

## I CURRICOLI VERTICALI E LA SCUOLA DELL'OBBLIGO

### Antefatto

Avevo deciso di smettere di discutere di curricoli...poi qualche scambio più o meno appropriato nel confronto di opinioni, mi ha irresistibilmente trascinato nella tentazione della ripresa. Ma solamente per enunciati sintetici di come la penso.

1 Rammentare sempre che il/i curricoli sono “artefatti”. Nulla di male: l'uomo è tale perché trasforma la natura (produce artefatti). Questi artefatti vorrebbero dare “veste” appropriata ai processi evolutivi, cognitivi di crescita e progressiva autonomia personale agli “allievi”. Giusto dunque, anche un vivace confronto tra i “sarti” su quale sia la “veste” più appropriata, purché non si perda di vista il “soggetto da vestire” guardando all'artefatto (al vestito).

2 La formazione ha sempre questo rischio. “*Forma hominis juxta propria principia*” diceva Tommaso. Ma lui aveva una sua teoria consolidata e condivisa della persona umana. Noi non abbiamo tale condizione. A maggior ragione prestare attenzione al pericolo del prevalere dell'artefatto.

3 Il prevalere artefattuale è del tutto evidente quando ci si cala in un macrosistema complesso come l'istruzione generalizzata, organizzata come “servizio” per tutti (un servizio ad un diritto di cittadinanza). Le ragioni dell'organizzazione, della macchina, del “manuale operativo” rischiano sempre di diventare prevalenti, anche quando usino la cosmesi appropriata (Indicazioni, Traguardi, repertori di obiettivi, risultati, divisione del lavoro, responsabilità, competenze... Il “sistema” appunto). Inevitabile che sia così, ma ciò significa esserne doppiamente avvertiti per distinguere il “manuale operativo” dallo sviluppo reale della persona di cui esso vorrebbe occuparsi.

4 Progressioni di età, (dai 6 ai 19 anni? da 0 a 18? ) snodi ordinamentali (i “cicli”?) le griglie tassonomico/organizzative (discipline, classi di concorso, ore di lezione, durate, spazi, classi...) caratterizzano “l'artefatto” al quale spesso si piegano i ragionamenti didattico/pedagogici. Il contrario è spesso difficile proprio per lo stratificarsi, sulle ragioni didattico pedagogiche, delle sedimentazioni classificatorie del “manuale operativo” della macchina di sistema. Inevitabile certo, ma.... Bisogna sempre ricordarsene nella disputa tra “i sarti”. E distinguere...

5 Un esempio diretto preso dal dibattito cui accennavo: unicità della formazione dell'obbligo? Ma lo snodo della “secondarietà”? Dalla elementare alla media, alla superiore... tutti i gradini dell'ordinamento sono in realtà, tradizionalmente “fabbricati” nella “teleologia” della secondarietà. E tale tradizione anche se contraddetta nelle forme, persiste come stratificazione profonda della cultura professionale dei docenti (e non solo) e delle scale di valore implicite.

La “secondarietà” è una discontinuità nei processi di apprendimento? Certo... dal “sapere in contesto naturale”, alle discipline...

Ma... un bimbo “vede” un bastone spezzarsi immergendolo trasversalmente nell'acqua, e poi miracolosamente tornare intero estraendolo... Certo le prime volte sarà solo meraviglia, ma poi la stessa esperienza gli farà comprendere altro, anche se solo lo studio dell'ottica darà spiegazioni esaurienti.

Nel frattempo non continuerà certo a credere al miracolo dell'acqua. Dove passa dunque “davvero” la secondarietà dell'apprendimento?

6 La secondarietà ha la dimensione di “epistemologia del soggetto” che impara a “pensare il proprio pensiero”...Fanno questo le discipline insegnate dalla Media in poi?

La secondarietà ha una dimensione psicologica: è “l'anima che impara a dialogare con se stessa” (Platone... e non si impara mai abbastanza)... dove passa tale apprendimento nelle cesure dell'ordinamento?

Ancora: la dimensione epistemologica delle discipline di insegnamento è fondamentale...-.

Certo.... Ma allora, che c'entra la Matematica con le scienze naturali? (perciò anche con la Fisica...).

Se la Matematica è un sapere strumentale a supporto di altre scienze e tecnologia, allora va bene anche un ingegnere come docente... Ma altrimenti no....

Se la Matematica è “un linguaggio formalizzato”, forse allora non ci accorgiamo di quanti “talenti precoci” sprechiamo aspettando lo snodo ordinamentale della secondarietà...

E forse dal punto di vista “dell'imparare a ragionare”, come si diceva una volta, affrontata come un linguaggio formalizzato vale quanto e più del Latino....

Potrei continuare, ma, appunto, avevo deciso di smettere...

A volte “l'artefatto” ci si rivela quando scopriamo la non corrispondenza tra la nostra esperienza quotidiana di docenti e la “declaratoria” delle indicazioni e dei programmi e la configurazione “idealtipica” che in essi assume la descrizione dei nostri alunni (delle “persone” in formazione...) Avete mai davvero avuto a che fare con un 14 enne che corrispondesse al “profilo dello studente” in uscita dal “primo ciclo”? (vedi Indicazioni...). Un pre adolescente “apollineo” e razionale, proprio nella età più “dionisiaca”? Non sconsolatevi: non siete voi ad essere inadeguati, è il “sarto” che ha cucito l'abito...

### **Premessa e avvertenza**

Le considerazioni che seguono mescolano e intrecciano molti approcci: storia, antropologia, sociologia, demografia... tranne quelli legati alla pedagogia ed alla didattica.

