



Rivista N°: 1/2024
DATA PUBBLICAZIONE: 25/03/2024

AUTORE: Annamaria Poggi*

L'ISTRUZIONE COME FATTORE DI PARTECIPAZIONE: LE NUOVE SFIDE DELLA "COMPLESSITÀ"***

EDUCATION AS A FACTOR OF PARTICIPATION: THE NEW CHALLENGES OF "COMPLEXITY"

Sommario: 1. Il dibattito di inizio Novecento sugli scopi dell'istruzione: la "modernità" e i suoi riflessi sull'istruzione - 2. John Dewey e la rivoluzione copernicana: lo scopo sociale dell'istruzione - 3. La critica: la teoria del capitale umano - 4. Le teorie marxiste sulla scuola - 5. Il personalismo cattolico e i suoi riflessi sull'istruzione - 6. Cosa è filtrato di quel dibattito nella cultura costituente? Prospettive e innovazioni costituzionali - 7. Cenni alle questioni attuali. Merito/meritocrazia e regionalismo differenziato nella prospettiva costituzionale - 8. Conclusioni: Il dibattito aperto dalla "complessità".

1. Il dibattito di inizio Novecento sugli scopi dell'istruzione: la "modernità" e i suoi riflessi sull'istruzione

Il titolo dell'odierno seminario (*L'istruzione come fattore di partecipazione*) evoca il grande dibattito novecentesco sugli scopi dell'istruzione innescato dall'irrompere della "modernità" nella cultura europea della metà del Secolo XIX. L'idea positivista di progresso illimitato, governato dalla razionalità scientifica avrebbe stravolto tutte le categorie già elaborate. Da quel momento l'educazione e i sistemi formativi uscirono dalla sfera puramente pedagogica in cui sino ad allora erano stati confinati e non furono più considerati solo come fatti "naturali" (la relazione maestro-discente) ma assunsero anche la dimensione di fatti "sociali".

Sarà Emil Durkheim, come noto, a superare l'idea dell'educazione come ideale valido per ogni epoca, introducendo la variabile della dipendenza del sistema formativo dalla struttura

* Ordinaria di Istituzioni di diritto pubblico, Università degli studi di Torino.

** Relazione introduttiva al Seminario AIC "L'istruzione come fattore di partecipazione", Modena, 22 settembre 2023.

sociale¹. Ma sarà soprattutto John Dewey che, con la monumentale opera *Democrazia ed educazione* del 1916, stabilirà definitivamente il nesso tra istruzione come formazione personale e istruzione come sviluppo delle società democratiche.

Queste teorie hanno innescato un dibattito tra filosofi, pedagogisti e sociologi che si è snodato per tutto l'arco del Secolo scorso, suscitando reazioni importanti che sono confluite in almeno tre diversi filoni: le teorie sul capitale umano, quelle marxiste nelle loro varie sfaccettature, infine quelle gemmate dal personalismo cattolico.

Oggi il dibattito sulla funzione dell'istruzione si è ulteriormente arricchito, e in qualche misura radicalizzato, poiché secondo alcuni esso deve prendere atto -come per altre funzioni ed attività umane- della fine della mondo razionale e perfetto disegnato dalla "modernità" per immergersi nel cammino meno certo della "post-modernità", acquisendo la coscienza della fine un'epoca segnata da certezze granitiche e da una cieca fede nella razionalità e nel progresso scientifico². Per altri, più convincentemente, l'abbandono della modernità richiede invece un ripensamento dell'esperienza umana alla luce di parametri meno semplicistici ma, al tempo stesso, ricchi di contenuti sostanziali per le società democratiche. Come direbbe Edgar Morin, in sostanza, oggi la riflessione scientifica, anche nel settore dell'istruzione deve fare i conti, con la "complessità"³.

¹Emil Durkheim elaborò un percorso innovativo di studi caratterizzato dall'intreccio tra pedagogia, educazione e sociologia, con la finalità di dimostrare che gli obiettivi pedagogici costituiscono una spia significativa delle società di ogni epoca. Della pedagogia gli interessava soprattutto l'aspetto peculiare per cui essa si concretizza in teorie più che in azioni e, dunque, costituisce un mezzo attraverso cui una società rinnova continuamente le condizioni della sua esistenza. In questa prospettiva costruì la "scienza dell'educazione" come un servizio pubblico essenziale per la società, anzi proiezione della stessa. A lui si deve l'idea della classe come una "piccola società" e non come "agglomerato di individui". Tra le sue opere rilevanti per quanto qui di interesse: *La sociologia e l'educazione* (1922), in cui criticò sia la concezione individualista e meramente psicologica dell'educazione quale attività volta a realizzare compiutamente l'individuo (Kant), sia l'idea di educazione come raggiungimento della felicità personale (Stuart Mill), in ragione dell'impossibilità di immaginare un ideale di educazione valido indistintamente per ogni persona e per tutte le epoche storiche. Al contrario secondo Durkheim ogni società modella (deve modellare) un ideale di educazione. In *Educazione come socializzazione* (1922), a cura di N. Baracani, Firenze, 1973, p. VII, precisò che la pedagogia consiste in una verifica pratica di tesi sociologiche di cui essa non può che considerarsi una variabile dipendente. Così, come compito del sociologo doveva considerarsi la costruzione di una morale come scienza positiva, compito del pedagogo doveva essere quello di assecondare la consapevolezza di quella morale "storica" coincidente con le norme alla base della convivenza civile e sociale. Sulla ricostruzione del pensiero di Durkheim in ambito educativo v., tra i molti, R. ARON, *Le tappe del pensiero sociologico. Montesquieu, Comte, Marx, Tocqueville, Durkheim, Pareto, Weber*, Milano, 1971, pp. 308 ss.; M. STRIANO, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2001, pp. 5 ss. G. ALESSANDRINI, *Manuale di Pedagogia sociale*, Roma, 2003, p. 19.

² Il termine post-modernità fu utilizzato in ambito filosofico la prima volta da J.-F. LYOTARD nell'opera *La condition postmoderne: rapport sur le savoir* pubblicata nel 1979, per segnalare la crisi dei grandi ideali che avevano segnato l'epoca moderna nel mondo occidentale. Con esso si apre una fase di riflessioni, anche scientifiche, connotate dall'analisi della condizione umana conseguente all'asserito tramonto della modernità nelle società capitalistiche; all'altrettanto conseguente abbandono di ogni lettura finalistica; infine alla rinuncia ai grandi progetti utopici illuministi.

³ I teorici della complessità rifiutano la lettura crepuscolare post-moderna e propongono, invece, una metodologia fondata sul ripensamento dell'esperienza umana alla luce di paradigmi ricchi di contenuti sostanziali: una democrazia più ricca ed egualitaria, l'ambiente come nuovo mondo (...). In questa prospettiva non si trascura il metodo scientifico, ma si supera la frattura tra esperienza umana ed esperienza scientifica; tra sentimento e razionalità. La complessità diventa una nuova prospettiva che si contrappone al pessimismo della post-modernità allo scopo di sviluppare un pensiero adeguato al tempo attuale. In particolare E. Morin a partire dall'inizio del Secolo

Così, dunque, come all'inizio del Secolo scorso ci si interrogava su quale istruzione per la modernità ora è con la post-modernità o meglio con la "complessità" che occorre confrontarsi. Del resto, e ormai a tutti i livelli e in tutti i settori delle attività umane, occorre fare i conti con fenomeni che potrebbero mettere in discussione gli esiti più felici della modernità e la fiducia nel progresso razionale e illimitato. Fenomeni quali la interconnessione mondiale, la digitalizzazione, l'intelligenza artificiale, i grandi mutamenti climatici, le disuguaglianze, sfidano soprattutto i settori della formazione: dinanzi ad essi è giocoforza chiedersi quale istruzione sia necessaria per guardare negli occhi tutto ciò senza smarrirsi. L'algoritmo potrebbe fare a meno, o comunque, lateralizzare l'uomo e la sua capacità di pensiero, fondandosi sulla stessa idea di progresso che superò l'impostazione romantica dell'educazione. Ma la stessa idea dell'educazione come fatto sociale pare oggi messa in discussione dal ritorno in auge della meritocrazia e di quanti su questa scia ritengono che la classe è uno strumento che deve rimanere neutro, in cui ognuno conta per sé, e a cui non si possono applicare i paradigmi delle differenziazioni sociali⁴. L'istruzione, insomma, non sarebbe un fatto sociale, secondo la rivoluzione deweyana.

