

RIDUZIONE DEL CICLO DI ISTRUZIONE AL 18ESIMO ANNO DI ETÀ.

(Contributo De Anna ai lavori della Commissione costituita presso il MIUR nel 2012/13)

L'enunciato strategico

“Fissare l'età del completamento del ciclo di istruzione scolastica ai 18 anni, a risorse umane e materiali date e mantenendo l'impegno generale al miglioramento degli esiti di apprendimento.”

La semplicità apparente dell'enunciato di strategia pubblica si rapporta ad una complessità di condizioni realizzative e di implementazione che ne condiziona radicalmente le possibilità di successo.

1. L'assetto storico dell'ordinamento viene modificato. Quale che sia il giudizio sull'adeguatezza di esso alle condizioni storiche attuali, tale modificazione si riflette su stratificazioni complesse sia di significati ed attese sociali, sia di modelli dichiarati ed agiti di professionalità, sia di “economie curriculari” nella loro sequenza e scansione di obiettivi e contenuti. Si tratta di stratificazioni consolidate che hanno la caratteristica della “lunga durata” come tutti gli assetti di carattere istituzionale. La loro modificazione, per fondate che siano le ragioni che ne motivano la necessità, non può ridursi alla definizione tecnica di “nuove funzionalità”, ma si confronta con una elaborazione culturale complessa e con la necessità di raccogliere attorno ad essa il massimo delle consapevolezze, del consenso e della partecipazione.
2. Le condizioni di realizzazione (costanza di risorse e impegno al miglioramento degli esiti) implicano, quale che sia la soluzione tecnica, che essa non si limiti all'azione sugli estremi del ciclo (anticipazione della scolarità *versus* contrazione della parte terminale). Al contrario il possibile successo della strategia implica, in ogni caso, una revisione complessiva della “economia” dei percorsi formativi, delle loro sequenze e snodi, ed una conseguente redistribuzione delle risorse impegnate lungo l'intero ciclo così ristrutturato.
3. Per quanto la situazione di sofferenza della scuola italiana si esprima attraverso numerose rilevanzze presenti nel confronto della pubblica opinione (dai vincoli rappresentati dalle politiche di risparmio delle risorse, alla contraddittorietà degli esiti dell'apprendimento nel confronto nazionale ed internazionale, dalle condizioni del personale al sovrapporsi improprio di ripetute iniziative di innovazione), la strategia qui disegnata non corrisponde ad un “bisogno sociale” che si esprime apertamente. Non viene percepita come una urgente necessità di intervento cui siano legate prospettive e attese di miglioramento. Neppure i vincoli europei, spesso invocati a proposito e sproposito, sono, su questo piano, cogenti. Ciò significa che la proposizione di simile strategia, per qualificarsi come “necessaria”, è vincolata alla possibilità di disegnarla come “tessera” essenziale di un mosaico complessivo. Cioè come parte costitutiva e determinante di una strategia per una “scuola nuova”. Per tale iniziativa, il non essere legata a elementi di emergenza ed urgenza può costituire un vantaggio strategico a condizione che sappia proporsi come mutamento di “campo” della elaborazione e del confronto culturale sulla politica scolastica, in questi anni spesso attardata e compromessa da paradigmi e categorie interpretative obsolete, rielaborate su storici irrisolti, e incapace di fare fronte alle novità radicali della presente fase storica.
4. La politica scolastica degli (almeno) ultimi vent'anni si è espressa attraverso una serie di interventi, ciascuno con una dichiarata portata innovativa (troppo spesso definita “epocale”). Dalla autonomia scolastica, al tentativo di ridisegnare complessivamente il sistema (la Legge 53/2003), alla ridefinizione dell'obbligo di istruzione, alla impresa di ridefinire le “indicazioni nazionali”, alla costruzione di un sistema nazionale di valutazione. Le singole iniziative si sono succedute, da una legislatura all'altra, lasciando irrisolto il problema di coordinare l'innovazione in un orizzonte di senso coerente e capace di ispirare una

“filosofia della prassi” in grado di tradurre l’innovazione in realtà attraverso il lavoro paziente e prolungato sempre necessario nelle innovazioni istituzionali.

L’iniziativa strategica qui affrontata deve perciò misurarsi con la necessità di risagomare i singoli frammenti della politica scolastica di questi anni per consentire a ciascuna tessera di combinarsi opportunamente nell’insieme del mosaico.

Il quadro di riferimento

La collocazione del termine dell’istruzione superiore al 18esimo anno di età è stato tema proposto al dibattito politico e culturale del Paese a più riprese negli ultimi quarant’anni di storia.