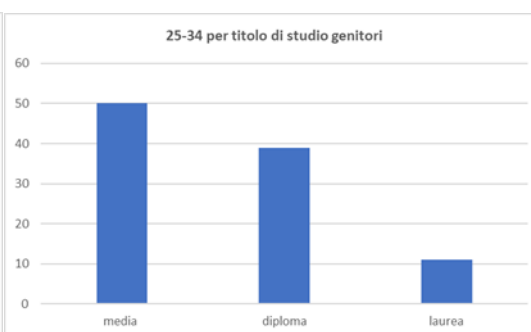
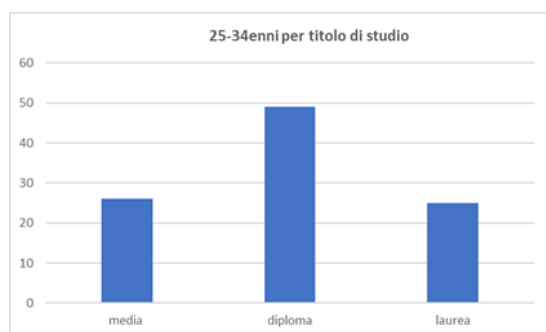
Molte affermazioni in esse contenute sono il risultato di analisi più dettagliate che qui non è possibile esplicitare; la loro assertività costituisce semmai una sfida per il lettore che accetti di assumersi la responsabilità e la fatica critica di rielaborare e riconnettere *di suo* quelle analisi.

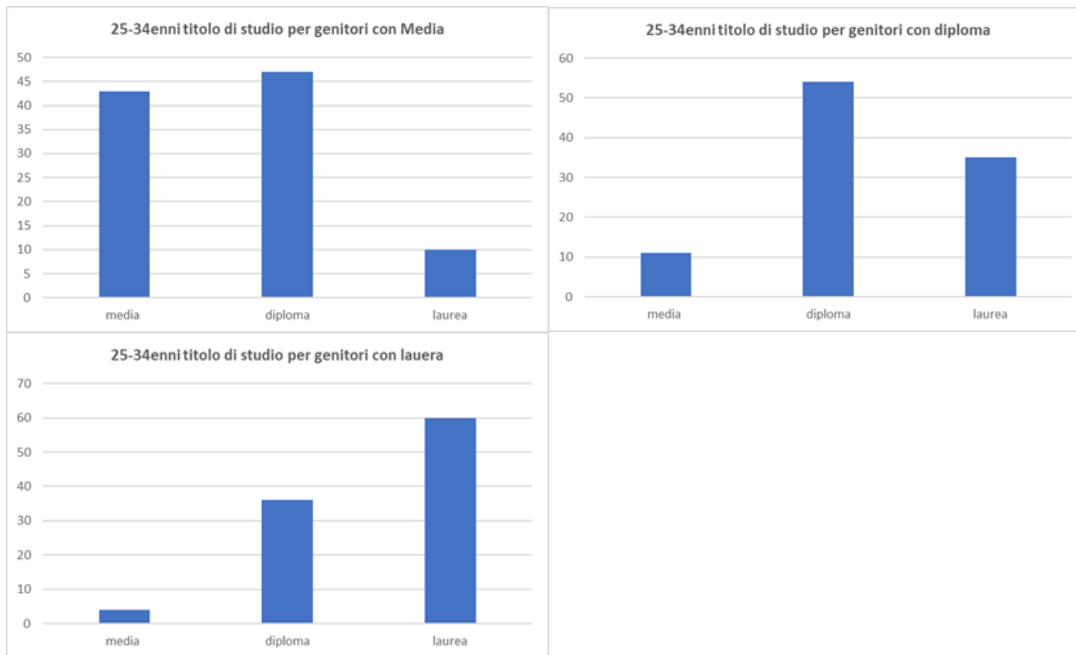
### **Il significato sociale della Media dell'obbligo e il prolungamento a 16 anni**

Tornano utili, come primo significativo approccio, i dati dell'ultimo Rapporto ISTAT 2017 sulla situazione del Paese. Sono raccolti, per quanto attiene all'argomento, nella tabella sintetica che riporta la distribuzione % del titolo di studio per classi di età, e nei grafici successivi che sono riferiti alla classe di età 25-34 anni, sia la distribuzione % dei titoli di studio relativi posseduti sia quella relativa al titolo di studio dei genitori (il referente famigliare).

Tab 1. Distribuzione % titoli di studio per classi di età  
(fonte ISTAT 2017)

Classi di età	Comp. % per titolo studio		
	Fino a Licenza Media	Dip. Sec. Sup.	Titoli terziari
15 - 24 anni	51.8	44,1	4.1
25 - 34 anni	26.6	47.9	25.5
35 - 44 anni	34.8	44,8	20.4
45 - 64 anni	48.4	38.4	13.2
Oltre 65 anni	77.0	16.4	6.6
Totale	50.9	35.8	13.3





Lasciando al lettore, come detto in premessa, la fatica dell'esame analitico dei dati, sottolineo che:

- ✓ Il possesso del titolo di “Licenza Media”, riferendosi alla popolazione complessiva, sembra avere realizzato nel tempo, la “piattaforma sociale” comune di scolarizzazione (come dovrebbe essere, da Costituzione).
- ✓ Sono invece evidenti le “dislocazioni sociali” che permangono collegate con il possesso di titoli di studio successivi, sia per il Diploma di secondaria superiore, sia per titoli di studio “terziari” che, nella situazione specifica del nostro Paese coincidono in sostanza con i titoli universitari.
- ✓ In particolare, per quanto riguarda il titolo di laurea i dati mostrano una evidente “ereditarietà” riproduttiva. Sarebbe ancora più evidente se osservassimo la distribuzione nelle diverse Facoltà. Per alcune (indirizzi giuridici, medicina, architettura) il termine *ereditarietà* è del tutto calzante.

In sintesi: la “Media dell’obbligo”<sup>(1)</sup> rappresenta il risultato consolidato di un processo di costruzione di una *piattaforma sociale* diffusa ed eguale di esercizio del diritto all’istruzione, come previsto dal primo comma dall’art. 34 della Costituzione e come nelle intenzioni della legge istitutiva del 1962.

L’istruzione dei livelli successivi è ancora terreno del manifestarsi delle stratificazioni e delle differenze socio economiche. (Si rinvia al rapporto ISTAT ed alle sue analisi della stratificazione di reddito in nove livelli e delle sue variabili connesse, compresa quelle del titolo di studio).

La costruzione di un obbligo di istruzione più prolungato (16 anni, ma nella prospettiva “obbligo formativo” fino a 18 anni) se non vuole limitarsi ad un semplice “spostamento di età” (così ha vissuto in questi anni...) deve tentare di riconfigurarsi come innalzamento di quella *piattaforma*, anzi come la costruzione di una nuova “*piattaforma sociale*” di esercizio comune ed eguale del diritto all’istruzione.