Oggi, dunque, il dibattito, a livello internazionale assume per un verso la stessa rilevanza che ebbe agli inizi del Novecento, e segna un momento di confronto non tanto e non solo, come allora fu, tra tecnicità, ma tra visioni del mondo: la scuola come partecipazione è una prospettiva diversa dalla scuola come promozione del capitale umano o ancora dalla

propone, attraverso un percorso ricco e strutturato di opere, la formazione di una "comunità di destino" e di una "civiltà planetaria" che deve far tesoro delle scoperte scientifiche ma al tempo stesso governarle "con coscienza": *Il Metodo. I-VI*, Milano, 2001-2008; *Scienza con coscienza*, Milano, 1988; *La testa ben fatta*, Milano, 2000; *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?*, Milano, 2001; *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, 2001; *L'anno 1 dell'era ecologica*, Roma, 2007; *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Milano, 2012; *Conoscenza Ignoranza Mistero*, Milano, 2018; *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, Milano, 2021), Nella letteratura italiana in questa prospettiva v. G. BOCCHI, M. CERUTI, *La sfida della complessità*, 1985, che analizza le molte prospettive di senso che si aprono dinanzi alle crisi: da un lato tempo di rivisitazione e critica dei miti della certezza, dell'onniscienza, della razionalità scientifica che pretende di assumere forme assolute; dall'altro lato l'esigenza di un approfondimento delle domande e della conoscenze.

⁴ La prospettiva meritocratica nell'istruzione e formazione è stata negli ultimi tempi ripresa, tra gli altri, da R. ABRAVANEL (*Meritocrazia, Quattro proposte per valorizzare il talento e rendere il nostro Paese più ricco e più giusto*, Milano, 2008). Per questo A. una società meritocratica è quella basata sulle abilità e capacità dimostrate e non sulla ricchezza ereditata, sulle relazioni parentali e clientelari possedute. Nelle stesse società «le conseguenze del merito e del demerito morale tendono ad essere spinte al massimo: non esiste uno Stato compassionevole che protegge il cittadino anche da se stesso. Ciascun individuo è pienamente responsabile delle proprie azioni» (p. 60). Secondo l'A., inoltre, in queste società crescerebbe la fiducia verso le pari opportunità: «il cittadino, infatti, confida che, se forse a lui non sarà consentito di realizzare i propri sogni, i suoi figli probabilmente partiranno alla pari di altri che stanno molto più in alto nella scala sociale. La profonda fiducia nel fatto che le pari opportunità siano davvero tali fa sì che i cittadini delle società meritocratiche tollerino la disuguaglianza, che viene accettata perché è in qualche modo considerata «giusta»: la fiducia nelle pari opportunità consente, cioè, l'affermazione di un'ideologia che giustifica le disuguaglianze» (p. 62). Nella prospettiva, anche se con l'attenzione rivolto al "costo dell'ignoranza" v. G. SOLIMINE, *Senza sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia*, Bari, 2014; L. RICOLFI, *La rivoluzione del merito*, Milano, 2023. *Contra* tale impostazione v. P. BARROTTA, *I demeriti del merito. Una critica liberale della meritocrazia*, Soveria Mannelli, 1999; S. CINGARI, *La meritocrazia*, Roma, 2020; C. BARONE, *Le trappole della meritocrazia*, Bologna, 2019; C. LAVAL, F. VERGNE, *Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà*, Parigi, 2021. Posizioni meno ideologiche e più inclini a letture contestualizzate dal dato costituzionale sono sostenute, tra gli altri, da P. CASELLI, *Per una "meritocrazia inclusiva", oltre le disuguaglianze sociali: il ruolo-chiave dell'educazione pre-scolare*, in *Studi sulla Formazione*, n. 1/ 2022, 121 ss. e S. PRISCO, *Merito e Costituzione. In ricordo di Beniamino Caravita*, Scritti in memoria di Beniamino Caravita di Toritto, in corso di pubblicazione.

scuola come fattore di trasformazione dalla società intera e, infine, dalla scuola come luogo di formazione della persona.

Proprio perciò ho ritenuto utile in questa Introduzione evidenziare i più rilevanti scenari teorici che hanno segnato il dibattito novecentesco e che ancora oggi costituiscono la base delle discussioni e delle diverse posizioni in merito ai fini dell'istruzione⁵. Ciò anche nella prospettiva di evidenziare l'alto grado di politicità che riveste la funzione dell'istruzione - come del resto è per quasi tutti i diritti sociali- da cui è impossibile sfuggire. Un livello di politicità che i nostri articoli 33 e 34 in qualche modo sintetizzano e che spiega anche il perché della loro supposta insufficienza sotto il profilo delle indicazioni organizzative, come molta dottrina spesso lamenta. Indubbiamente quelle due norme costituiscono la proiezione in molti aspetti della forma di stato: l'impegno dello stato per la formazione della persona, il valore del pluralismo, la libertà di insegnamento (...).

In questa prospettiva si chiarisce altresì l'utilizzo del termine "politicità" e la sua riconduzione nell'ambito e nel significato che ad esso conferisce il diritto costituzionale e non la pedagogia all'interno della quale tale caratteristica confliggerebbe con il personalismo.

Allo stesso modo, le teorie che porrò al centro della mia analisi sono solo quelle che hanno trattato il tema dell'istruzione e della scuola anche dal punto di vista del suo impatto sociale e politico, e non anche quelle che hanno riguardato le varie questioni sotto il solo profilo pedagogico e delle scienze cognitive⁶, ovvero della pura sociologia.

E' infatti questa, credo, una delle fondamentali prospettive che dovrebbero caratterizzare gli studi di diritto costituzionale sull'istruzione e la stessa interpretazione costituzionale degli artt. 33 e 34. Non possiamo, infatti guardare scuola ed istruzione solo ed esclusivamente quali funzioni di prestazione amministrativa, come giustamente sono affrontate negli studi classici dell'organizzazione amministrativa.

2. John Dewey e la rivoluzione copernicana: lo scopo sociale dell'istruzione.

Il grado di politicità insito nella funzione istruzione si palesò in maniera lampante all'inizio del Novecento quando il pensiero di John Dewey, considerato da molti il più importante pedagogista del 900, irruppe come una cannonata nel dibattito dell'epoca: nessuno aveva mai affermato, sino ad allora, l'esistenza di uno stretto rapporto tra i sistemi democratici e i modelli pedagogici. Nessuno aveva, cioè, mai teorizzato che una democrazia può ritenersi tale nel momento in cui ha un sistema educativo che forgia individui liberi e critici.

Nel ripercorrere il pensiero di Dewey giustamente Noam Chomsky osservava come Egli fosse «un residuo della tradizione liberale classica dell'illuminismo che si opponeva al

⁵ Basti pensare all'attuale dibattito innescato dal cambio di denominazione del Ministero che, con il Governo Meloni, è diventato il Ministero dell'istruzione e del merito.

⁶ Così, per esempio, non si farà riferimento a teorie di grande rilevanza scientifica come quella di Maria Montessori e di Ovide Decroly che furono campioni delle dinamiche evolutive dell'infanzia; di Edouard Claparède e Adolphe Ferrière che svilupparono il funzionalismo ma in chiave meramente pedagogica; di Jean Piaget sulla natura dell'intelligenza (...).

dominio dei saggi, alla carica degli aristocratici jeffersoniani, che si collocassero nella porzione reazionaria o liberale di questo ristrettissimo spettro liberale»⁷.

Dal richiamo a Chomsky si desume chiaramente come il problema fondamentale del Nostro fosse l'affermazione della democrazia, rispetto alla quale l'istruzione poteva giocare un ruolo essenziale, attraverso la formazione di esseri umani liberi.