Dalle prime ipotesi di riforma della secondaria superiore (anni ’70), al dibattito sulla “riforma dei cicli” (fine anni ’90), alla fase di preparazione della Legge 53 del 2003, la questione è stata posta ripetutamente ed accompagnata da diverse motivazioni e proposte di soluzione; schematicamente: anticipo scolare mantenendo la durata complessiva di 13 anni, contrazione del primo ciclo, contrazione della durata del secondo ciclo.

Si ripropone il tema oggi, in un quadro di riferimento che si è fatto, ovviamente, più complesso e stringente, non fosse altro che per i cambiamenti sociali e culturali che si sono verificati in questo quarantennio.

Occorre assumere come prioritario momento di confronto e di riflessione comune proprio la identificazione di tale quadro di riferimento, per rintracciare linee di senso condivise, e dunque come premessa indispensabile per elaborare proposte di soluzione capaci di raccogliere il massimo consenso.

1. La convergenza europea e internazionale

Le specificità nazionali dei sistemi di Istruzione sono radicate nello stesso processo storico di costruzione degli stati nazionali e ne costituiscono parte distintiva.

Per tale ragione, nella fase iniziale della costruzione della Comunità Europea la “questione istruzione” non fu posta esplicitamente tra le materie comuni della Comunità; ma essa si pose progressivamente e giunse a maturazione a fronte del più complesso processo di internazionalizzazione e globalizzazione sia economica, sia del mondo della produzione e circolazione della informazione, della cultura e della scienza.

Oggi si configura sempre più, e con significati sempre più cogenti, come questione essenziale per la costruzione effettiva dell’Unione.

Sia gli obiettivi di costruzione di una effettiva ed attiva “cittadinanza europea”, sia quelli relativi alla circolazione del lavoro e delle competenze che quelli della apertura e superamento delle “frontiere culturali”, alla ricerca delle radici europee e di comuni sviluppi, contribuiscono a dare centralità ad una politica europea per l’istruzione e la formazione.

Non si tratta dunque di assumere la durata del ciclo di istruzione come uno dei comuni “parametri” quantitativi, (neppure il rapporto debito/PIL o deficit/PIL sono semplicisticamente quantitativi, se non per una superficiale pubblicistica) “imposti” dall’Europa; e del resto vi sono e permangono differenze attuali tra i paesi membri.

Si tratta invece di innescare, promuovere e realizzare un processo di progressiva convergenza delle politiche dell’istruzione da porre a fondamento stesso dell’Unione e del suo futuro sviluppo, economico e *politico*.

Una formazione e istruzione comune per il futuro cittadino europeo, come condizione per la rielaborazione di una “cultura europea”, di una “cittadinanza europea”, di un esercizio comune della deliberazione consapevole dei “popoli europei”.

Congiuntamente la condizione per una capacità comune di affrontare la sfida dello sviluppo tecnico-scientifico e dello sviluppo economico compatibile che la fase storica propone con forza ai popoli dei paesi europei.

Soprattutto in questi ultimi vent’anni l’Unione Europea ha proposto progressivamente elaborazioni, linee guida, indicazioni per alimentare politiche nazionali dell’istruzione e della formazione dirette a realizzare progressivamente tale convergenza reale.

Per tutti i numerosi esempi possibili, valga quello della proposizione delle “competenze” come declinazione comune degli obiettivi dei sistemi di formazione.

Dalle competenze relative al termine dell’istruzione obbligatoria, a quelle di cittadinanza a quelle per la “formazione per tutta la vita”.

Per la tradizionale “cultura scolastica” del nostro Paese si tratta di un orizzonte fortemente innovativo, che delinea, per la sua traduzione operativa, diversi fronti di impegno: dagli assetti ordinamentali (programmi, indicazioni, scansioni intermedie e finali, modalità e sistemi di valutazione), alla cultura pedagogica, alla cultura professionale dei docenti.

La questione della età conclusiva del percorso di istruzione, che coincide con il pieno esercizio della deliberazione di cittadinanza e della “maggiore età”, e dell’inizio dell’impiego “produttivo” delle competenze acquisite, è dunque da assumere come parametro di un processo di convergenza reale e progressiva, “di contenuto”, non come semplice soglia di un “contenitore”, che si pone alla politica scolastica nazionale.