Un compito che ha molte dimensioni: da quella strettamente giuridica (interpretazione di quel diritto sancito in Costituzione), a quella pedagogico-didattica (quale *set* di saperi “comuni di cittadinanza” caratterizza quella piattaforma), a quella economica (quale *valore d’uso* e quale *valore di scambio* sono declinati su quel livello di istruzione), a quella sociale e di costume (come si interseca la crescita del livello di istruzione con le problematiche dei valori, del costume, dei comportamenti sociali).

Può essere utile, nell’affrontare tale problematica, volgere lo sguardo a come, e con quali intrecci con tali aspetti socio-economico-culturali, si sia realizzato il processo di consolidamento del valore sociale della *media dell’obbligo* più sopra quantificato.

<sup>(1)</sup> Uso volutamente la dizione scorretta oggi vincolata a “Scuola secondaria di primo grado”. Le ragioni saranno chiare in seguito

## Breve digressione storica

Il risultato descritto nel paragrafo precedente si è consolidato in oltre cinquanta (50!) anni di storia. Dunque, ha le dimensioni del processo di lunga durata, piuttosto che quelle della implementazione di una politica ed una strategia pubblica specifica dell'istruzione. Come accade per sviluppi di tale cadenza temporale, vi sono un intreccio, una sovrapposizione ed una sedimentazione di processi che tra loro confliggono o reciprocamente funzionalizzano, con rapporti di causalità complessi e non lineari, ritardi e innovazioni rimescolati, permanenze e novità che si scambiano e rinforzano ruoli e significati. Stratificazioni di semantiche, valori e gerarchie sociali riconosciute.

Provo a sintetizzare anche in questo caso

- ✓ Si tenga conto dell'intervallo tra la il dettato costituzionale (1948) la legge istitutiva (1962) e i Programmi di studio (1979) che avrebbero dovuto dare corpo coerente alla innovazione ordinamentale dell'obbligo di istruzione. Non a caso un maestro mai abbastanza rimpianto come Mario Gattullo parlava (così intitolando una sua pubblicazione fine anni '80 insieme a A. Visalberghi) di "Guerra dei Trent'anni" <sup>(2)</sup>
- ✓ La scolarizzazione di massa si sviluppò dunque più come "effetto" che accompagna lo sviluppo del Paese, la sua trasformazione da rurale a industriale, <sup>(3)</sup>lo spostamento di popolazione verso le città e le fabbriche, la crescita del reddito disponibile, che non di una politica pubblica dell'istruzione che si esprimesse in termini di "*politica attiva della domanda*". *Il processo di crescita della scolarizzazione viene incanalato nel contenitore preesistente* <sup>(4)</sup> che viene "forzato" materialmente e riadattato "normativamente", sottoposto a sforzi anche lodevoli, di "manutenzione". <sup>(5)</sup>. Solo oltre 15 anni dopo la Legge istitutiva, si formulano "Programmi" che vorrebbero essere coerenti con l'idea stessa di "istruzione obbligatoria" e uguale per tutti. <sup>(6)</sup>
- ✓ In quel processo si consolida una "piattaforma sociale" come effetto "strutturale". L'istruzione obbligatoria e uguale per tutti, pur costituendo una sorta di "rivoluzione sociale" non rielabora una semantica sociale condivisa e generalizzata sul "valore" dell'istruzione. Questo aspetto rimane e si consolida come campo di esercizio dei "professionisti" (docenti, intellettuali...) non come "costruzione" ed esercizio della consapevolezza popolare degli stessi ceti coinvolti nel processo di scolarizzazione.
- ✓ Fa eccezione un "inserimento" dall'esterno (le organizzazioni sindacali e le mobilitazioni sociali di quegli anni) della politica scolastica, costituito dalla "invenzione" delle 150 ore. Tale *interferenza esterna* ha costituito l'origine del faticoso processo di costruzione di un sistema di istruzione per gli adulti, o meglio di educazione permanente, che però ha ancora una collocazione residuale nel nostro sistema di istruzione, pur costituendo una condizione essenziale per implementare socialmente una "idea" di istruzione obbligatoria più estesa.

---

<sup>(2)</sup>Se si volesse arricchire e *colorare* l'analisi storica, si potrebbe ripercorrere la vicenda "culturale" (significativa sotto tale profilo, anche oggi) del dibattito pluriennale sul "latino" nella scuola media, o il fatto che illustri intellettuali o esponenti politici di primo piano si opposero alla stessa ipotesi unitaria, sia negli anni del confronto preparatorio (si vedano le posizioni di Concetto Marchesi, mediate dalla disciplina di Partito, o dello stesso Codignola) sia nella decisione (Gonella non partecipò alla votazione in aula, Valitutti contro. Entrambi Ministri della Pubblica Istruzione. Il secondo anni "dopo" l'istituzione della Media Unica)

<sup>(3)</sup>Nel '61 in agricoltura era impegnata quasi la metà delle forze di lavoro, oggi sono meno del 4%

<sup>(4)</sup> Il processo cinquantennale sembra confermare una costante nella "politica pubblica dell'istruzione" nel nostro Paese, che, in termini "moderni" potremmo caratterizzare come il ripetuto tentativo di *installare un nuovo software in un vecchio hardware*.

<sup>(5)</sup> Il problema di come decostruire e ristrutturare le mani, gli occhi, i tempi e gli spazi di vita e di lavoro di un contadino di Eboli, trasferendolo dalla "magia" del suo contesto alla "razionalità" della linea di montaggio della FIAT, e dotandolo di un minimo di "saperi e di comportamenti" adattativi, viene affrontato e in parte risolto, ma come "effetto" di un processo, più che come "risultato" di una politica e di una elaborazione culturale capaci di consolidare un "significato" sociale condiviso della scuola e della sua funzione

<sup>(6)</sup> Certo l'impegno politico, culturale, pedagogico di quegli anni che forse ingenerosamente ho indicato come "manutenzione" fu particolarmente intenso e significativo. Come non richiamare in proposito anche l'influenza culturale profonda almeno su una generazione di docenti, operata dal pensiero di importanti maestri: da Lorenzo Milani, a Mario Lodi, da Bruno Ciari a Gianni Rodari, al MCE e, perché no a Alberto Manzi. Senza questo apporto credo che lo stesso costrutto di "scuola dell'obbligo" non avrebbe assunto il significato necessario. Ma, se si guarda ai nomi citati, non si può fare a meno di considerare che l'attenzione di tutti loro fu destinata in particolare alla "costruzione di base" dell'istruzione, a partire dalla scuola elementare. Quella di Don Milani sul livello della scuola media fu, non per caso, una "incursione" che assunse un valore "rivoluzionario".