Come scrisse nella brevissima ma densa Prefazione di *Democrazia ed educazione* (l'opera della maturità) nell'agosto del 1915, il suo lavoro era «un tentativo di scoprire ed esporre le idee implicite in una società democratica e di applicare queste idee ai problemi del compito educativo». Ma per far ciò non poteva che procedere attraverso una «valutazione critica delle teorie della conoscenza e dello sviluppo morale formulate nei contesti sociali precedenti ma che ancora operano, in società nominalmente democratiche, per inibire l'adeguata realizzazione dell'ideale democratico». L'affondo era totale rispetto alle acquisizioni dell'epoca: una società non poteva considerarsi democratica se ad essa non corrispondeva una certa idea e organizzazione scolastica e la costruzione di tale organizzazione concorreva, al contempo, alla costruzione della società democratica.

Per Dewey, infatti, «una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo; essa è, prima di ogni altra cosa, un tipo di vita associata, di esperienza congiuntamente comunicata»⁸. Ed in effetti, la democrazia è prima di tutto una forma di stato che caratterizza il rapporto autorità/libertà.

Sono pagine di grande profondità quelle in cui il filosofo statunitense, allo scopo di meglio chiarire il suo pensiero, metteva in guardia dal sovrapporre acriticamente la scuola democratica con la scuola dello Stato, pena ripercorrere gli errori del nazionalismo che aveva operato esattamente secondo questa logica, con la conseguenza di identificare la funzione civica dell'istruzione con la realizzazione dell'ideale dello Stato nazionale: «lo Stato prese il posto dell'umanità; il cosmopolitismo cedette il posto al nazionalismo. Lo scopo dell'educazione divenne formare il cittadino e non più l'uomo»⁹.

Mentre dunque, «la pedagogia tradizionale aveva costantemente posto al centro dell'evento educativo il programma di studi, il maestro, la disciplina, il metodo»¹⁰, Dewey incentrava, invece, tutto sullo studente, nella sua duplice dimensione, personale e sociale, secondo una prospettiva che lo stesso A. statunitense definì una rivoluzione copernicana¹¹. Secondo la lucida descrizione di Giorgio Chiosso per questo A. l'educazione si presentava con una duplice caratteristica «da una parte è adattamento alle forme di vita, ai costumi e agli ideali della società in cui si svolge»¹² (nella scia di Durkheim, diremmo) ma, «al tempo stesso è anche sviluppo costruttivo della personalità dell'educando che opera per trasformare e migliorare la realtà che lo circonda»¹³.

⁷ N. CHOMSKY, *Democracy and Education*, 1994, <http://www.vergantesocialforum.org/page/>.

⁸ J. DEWEY, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione* (a cura di G. Spadafora), Roma, 2020, p. 189.

⁹ *Ibidem*, p. 197.

¹⁰ G. CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, Brescia, 1997, p. 53.

¹¹ *Ibidem*, 53.

¹² *Ibidem*, 75.

¹³ *Ibidem*.

Fine individuale e fine sociale coesistono e questo secondo si compie quando la società democratica è sostenuta dall'educazione. *Democrazia ed educazione* pubblicato nel 1916 costituì la riflessione sociale della pedagogia dell'A. statunitense: l'educazione non è mai un fenomeno individuale ma «un'attività che ha la sua giustificazione e il suo fine nella società di cui l'individuo è parte»¹⁴. Come la democrazia è il frutto della costruzione di uomini intelligenti, allo stesso modo educare l'intelligenza è fattore decisivo per costruire la democrazia. Dunque scuola e società non sono due monadi separate ma strettamente interconnesse nella prospettiva, però, dello sviluppo democratico e non della semplice integrazione e adattamento sociale.

Gli apporti di Dewey alla pedagogia sono ancora in fase di studio per quanto complesso e articolato è stato il suo pensiero¹⁵. Certamente uno dei più significativi contributi che Egli ha lasciato alla riflessione successiva è stato quello di applicare la prospettiva pedagogica (la persona al centro del processo educativo) alla teoria politica (la costruzione della persona per la costruzione, anche, del processo democratico).

3. La prima critica: la teoria del capitale umano

Neanche tanto paradossalmente una delle critiche più decise a Dewey giunse dall'enclave culturale americana come frutto dei profondi mutamenti e delle crisi che attraversarono quella società dopo le due guerre mondiali. Pur mantenendo inalterata l'idea di un sostegno alla democrazia, tale ideale venne tuttavia piegato alle nuove esigenze dello sviluppo dell'economia industrializzata.

Giorgio Chiosso racconta come uno dei fatti propulsori di quel mutamento si evidenziò nel 1957 quando gli Stati Uniti furono battuti dall'Unione Sovietica che riuscì per prima ad inviare un satellite nello spazio: «l'imprevisto evento fu vissuto collettivamente come una grande sconfitta della pretesa superiorità tecnologica e scientifica statunitense e innescò una profonda riflessione sulla qualità e sulle inefficienze della scuola, sollecitando gli scienziati, i pedagogisti, gli uomini di scuola ad assicurare al sistema formativo maggiore efficacia e più concreti risultati per superare il presente gap tecnologico»¹⁶. Così, prosegue Chiosso, la Conferenza di Woods Hole divenne il simbolo del rinnovamento: accantonata la lezione di Dewey si concentrarono gli sforzi sui processi di apprendimento.

In quel contesto un gruppo di studiosi dell'Università di Chicago mise a punto la teoria del capitale umano, cioè l'istruzione come investimento produttivo. Significativo è il volume

¹⁴ *Ibidem*, p. 78.

¹⁵ Copiosa la letteratura ispirata dall'opera di Dewey. Fra i molti v. G. CORALLO, *La pedagogia in John Dewey*, Torino, 1950; R. COUSINET, *L'educazione nuova*, Firenze 1953; G. BINI, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, 1971; M. ALCARO, *John Dewey. Scienza prassi democrazia*. Bari, 1997; F. STARA, *Educazione ai valori della democrazia. La ricerca pragmatista*, Soveria Mannelli, 2006; L. BELLATALLA, *Educazione e storia: la lezione di John Dewey*, in *Studium educationis*, 2012, XIII, pp. 2 ss.; M. BALDACCINI, *Per un'idea di scuola*, Milano, 2014; R. J. BERNSTEIN, *Sul pragmatismo: l'eredità di Peirce, James e Dewey nel pensiero contemporaneo*, Milano, 2015; A. GENTILE, *John Dewey: i fondamenti della formazione in una società libera e democratica*, Roma, 2013; G. SPADAFORA, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Roma, 2015.

¹⁶ G. CHIOSSO, *Novecento pedagogico* cit., p. 285.

che scaturì da tale conferenza elaborato da Jerome Bruner e tradotto in italiano nel 1964: *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*.

La sintesi del pensiero era chiara: dopo le due guerre mondiali, dopo Hiroshima e Auschwitz, la sola educazione finalizzata alla costruzione della società democratica non poteva più essere considerata un fine mentre assurgevano, in questa prospettiva, a importanza fondamentale, il padroneggiare strumenti e tecnologie. Il pensiero doveva essere volto anche a risolvere problemi (*problem solving*) e a sistematizzare categorie e definire strategie.

La tesi ebbe enorme sviluppo nei paesi occidentali, anche in forza delle sue ascendenze teoriche: essa, infatti, è contrassegnata da un lungo percorso scientifico e di ricerca che si fa risalire, come noto, ad Adam Smith, che già nel 1776 sottolineava l'importanza dell'apporto delle persone alla produzione e allo sviluppo. Di lì in poi furono messi in atto diversi tentativi finalizzati a comprendere il *quantum* di tale apporto, sia quantitativamente che qualitativamente.

Il contributo fondamentale a tali studi è stato indubbiamente quello proveniente dalla Scuola di Chicago, che evidenziò il nesso tra investimento in educazione e formazione al lavoro e produttività del lavoro stesso, e più in generale creazione del benessere in un Paese. Secondo la nota definizione dell'OECD, infatti, il capitale umano è l'insieme di conoscenze, abilità e competenze che facilitano la creazione non solo del benessere personale, ma altresì di quello economico complessivo del sistema di cui le persone fanno parte.