Nella valutazione, complessa ma necessaria come per ogni politica pubblica, degli esiti della scelta del termine scolastico ai 18 anni, dovrà trovare posto essenziale la valutazione delle competenze in uscita, per misurare la corrispondenza tra la condizione strategica essenziale (mantenimento dell’impegno a migliorare la qualità dei processi formativi) e le implementazioni realizzate. Qualche cosa di più e di diverso dall’attuale “Esame di Stato”.

Il confronto con la dimensione europea darà esiti positivi non tanto se i “contenitori” temporali coincidono, ma se gli esiti culturali e formativi delle nuove generazioni di cittadini europei convergono.

2. La ristrutturazione tecnica dei cicli di istruzione e i significati istituzionali.

Altrettanta attenzione va posta nel configurare “tecnicamente” le soluzioni per una abbreviazione del percorso scolastico.

Le diverse ipotesi di soluzione, quali che ne siano i fondamenti, non possono trascurare il fatto che la elaborazione tecnica in campo istituzionale si confronta sempre con processi di “significazione” che sono stratificati e connessi agli assetti istituzionali stessi.

Cioè con le “narrazioni” sociali che in quei significati si riconoscono e attraverso i quali danno senso alle appartenenze, alle scale di valori, a “simboli e riti sociali”.

Si pensi anche solo semplicemente a questioni come il valore legale del titolo di studio, o al significato simbolico-sociale assegnato e mantenuto agli “esami di maturità”, o alla funzione di “riti di passaggio” riconosciuta, anche al di là del loro riscontro con la realtà attuale delle giovani generazioni, alle articolazioni dell’ordinamento entro le quali si dipana il percorso di formazione dei soggetti.

A tali articolazioni, sia reali che costitutive dell’immaginario sociale (non meno reale), corrispondono stratificazioni di interessi e di auto rappresentazioni di coloro che a vario titolo operano o sono variamente coinvolti entro il sistema di istruzione: innanzi tutto, i diversi modelli professionali elaborati ed interpretati dai docenti; ma anche le famiglie (aspettative, investimenti, scelte per il futuro) e gli stessi giovani in particolare impegnati nell’istruzione superiore.

Qualunque proposta “tecnica”, tanto più se fortemente innovativa, deve misurarsi con tali stratificazioni di significati che sono carattere intrinseco di ogni livello istituzionale: decostruire e ricostruire tali significazioni è impegno, faticoso ma necessario, in assenza del quale anche la migliore soluzione tecnica può fallire.

Sotto questo profilo va posta essenziale attenzione alla dimensione di confronto politico culturale ampio che deve assumere l’innovazione istituzionale, nel quale la decisione politica deve proporsi come sintesi e mediazione esplicita di un coinvolgimento capace di far maturare elementi di “nuovo senso comune”.

In particolare nell’ultimo decennio molti interventi di politica scolastica hanno utilizzato strumentazioni istituzionali per loro natura incapaci di esplorare tale dimensione: attraverso strumenti di carattere delegificato, o a norme relative ad altri scopi (regolamenti, decreti

ministeriali, leggi “finanziarie”, ecc..) sono state introdotte innovazioni di forte rilevanza istituzionale (dalle modalità di valutazione allo stesso “obbligo scolastico”) senza che attorno a tali modificazioni si potesse costruire il necessario corollario di confronto politico culturale, mediazione, assunzione larga di responsabilità conseguenti.

Porre mano alla ristrutturazione della durata del ciclo scolastico significa investire il complesso della architettura ordinamentale. E dunque affrontare attraverso la strumentazione istituzionale corretta la determinazione di una politica pubblica per l’istruzione, capace di coinvolgere i cittadini, le espressioni culturali e professionali direttamente coinvolte, le loro rappresentanze politiche, le funzioni e le sedi istituzionali del confronto e della mediazione politica espresse dal Parlamento.

3. Evoluzione dei soggetti e processi di apprendimento

Gli oltre quaranta anni che ci separano dalle prime proposte di abbreviazione del ciclo scolastico ai 18 anni sono segnati da profonde mutazioni sia culturali, sia di costume e quasi antropologiche, dei caratteri delle nuove generazioni.

Esse non sono certo generalizzabili e hanno operato per profonde diversificazioni, ma senza dubbio i giovani in età scolare sono profondamente diversi da quelli per i quali si cominciò a riflettere agli inizi degli anni ’70. Su tali modificazioni esistono studi e ricerche variamente approfonditi e, pur ponendo cura e attenzione critica a generalizzazioni indebite, è possibile elencare sommariamente alcuni elementi costitutivi di tali modificazioni.

i. Le condizioni reali e l’attenzione sociale all’infanzia.

