

AII

Il mio primo pensiero va al prof. Massimo Baldacci, ordinario di Pedagogia presso l'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", che con straordinaria umanità e assoluta generosità ha accettato di leggere e valutare il mio manoscritto, determinando la svolta verso la pubblicazione. Con gratitudine voglio menzionare innanzitutto mia sorella Maria Rosaria per la sua revisione accurata del saggio e per i consigli di aggiornamento dell'opera. È stata lei con il suo compagno Lando Landi che per primi mi hanno incoraggiato ad aprire il cassetto della scrivania. Affettuosamente ringrazio mio marito Vincenzo e i miei figli Nicola e Massimo che hanno sempre creduto in me, anche quando ero sfiduciata e dubbiosa; essi sono da sempre i miei più grandi sostenitori. Un grazie di cuore va a mio figlio Massimo per aver curato l'impaginazione dell'opera e per avermi offerto la sua preziosa collaborazione. Devo molto agli insegnanti che hanno lavorato con me per le loro riflessioni e per le domande che si ponevano, a cui quest'opera cerca di fornire una risposta. Tante pagine di questo saggio sono corali e rappresentano un'eco che proviene dalla scuola militante.

Antonietta Di Santo Colonna

La chiave mancante





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXVII
Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.gioacchinoonoratieditore.it
info@gioacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-0962-5

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: dicembre 2017

*Ai miei nipotini Francesco
e Caterina, speranze di futuro*

- 9 *Introduzione*
- 11 **Capitolo I**
La scuola Giano Bifronte
1.1. Le antinomie, 11 – 1.2. Apprendere dall'oggetto: i dati statistici, 15 – 1.3. Lo spreco del capitale umano, 18 – 1.4. Il superamento delle disuguaglianze, 21 – 1.5. La didattica compensativa, 25 – 1.6. Le strategie organizzative, 27 – 1.7. La didattica dei laboratori, 29 – 1.8. La didattica modulare nella scuola primaria, 31 – 1.9. La selezione come valorizzazione dei talenti, 33
- 39 **Capitolo II**
I riferimenti teorici
2.1. Sulle orme di don Milani e di Gramsci, 39 – 2.2. Itinerari intravisti sull'onda delle suggestioni gramsciane, 45 – 2.3. Le ricerche neuropsicologiche, 47 – 2.4. Tra ondate e correnti: l'ondata decisiva, 51 – 2.5. Le intelligenze multiple nella costruzione della conoscenza, 58 – 2.6. Pensiero rappresentativo e modelli di rappresentazione, 62
- 67 **Capitolo III**
I sistemi simbolici
3.1. La trasferibilità del significato, 67 – 3.2. Teorie dell'abito e teorie dello stampo, 69 – 3.3. Il continuum dei linguaggi, 71 – 3.4. Un passo avanti nell'ipotesi di percorso, 73 – 3.5. Le potenzialità semantiche dei linguaggi, 76 – 3.6. La creatività in ambito psicopedagogico, 79
- 81 **Capitolo IV**
La prima alfabetizzazione tra apprendimento e sviluppo
4.1. Definizione del problema, 81 – 4.2. Le “vulgate” pedagogiche diffuse nella scuola, 83 – 4.3. Tra contenuto e metodo, 84 – 4.4. Le distorsioni operate dall'attivismo, 86 – 4.5. L'ipotesi di lavoro a confronto con la teoria deweyana, 88 – 4.6. L'interazione tra apprendimento e sviluppo, 90 – 4.7. Piaget nella scuola, 92 – 4.8. Le strutture della conoscenza: concetti fondamentali e procedure di indagine, 95 – 4.9. Bruner nella prassi scolastica, 98 – 4.10. Supporti empirici e termini transazionali come principi organizzativi della conoscenza, 101 – 4.11. Le origini dei quadri concettuali, 105 – 4.12. Concetti spontanei e concetti scientifici, 107