A ciò occorre aggiungere che le basi teoriche elaborate dalla Scuola di Chicago vennero poi assunte a fondamento di sperimentazioni organizzative ed istituzionali di un certo rilievo. Così, ad esempio, nel dicembre del 1961 un certo numero di governi diede vita all'OCDE (Organizzazione di cooperazione e sviluppo economico) allo scopo di favorire lo sviluppo economico-sociale, anche mediante il miglioramento di efficienza dei sistemi scolastici.

Ed indubbiamente la teoria del capitale umano permeò profondamente la cultura generale di quel periodo: l'idea che l'istruzione dovesse considerarsi un volano dello sviluppo, ma soprattutto vi debba contribuire, divenne con rapidità fortemente persuasiva, al punto di diventare una sorta di mantra a livello internazionale, sposata dal Fondo monetario internazionale e dalle maggiori organizzazioni, tra cui *magna pars* ha avuto la Banca mondiale a partire dal 1962 attraverso una mole imponente di progetti, finanziamenti e messa a disposizione di esperti¹⁷. Dopo 40 anni le stesse istituzioni continuavano a porre a base della loro azione la stessa teoria, nelle sue varie diramazioni.

Bonal rammenta che nel 2002 la Banca mondiale finanziava 164 progetti in 82 Paesi, configurandosi così come il più grande finanziatore al mondo dell'istruzione¹⁸. Rilevante è stato poi il ruolo degli esperti che hanno contribuito, attraverso la loro opera di disseminazione degli esiti dei propri studi, ad un'un'estesa opera di "globalizzazione" di quella cultura dell'istruzione,

¹⁷ Sull'azione della Banca mondiale in tema di istruzione vi è una copiosa letteratura tra cui v., almeno, P.W. JONES. *World Bank Financing of Education: Lending, Learning and Development*, London, 1992; K. MUNDY, *Retrospect and Prospect: Education in a Reforming World Bank*, in *International Journal of Educational Development*, n. 22/2002, pp. 483 ss.; S.P. HEYNEMAN, *The History and Problems in the Making of Education Policy at the World Bank 1960-2000*, in *International Journal of Educational Development*, 2003, pp. 315 ss.

¹⁸ X. BONAL, *Plus Ça Change...The World Bank Global Education Policy and the Post-Washington Consensus*, in *International Studies in Sociology of Education*, n. 1/2002, pp. 3 ss.

suggerendo ai Paesi finanziati lungo quali linee sviluppare i propri sistemi formativi mettendoli in relazione allo sviluppo economico. Tolta, infatti, la fase della presidenza McNamara, in cui i finanziamenti erano principalmente diretti alla lotta alla povertà, Antonio Cobalti evidenzia come dopo (inizio anni Ottanta) mutò la politica della Banca Mondiale: «da agenzia di sviluppo ad agente di globalizzazione, volta cioè ad assicurare l'integrazione delle economie dei paesi poveri nei mercati globali delle merci, dei prodotti e dei capitali, secondo le politiche del consenso di Washington»¹⁹.

Le critiche rivolte alle teorie sul capitale umano sono state numerose²⁰.

Particolarmente incisiva quella secondo cui connettere l'istruzione allo sviluppo economico dimentica che l'istruzione rientra in una tipologia di investimenti che non possono essere totalmente produttivi, in quanto fondamentalmente finalizzata alla soddisfazione di esigenze proprie dell'individuo²¹.

Ora sia chiaro: i finanziamenti e l'opera della Banca mondiale hanno avuto certamente esiti positivi: il livello globale di istruzione è salito, la povertà educativa è mediamente diminuita, le politiche di genere hanno fatto il loro ingresso nell'istruzione. Inoltre molti Paesi hanno iniziato ad investire di più nell'istruzione, così contribuendo ad innalzare il livello della popolazione, da tutti i punti di vista.

Tuttavia, queste teorie sono entrate in crisi a causa del loro stretto legame con le impostazioni neoliberiste: l'irrompere delle crisi a tutti i livelli (ambientale, economico,...) ha interrotto l'illusione che la storia fosse finita con l'avvento del capitalismo e del liberismo. Ed hanno pure causato la crisi della Banca mondiale nell'istruzione, la cui incidenza non è più paragonabile a quella avuta nel 40ennio d'oro (1960-2000).

Sarà stato probabilmente anche a causa di tali critiche che esse sono poi state in parte temperate attraverso l'idea che a quel capitale se ne debba affiancare uno sociale²²,

¹⁹ A. COBALTI, *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, 2006, p. 222.

²⁰ Per fermarsi alla letteratura più recente, secondo A. DEL REY, *La tirannia della valutazione* (2013), Milano, 2018, le competenze produrrebbero alienazione, poiché mentre si impongono inevitabilmente agli agenti della trasmissione del sapere, non riuscirebbero quasi mai a ricostituire i processi del loro operare, ossia le pratiche pedagogiche adottate dentro l'aula. Nel senso che l'accento sulle competenze sposta il *focus* sull'esito del processo e dimentica del tutto il processo stesso di trasmissione delle competenze che, invece, sarebbe fondamentale per l'apprendimento. Spostandosi sul piano macro vi è poi chi ha osservato che il linguaggio delle competenze andrebbe di pari passo con una concezione tecnocratica ed economicistica delle politiche scolastiche che vede quasi tutti i Paesi impegnati a costruire «produttori efficienti» anziché «cittadini consapevoli» (M. NUSSBAUM, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, 2013). Assai critica, soprattutto con riguardo alle politiche scolastiche statunitensi, D. RAVITCH, *Left Back. A Century of Battles over School Reform*, Simon and Schuster, New York-London, 2000.

²¹ Sul punto, senza pretesa di esaustività, si rinvia a P. MALTESE, *Precarietà, flessibilità e teoria del capitale umano*, in *Journal of Theories and Research in Education*, 2018, p. 14, che, rifacendosi a sua volta soprattutto alle tesi di Dardot-Laval, addebita sostanzialmente alle teorie sul capitale umano il vizio di essere «falsamente» razionali e di riprodurre continuamente la logica mercantile: «Un'impostazione come quella poc'anzi sintetizzata sconvolge *ab imis* le idee su tematiche quali il diritto alla salute, all'istruzione, al lavoro, a una vecchiaia dignitosa. Esse confluiscono, infatti, in una visione contabile dei capitali che ognuno gestirebbe per tutto il corso della vita. Le difficoltà dell'esistenza sarebbero fallimenti di questa gestione. Da qui il lavoro di pedagogia perché ciascuno si consideri in possesso di un capitale umano da far fruttificare. È la capitalizzazione dell'umano in tutte le sue manifestazioni»

²² Su cui v. T.S. DEE, *Are There Civic Returns to Education?*, in *Journal of Public Economics*, 2004, pp. 1697 ss.; B. HOSKINS, B. D'HOMBRES, J. CAMPBELL, *Does Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behaviour?*, in *European Educational Research Journal*, 2008, pp. 3 ss.; L. SCIOLLA, *La sfida dei valori. Rispetto delle regole e rispetto dei diritti in Italia*, Bologna, 2004.

recuperando la prospettiva che la valutazione dell'istruzione non comporti necessariamente una visione meccanicistica dell'apprendimento, tale per cui ad un certo investimento non possa che corrispondere un determinato esito²³.

In ogni caso l'idea di fondo (soprattutto l'equazione maggiori investimenti in istruzione=innalzamento del PIL) è stata sottoposta a convincenti critiche, sia dal punto di vista ideologico (la sua apparente neutralità nasconde in realtà scelte non sempre coerenti con gli ideali democratici), sia dal punto di vista empirico (dopo l'alfabetizzazione di massa, ampiamente realizzata, non si è ancora riusciti a trovare il giusto equilibrio tra investimenti e resa rispetto all'avanzamento non squilibrato delle competenze)

4. Le teorie marxiste sulla scuola.

Altro scenario teorico da prendere in considerazione è quello che diede vita al filone marxista sull'istruzione che intercetterà e criticherà le teorie attiviste.

Va subito chiarito che in Marx ed Engels la riflessione sull'istruzione non è centrale, ma sicuramente importante completamento della loro complessa teoria filosofica ed economica²⁴. E' noto, infatti, come la riflessione sulla scuola si innestava su quella riguardante il lavoro: diversamente rispetto a quanto si andava affermando in tutto il mondo - e cioè la differenziazione dei percorsi intellettuali rispetto a quelli manuali -, il marxismo teorizzò la scuola "politecnica", quale momento di sintesi dei due aspetti.