## Due flessi

Osservando i dati ISTAT già utilizzati come spunto per le considerazioni precedenti, e in particolare nel confronto tra i livelli di scolarità padri-figli, si trova conferma di una considerazione per la verità già nota e che torna comunque utile nell'affrontare la problematica dell'obbligo scolastico. Espressa in modo sintetico è la seguente: ***“nel decennio finale del secolo scorso, si colloca un “flesso” nel processo di scolarizzazione proiettato sulle generazioni in successione: prima di tale flesso i figli avevano scolarità mediamente più elevata dei genitori (fase affluente della scolarizzazione di massa) dopo tale flesso la scolarizzazione dei genitori e quella dei figli tendono a corrispondere (stabilizzazione della scolarizzazione di massa)”*** <sup>(7)</sup>.

Più recentemente, si è consolidata la percezione (non riporto qui i dati “oggettivi”, ma ve ne sono di numerosi dall'andamento del reddito a quelli dell'occupazione) del verificarsi di una seconda modificazione: ***la curva delle attese di crescita economica, sociale, di benessere, di collocazione lavorativa più prestigiosa, di risposta positiva ai disegni del proprio futuro, conosce anch'essa un flesso significativo tra quelle che caratterizzarono la vita dei padri (crescenti: il futuro per sé e i propri figli in miglioramento progressivo) e quelle dei figli che decadono e si problematicizzano rispetto alle ragionevoli sicurezze della generazione precedente***. Spesso si sintetizza la problematica ricorrendo alla metafora dell'*ascensore sociale*. <sup>(8)</sup>

È del tutto evidente che i *due flessi* interagiscono nel condizionare e sagomare il significato socialmente condiviso del valore dell'istruzione, e dunque innanzi tutto, per chi voglia effettivamente affrontarlo, quello dello sviluppo ulteriore della *piattaforma sociale* del livello di istruzione (l'obbligo scolastico esteso).

## La complessa impresa della estensione dell'istruzione obbligatoria

Giuste le considerazioni precedenti sulle stratificazioni di significato della Scuola Media Unica sedimentate in mezzo secolo di storia contraddittoria, si disegna qui un campo di esercizio di ricerca complessa e multidisciplinare, che vien prima o comunque accompagna, la dimensione didattica e pedagogica. (Quella per esempio della continuità o verticalità curricolare).

Quali e come stratificati quei significati, come decostruirli e ricostruirne di adeguati alla espansione del dettato Costituzionale *“L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.”* che amplifichi sia quell'attribuzione di “inferiore” sia il fattore duratura?

Occorre essere consapevoli che, nella sedimentazione di significati legata alla sostanziale assenza di una “politica attiva della domanda” di istruzione il cui processo di massa è stato ricondotto in ultima analisi a “forzatura” di una offerta storicamente “resistente” (il “continuismo” delle transizioni istituzionali), hanno operato semantiche radicate e contraddittorie.

Semantiche elaborate certamente anche in contesti storici e ambientali diversi, a volte storicamente superati, ma persistenti e spesso rifunzionalizzati rispetto condizioni socioeconomiche anche mutate ed evolute <sup>(9)</sup>.

---

<sup>(7)</sup> Non si tratta certamente di una affermazione rigorosa sotto il profilo statistico, ma tenta una descrizione complessiva di una condizione sociale che si esprime in comportamenti le cui manifestazioni sono spesso oggetto di discussione e dibattito variamente interpretato. Per esempio l'atteggiamento delle famiglie verso la scuola: spesso si lamenta una ingerenza non rispettosa dei genitori degli studenti. Forse giova ricordare che il “tradizionale rispetto” che appare tramontato, era portato da una popolazione che dalla scuola era rimasta distante. “Questi” genitori invece, la scuola l'hanno conosciuta. Forse hanno qualche ragione in più per lamentarsene o diffidarne. Comunque ciò fa affiorare il problema della stratificazione dei “significati” socialmente assegnati alla scuola e alla istruzione, contraddittori e spesso confliggenti con quelli degli “esperti”.

Ma la medesima “descrizione sociale” può essere utile per superare la “mitologia” della partecipazione delle famiglie. Tanto più oggi che, come conseguenza del consolidarsi del Sistema Nazionale di Valutazione, i “dati” di ogni scuola (da quelli economici ai risultati di apprendimento, alle scelte didattiche) sono del tutto pubblici e recuperabili da ciascun cittadino dalle banche dati del sistema, facilmente consultabili.

<sup>(8)</sup> Non condivido la metafora posto che l'ascensore, come si sa, è un contenitore sempre molto piccolo; troppo per descrivere processi di effettiva emancipazione sociale e non di “successo personale”. Ma volendo indulgere a tale metafora diffusa la domanda che riassume la problematica fin qui descritta è: *da quale piano far partire l'ascensore?*

<sup>(9)</sup> Si ricorda sempre che il processo di alfabetizzazione del popolo che nei Paesi della Riforma fu anticipato di secoli rispetto a quanto accadde per esempio in Italia, ebbe come motore proprio la “religione del Libro”. Non vi è “motore di equivalente potenza” nella storia della istruzione del popolo italiano.

Le ritroviamo operanti ai giorni nostri che fronteggiano e condizionano i tentativi di ricostruire una sensata cultura della istruzione obbligatoria estesa oltre la Scuola Media.

Elenco solamente alcune problematiche che afferiscono a storia, sociologia, antropologia, demografia, prima che a questioni didattiche e pedagogiche.

### ***Perché studiare?***

Provo a richiamare alcune risposte storico-antropologiche sedimentate nella nostra storia.

Gramsci ricorda, in un passaggio dei “Quaderni dal Carcere” che spesso per i ceti popolari la “cultura” è considerata come una mistificazione.

Le famiglie che con tanti sacrifici cercano di far studiare i figli, si accorgono che a riuscire sono sempre quelli “dei signori”, e ne concludono che “la cultura è un trucco”.