- 111 **Capitolo V**
Discipline e sistemi simbolici nei laboratori
5.1. L'approccio al concetto, 111 – 5.2. Concetti spontanei e teorie scientifiche obsolete, 115 – 5.3. La rappresentazione del concetto, 121 – 5.4. Il cammino verso la padronanza della lingua scritta, 124 – 5.5. Modalità di lavoro e relazioni interpersonali nei laboratori, 127
- 131 **Capitolo VI**
L'apprendimento cooperativo
6.1. Il lavoro di gruppo, 131 – 6.2 *Cooperative learning*, 134 – 6.3. Modalità di applicazione del "*cooperative learning*", 136 – 6.4. Il modello della bottega artigiana, 140
- 143 **Capitolo VII**
Le indicazioni nazionali 2012
7.1. Il nuovo documento di indirizzo, 143 – 7.2 Continuità e discontinuità, 147
- 155 **Capitolo VIII**
La personalizzazione dei curricoli
8.1. La situazione attuale, 155 – 8.2 Gli stili cognitivi, 157 – 8.3. Lo svantaggio culturale: terra di nessuno o cartina di tornasole? 163
- 167 *Bibliografia*

Introduzione

La scuola è sempre stata ed è tuttora, nonostante l'ansia riformistica di cui è pervasa, come un enorme crivello dalle maglie ora più larghe, ora più strette, secondo le esigenze economiche. La pesante incidenza degli abbandoni scolastici ne è una prova, così come ne è una conferma la diversa valutazione che la società fa di taluni lavoratori che il sistema scolastico aveva inesorabilmente scartato. In definitiva la scuola non riesce a riconoscere e a valorizzare i talenti che si richiamano alla prassi.

Per questo essa si dibatte continuamente tra selezione ed emancipazione e questo dissidio si ripropone, variamente mascherato, in ogni scelta didattica.

A subirne le conseguenze sono soprattutto i bambini, che socializzati attraverso forme di rappresentazioni simboliche basate sui gesti, piuttosto che sulle parole, nel corso della scuola primaria non riescono a raggiungere una competenza linguistica adatta a fornire loro i supporti indispensabili per le operazioni mentali più astratte e, in definitiva, per continuare gli studi.

La prospettiva di questa ricerca è quella di considerare in una visione sistemica gli elementi di verità contenuti sia nella posizione liberale, sia nella posizione riformista. Pertanto, nel dibattito tra selezione ed emancipazione sceglie di collocarsi nell'ambito di un riformismo che non vuole negare la selezione "tout-court", ma intende accogliere e far propria l'esigenza di restituire alla scuola la sua autonomia d'azione, puntando su un diverso tipo di selezione. L'esigenza imprescindibile della selezione deve mirare allora alla valorizzazione dell'eccellenza, di tutte le eccellenze, in qualunque campo esse si verificano. In tal modo la scuola opererebbe in un'ottica che non nega le ragioni della società, ma le correla con le ragioni del soggetto.

In questa prospettiva, dunque, ciò che deve essere mutato è il punto di partenza: valutiamo fin dall'ingresso nella scuola i nostri

alunni secondo uno standard insolito che è quello dell'eccellenza, cercando di cogliere le potenzialità che essi rivelano nell'una o nell'altra forma d'intelligenza per coltivarle in modo appropriato, al fine di restituire alla società professionisti eccellenti in ogni ambito.

Operiamo dunque per la piena valorizzazione di tutti i sistemi simbolici, ma puntando lo sguardo all'emancipazione personale degli alunni, che sarà effettiva solo con la conquista di un livello linguistico in grado di sostenere e rafforzare il processo cognitivo e permettere loro di tracciare le connessioni tra concetti.

Il percorso individuato si basa su una sfida: quella di riuscire a trasferire nella lingua scritta quella rappresentazione "altra" della realtà, espressa secondo la forma propria del sistema simbolico da ciascuno padroneggiato, confidando nel principio dell'isomorfismo semantico.

Si ipotizza così la trasferibilità di un medesimo significato da un sistema simbolico all'altro nella supposizione che la struttura semantica della prima rappresentazione possa rivestire il ruolo di organizzatore del significato anche nelle rappresentazioni successive, perché per suo tramite si è già appreso a selezionare il continuum esperienziale del vissuto, scoprendo nel frattempo l'arte di combinare le unità semantiche individuate in forme rappresentative culturalmente accettabili.

Gli studi linguistici più recenti ci confermano che ciò è possibile, perché la struttura del significato è come un gioco di costruzione, ove i vari pezzi possono essere variamente assemblati secondo il codice prescelto, ma restano sostanzialmente gli stessi. Pertanto, scommettere sul percorso delineato, non sarebbe riproporre una nuova utopia fondata sulla fiducia nelle possibilità di apprendimento che solo illusoriamente possono ritenersi illimitate, ma valorizzare adeguatamente ciò che realmente e manifestamente si possiede.