In quella prospettiva anche la pedagogia doveva entrare nella sfera della politica, poiché solo l'analisi delle contraddizioni della società capitalistica la rendeva non ideologica ma "vera". Le riforme dei sistemi scolastici non potevano pertanto prescindere dai rapporti in essere tra sistema economico e sistema produttivo, facendosi carico di quelle contraddizioni e rendendosi strumento per la loro soluzione.

Tante sono state le sfaccettature che quella pedagogia ha assunto nel tempo. Alcune si sono sedimentate: il rifiuto delle riforme che provengono dallo Stato che perpetuerebbero i rapporti di forza tra capitalismo e lavoro; la diffusione dell'educazione popolare come forma alternativa tanto alla cultura borghese che a quella cattolica (...)²⁵.

²³ Così P. CIPOLLONE, P. SESTITO, *Il capitale umano*, Bologna 2010, che hanno tentato un approccio che contestualizza la teoria del capitale umano come una delle tante variabili da tenere in conto nella costruzione e valutazione dei sistemi scolastici. In particolare per capitale umano i due AA. intendono le conoscenze e competenze acquisibili, più che il titolo di studio che legittima all'acquisizione di posizioni di potere.

²⁴ V. i riferimenti ne il *Manifesto dei comunisti del 1948* e in *Critica al programma di Gotha* del 1875. In generale sulle teorie marxiste sulla scuola v. J. BOWEN, *Anton S. Makarenko e lo sperimentalismo sovietico*, Firenze, 1973; F. PRUNERI, *La politica scolastica del Partito comunista italiano dalle origini al 1955*, Brescia 1999;

²⁵ Su alcuni dibattiti interni sul ruolo della scuola v. ad esempio M. MAURRI POGGIANTI, *Il dibattito fra i comunisti sulla scuola unica dopo la Liberazione, gli interventi al V Congresso: Lozza, Banfi, Marchesi, Alicata*, in *Riforma della scuola*, n. 3/1976, pp. 23-25; G. PRETI, *La scuola media è al bivio. Scuola di «élite» o scuola di massa?*, in *Il Politecnico*, n. 8/1945, pp. 1 ss.; G. BINI, *Trenta anni per la riforma*, in *Riforma della scuola*, nn. 8-9/1976, soprattutto p. 15.

In Italia si deve, in primo luogo, a Mario Alighiero Manacorda²⁶, l'aver individuato nel pensiero di Karl Marx, di Friedrich Engels e di Antonio Gramsci²⁷ un'alternativa pedagogica sia alle teorie attiviste che al personalismo cattolico, poi sviluppata in maniera organica a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta.

Come ha ben sintetizzato Carmela Covato, vi era fundamentalmente un contrasto teorico tra marxisti e attivisti, seppur entrambi caratterizzati da un'impostazione laica che invece avrebbe dovuto accomunarli. Il contrasto rappresentava «un diverso modo di intendere il rapporto scuola-società e, quindi, il ruolo dell'educazione nelle trasformazioni sociali, l'idea di democrazia, di Stato, la concezione del lavoro e del suo rapporto con l'istruzione. Si trattava di diversità non dissolte nemmeno dal comune impegno politico, vissuto con accenti diversificati, in una stessa impresa di ricostruzione della società italiana al cui interno il problema del rinnovamento della scuola e della diffusione della cultura assumevano una evidente centralità. Nel mettere in luce la tendenza a mutuare, a volte passivamente, gli esiti della ricerca educativa condotta in altri Paesi, i marxisti sottolineavano il rischio di una sudditanza teorica non priva di elementi ideologici anche laddove si pretendeva di importare soltanto soluzioni, basate su fondamenti scientifici, ai problemi educativi»²⁸.

Secondo la classica impostazione marxista la democrazia non può essere assunta come «categoria del pensiero, senza una analisi accurata dei conflitti che la sua realizzazione comporta e delle forze che ad essa si oppongono»²⁹. Conseguentemente il rinnovamento della scuola è inscindibile dalla lotta per una società fondata sulla giustizia sociale³⁰.

Sarà poi Concetto Marchesi ad interpretare tali istanze in Assemblea costituente, sebbene in forma rielaborata rispetto all'impianto originario, allo scopo di coagulare tutte le forze progressiste su un modello di scuola che unisse le rivendicazioni sociali con l'obiettivo dell'elevazione culturale³¹.

5. Il personalismo cattolico e i suoi riflessi sull'istruzione.

Sul fronte cattolico fu Jacques Maritain con un piccolo volume pubblicato nel 1943 (*L'educazione al bivio*) ad elaborare una linea che avrà un influsso determinante non solo in quella fase storica, ma anche in Assemblea costituente.

Secondo il pensatore cattolico l'educazione contemporanea si trovava ad un "bivio": pensare l'uomo come prodotto dell'evoluzione naturale e dello sviluppo sociale (con la

²⁶ M. A. MANACORDA, *Il Marxismo e l'educazione*, Roma, 1964.

²⁷ Sulla lettura gramsciana v. A. BROCCOLI, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, 1972.

²⁸ C. COVATO, *Democrazia ed educazione. Il confronto tra marxisti ed attivisti negli anni Sessanta*, in M. FIORUCCI, G. LOPEZ (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del 900*, Roma, 2017, p. 103.

²⁹ P. LUCCISANO, *Quale democrazia* in M. FIORUCCI, G. LOPEZ (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del 900*, cit., p. 134.

³⁰ Sulle varie teorie marxiste v. L. LOMBARDO RADICE, *Distinguere l'attivismo SERIO da quello tra virgolette*, in *Riforma della scuola*, 1962, pp. 6 ss.; M. A. MANACORDA, *L'identificazione di contenuto e metodo si attua solo nella pratica*, in *Riforma della scuola*, 1962, pp. 46 ss.; A. SANTONI RUGGIU, *Lo spirito critico non produce valori culturali di massa*, in *Riforma della scuola*, 1962, pp. 14 ss.

³¹ C. MARCHESI, *Motivi di politica scolastica*, in *Rinascita*, n. 11/1945, pp. 244-247. V

conseguenza di pensare la scuola come fattore di integrazione sociale) ovvero immaginarlo come “persona” che si caratterizza per la sua intelligenza e libertà (con la diversa conseguenza di una scuola che si ferma in qualche misura allo sviluppo della personalità).

In Mounier tale critica diventava ancor più radicale: scopo dell’educazione è la formazione integrale della persona «che lasci ciascuno libero delle sue ultime prospettive, ma prepari per la comune Città uomini equilibrati, fraternamente preparati gli uni con gli altri al mestiere di uomo»³².

Una prospettiva, dunque, equamente distante tanto da quella tradizionale - incapace di mettere al centro l’educando e incentrata su un sapere formalistico e autoritario- tanto da quella della scuola attiva dei funzionalisti – volta a creare individui di “natura angelica”: equilibrati, filosofi (...).

L’educazione, invece, come compiersi di un progetto personale garantito dal valore religioso di cui è permeata l’esperienza umana. C’è indubbiamente nel personalismo cattolico la volontà di reagire alle coeve elaborazioni sull’educazione di matrice laica e, conseguentemente, il riconoscimento delle prerogative inalienabili della persona (*quod est perfectissimum in tota natura*) fatta ad immagine e somiglianza di Dio e, dunque, irriducibile sia agli schemi dell’individualismo liberale, sia al collettivismo marxista. Il famoso slogan *Lo Stato per la persona e non la persona per lo Stato* era, dunque, il rifiuto di entrambe le ideologie³³.

6. Cosa è filtrato di quel dibattito nella cultura costituente? Prospettive e innovazioni costituzionali

Quali di queste idee e prospettive entrarono nella cultura Costituente?

Certamente possiamo affermare che le teorie attiviste ebbero una qualche diffusione, complice la propagazione dei valori democratici e progressisti che si stavano imponendo e costituivano una netta cesura con lo sviluppo autoritario e anti democratico che alcuni sistemi scolastici (come il nostro) avevano assunto nel Ventennio precedente.

