riscontrabile nella padronanza dei processi e nella qualità degli esiti, interpretabile come modalità di affermazione di sé al di fuori delle logiche della competitività a cui spesso la concezione liberista del lavoro associa l'intraprendenza.

In questo senso il laboratorio contribuisce alla formazione di una *cultura del lavoro*, interna ai processi di conoscenza e di valutazione peculiari della scuola e non asservita alla mercificazione della prestazione.

I RISCHI DI DISTORSIONE

In quanto componente di ogni processo operativo – spontaneo/auto-generato o eterodiretto – il tema della finalizzazione si propone per la discussione sul rapporto tra scuola e lavoro, anche sotto il profilo delle possibili distorsioni, principalmente legate alla valutazione.

In prospettiva formativa la ricerca del risultato è un aspetto dell'agire competente: il riscontro esterno è parte della relazione con i pari e con l'insegnante. Nell'ottica del raggiungimento di standard pre-determinati, il risultato diventa lo scopo unico della prestazione: il riscontro esterno diventa ricerca di una quantificazione immediata attraverso il giudizio di conformità, che genera un atteggiamento di dipendenza dall'insegnante, mirato all'utilitarismo ("impegnarsi per il voto").

In gioco c'è la formazione del concetto di "valore" del "lavoro" scolastico che, in prospettiva educativa, può essere individuato nella qualità dell'esperienza di apprendimento oppure nella misurazione del solo rendimento della prestazione. Se prevale, o addirittura si assolutizza, la misurazione del rendimento, il rischio è la deriva meritocratica, con i fenomeni connessi dell'individualismo e della competitività: due "valori" di una determinata visione della società, che nella comunità scolastica sono fattori disgreganti e selettivi, soprattutto se la valutazione è affidata ai voti che diventano una forma di mercificazione della prestazione scolastica.

5.5. Rapporto tra scuola e formazione professionale dopo i 16 anni

Come pensare la Formazione Professionale dopo il percorso scolastico (cioè dopo i 16 anni) come momento formativo tra la scuola e il lavoro?

In sede di analisi è possibile individuare due funzioni/dimensioni della formazione: la prima si chiama istruzione (senza aggettivi) la seconda si chiama formazione professionale. È fondamentale che alla base e a premessa delle argomentazioni sul rapporto tra istruzione e formazione professionale si pongano alcuni chiarimenti attorno al significato che si vuole attribuire ai due concetti.

Rappresentano funzioni distinte anche se non separate, non sono mai pienamente in alternativa, sono complementari e devono, nel corso della vita, riconoscersi e integrarsi.

Sostanzialmente sono realizzate da soggetti e in ambienti anch'essi distinti che però non devono essere separati.

L'approfondimento del ragionamento può permettere di supe-

rare alcuni luoghi comuni: l'Istruzione non si riduce alla trasmissione di conoscenze inerti e la Formazione Professionale non si risolve nell'addestramento o in una forma minore d'istruzione; sono esperienze formative diverse ma ugualmente essenziali e non in alternativa.

La distinzione è nella natura, nell'identità, nella ragione sociale e istituzionale e l'unione sta nella complementarità, nell'intreccio che caratterizza le zone di confine. È su tali identità e complementarità che si basa la costruzione del sistema formativo integrato.

Il concetto d'istruzione, senza aggettivi, corrisponde a quello di formazione culturale (formazione di "conoscenze attive"); rappresenta un processo unitario anche se assume forme diverse sulla base dei diversi approcci conoscitivi (uso formativo dei saperi disciplinari), sostiene la formazione professionale, comprende tutte le forme di conoscenza (dichiarative, procedurali, "come si fa", è costitutivo della cittadinanza. La valenza educativa dell'istruzione è fondamentalmente contenuta nella qualità della formazione culturale.

Attraverso la formazione professionale si sviluppano le indispensabili competenze professionali partendo dalla cultura posseduta (è questa la valenza pre-professionale della cultura); la formazione professionale fa parte del "tempo del lavoro" e al lavoro è collegata; è centrata sulla forma conoscitiva del "come si fa"; in essa le conoscenze sono "dosate" e finalizzate; veicola certo anche istruzione ma come necessità di integrazione, utilizza strumenti metodologici e un impianto organizzativo specifici, rappresenta il tempo/luogo di collegamento tra istruzione e lavoro riducendo la discontinuità.