In tal modo si prefigura un itinerario di educazione progressista, che poggia sulla capacità di passaggio da un sistema simbolico all'altro al fine di giungere ad un uso pieno e competente della lingua scritta. Contemporaneamente si realizza una vera e propria educazione alla creatività che sola può garantire la formazione delle eccellenze.

La scuola Giano Bifronte

1.1. Le antinomie

La scuola è sede di antinomie irriducibili, di confronti serrati tra scelte ideologiche spesso mascherate da opzioni didattiche, che normalmente convivono all'interno della stessa istituzione scolastica e si mostrano come le due facce contrapposte di un'unica medaglia.

L'antinomia più macroscopica, che rischia di mettere in gioco il ruolo stesso della scuola, è quella che si dibatte tra emancipazione e selezione. Essa non è solo il precipitato del vivace dibattito di una stagione densa di pensiero critico quale fu quella del '68, ma vive tutt'oggi in ogni scelta organizzativa e metodologica assunta all'interno della scuola di massa e si ripropone, variamente mascherata, ad ogni snodo decisionale di progettazione. Sullo sfondo si staglia sempre e comunque l'opzione cruciale, anche se non sempre esplicitata, tra scuola seria, autorevole, responsabile, che predice e seleziona e scuola frivola, inconsistente, incerta, che rispetta e promuove.

È sotto questa forma che giunge alla scuola militante e prende corpo ed anima nell'impegno di tanti docenti un antico scontro ideologico che la pedagogia scientifica non ha saputo ancora superare.

La scuola è sempre stata ed è tuttora, nonostante l'ansia riformistica di cui è pervasa, come un enorme crivello dalle maglie ora più strette ora più larghe, a seconda delle esigenze economiche, che lascia cadere ad ogni mossa un numero più o meno elevato di chicchi, i quali vengono abbandonati al vento del loro destino, mentre gli altri, ossia quelli scelti, trovano la loro giusta collocazione sul mercato del lavoro.

Studiosi come Luhmann e Schorr¹ sostengono che tale funzione è connaturata al concetto stesso di scuola in quanto istituzione che, pur nella sua differenziazione ed autonomia dal sistema economico e politico, non può tuttavia eliminare dalla propria autoriflessione l'esigenza della selezione. In verità il sistema scuola, nella necessità di differenziarsi dagli altri sistemi sociali, tende ad operare secondo propri specifici criteri di valutazione e quindi a dimostrare nella sua funzione autoreferenziale a tutti gli altri sistemi che tali criteri sono del tutto indipendenti dalla stratificazione sociale e assolutamente non corrispondenti alla varietà dei ceti. Infatti, una corrispondenza in tal senso dimostrerebbe la dipendenza del successo scolastico dall'origine sociale degli alunni e dunque collocherebbe la scuola nell'ambito di quelle strategie che permettono l'avverarsi di una profezia, nel caso specifico fin troppo facile e persino scontata.

Pertanto, la selezione costituisce sostanzialmente l'elemento strategico che connota l'autonomia del sistema scuola nei confronti degli altri sistemi sociali, poiché attiva il processo di definizione e messa a punto di quella valutazione tecnica che contraddistingue la scuola, facendone un sistema a sé rispetto al sistema totale della società, con una propria specifica funzione: quella della socializzazione e della trasmissione della cultura alle nuove generazioni.

L'analisi strutturale del sub-sistema scuola conduce, dunque, a ritenere che la selezione rappresenti per esso un vero e proprio *medium*, ossia un canale specifico che permette la comunicazione all'interno dello stesso sistema scuola e con gli altri sottosistemi. Infatti, è evidente come in tutte le narrazioni intorno all'argomento scuola e in tutte le relazioni che in essa si intrecciano tale canale si trovi costantemente presente: è presente nei rapporti tra scuola e società, è centrale nelle informazioni tra docenti e genitori e in tutte le interazioni didattiche che intercorrono tra alunni e docenti. In effetti è un'azione ricorrente nella

¹ N. LUHMANN, K.E. SCHORR, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando Editore, Roma 1988, pp. 245-256.