Sono per esempio documentate l’influenza e l’attività che Carleton Washburne (allievo di Dewey) operò per la de-fascistizzazione della scuola italiana. Giunto in Italia al seguito delle truppe americane si impegnò dal 1943 al 1948 non solo sul piano della riorganizzazione amministrativa, ma anche su quello della rinascita culturale. Si deve probabilmente a lui e al suo *entourage* la divulgazione della pedagogia di Dewey nel nostro Paese e forse anche l’influenza

³² E. MOUNIER, *Che cos’è il personalismo*, Torino, 1948, p. 115.

³³ Sul punto v. tra gli altri, M. PERETTI, *Prospettive attuali dell’educazione cristiana*, Brescia, 1967; A. RIGOBELLO, *Il personalismo*, Roma, 1975; S.S. MACCHIETTI, *La pedagogia del personalismo cristiano*, Roma, 1982. L. PAZZAGLIA, *Il dibattito sulla scuola nei lavori dell’Assemblea Costituente*, in *Democrazia cristiana e Costituente nella società del dopoguerra*, a cura di G. Rossini, Roma 1980, I, pp. 457-517; M. CASELLA, *Cattolici e Costituente. Orientamenti e iniziative del cattolicesimo organizzato (1945-1947)*, Perugia 1987; A. RICCARDI, *La Chiesa di Pio XII, educatrice di uomini e di popoli, tra certezze e crisi*, in *Chiesa e progetto educativo nell’Italia del secondo dopoguerra*, Brescia 1988, pp. 9-36; G. CHIOSSO, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, Brescia 1988; R. SANI, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1958)*, Brescia 1990; A. GAUDIO, *La politica scolastica dei cattolici. Dai programmi all’azione di governo. 1943-1953*, Brescia 1991; *Costituzione e Costituente. La XIX Settimana Sociale dei cattolici d’Italia (Firenze, 22-28 ottobre 1945)*, a cura di D. Ivone, Roma 2007; G. SALE, *Il Vaticano e la Costituzione*, Milano 2008.

su alcuni importanti personaggi che poi avrebbe fatto parte dell'Assemblea Costituente come, ad esempio, Ernesto Codignola che nel 1945 costituì a Firenze il maggior centro di divulgazione della pedagogia statunitense e di Dewey in particolare.

Dunque anche se *Democrazia ed educazione* fu tradotto in Italia per la prima volta nel 1949, le idee del pensatore statunitense erano già permeate nella cultura italiana.

Ciononostante le idee di Dewey non entrano nel dibattito costituente, invece decisamente influenzato dalle quelle cattoliche personaliste; dall'antifascismo liberale (alla Salvemini) e da quella parte delle ideologia marxista tesa a contrastare il predominio ecclesiale nell'istruzione (e che poi si condensò nella famosa formula "senza oneri per lo Stato").

Il dibattito in Assemblea costituente fu pertanto tra Moro e Marchesi e divenne un confronto tra personalismo cattolico marxismo nella versione impersonata da Marchesi, tesa a coniugare lotta di classe ed elevazione culturale.

Furono costoro gli assoluti protagonisti di quelle discussioni e dalle loro posizioni trasparirono con grande nettezza le posizioni dei partiti di appartenenza sul tema, che ben emersero il 18 ottobre 1946 quando all'interno della prima Sottocommissione il presidente Tupini presentò l'articolato frutto dell'accordo tra i due relatori, evidenziando i punti di accordo e quelli di disaccordo. I primi riguardavano la struttura essenziale del diritto all'istruzione come «bene sociale», secondo la densa espressione già utilizzata in precedenza nelle discussioni³⁴.

Filippo Pizzolato ha ben sottolineato come l'accordo raggiunto in sede costituente poggiasse sull'impostazione dossettiana dell'«anteriorità logica della persona rispetto allo Stato e nell'integrazione della persona dentro il pluralismo sociale»³⁵

Impostazione che, da tutt'altra prospettiva, ebbe l'adesione di Togliatti la cui visione storicistica dello Stato conduceva a ritenere quest'ultimo un fenomeno storico, appunto, contingente, rispetto all'immanenza, sempre storica, dell'uomo. Sempre Pizzolato ha ancora evidenziato come tale accordo fu raggiunto grazie alla rinuncia a definire l'essenza della persona umana che rese possibile (e rende ancora oggi possibile) convergere «sull'idea della finalizzazione dello Stato allo sviluppo della personalità umana e sulla connotazione relazionale (sociale) e solidale della personalità umana stessa»³⁶.

Ciò che accomunava le due prospettive era il comune rifiuto dell'ideale nazionalista impersonato dalla scuola del fascismo e una certa idea di centralità della persona, sebbene in ottiche differenti. Ciò che le contrapposte fu, invece, la questione del rapporto Stato-Chiesa in materia di istruzione, su cui si realizzò il famoso compromesso della possibilità di istituire scuole private, senza oneri per lo Stato.

³⁴ Ed infatti i relatori avevano convenuto sul seguente articolato: *Art. 1.* «È supremo interesse dell'individuo e della collettività assicurare ad ogni cittadino un'adeguata istruzione ed educazione per lo sviluppo della sua personalità e l'adempimento dei compiti sociali». *Art. 2.* «L'organizzazione di istituti privati di insegnamento e di educazione è permessa nei limiti della legge. La scuola privata ha pieno diritto alla libertà di insegnamento». *Art. 3.* «La scuola è aperta al popolo. Ogni cittadino ha diritto a tutti i gradi di istruzione, senza altra condizione che quella dell'attitudine e del profitto. La Repubblica detta le norme le quali, mediante borse di studio, sussidi alle famiglie ed altre provvidenze garantiscano ai più capaci e meritevoli l'esercizio di tale diritto. L'insegnamento primario e post-elementare, da impartire in otto anni, è obbligatorio e gratuito, almeno fino al quattordicesimo anno di età».

³⁵ F. PIZZOLATO, *Finalismo dello Stato e sistema dei diritti nella Costituzione italiana*, Vita e Pensiero, Milano, 1999, p. 102

³⁶ *Ibidem* p. 103.

C'erano però, questo è importante, tutti gli elementi che avrebbero condotto ad affermare una netta cesura con il periodo unitario e post-unitario e, più in generale, con l'ideologia liberale.

Va detto, per la verità, che il periodo post-unificazione era stato un momento cruciale e importante nell'elaborazione di una cultura della scuola come pilastro di edificazione del nascente Stato unitario.

Come ricorda Asor Rosa nel volume su *La cultura nella Storia d'Italia* nel 1861 la distanza tra i molti - privi di qualunque forma di cittadinanza sociale e politica - ed i pochissimi - inconsapevoli di averla - costituiva la più potente minaccia per il nascente Stato italiano, poiché minava alla radice la stessa possibilità di considerarsi "una" nazione. Fu questa probabilmente la molla che spinse la classe politica dell'epoca ad intervenire legislativamente sulla scuola, nella consapevolezza dell'importanza del ruolo della scuola nella società, anche allo scopo di mantenere il dominio della classe colta su quella incolta³⁷.

Perciò l'estensione dell'obbligo scolastico, che comunque, man mano di fatto si era fatto strada, non si accompagnò ad alcuna forma di intervento pubblico mirata alla promozione sociale delle persone, sebbene fosse chiaro alle menti più illuminate che il problema italiano fosse già allora una questione di divari.

Ma tale coscienza non era in grado di rovesciare completamente il paradigma liberista, mettendo la persona al centro dell'organizzazione statale, come poi avverrà nella stagione delle Costituzioni del Novecento.

Solo con la Costituzione, infatti, la scuola diventa luogo di formazione della persona - di tutte le persone - e assume anche una funzione sociale.

Questi due aspetti, di *luogo* e *funzione*, scolpiti principalmente nell'art. 34, comma 1 (La scuola è aperta a tutti) e nell'art. 33 comma 2 (La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali di ogni ordine e grado) si rivelano cruciali perché attraverso di essi è possibile riannodare e ricomporre a sistema tutti i diversi fili che innervano il sistema scolastico ed è, soprattutto, attraverso essi che si apprezza la frattura tra l'impalcatura dello Stato liberale e lo Stato sociale e si entra così a pieno titolo nel terreno della democrazia. In questa ottica i diritti sociali - l'istruzione in primo luogo - vengono considerati in tutta la loro pregnanza politica, quali forme di legittimazione dello Stato.