I percorsi di formazione professionale sono costruiti attorno alla finalità centrale di dare forma, contenuti alle competenze culturali in termini di competenze professionali. È uno specifico che non appartiene all'istruzione: presuppone una conoscenza non approssimativa del mercato del lavoro nella sua evoluzione (in tempo reale) e la capacità di costruire, partendo dal bilancio delle competenze culturali/professionali possedute, profili professionali in grado di corrispondere alle reali esigenze del mondo del lavoro.

Per formare un "riparatore di lavastoviglie" serve una profonda

preparazione culturale che comprenda anche la dimensione tecnologica (necessariamente costruita con i tempi lunghi dell'istruzione) e una specifica formazione professionale riferita alle tecnologie con cui sono costruite oggi le lavastoviglie, realizzata in un corso altamente qualificato.

Le competenze professionali prevedono certamente una ulteriore acquisizione di conoscenze e competenze culturali. In questo caso però esse sono finalizzate all'ambito professionale e presuppongono le basi culturali che rendano possibile tale acquisizione. Un esempio: l'uso dei numeri complessi in riferimento alle competenze di elettrotecnica prevede competenze matematiche acquisite precedentemente ovviamente senza alcuna finalizzazione nei luoghi e con i tempi dell'istruzione.

COME CORRELARE SCUOLA E FORMAZIONE PROFESSIONALE?

In questa logica la formazione professionale non può essere posta in alternativa all'istruzione prima della conclusione del biennio; diventa invece un asse portante, una risorsa del sistema formativo integrato su cui investire sia nel periodo del diritto-dovere alla formazione (16-18) sia per tutto l'arco della vita.

Si può rilevare come istruzione e formazione professionale siano distinte anche si intrecciano e sono da sole insufficienti hanno bisogno di integrarsi. Prevedono il reciproco riconoscimento e forme di co-progettazione delle zone di confine e di integrazione. Prevedono nel contempo che ciascuna risulti portatrice di una specifica e forte identità formativa.

Istruzione e formazione professionale si configurano dunque come due sottosistemi integrati e ugualmente necessari della formazione.

Sarebbe un errore non riconoscere tale distinzione per costruirne un'altra, quella tra l'istruzione "pura" (il liceo di Gentile, "education") e l'istruzione-formazione professionale costruita su diverso principio educativo (che finalizza e motiva l'istruzione alla professione da costruire, "vocational education"). Questa scelta diventa ancor più scorretta se applicata già ai percorsi per i quattordicenni.

Fino ad una certa età, che secondo noi andrebbe collocata intorno ai 16 anni, la formazione coincide con l'Istruzione, dopo le due forme interagiscono e si integrano e solo in questa accezione non sono tra loro subordinate.

È questa una difficile sfida per la scuola che si vince solo con la qualità: ai ragazzi in difficoltà si deve poter proporre una scuola che, senza rinunciare alla propria funzione, sia in grado di intercettare la loro esperienza conoscitiva, evitando la suggestione di un percorso rinunciatario che salti alcune tappe formative, in nome del rispetto di ipotetiche e precoci "vocazioni" al lavoro.

5.6. Lavoro e cultura tecnologica nei percorsi curricolari

Sul rapporto scuola-lavoro si giocano una serie di fraintendimenti e si costruiscono tanti luoghi comuni. Quale rapporto deve avere la scuola con il lavoro? L'idea che siccome la scuola è teoria, porta a pensare che sia sufficiente aggiungervi, ogni tanto, pezzettini di pratica, scampoli di operatività.

Questa è la semplificazione-banalizzazione del rapporto che ci può essere a scuola tra scuola e lavoro.

Si devono invece percorrere strade molto diverse e non far coincidere in modo riduttivo e approssimativo la cultura tecnologica (una componente dell'istruzione senza aggettivi) con il percorso di costruzione delle professioni.

Fino ad una certa età il rapporto tra scuola e lavoro per definizione è solo nel percorso interno al curricolo, nell'esperienza conoscitiva, la scuola non può incontrare il lavoro reale, il lavoro non è sinonimo di operare o di costruire degli oggetti, il lavoro non è separabile dall'essere interno ad un rapporto di lavoro. È fondamentale che la scuola impari a incontrare la cultura del lavoro ma lo può fare con i mezzi e gli strumenti che le sono propri, cioè quelli della cultura.

Il lavoro è storicamente luogo di produzione di cultura. La tecnologia (nell'accezione di cultura tecnologica) potrebbe essere una modalità per intercettarla, ma la tecnologia per farlo deve essere assunta nella scuola come vero sapere, come approccio originale alla

conoscenza, come linguaggio, fattore di cultura o di formazione generale e non come elemento professionalizzante (in senso specialistico) da scongiurare nei licei e da confinare negli istituti tecnici e professionali.