funzione docente attendere comportamenti ritenuti corretti e manifestare la desiderabilità o l'indesiderabilità di una prestazione; anzi possiamo affermare che qualora tale giudizio tardasse a manifestarsi, esso sarebbe sollecitato dai medesimi alunni, ansiosi di conoscere il risultato del proprio agire. Di conseguenza sono gli stessi obiettivi didattici e le prestazioni prefigurate a richiedere una valutazione e quindi un "medium" di comunicazione che operi all'interno dell'istituzione tra coloro che apprendono e coloro che insegnano e allo stesso modo operi all'esterno dell'istituzione tra la scuola e la società, per far conoscere a tutti gli altri sistemi parziali i risultati conseguiti dal sottosistema scuola nella sua specifica funzione.

Anche per chi è lontano dalle posizioni di Luhmann certamente non è difficile riconoscere che l'autonomia del sistema scolastico da quello economico e sociale si incentri sull'oggettività e trasparenza dei metodi e delle procedure di valutazione, ma non si può tuttavia sottacere che nella selezione scolastica operano con identica portata, oltre ai criteri oggettivi di valutazione anche i contenuti culturali, che costituiscono l'oggetto della prestazione attesa.

Questi ultimi, fortemente centrati sulla cultura dominante che detta i modelli delle prestazioni desiderabili, tendono inevitabilmente a riprodurre la medesima stratificazione economico-sociale, da cui la scuola nel suo desiderio di autonomia intendeva affrancarsi, a mala pena corretta da pochi sporadici casi di diversificazione che si rivelano nella loro esigua consistenza numerica più un'eccezione, che un dato significativo di reale indipendenza del sottosistema.

In verità gli studiosi tedeschi, a cui si fa riferimento in quest'analisi, nella loro attenta disanima delle obiezioni riformistiche alla selezione includono anche quella relativa alla selettività dei contenuti e riservano ad essa una puntuale confutazione², dunque quest'ultima riflessione, se non fosse ulteriormente puntualizzata, non sarebbe affatto originale, né degna di attenzione, anzi potrebbe tranquillamente iscriversi nella sezione

² Ivi, pp. 285-286.

critica appena citata. È necessario allora precisare meglio questo punto di vista, riconducibile anch'esso all'interno dell'ampia area dell'ideologia riformista, per evitare che sia considerato una banale ripetizione di assunti critici già contemplati. L'obiezione non riguarda né le discipline né i concetti che entrano nel curricolo scolastico, assumendo come veritiero l'assunto bruneriano della possibilità di insegnare "tutto a tutti", ma si incentra piuttosto sulle modalità esercitate nell'insegnamento. Sono le forme di mediazione didattica così largamente praticate nell'attività scolastica ad operare una precoce ed indebita selezione che riproduce in larga parte la stratificazione sociale. Le procedure didattiche, pur nella loro varietà, si appoggiano tutte, perfino nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, su processi di astrazione concettuale o su operazioni con i concetti, che sono largamente utilizzati nella pratica prevalente della lezione frontale, oppure dell'insegnamento per ricezione, senza tenere conto che una larga fascia di alunni è stata socializzata nell'ambito familiare mediante un approccio alla realtà di tipo "esecutivo" o meglio "operativo".

La scuola dunque opera, fin dalla prima infanzia, come se tutti gli alunni fossero già in grado di effettuare operazioni su concetti astratti, poiché utilizza come forma di mediazione predominante il linguaggio verbale di tipo categoriale. In realtà l'uso del linguaggio verbale come funzione finalizzata all'apprendimento, in questa fase del processo evolutivo, è appannaggio di un gruppo molto ristretto di alunni, generalmente proveniente da quei ceti sociali che svolgono attività lavorative di tipo interpersonale, ove sono predominanti le occasioni che inducono a rapportarsi con le persone e con le idee, piuttosto che con i materiali e con gli oggetti. Questi ultimi, al contrario, costituiscono i termini del rapporto lavorativo di altri ceti sociali. Per i primi il tramite della relazione è costituito dal linguaggio, per i secondi dal gesto. Pertanto, coloro che abitualmente adottano il gesto come canale relazionale con la realtà non potranno socializzare i propri figli ad un uso del linguaggio volto alla costruzione della conoscenza teorica, dal momento che essi stessi non utilizzano questo *medium* nel loro approccio all'inter-

pretazione teorica della realtà³. Di conseguenza la scuola non dovrebbe operare come se vi fosse un'unica forma di socializzazione ed un unico tipo di linguaggio, poiché così facendo nega nei fatti proprio quell'autonomia dal sistema economico che essa proclama a gran voce nella propria attività autoreferenziale.