Tra il resto, come ben rammenta Paolo Pombeni, il primo contributo storico di livello sullo Stato sociale, e cioè quello di Gerhard Ritter al XVI Congresso internazionale di Scienze storiche, ebbe il merito di trattare per la prima volta la questione «non sotto l'ottica della storia della previdenza sociale, o, se vogliamo, sotto quella dello sviluppo delle tecniche di lotta alla povertà, ma di avere considerato il tema in tutta la sua pregnanza politica di chiave di legittimazione dello Stato moderno»³⁸.

Tra i compiti dello Stato sociale, affermava infatti Ritter, non vi era soltanto la garanzia della sicurezza sociale del singolo, realizzata con misure di tutela del reddito in caso di vecchiaia, invalidità, malattia, infortunio e disoccupazione, con gli assegni familiari, con

³⁷ Sul punto sia consentito rinviare a A. POGGI, *Per un "diverso" Stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Bologna, 2019, Capitolo I.

³⁸ P. POMBENI, *Prefazione*, in G.A. RITTER, *Storia dello Stato sociale*, Roma-Bari, 1996.

l'assistenza sanitaria e l'edilizia sociale. Dovevano diventare caratterizzanti lo Stato sociale anche, e soprattutto, le misure volte ad eguagliare le diverse possibilità iniziali del singolo, con l'istruzione e la formazione statale, e la redistribuzione parziale del reddito da parte del sistema fiscale, nonché con la regolamentazione del mercato del lavoro e con provvedimenti di tutela delle condizioni lavorative³⁹.

Tornando alla Costituzione, l'influenza del personalismo - moderato dalla laicità e dall'ideale egualitario - sortirono effetti epocali. Erano infatti da considerarsi storici esiti quali: l'affermazione della struttura essenziale del diritto all'istruzione come "bene sociale"; l'obbligo scolastico sino a 8 anni; il principio generale della statualità del sistema; l'uguaglianza delle opportunità.

Sullo sfondo, poi, il nesso, a volte esplicitato a volte intrinseco, di tali discussioni con gli articoli 1, 2, 3 e 4 il cui intreccio costituiva lo sfondo valoriale del senso di "luoghi" come la scuola e di "funzioni" quali l'istruzione.

Pur tra mille difficoltà, dunque, nell'Assemblea costituente si gettarono le basi di una "idea" di scuola (certamente non di un progetto compiuto) in grado di fondare un "diverso" Stato sociale e una democrazia compiuta. Un'idea che rende possibile agli interpreti di allora e di oggi di costruire interpretazioni che fondano un "diverso" modo di guardare i diritti sociali. La nostra Costituzione, infatti, coniuga la democrazia procedurale con quell'aspirazione ai valori e ad un progetto di società che costituiscono un saldo terreno di ancoraggio dei diritti sociali. In essa troviamo il legame tra il compito statale di garanzia delle libertà allo sviluppo della persona umana e la necessità della realizzazione dell'uguaglianza, quali basi di una società solidale e democratica.

Non si potrebbe esprimerlo meglio che ricordando il testo che Dossetti e Basso sottopongono all'Assemblea: «Tutte le libertà garantite dalla presente Costituzione devono essere esercitate per il perfezionamento integrale della persona umana, in armonia con le esigenze della solidarietà sociale ed in modo da permettere l'incremento del regime democratico, mediante la sempre più attiva e cosciente partecipazione di tutti alla gestione della cosa pubblica».

Certo se si guardano le norme costituzionali pretendendo di interrogarle dal punto di vista del modello di organizzazione la risposta sull'innovatività della Costituzione non può che essere quella severa elaborata, tra l'altro, da Sabino Cassese e Alberto Mura nella famosa voce di commento agli artt. 33 e 34 Cost.⁴⁰.

Non è questa, a mio giudizio una prospettiva esaustiva di interpretazione delle norme costituzionali. Certamente la Costituzione non poteva offrire soluzioni concrete a problemi che potevano sciogliersi solo all'interno degli indirizzi politici futuri (quali la scuola unica, l'architettura degli studi classici e scientifici, ecc.) mentre doveva (e lo ha fatto) offrire principi e valori su cui fondare le scelte future.

In ogni caso mi pare si possa mettere seriamente in discussione la tesi secondo cui, l'attenzione dei Costituenti al tema dell'istruzione si limitò al tema scuola statale-scuola privata.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Commento* agli artt. 33 e 34 della Costituzione, in *Commentario* alla Costituzione a cura di G. Branca, Bologna, 1976, 225.

Ma se anche così fosse da quel dibattito scaturì l'affermazione della statualità quale architrave del sistema scolastico in linea, peraltro, con "l'essenza dell'istruzione pubblica come vettore di promozione dell'uguaglianza sostanziale(quale) dato consolidato del costituzionalismo sociale europeo – ma che già trova le sue radici nel costituzionalismo liberale"⁴¹. Sebbene, come sopra si è evidenziato, con la fondamentale distinzione introdotta grazie al personalismo cattolico: la persona, e non lo Stato, al centro del sistema.

In conclusione, l'organizzazione scolastica non entra nel progetto originario della Costituzione ma le norme specifiche (artt. 33 e 34 Cost.) e i principi fondamentali consentono un'interpretazione che sopravanza l'idea della scuola come luogo deputato alla svolgimento di una funzione pubblica/amministrativa (propria dell'ottica liberale) per assumere, invece, in una interpretazione evolutiva, lo spessore di scuola come "luogo" deputato all'assolvimento di una funzione sociale, propria delle democrazie contemporanee.

7. Cenni alle questioni attuali: Merito/ meritocrazia e regionalismo differenziato alla luce della Costituzione

Se la Costituzione non è una pagina bianca in materia di istruzione, allora in essa è possibile trovare le coordinate con riguardo, ad esempio, all'attuale dibattito sulla meritocrazia e sul regionalismo differenziato.

Per quanto riguarda la prima, come già sopra accennato, le tesi meritocratiche pur essendosi indubbiamente evolute ed adattate al mutato contesto dello stato democratico continuano a negare la dimensione sociale del fattore istruzione e l'incidenza che rispetto ad esso esercitano le condizioni di partenza.

L'insistenza sulla necessità del raggiungimento dei risultati anche con riguardo a quanti "non" partono dalle stesse condizioni (sociali, economiche...) continua a tenere il fuoco sul risultato e non sulla rimozione degli ostacoli. Prima dei risultati, invece, occorre avere il coraggio di chiedersi se davvero gli ostacoli sono stati rimossi, ovvero se le politiche pubbliche siano davvero indirizzate verso tale obiettivo costituzionale.

Nelle prospettive meritocratiche, in sostanza, continua a rimanere in ombra una questione decisiva, e cioè che le abilità e le capacità non sono «innate» nella persona, ma sono invece la risultante di un contesto familiare e sociale.

Nel 2006 Eric Knudsen, James Heckman, Judy Cameron e Jack Shonkoff pubblicarono un famoso articolo⁴² in cui dimostrarono che le distanze nelle capacità cognitive ed emotive dei bambini di tre anni erano già ampie in relazione agli stimoli che avevano sin lì ricevuto. Quasi dieci anni prima, nel 1995, due ricercatori americani, Betty Hart e Todd Risley, avevano

⁴¹ Da ultimo sul punto v. A. LAURO, *Un devoir de justice, le sfide dell'uguaglianza nel diritto all'istruzione scolastica*, in *Costituzionalismo.it.*, n. 1/2023, p. 33

⁴² *Economic, Neurobiological and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce*, in *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103, 27 July 2006, pp. 1055 ss.

condotto uno studio proprio negli Stati Uniti⁴³ da cui emergeva un profondo divario linguistico e culturale tra bambini di quattro anni di diverse estrazioni sociali: 48 milioni le parole acquisite dai bambini più benestanti contro 13 di quelli più poveri. I bambini di più bassa estrazione sociale avevano, poi, rivelato un quoziente intellettivo medio di molto inferiore a quello dei bambini più ricchi.