In anni molto più recenti, per esperienza diretta, ho conosciuto una tensione alla istruzione generata dal principio (caro a molte sezioni e circoli e scuole del Partito Comunista) che occorreva studiare perché era indispensabile “saperne sempre almeno una più dei padroni”

Molte ricerche, vecchie e nuove, e molti dati anche recenti <sup>(10)</sup> avvalorano la tesi che l’acquisizione di un titolo di studio sia interpretata presso ceti e articolazioni territoriali in particolare dell’Italia meridionale, come chiave di accesso a funzioni di mediazione “di potere”; avvocati, commercialisti, professionisti vari, pubblici impiegati...

Anche in tale caso non è il “contenuto” dell’istruzione il motore del processo, ma qui il riprodursi della “nicchia ecologica”. Interpretazione simmetrica e contraria a quella che in certe zone del Nord Est contrappone il rapporto costi/benefici tra istruzione prolungata e lavoro immediato disponibile, preferendo il secondo anche in condizioni soggettive non caratterizzate da bisogno immediato. (Una versione “moderna” della nota di Gramsci richiamata)

Si tratta, come detto, di “semantiche tradizionali” che intersecano il processo di scolarizzazione di massa, ma che non sono da esso superate.

La “istruzione obbligatoria” ha ovviamente costituito una “cesura” giuridica.

Ma la parzialità con la quale si è costruito un corrispondente e necessario “modello auto consistente” di istruzione di cittadinanza, lascia operare tali semantiche nel profondo delle motivazioni dei singoli, delle famiglie e dei gruppi sociali. Anzi le “rifunzionalizza” modificandone spesso solo le rappresentazioni esteriori e lasciandone operativi gli effetti.

### ***L’istruzione dei figli, la famiglia e la scuola pubblica.***

Si tratta di un nodo su cui si intrecciano variabili plurime e complesse che comunque contribuiscono operativamente a generare conseguenze nel rapporto tra istruzione e cittadinanza. E dunque a plasmare la domanda “spontanea” di istruzione. Solo alcuni esempi.

Nel cinquantennio di storia della Media dell’obbligo, nel settantennio che va delle affermazioni costituzionali al consolidarsi della piattaforma sociale dell’obbligo scolastico, si è sviluppato il parallelo processo che ha modificato il modello tradizionale della famiglia a “legami forti”, a stratificazione ampia sia verticale (pluri generazionale) sia orizzontale (co residenze, aggregazioni territoriali e vicinali) in direzione della “famiglia nucleare” (bi generazionale, metropolitana, indipendente..).

Il passaggio si è intersecato con la crescita del welfare pubblico, e con la sua funzione di “cura” delle generazioni, in particolare dei giovani (il sistema di istruzione) e degli anziani (assistenza, previdenza).

Gli effetti rispetto ai modelli famigliari sono in parte sostitutivi (modello tradizionale nel quale era il contesto familiare a “prendersi cura” sia dei “cuccioli” sia degli anziani) in parte di rinforzo (i legami deboli della famiglia nucleare favoriti dal processo di delega all’istruzione pubblica per i “cuccioli” e al sistema previdenziale-pensionistico e assistenziale che risolve gli “impegni” verso

---

<sup>(10)</sup> C’è da scegliere: dalle analisi dello stesso Gramsci sul ruolo dei “paglietta”, ai diversi rapporti al Parlamento sulla questione meridionale, (da Sonnino in poi) quando affrontano la problematica di un sistema di scuole superiori e di università mortificato e corrotto dalla “funzione riproduttiva” della mediazione sociale; al fenomeno tutt’ora evidente della meridionalizzazione dell’impiego pubblico (condizionato formalmente dal titolo di studio), agli stessi dati commentati in apertura circa il carattere “ereditario” di alcuni aspetti dell’istruzione universitaria.

gli anziani). Ma come sempre in processi di tale portata vi sono tante stratificazioni e sovrapposizioni almeno quante sostituzioni e ri funzionalizzazioni.

I figli numerosi della famiglia tradizionale erano un “patrimonio” non solo per la riproduzione del lavoro (p. es. quello agricolo), ma anche nell’assicurare la cura successiva degli anziani <sup>(11)</sup>.

La famiglia nucleare, al contrario, si caratterizza per la promozione del distacco “il prima possibile” delle nuove generazioni e i processi di autonomizzazione.

La declinazione del valore dell’istruzione secondo i due modelli produce effetti diversi. Nel primo caso il titolo di studio del figlio è “patrimonio” della famiglia; nel secondo è condizione stessa di distacco e indipendenza.

Entrambi i modelli famigliari, nelle loro trasformazioni ed evoluzioni sono stati coinvolti successivamente nei processi di flessione demografica.

Quest’ultima accentua e radicalizza il “valore” delle nuove generazioni: i pochi giovani diventano “merce preziosa”.

Ma la declinazione sui due modelli è differenziata: si accentua l’effetto di “trattenimento” (ri funzionalizzazione del legame tradizionale) nel primo modello (l’istruzione come “patrimonio” familiare).

Al contrario si valorizza l’istruzione come condizione di autonomizzazione e distacco nel secondo modello (fino a diventare premessa per la nuova emigrazione qualificata).

Tale dinamica andrebbe riarticolata su altre due connessioni: la prima è costituita dai fenomeni di crisi del welfare pubblico e dai processi di limitazione della spesa. La seconda è costituita dal processo che ho indicato precedentemente come il “secondo flesso”: il decadere delle prospettive economiche, occupazionali, di reddito delle nuove generazioni rispetto ai padri.

La crisi del welfare e la crisi fiscale dello Stato tendono a riallineare la domanda di istruzione a modelli di “diversa convenienza” intrinseci ai due modelli famigliari: nel primo tradizionale, pluri generazionale, si rifunzionalizzano tradizioni di welfare familiare più consolidate. (Per esempio: i giovani rimangono in famiglia in tempi più prolungati)

Il modello nucleare è più scoperto e tenta vie di “ristrutturazione”. Analoghe le conseguenze del “secondo flesso” (il decadere delle prospettive di lavoro e reddito dei giovani)

Una fenomenologia varia sembra iscriversi in tali processi di “adattamento”: per esempio il ritardo del distacco dalla coabitazione familiare da parte delle giovani generazioni. Ma che può assumere anche altra fisionomia con l’insediamento delle giovani famiglie nelle residenze di proprietà, frutto degli investimenti immobiliari collegati alla patrimonializzazione del lavoro dei padri (il collegamento tra TFR dei genitori e proprietà immobiliare, per esempio).