A tale mutamento hanno contribuito, anche muovendo processi diversi e contraddittori, due elementi: la diversa collocazione e costituzione familiare, con l’aumento significativo del lavoro femminile e la generalizzazione della famiglia “nucleare”, e l’affermarsi progressivo e progressivamente qualificato della scuola per l’infanzia.

Quest’ultima entrò a fare parte dell’impegno dello Stato nel 1969 e, sia pure non in termini generalizzati sull’universo dell’infanzia, ha maturato una qualità di impegno formativo di grande rilevanza anche nella comparazione internazionale.

Comunque la “platea” di alunni che oggi entrano nel ciclo di istruzione obbligatorio con tale precedente “formativo” si è progressivamente allargata.

Nella esperienza concreta, sul campo, vi sono rilevanze empiriche fondamentali a dimostrare la differenza positiva” che tale precedente costituisce nella evoluzione successiva degli studenti, rispetto anche ad un non lontano passato.

La situazione è però notevolmente diversificata tra le diverse realtà del Paese, sia sotto il profilo quantitativo che qualitativo.

Un indicatore di tale diversificazione è costituito dalla distribuzione degli alunni “anticipatori” nel primo anno di scuola primaria. Nelle Regioni Centro settentrionali tale indicatore oscilla intorno al 3,5% (con un minimo del 1,5 in Trentino e Valle d’Aosta e un massimo del 5% in Liguria) mentre raggiunge il 18% in Campania, il 17 in Calabria, il 16% in Sicilia.

L’anticipo nelle immissione nel ciclo scolare p.d. è utilizzato dalle famiglie come alternativa ad insufficienze nella erogazione del servizio di scuola per l’infanzia, sia a gestione statale sia a carico del sistema dagli Enti Locali.

Non sono possibili né corrette correlazioni deterministiche, ma è certamente vero che le rilevazioni sui livelli di apprendimento effettuate in questi anni dall’INVALSI mostrano una distribuzione dei risultati isomorfa a tale diversificazione della presenza del servizio della scuola dell’infanzia.

I risultati meno soddisfacenti si distribuiscono infatti proprio nelle realtà indicate.

L’assenza di un efficace servizio di scuola dell’infanzia può ragionevolmente aggiungersi ai diversi fattori che stanno alla base della più che significativa variabilità degli esiti di apprendimento nei diversi successivi livelli scolari.

In tale senso l’anticipo dell’età scolare, nella sua pratica intrapresa di questi anni (dal 2003 in poi) rivela interamente la sua “ambiguità”.

Ciò ne compromette il possibile significato di soluzione entro la strategia qui affrontata, di terminalità del ciclo scolastico al 18simo anno.

ii. La costruzione e l'esperienza della "noità" e la formazione sociale delle nuove generazioni.

Il "passaggio dall'io al noi" ha oggi un presidio sempre più essenziale e a volte esclusivo nella scuola. Ma ciò mostra anche i limiti di tale delega e restringimento.

Il carattere nucleare della famiglia e il limite alla presenza di "fratelli", un contesto sociale di attenuazione dell'attenzione collettiva "ai cuccioli" (la "privatizzazione" della cura dell'infanzia), l'attenuarsi del peso specifico delle tradizionali aggregazioni giovanili (dalle parrocchie, all'associazionismo, al carattere "selettivo" e "professionale" spesso assunto dalle aggregazioni sportive) rappresentano tutti altrettante condizioni che, anche se con effetti non omogenei, hanno investito in modo selettivo e spesso improprio la scuola del compito essenziale della costruzione della dimensione della "noità" e della socialità, in termini di promozione di autonomia e responsabilità dei soggetti in formazione. (L'assimilazione del soggetto alla cittadinanza)

Il "noi" è sempre più spesso e solo a scuola e sempre meno in famiglia o nel contesto sociale di vita.

Per converso il decremento demografico e la conseguente forma assunta dalla piramide della popolazione hanno configurato le "nuove generazioni" come un'isola sociale.

I giovani non sono più semplici "prototipi e annunci" dell'adulto, come fu in un non lontano passato, in processi di riproduzione sociale che ricalcano percorsi tradizionali e consolidati, ma un *target* sul quale convergono interessi di mercato, differenziali di consumo e costume, affermazioni di mode e linguaggi selezionati che, come tali, tendono a consolidarsi e perpetuarsi, con ispirazioni a-pedagogiche e spesso anti-pedagogiche.