L'insufficienza della ricerca epistemologica relativamente alle scienze tecnologiche, la trasformazione dei processi produttivi e l'incredibile impatto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione rendono problematica la stessa sistemazione statutaria ma la sua traduzione in curriculum.

L'accezione di scienza dei sistemi artificiali, ancorati nella loro dimensione storica, è quella maggiormente significativa per ripensare la valenza formativa che la tecnologia potrà assumere nel curriculum verticale nei primi due anni del secondo ciclo.

Scienze dell'artificiale è il nome con cui Herbert Simon definisce quell'insieme di conoscenze che hanno come oggetto l'ampio ventaglio di attività volte alla progettazione, alla costruzione e trasformazione di qualcosa in vista di determinati obiettivi e di un migliore rapporto tra uomo e natura.

La tecnologia possiede quindi uno specifico oggetto di studio, e utilizza tutto il sapere disponibile: in questo senso intercetta e finalizza molti altri approcci conoscitivi (in particolare le conoscenze delle scienze sperimentali) attivando però un proprio specifico di ricerca.

La tecnologia si interessa di artefatti, di oggetti e sistemi artificiali, di procedure; comprende nello studio i processi produttivi e le Tecnologie della Informazione e della Comunicazione ma non si esaurisce in essi.

Il concetto di «sistema artificiale» rappresenta la dimensione centrale dell'accezione di tecnologia da utilizzare a scopi formativi: la tecnologia comprende allora sia lo studio e la ricerca sui sistemi artificiali (similmente alle scienze sperimentali) sia la costruzione/trasformazione di sistemi artificiali (con procedure inverse a quelle delle scienze sperimentali). Per la tecnologia la «realtà» è rappresentata dai sistemi artificiali caratterizzati dai paradigmi della finalizzazione, della strumentalità, della funzionalità, della fattibilità efficien-

te, della verificabilità e dell'affidabilità a cui si somma il problema dell'impatto con il sistema "naturale".

Proprio il paradigma della *fattibilità efficiente* segna la rivoluzione prodotta dal processo di industrializzazione; ponendosi come un ulteriore vertice al triangolo di Vitruvio (funzione, resistenza/stabilità e estetica) lo trasforma nel tetraedro che caratterizza tutti i sistemi produttivi.

L'uso e il governo/controllo di sistemi artificiali accanto ai processi per la loro realizzazione, rappresentano un serbatoio di procedure conoscitive, di vere e originali modalità di pensiero, di metodi e di linguaggi che la scuola deve riuscire ad attivare nel suo processo di rinnovamento.

La categoria della sostenibilità riapre profondamente la ricerca e pone nuovi paradigmi da esplorare.

6. CONCLUSIONI

Il lettore che abbia avuto la pazienza di seguire il nostro lungo ragionamento ha certamente riconosciuto il filo rosso che lega la visione sociale sul lavoro e sull'economia con l'idea di scuola che proponiamo e che in passato era patrimonio comune di una parte maggioritaria della cultura politica nazionale.

Pensiamo ad una scuola che sia considerata innanzitutto come bene comune globale, piuttosto che risorsa individuale a domanda, un'istruzione che realizzi integralmente l'essere umano e non solo "capitale umano".

I tempi, i modi e i percorsi della scuola, finalizzati all'emancipazione sociale di tutti e di ciascuno, sono definiti da categorie culturali (pedagogiche e epistemologiche) e non possono essere "dosati" sulle prospettive del futuro lavoro.

Oggi, invece, molti passaggi di questo discorso contraddicono apertamente l'orientamento dominante, espresso in maniera esplicita dalle proposte politiche dei partiti che si pongono a destra dello schieramento parlamentare e portano alle estreme conseguenze la visione ideologica che per comodità abbiamo chiamato *neoliberista*, sui temi del lavoro e dell'istruzione.

Tuttavia, in forme meno radicali, questa concezione è stata assunta anche da altre componenti dello schieramento politico nazionale, che non si dichiara esplicitamente di destra, ma condivide le stesse idee di fondo.

All'interno delle posizioni politiche e culturali che si autodefiniscono liberal-democratiche, infatti, molti esponenti di primo piano promuovono le idee che stiamo in questo contributo criticando.