1.2. Apprendere dall'oggetto: i dati statistici

È davvero stimolante per quanti si occupano di pedagogia la tesi sostenuta da Fabrizio Ravaglioli nella prefazione al libro di Luhman, ove afferma che finora il teorico dell'educazione ha imparato dal soggetto e che certamente non si verificherebbe alcun malaugurato arresto della conoscenza se egli incominciasse finalmente ad apprendere dagli oggetti, ossia dalle relazioni tra il sistema scolastico e l'ambiente⁴. È gioco forza allora raccogliere la sua sfida e iniziare il percorso di riflessione partendo proprio dai rapporti, in verità così poco esplorati, tra le aspirazioni più profonde della riflessione pedagogica e i dati incontrovertibili della realtà.

I dati statistici, pubblicati dall'ISTAT (dati 2008) mostrano che in Italia il 53% della popolazione resta imprigionato nel ceto in cui è nato, ma non basta, il 16% dei giovani fa un mestiere più dequalificato di quello del padre e tale percentuale sale al 22% se si considera il ceto medio.

Inoltre, il 48,2% della popolazione, cioè 1 su 2 cittadini tra i 25 ei 64 anni possiede solo la licenza media, mentre nella media europea tale dato si colloca al 30%. La situazione migliora se si considerano i giovani fra i 20 ei 24 anni di età, nella cui fascia la percentuale di coloro che hanno un diploma di scuola secondaria sale al 75%. Tuttavia, permane ancora alta la percentuale

³ M.L. KOHN, *Social Class and Parent Child Relationship: an interpretation*, «American Journal of Sociology», n. 4, 1963.

⁴ F. RAVAGLIOLI, *Prefazione*, in N. LUHMAN, K.E. SCHORR, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, cit., p. XIV.

di abbandoni al primo anno di scuola superiore che varia nelle diverse regioni, attestandosi, tuttavia, tra il 10,8% del Piemonte e l'11,7% del Lazio e della Valle d'Aosta.

Da questi dati si evince che il livello di istruzione aumenta, ma le disuguaglianze sociali non diminuiscono: restano al palo i figli delle famiglie svantaggiate, quindi lo svantaggio dell'origine sociale torna drammaticamente potente come nella visione analitica di Don Milani. Quell'ascensore sociale che permetteva a Paolo Silos Labini⁵ di descrivere l'Italia nel 1974 come un paese dove i bisnonni erano contadini, i nonni operai, i padri impiegati e i figli nel terziario avanzato si è drammaticamente bloccato. Ora questa immagine della realtà che l'indagine Istat ci ha fornito è così poco rassicurante che neppure la persona più ottimista potrebbe giudicare positivamente l'operato della scuola. Le percentuali sulla promozione sociale e sul rapporto studi-carriere sono tanto critiche e problematiche da rendere difficile se non impossibile affermare che la scuola abbia realmente operato nella propria autonomia dal sistema economico. Un'analisi immediata dei dati sopra trascritti rivela che nell'ultima generazione della popolazione (giovani fra i 20 e i 24 anni) ci sia stato un effettivo aumento del livello di istruzione (75% di diplomati rispetto al 48% delle due generazioni precedenti). Tuttavia, a stemperare ogni eventuale tentazione di ottimismo interviene il dato, ancora molto alto (intorno all'11%) sugli abbandoni scolastici al primo anno delle scuole superiori. Il che dimostra come il conseguimento della licenza media non sia un requisito sufficiente a garantire il proseguimento degli studi. Pertanto, il titolo di studio assume un valore solo nominale e non effettivo per una parte di coloro che lo conseguono, cioè quella che resterà esclusa dal proseguimento degli studi. Per un'altra fetta di popolazione che si può valutare intorno al 14-15% l'abbandono avrà luogo durante gli anni di corso delle scuole secondarie. Assistiamo così ad uno degli effetti perversi

⁵ P. SYLOS LABINI, *Sviluppo economico e classi sociali in Italia*, Laterza, Roma-Bari 1974.

più allarmanti prodotti dall'introduzione della scuola di massa: la progressiva svalutazione dei titoli di studio.