Tale adattamento sembra essere la versione “nucleare” della co-residenza e co abitazione del modello di famiglia tradizionale.

Ma si verifica anche la “inversione delle prestazioni di cura” con la pensione dei padri/nonni che supporta le fatiche di reddito dei figli/nipoti. Anche in tale caso una sorta di ri funzionalizzazione del modello tradizionale in condizioni nuove.

Ricombinando opportunamente alcune variabili qui considerate si possono riformulare ipotesi e diagnosi su comportamenti sociali relativi a giovani e istruzione, che spesso affrontiamo superficialmente: un esempio per tutti il fenomeno NEET.

Prima della crisi del 2008 la maggior parte dei NEET nella fascia di età 15-29 anni, si concentrava sui giovani a bassa scolarizzazione.

Nel 2016 è invece aumentata tra i giovani con diploma di secondaria superiore, con un incremento di quasi 9 punti percentuali, o con laurea con incremento di quasi 6 punti. (Modello familiare, significato assegnato al titolo di studio, sua patrimonializzazione familiare o finalizzazione alla autonomia e al distacco, reddito familiare disponibile... combinare le variabili e le alternative per capire la fenomenologia NEET anche in condizioni economiche apparentemente non deprivate)

---

<sup>(11)</sup> Nella storia vi sono anche riscontri “giuridici”. Per esempio il “diritto agli alimenti” trovava affermazione anche nei codici, non solo antichi ma anche del ‘900, con sopravvivenze parziali (si pensi agli “alimenti” nelle separazioni e nei divorzi) che obbligavano figli, fratelli, famigliari alla assistenza delle generazioni precedenti.

Vi è anche, come portato del sovrapporsi ed intrecciarsi di tali semantiche sociali stratificate, una rilevanza direttamente “pedagogica”.

Nello sviluppo delle nuove generazioni entro tale complesso intreccio, si appannano sia la dimensione sociale/collettiva della “cura dei cuccioli”, sia la dimensione della *fratria* che erano proprie dei modelli tradizionali di famiglia pluri generazionale.

Se ne recupera a volte la prima dimensione ma declinata nuclearmente (molti i nonni che “prelevano” i nipoti all’ingresso/uscita da scuola...).

Ma rimane il dato fondamentale: l’esercizio educativo e formativo della *noità* scompare dal contesto di appartenenza (sia per nuclearizzazione delle famiglie, sia per flessione demografica anche delle famiglie di modello tradizionale) e può solo essere recuperato (ma a quali condizioni? <sup>(12)</sup> e solo in parte) nella attività dedicata dell’istruzione pubblica. <sup>(13)</sup>

È evidente che il complesso delle questioni accennate nei paragrafi precedenti costituisca un quadro di fattori che influiscono direttamente sui *caratteri della domanda di istruzione* dando ad essa configurazioni diverse e specifiche determinanti in rapporto a componenti essenziali di un sistema di offerta di istruzione obbligatoria in una fascia di età ampliata. Indico due fondamentali problematiche dell’offerta di istruzione in tale contesto.

- **La prima** è la costruzione sensata, non funzionalistica e subalterna, ma neppure aristocratica e indifferente, del rapporto Istruzione-lavoro, titoli di studio e occupazione. La questione cioè del “valore d’uso e del valore di scambio” dell’istruzione superiore.

Poiché stiamo parlando di un più elevato livello di “istruzione obbligatoria” è chiaro che lo sguardo si rivolge sia all’interno della “piattaforma” dell’obbligo a 16 anni, sia alla sua connessione con le articolazioni esterne e il loro necessario costituirsi in una pluralità di offerte. Per sintetizzare uso il riferimento alle classificazioni ISCED dei livelli di istruzione. *Il nostro problema specifico è quello di definire un sensato ed appropriato sistema di livelli 4 e 5, Istruzione secondaria post-obbligo non terziaria, istruzione terziaria non universitaria.* (vedi oltre)

- **La seconda** è costituita dalle forme di partecipazione tra scuola e famiglia, tra scuola e città. Mi pare sufficientemente chiaro che, a fronte di tale complessa problematica, la “mitologia” della partecipazione delle famiglie alla gestione scolastica sia del tutto inadeguata. Una “piattaforma sociale” di un nuovo obbligo di istruzione deve connettersi a forme di rapporto con la “città” (dentro la quale certo vi sono *anche* le famiglie) e con il complesso delle relazioni sociali che circondano la scuola a l’istruzione. Più che di forme di “partecipazione” da ripensare e rieditare, ritengo vi siano da sviluppare strumenti e pratiche di “rendicontazione sociale”. Da tale punto di vista lo sviluppo ed il consolidamento del Sistema Nazionale di Valutazione potrebbero costituire una occasione preziosa.

### ***I modelli professionali dei docenti.***

“Le vestali della classe media”, così si intitola una famosa ricerca di M.Barbagli e M.Dei (1969) sugli insegnanti.

Mai titolo fu più indovinato e significativo. Ricordo che nelle discussioni di quegli anni, specie tra docenti “progressisti” che dell’obbligo di istruzione uguale per tutti facevano la propria bandiera (a cui Don Lorenzo forniva ragioni formidabili e rivoluzionarie), spesso quel titolo veniva deformato

---

<sup>(12)</sup> Credo sia chiaro che non mi riferisco all’educazione civica. Penso ad “esperienze materiali” di *noità* come possono essere il volontariato, il coinvolgimento diretto nella gestione collettiva di parte dei processi e delle attività scolastiche, le stesse esperienze scuola-lavoro.