In effetti, il dominio di questi orientamenti si è imposto negli ultimi due decenni in maniera pervasiva, diventando pensiero comune e pressoché unico nel dibattito pubblico.

Vi è la convinzione che il cittadino sia considerato prevalentemente in quanto consumatore o cliente, mentre la condizione di lavoratore e produttore finisce per apparire sostanzialmente secon-

daria se non marginale e comunque sottoposta esclusivamente alle regole e alla forza del mercato.

Diventerebbe così impossibile o impensabile, secondo queste posizioni, proporre critiche alle dinamiche reali del mercato, considerato un potere obbiettivo e indiscutibile.

Immaginare un ruolo diverso dello Stato, per guidare lo sviluppo economico e limitare la crescita delle disuguaglianze attraverso politiche fiscali redistributive, viene giudicato un orientamento estremista oltre che passatista.

Un intervento pubblico sul mercato del lavoro, capace di creare nuova occupazione e non soltanto di mettere a disposizione delle aziende forza lavoro senza protezioni per obbligarla ad accettare qualsiasi proposta al ribasso, è tacciata di populismo.

Proporre una scuola pubblica a misura di Costituzione, che contribuisca a ridurre le disuguaglianze di partenza, è considerato un cedimento alle ideologie sessantottine.

Anche nel campo progressista, sul piano delle politiche nazionali, sono state messe da parte la difesa del lavoro e la lotta allo sfruttamento e alle disuguaglianze, spostando l'attenzione quasi esclusivamente sul tema dello sviluppo economico e dell'istruzione come principali leve per il successo e l'emancipazione dalla propria condizione, mentre la battaglia politica si è concentrata sulla difesa dei diritti civili, con un'impostazione sostanzialmente interclassista e trasversale a tutta la società.

Diritti umani e democrazia, diritti civili e lotta alle discriminazioni sono ovviamente parte indispensabile del patrimonio di ogni movimento o partito politico progressista, ma non sono in grado di sostituire i temi dei diritti sociali senza perdere la loro specifica ragione d'essere.

In questo contributo non abbiamo affrontato molti dei problemi del nostro sistema di istruzione che un progetto politico complessivo dovrebbe comprendere.

Tra i tanti proponiamo un elenco parziale: il reclutamento e la formazione degli insegnanti; la valutazione scolastica; i limiti della gestione del sistema da parte del Ministero e delle Direzioni regio-

nali; il ruolo e i compiti dei dirigenti scolastici; le finalità e gli strumenti della valutazione del sistema scolastico; la riorganizzazione dell'istruzione secondaria di secondo grado; il canale dell'istruzione e formazione professionale; l'istruzione per adulti e i CPIA; la razionalizzazione della rete degli istituti; l'intervento sugli edifici non a norma e la progettazione di nuovi spazi rinnovati, con meno alunni e un calendario aggiornato alle esigenze della società attuale; l'orientamento scolastico e professionale; il ruolo della tecnologia nell'innovazione didattica; i pericoli dell'autonomia differenziata; il calo demografico come rischio ma anche come possibilità; la declinazione nell'istruzione del tema di genere; i problemi posti da un eventuale allungamento dell'obbligo fino a 18 o 19 anni; il rapporto tra scuola, territorio e autonomie locali; l'accoglienza degli alunni stranieri.

Sarà il dibattito successivo con i nostri interlocutori ad approfondire questi argomenti.

Questo documento politico intende essere una proposta, almeno nelle intenzioni, non ideologica, già parzialmente articolata, pacata nei ragionamenti, certamente ancora da sviluppare e da rendere più coerente e approfondito nelle singole sezioni, che rivolgiamo a tutti i soggetti, singoli e collettivi, del mondo politico, della cultura e dell'università, del volontariato, delle istituzioni, interessati a immaginare un progetto alternativo al modello politico e ideologico attualmente, ma speriamo solo provvisoriamente, vittorioso.

Abbiamo la convinzione che si debba ricostruire un terreno culturale comune, al di là del confronto politico quotidiano di contrasto all'azione del Governo, che richiederà ben altri strumenti per fermare l'ondata conservatrice e reazionaria in corso.

Ma in una prospettiva più lunga, il nostro contributo ha il senso di costruire un pensiero alternativo fondato sull'analisi della realtà effettuale e sul filo rosso che viene dalla storia e dalla progettualità del passato, rimanendo impegnato a costruire il futuro.

Il Gruppo di lavoro del CIDI Torino
Torino, Gennaio 2023