Se interpretiamo questi dati dal punto di vista pedagogico ci accorgiamo che c'è una fascia della popolazione che si aggira intorno al 25% che durante la frequenza dei primi due segmenti del sistema scolastico non riesce a superare la condizione sfavorevole dell'origine socioculturale.

Spostando, poi, lo sguardo sui dati relativi ai laureati, scopriamo che solo il 19% dei giovani compresi tra i 25 e i 34 anni consegue la laurea, tra questi solo il 9% proviene da famiglie "a basso livello di formazione". A confermare la pesante incidenza della condizione sociale interviene il dato successivo ove si legge che l'80% dei laureati ha almeno un genitore laureato.

In altri termini, l'attuale sistema di riequilibrio sociale fondato sul principio di uguaglianza delle opportunità non consegue l'efficacia prevista ed attesa, poiché non ha prodotto una riduzione delle disuguaglianze sociali. La deprivazione sociale e culturale subita nei primi anni di vita segna pesantemente il futuro dei bambini provenienti dai ceti svantaggiati, tanto da divenire addirittura predittiva.

Ma c'è di più, nell'Italia di oggi la fascia degli svantaggiati si va allargando con la progressiva diffusione della povertà, che da noi colpisce non solo gli anziani e i disoccupati, ma anche, ed in forme più subdole, le famiglie con figli piccoli. L'incidenza della povertà tra le coppie con due figli a carico è pari al 14% e sale al 22'8% tra le coppie con più di due figli. Si tratta di un tasso di povertà tra i più alti in Europa.

Ciò comporta che il 25% dei bambini italiani vivono in condizione di povertà, ovvero che 2,5 milioni di bambini, crescendo in situazione di deprivazione materiale e culturale, non potranno godere di quelle risorse fondamentali che assicurano il pieno sviluppo di ciascun essere umano.

Questi sono bambini che porteranno sulle loro spalle le conseguenze di una disuguaglianza che il nostro sistema scolastico, operando nel solco strategico dell'uguaglianza delle opportunità non riuscirà a riequilibrare. In realtà l'invocata uguaglianza delle opportunità è abbondantemente sfilacciata e presenta molti

buchi pericolosi proprio intorno ai primi anni di vita, cioè negli anni più significati per lo sviluppo. Infatti, si registra in Italia la mancata diffusione su larga scala degli asili nido, soprattutto nel mezzogiorno, ove è maggiormente incidente lo stato di povertà, e una disparità dell'offerta formativa nel segmento relativo alla scuola dell'infanzia che inserita in un sistema scolastico integrato pubblico-privato a causa di questa sua condizione istituzionale non può prevedere l'obbligatorietà della frequenza, neppure nell'ultimo anno di corso.

1.3. Lo spreco del capitale umano

L'interpretazione dei dati statistici consente oggettivamente di affermare che la scuola di massa non agevola la mobilità sociale, eppure tutta la tradizione riformistica da sempre ha fatto assegnamento sulla diffusione dell'istruzione universale e gratuita come strumento privilegiato per l'emancipazione delle masse subalterne mediante il superamento della condizione socioeconomica d'origine.

Quest'ultima affermazione ritenuta fondante nella visione pedagogica riformista trova anch'essa una precisa collocazione nello schema critico luhmaniano sotto la rubrica "sfruttare le riserve di talento"⁶. In effetti la riflessione riformista parte dalla convinzione che la scuola fa spreco di capitale umano e che tanti talenti restano non adeguatamente valorizzati.

Si pensi a tutti coloro che sono diventati artigiani o piccoli imprenditori di successo, conquistando denaro, potere e status sociale simile a quello di diplomati e a volte di laureati, all'interno di una carriera non attribuita dalla scuola, ma dalla società stessa, mediante il riconoscimento di un merito che la scuola non aveva saputo cogliere. Infatti, raramente costoro hanno alle spalle una carriera scolastica soddisfacente, per lo più sono stati alunni che hanno collezionato insuccessi ripetuti

⁶ N. LUHMANN, K.E. SCHORR, *Il sistema educativo, Problemi di riflessività*, cit., pp. 281-282.

nella scuola e per questo sono stati costretti ad abbandoni precoci; eppure non si può negare che essi siano dotati di grande intelligenza e di competenze socialmente riconosciute, dal momento che sono stati apprezzati e premiati dalla società.