<sup>(13)</sup> Anche in tale caso un più attento e complesso esercizio di ricombinazione di variabili sociali, modelli e semantiche stratificate potrebbe meglio farci comprendere questioni che spesso agiamo non recuperandone ragioni e dinamiche. Per esempio, su tale appannarsi e decadere delle esperienze di *noità* (e sui meccanismi di tale decadimento) andrebbero recuperate comprensioni più adeguate di fenomenologie che oggi, per comodità ascriviamo semplicisticamente alla etichetta di *bullismo*. Altrimenti come dovremmo classificare classici di “letteratura di formazione” da “I ragazzi della via Paal”, a “Tom Sawyer e Hackleberry Finn” per tacere di “Gianburrasca”. Inviti al bullismo?



senza volere e diventava “Le vestali della *scuola media*”. Anche tale deformazione involontaria è più che significativa.

Mentre l’antica tradizione della scuola elementare come scuola delle abilità fondamentali del “leggere, scrivere e far di conto”<sup>(14)</sup> e estesa a tutto il popolo, ha contribuito a consolidare un “profilo popolare” alla professione del maestro (meglio: oggi della maestra), tale profilo non caratterizza i “professori” (meglio, oggi: le professoresse) della Secondaria (di entrambi i gradi). Quella cesura (tutt’altro che “profonda” e oggi in larga misura ingiustificata per esempio sotto il profilo della “formazione” universitaria, un tempo discriminante) si mantiene operativa nei modelli e negli *immaginari* professionali, nelle scale di valori implicite ed esplicite, nelle attese e nelle *gerarchie*.

Ci si può esprimere in lodevoli e volenterose affermazioni contrarie (dalle esigenze di programmazione comune, di verticalizzazione dei curricoli, di omogeneizzazione della cultura valutativa). Ma la realtà di tale dislocazione profonda costituisce uno degli ostacoli ancora resistenti alla generalizzazione di una cultura professionale adeguata all’istruzione obbligatoria.

Basterebbe ricordare la permanenza di tale faglia anche all’interno del comune lavoro degli Istituti Comprensivi e a quanto essa si rifletta nelle difficoltà reali della loro gestione unitaria.<sup>(15)</sup>

Si tratta, con tutta evidenza di un ostacolo di prima grandezza da superare nella costruzione di una istruzione dell’obbligo estesa: come omogeneizzare interpretazioni, modelli, gerarchie culturali e professionali, immaginari di ruolo, sia dichiarati sia soprattutto agiti.

Non è terreno di volenterose e apprezzabili dichiarazioni di intenzioni o di imprese di “manutenzione” (sempre necessarie ovviamente).

Si pensi alla durata media dell’impegno professionale di un docente (oltre i 30anni). In relazione a dove insegna corrispondono dai sette ai dieci cicli di “generazioni di studenti” che si succedono.

Un docente inizia il suo lavoro con un giovane e lo finisce con il suo nipote...

I modelli di interpretazione professionale, che tendono a ripetersi in tale iterazione sono stratificati profondamente.

Si possono produrre nuove tecniche, nuovi strumenti, diverse norme e indicazioni. Ma a fronte di compiti di portata simile a quella che abbiamo indicato come costruzione di una nuova piattaforma dell’istruzione obbligatoria si tratta in realtà di vere e proprie “riconversioni professionali”.

D’altra parte, il substrato strutturale di tali differenti modelli sta nella “classificazione” del lavoro entro l’organizzazione e nel *rapporto di lavoro*. Sta nell’hardware della incastellatura formale dell’organizzazione dei compiti e delle funzioni, nella “enciclopedia”, non del sapere, ma delle “classi di concorso”.

Progettare un nuovo software è cosa necessaria, ma installarlo sul vecchio hardware rischia di “imballare il sistema”.

Se non vogliamo che l’obbligo a 16 anni sia solo uno spostamento di date, superare quella stratificazione che è insieme professionale e culturale necessita un intervento “strutturale” (rivoluzionario?) sui modelli organizzativi e sui legami tra essi e la “classificazione” del personale docente. Per la Media non è stata sufficiente l’“evoluzione” di un cinquantennio...

Tornano di attualità due *costrutti* che animarono gli anni di maggiore impegno per realizzare l’innovazione della Media Unica, e che vennero mortificati dal prevalere della preoccupazione della “transizione in continuità”: la distinzione, anche contrattuale tra “tempo scuola” e “tempo di lavoro” dei docenti, e la affermazione della “funzione unica” docente.

## **Che fare?**

---

<sup>(14)</sup> Una semplificazione inappropriata (si veda una mia lettura storico-sintomatica della scuola elementare dei primi del ‘900 in Franco De Anna “[I giacimenti](#)”) ma che ha avuto se non altro l’effetto secondario di tenerla a margine di un approccio e concezione elitari al sistema di istruzione. (Si pensi anche al retaggio storico per il quale tale istruzione era affidata ai Comuni, non allo Stato...)

<sup>(15)</sup> Sintomi: si guardi alla presentazione degli organigrammi di Istituto che viene fatta in tutti i siti web delle scuole: le responsabilità organizzative ed operative distribuite tra il personale di un Comprensivo: la figura vicaria del dirigente, la responsabilità del progetto X, la funzione strumentale Y... e troverete la/il Prof. Rossi ma anche la/il Ins. Bianchi. A seconda che si tratti di un docente di Media o di un docente di Elementare. Il linguaggio è sintomatico dei significati più sotterranei, anche quando negati nel “dichiarato”

Smentirei il registro di questo contributo se pensassi possibile un “elenco di cose” da fare, una piattaforma di obiettivi.

Credo che le sfide contenute nell’idea di una più estesa e sviluppata “piattaforma sociale” dell’esercizio del diritto all’istruzione e non solo nel semplice elevamento della età dell’obbligo, abbiano lo spessore che qui si è solo tentato di delineare.

Tuttavia, vi sono alcuni interventi non solo necessari ed urgenti, ma possibili anche in un orizzonte temporale, politico, culturale non necessariamente disegnato sulle grandi strategie. Solo per punti.

1. Superare in modo esplicito, significativo, intellegibile e condiviso socialmente, culturalmente e professionalmente determinato, il carattere “terminale” che continua a sopravvivere e a contrassegnare la Media dell’Obbligo. Prima di tutto eliminare l’Esame di Stato che è solo una sopravvivenza senza significato istituzionale.

Significa anche destrutturare costrutti come “primo ciclo” che pure son tornati utili tatticamente a superare la faglia tra primaria e media.