In secondo luogo, la meritocrazia non è neutra e applicarla, anche con le migliori intenzioni, senza prima aver analizzato le cause delle disuguaglianze significa perpetrare il vantaggio o lo svantaggio già accumulato. Perciò le società meritocratiche alla fine potrebbero, per una sorta di eterogenesi dei fini, perpetuare se stesse non rimuovendo mai gli “ostacoli” alle ineguaglianze. Il che è difficilmente compatibile con il principio di uguaglianza.

Allo stesso modo un'altra delle questioni oggi sul tappeto, il regionalismo differenziato, deve trovare nelle coordinate costituzionali la possibilità di una lettura compatibile con i principi costituzionali.

Sul punto mi limito a rinviare a quanto già sostenuto in più occasioni e cioè che l'unica differenziazione possibile in materia, nel quadro della ricostruzione sopra effettuata, attiene alla possibilità per le Regioni, tolte le materie di propria competenza esclusiva (la formazione professionale tra tutte) di adattare, secondo formule organizzatorie diverse, le normative nazionali alla propria realtà. E, quando e se saranno definiti, di garantire sul proprio territorio i livelli essenziali delle prestazioni.

Perciò, sarebbe maggiormente compatibile con le caratteristiche dell'istruzione una legge statale di attuazione del Titolo V che chiarisse i confini ed i contorni dei poteri e delle funzioni regionali, anche allo scopo di razionalizzare l'ormai copiosa e non sempre coerente giurisprudenza costituzionale in materia⁴⁴.

8. Conclusioni. L'istruzione e il dibattito aperto dalla “complessità”

Come all'inizio del 900 Dewey innestò il dibattito su istruzione e modernità, oggi i grandi pensatori, Edgar Morin in prima linea, guardano alle sfide della complessità. Il dibattito filosofico e pedagogico che fa da sfondo alle teorie sull'educazione e sull'istruzione è tra la visione dell'uomo “produttore” e l'uomo “umano”. Secondo una bella espressione coniata nel 2005 da Robert Spaemann, occorre decidere se la persona è “qualcosa” o “qualcuno”⁴⁵.

⁴³ *Meaning differences in the everyday experience of young American children*, Paul H. Brookes Publishing Company, Baltimore, 1995.

⁴⁴ Sia consentito perciò rinviare a A. POGGI, *Istruzione, formazione professionale e Titolo V: alla ricerca di un (indispensabile) equilibrio tra cittadinanza sociale, decentramento regionale e autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche*, in *Le Regioni*, 2002, pp. 771 ss.; ID., *I LEP e le cittadinanza sociale: nesso essenziale per l'attuazione del Titolo V in materia di istruzione* in V. CAMPIONE, F. BASSANINI (a cura di), *Istruzione bene comune*, Bagno a Ripoli, 2011, pp. 169 ss.; ID., *Il regionalismo differenziato: opportunità e rischi*, in *Rivista dell'istruzione*, n. 5/2019, pp. 8 ss.

⁴⁵ R. SPAEMAN, *Persone. Sulla differenza tra “qualcosa” e “qualcuno”*, a cura di L. Allodi, Bari, 2005.

Continua, dunque, il confronto tra le teorie del capitale umano (nelle loro diverse declinazioni, compresa quella meritocratica) e le teorie che, invece, riprendono quando Dewey, quando il personalismo cattolico.

Nella radicalizzazione del dibattito è possibile comprendere meglio le questioni.

Per Massimo Baldacci questo dibattito si declina in tre questioni: «la prima riguarda la scelta tra una democrazia radicale (politica, sociale ed economica) come modo di vita volto a garantire il pieno sviluppo umano di tutti, e una deriva neoliberista post-democratica che innalza sul trono il mercato, riducendo a sudditi la grande maggioranza degli uomini. La seconda questione concerne la scelta tra una società in cui ogni individuo è un fine in sé, e l'economia è solo un mezzo per lo sviluppo umano, e una società nella quale l'uomo è solo uno strumento dell'economia asservito ai privilegi di una minoranza. La terza questione, infine, è inerente alla scelta tra una scuola ridotta a fabbrica di capitale umano e a palestra di competizione sociale, e una scuola come comunità democratica tesa ad assicurare la piena crescita intellettuale e morale di tutti i futuri cittadini»⁴⁶.

Secondo altri «oggi è abbastanza evidente lo scontro tra l'idea che lo scopo della società sia l'incremento della produzione di beni, di ricchezza e quello deweyano e della nostra Costituzione della produzione di esseri umani liberi che si associano perché riconoscono il mutuo vantaggio del costruire assieme»⁴⁷.

Siamo costretti a scegliere tra queste due alternative nella loro radicalità?

Forse no, ma una cosa a mio avviso è certa: che dobbiamo decidere qual è la prospettiva prevalente, quella che orienta le scelte politiche, e che legittima politicamente lo stato come stato democratico.

La vera questione si apre proprio qui.

L'attuale società richiede condizioni di partecipazione diverse, perché le sfide che abbiamo davanti sono letteralmente epocali (dall'IA a quella ambientale). Per evitare di essere dominati dalle macchine e dai destini avversi ambientali le nostre società devono diventare più avanzate sul terreno delle competenze. Allo stesso modo se si ritengono democratiche non possono lasciare indietro nessuno. Il tema della giustizia non può essere accantonato: nessuna teoria democratica sull'istruzione si può fondare sull'idea che ognuno guardi solo al proprio successo personale e all'accumulazione delle proprie competenze e non agli obblighi che derivano dall'essere parte di una società.

Per questo diventano foriere di interessanti sviluppi le riflessioni di Amartya Sen e Martha Craven Nussbaum, quando privilegiano un punto di vista che mette al centro l'uomo e l'umanità

Soprattutto in A. Sen ritroviamo, in analogia con quanto già Dewey aveva teorizzato, un punto di vista "globale" in cui "non c'è crescita senza democrazia", in cui la democrazia non è solo un fine ma è pure il mezzo.

Se, infatti lo sviluppo non può più essere considerato esclusivamente in senso economico, come suggerito dalla logica liberistica del mercato, ma deve essere inteso come sviluppo

⁴⁶ M. BALDACCI, *Democrazia e educazione: una prospettiva per i nostri tempi*, in M. Fiorucci, G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del 900*, Roma, 2017, pp. 35-36

⁴⁷ P. LUCCISANO, *Quale democrazia?* cit., p. 137

umano, come processo di espansione delle libertà reali di cui godono le persone, allora anche i sistemi educativi e formativi entrano a comporre la forma di stato in tanto e in quanto si dimostrano in grado di creare le condizioni che permettono alle persone di superare la condizione di illibertà e maturare e sviluppare le proprie capacitazioni.

Giustamente queste riflessioni sono state collegate al pensiero di John Dewey, in merito alla reciproca dipendenza tra democrazia e educazione⁴⁸. Una democrazia, per avere realmente un ruolo costitutivo e protettivo per lo sviluppo, dovrebbe tener conto delle interconnessioni tra libertà politiche, la percezione e il soddisfacimento dei bisogni economici⁴⁹.

⁴⁸ C. DI BARI, *Sviluppo umano come neo-Bildung. Il contributo Amartya Sen e Martha Nussbaum per la formazione postmoderna*, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 2020, p. 34.

⁴⁹ Riflessioni queste che si devono alla Nussbaum che arriva a questi temi più tardi rispetto a Sen, che non a caso viene da lei spesso citato come punto di riferimento. Per l'A. lo sviluppo umano dovrebbe così svincolarsi dagli imperativi dettati dal Prodotto Interno Lordo e calibrarsi proprio sulla *capability*. Pertanto, più che al capitale economico lo sviluppo dovrebbe rivolgersi al "capitale formativo", affinché siano garantite le "libertà sostanziali". Tutte le persone devono essere liberate dalla "dittatura del Pil" e messe nelle condizioni di sviluppare pienamente le proprie possibilità, conducendo una vita produttiva e creativa, a misura delle proprie necessità e dei propri interessi.