Bisogna allora riconoscere, proprio partendo da ciò che accade realmente nell'economia e più in generale nella società, che c'è un'asimmetria tra carriere e selezione scolastica, giungendo sino a constatare che ci sono talenti che la scuola non riesce a scoprire e a valorizzare.

Ora proprio per raccogliere fin in fondo la sfida lanciata da Ravaglioli è opportuno interrogarsi sul perché la scuola non riesca a individuare in modo particolare i talenti che si presentano con quella specifica tipologia di approccio che si richiama alla prassi, al saper fare, piuttosto che all'astrazione concettuale e al saper dire. Appare chiaro a questo punto che gli alunni vengono discriminati in base ad abilità per così dire originarie, che si acquisiscono nel corso della socializzazione primaria all'interno della famiglia. È così che la selezione riproduce la stratificazione sociale, poiché fonda la propria valutazione tecnica su processi che la scuola non ha condotto, ma che sono avvenuti al di fuori di essa ed indipendentemente da essa.

Assumendo questa prospettiva di ricerca ci si colloca nell'ambito di un riformismo che non vuole negare la selezione *tout-court*, ma intende accogliere e far propria l'esigenza di restituire alla scuola la sua autonomia d'azione, puntando su un diverso tipo di selezione che miri alla valorizzazione dell'eccellenza, di tutte le eccellenze, in qualunque campo esse si verifichino.

L'amara realtà dei dati statistici impone, allora, con forza di individuare un percorso riformistico che corregga alla luce della teoria luhmaniana l'asimmetria tra carriere percorse all'interno della società civile e selezione scolastica, mirando al recupero di tanti talenti misconosciuti da questa ingenerosa matrigna che è la scuola.

Porre la ricerca in questi termini non significa, tuttavia, operare per ridurre la distanza tra la posizione liberale e quella riformista, ma semplicemente considerare in una visione sistemi-

ca gli elementi di verità che ciascuna di esse contiene. Così tenere in tensione l'approccio critico degli studiosi tedeschi di cui ci si pone come interlocutori, mentre si procede alla ricerca di una nuova strategia di riforma, non elimina la divergenza tra i due approcci. Essa torna nuovamente ad evidenziarsi con estrema chiarezza quando si considera l'estensione da attribuire al fattore di emancipazione, che per "l'illuminismo conservatore"⁷ è limitata ai meritevoli, mentre per i riformisti è da estendere a tutti gli esseri umani, indipendentemente dai loro meriti. Emerge allora in tutta la sua evidenza la diversa interpretazione della finalità dell'istituzione scolastica, che per gli uni consiste nella valutazione e nella selezione dei futuri cittadini in vista del ruolo che essi dovranno rivestire nella società, mentre per gli altri accanto a questa finalità, certamente non secondaria, viene posta con funzione di pari rilevanza e di identica portata: quella della emancipazione dell'uomo per sé stesso. Le due finalità che a tutta prima appaiono disgiunte, se considerate da un appropriato punto di vista non si dimostrano né antitetiche, né parallele, ma al contrario si possono definire congruenti, poiché formando ciascun uomo al meglio delle sue possibilità, si immettono nella società soggetti con competenze diversificate ma tutte tendenti verso l'alto. Certo anche in questa visione rinnovata della società ci saranno sempre all'interno del tessuto sociale coloro i quali saranno costretti ad assumere quei ruoli secondari e residuali che gli altri non scelgono, ma in virtù della formazione ricevuta sapranno rivestirli con dignità e consapevolezza delle proprie funzioni e dei propri diritti.

Nella prospettiva ora disegnata, che per esigenza di distinzione da quella prefigurata dall'illuminismo conservatore potrebbe definirsi di emancipazione estesa, la scuola opera, secondo la suggestiva definizione di Gramsci, per condurre tutti dal folclore alla scienza. In quest'ottica che non nega le ragioni della società ma le correla con le ragioni del soggetto, si scopre quanto sia fondata la critica che Habermas rivolge a Luhman di

⁷ F. RAVAGLIOLI, *Prefazione*, in N. LUHMAN, K.E. SCHORR, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, cit., p. XI.