2. Superare in modo esplicito, significativo, intellegibile e condiviso socialmente, culturalmente e professionalmente determinato, la “*teleologia implicita*” nella stessa etichetta di “*secondarietà*”, per la quale il *livello inferiore* trova ragione d’essere nella esistenza di un *livello “superiore”*.<sup>(16)</sup>

L’istruzione dell’obbligo, declinando una piattaforma di cittadinanza deve avere una sorta di “autoconsistenza” formativa. Consolidare il *set* di saperi, conoscenze, comportamenti (oggi diciamo competenze) che rappresentano e rispecchiano una piattaforma culturale comune tra i cittadini.

3. I dieci anni in cui consiste l’obbligo di istruzione non sono ovviamente un *unicum* ma articolano al loro interno percorsi e cadenze. Un vecchio dibattito (dal 6+6 delle proposte OCSE, al 7+5 della stagione berlingueriana, al 5+3+2 attuali) che è stato in gran parte condizionato dalle stratificazioni professionali dei docenti, per ciò che sono e per come sono immaginate ed ereditate.

Vedi paragrafi precedenti. Ma tale condizionamento opera anche nelle “Indicazioni Nazionali” sia pure corretto dalle istanze di “verticalizzazione” dei curricoli.

Il problema è di definire “sensati” contenitori (la dimensione “istituita” della formazione) al processo “istituente” della formazione di un soggetto dai tre-sei anni ai sedici.

Contenitori capaci di dare ospitalità e dunque sensata promozione, ad un processo che ha continuità, discontinuità, progressioni che riportano alla persona ed al soggetto, non alle cesure “organizzative/istituzionali”.

Il problema è qui quello “dell’ ambiente di formazione” ( sintetizzo Ambiente =tempi+spazi+relazioni)

4. Indirizzare verso l’obiettivo della identità e consistenza dell’istruzione dell’obbligo a 16 anni la stessa politica di programmazione, distribuzione territoriale, organizzazione degli Istituzioni scolastiche.

La “politica della domanda” di istruzione nella dimensione dell’obbligo esteso va promossa costruendo una “offerta” corrispondente, non semplicemente adattando i contenitori dei diversi bienni dei diversi indirizzi che operano, allo stato attuale, come vere e proprie “dislocazioni” diseguali.

Le soluzioni organizzative possono essere diverse e legate a specificità territoriali (esempi come gli Istituti Omnicomprensivi, ma anche attuali Istituti Superiori che riarticolino l’organizzazione della loro offerta). Esplicito solo due condizioni

- Costruire una vera e propria unità degli insegnamenti essenziali (fondamentali) dei bienni. Essa va arricchita con la dimensione complementare e opzionale di alcuni insegnamenti aggiuntivi. In tale direzione si può/deve promuovere (anche con vincoli quantitativi) un uso

---

<sup>(16)</sup> La teleologia implicita nella tradizionale filogenesi/ontogenesi lineare del modello gentiliano: tutto ciò che viene prima nel percorso di studi ha valore in quanto procede verso il “risultato massimo”, rappresentato dal Liceo (Classico). I rami laterali del modello sono approssimazioni difettose e parziali dell’istruzione.

più esteso e finalizzato del “monte ore” della autonomia. (Insegnamenti fondamentali il corpo più consistente ed unitario, insegnamenti complementari e opzionali nella gestione del monte ore, con significato orientativo e vocazionale)

- L’iscrizione ai bienni delle diverse Istituzioni scolastiche deve essere gestita e organizzata indipendentemente dagli indirizzi successivi del triennio. Oggi non è così.

In Istituti secondari superiori che hanno diversi indirizzi, la formazione delle classi dei bienni anticipa gli indirizzi stessi.

La conseguenza direttamente misurabile è la inesistenza di una *piattaforma unitaria* della formazione comune anche per gli insegnamenti fondamentali <sup>(17)</sup>

5. Consolidare e promuovere nella iniziativa concreta organizzativa, ma anche nella attività promozionale della domanda, e in quella diretta alla socializzazione di una diversa “cultura sociale dell’istruzione” lo sviluppo dell’istruzione e della formazione corrispondente ai livelli 4 e 5 della classificazione ISCED <sup>(18)</sup> (IFTS, ITS sia da 4 che da 6 semestri, e dunque anche livello 6, terziaria non universitaria; Poli Tecnico Professionali ).

Si tratta di elaborare e condividere una diversa *teleologia* dell’istruzione, per usare il costrutto precedente.

Lo sviluppo dell’obbligo di istruzione si funzionalizza con l’arricchimento delle articolazioni dell’offerta successiva e con il conseguente superamento tendenziale delle “scale di valore e di gerarchia” che continuano ad operare nell’orientamento della cultura dell’istruzione, anche al di sotto delle affermazioni istituzionali unitarie.

6. Alcuni degli obiettivi precedenti richiedono come condizione di “imparare a far funzionare” <sup>(19)</sup> il sistema di *governance* che presiede, costituzionalmente, il governo del sistema di istruzione. Stato (Ministero), Regioni (Sistema delle autonomie territoriali), Istituzioni scolastiche autonome sono i tre protagonisti di tale sistema di “governo misto”, anche se il loro “peso specifico di potere” non è certo simmetrico.

Forse occorrerebbe rilanciare le forme aggregative del terzo interlocutore che è il più debole politicamente e amministrativamente, ma è il responsabile diretto, il “produttore finale” direttamente connesso ai cittadini, e con l’esercizio del loro diritto all’istruzione. La sfida delle reti potrebbe/dovrebbe essere giocata su questo terreno.

---

<sup>(17)</sup> E’ un dato oggi misurabile anche solamente osservando gli esiti delle rilevazioni INVALSI. La variabilità dei risultati tra le classi del biennio nella medesima scuola sia nelle prove di italiano che in quelle di matematica è normalmente riconducibile a differenziali di insegnamento ed apprendimento legati ad una formazione delle classi che anticipa il triennio. La negazione di fatto della “formazione unitaria”

<sup>(18)</sup> International Standard Classification of Education (ISCED - UNESCO)

<sup>(19)</sup> Dalla Riforma del Titolo V (2001) non abbiamo ancora imparato le regole della *governance*, oscillando di fronte ad ogni difficoltà, tra una predicazione di ritorno al centralismo e dichiarazioni di gelosa indipendenza locale.