Anche sotto tale profilo le età che coincidono con quelle della scuola trasferiscono a quest'ultima compiti supplementari in termini di "promozione alla dimensione sociale" per assolvere ai quali i tradizionali assetti (famigliari e sociali) ed ordinamentali non sono sufficienti a dare risposte "di formazione".

La delega sociale alla scuola, raggiunto il risultato storico della "scuola di massa", non è più sufficiente ad affrontare e risolvere la problematica formativa delle nuove generazioni; né la sua dimensione "inclusiva" (che è stata essenziale nella realizzazione dell'istruzione di massa) è oggi sufficiente a garantire il complesso della "formazione".

I dati relativi al nostro Paese che segnalano ritardi più che significativi nel confronto con esperienze internazionali, sulle età di assunzione di responsabilità ed autonomia dei giovani (dalla persistenza delle dipendenze famigliari, al peso specifico di quella giovanile nella composizione del tasso di disoccupazione che è nel nostro paese storicamente e significativamente più alto) hanno una permanenza storica che oggi si coniuga con gli effetti aggravanti della crisi economica attuale.

Questi ultimi si sovrappongono cioè ad una condizione maturata in più decenni e che ha radici complesse sia di carattere strutturale (p.es. un sistema di welfare fondato sul "salario differito" e su "previdenze" connesse allo stato di occupato, e non su diritti di cittadinanza, con la particolare funzione "protettiva supplente" affidata alla famiglia) ma anche di carattere culturale che investono il sistema formativo, le sue gerarchie interne (p. es. il rapporto tra istruzione e formazione professionale), i suoi gradi di propedeuticità e terminalità intermedie (l'istruzione "guidata teleologicamente" dai livelli superiori, che mortifica l'autonomia formativa dei livelli intermedi).

La formazione delle nuove generazioni in una fase storica di profonda decostruzione dei significati sociali, dei costrutti identitari, delle enciclopedie di saperi e valori, non può rimanere articolata nei percorsi tradizionali e ripartita tra le tradizionali "agenzie" sociali come la scuola e la famiglia.

Il percorso scolastico "formale" è perciò chiamato, nella distinzione/coniugazione dei termini tradizionali di educazione e istruzione, a un processo di "individuazione" che mentre ne enuclea

e precisa gli obiettivi specifici (anche con la delimitazione della sua durata complessiva), sappia inserirlo in una iniziativa formativa allargata che ha anche altri interpreti, protagonisti e ruoli nel promuovere autonomia e responsabilità delle giovani generazioni : dagli istituti di un sistema di welfare di cittadinanza, ai sistemi di raccordo tra istruzione e lavoro, formazione professionale, sistemi di formazione per “tutta la vita”.

iii. **La rivoluzione microelettronica, il sapere e la comunicazione digitale**

Si tratta della mutazione più recente ma con un grado di diffusione e pervasività di enorme potenza e potenzialità.

Anche a tale proposito non mancano le elaborazioni e le ricerche più approfondite cui riferirsi. Qui basti ricordare che cambiamenti anche radicali investono direttamente lo stesso nucleo fondamentale della funzione della scuola: i processi di apprendimento (e di insegnamento). Disegnano, in altri termini, sia modalità diverse dell'apprendere sia potenzialità ancora inesplorate di organizzazione dell'insegnamento.

La “rivoluzione digitale” seleziona a privilegio infatti una delle due modalità fondamentali della elaborazione della conoscenza e del sapere. (Sono proprie dell'*homo sapiens*)

L'approccio simultaneo-sintetico e quello sequenziale-analitico, costituiscono infatti le modalità fondamentali dell'apprendere e sono da sempre stati oggetti di osservazione clinica, per come sono diversamente combinati negli approcci soggettivi, e per come determinano diversi e personali “stili” di apprendimento.

Tradizionalmente l'assetto della scuola ha privilegiato il secondo, facendolo coincidere con “il metodo” e dunque con il proprio compito specifico.

Oggi il mondo delle TIC e della rete potenzia ed esalta invece l'approccio simultaneo sintetico esaltando il ruolo dell'immagine, della integrazione sensoriale attraverso la mediazione della strumentazione tecnologica ad interfacce di uso sempre più intuitivo e immediato.

Ma contemporaneamente, e attraverso le medesime interfacce, mette a disposizione di esso la enorme potenzialità di archivi e giacimenti di sapere analitico consultabili e selezionabili all'istante, in una sorta di enciclopedia universale permanentemente consultabile.

Dunque è dalla combinazione specifica ed inedita delle due modalità tradizionali, resa possibile dalle tecnologie, che emergono le potenzialità di un diverso modo di apprendere e di insegnare..

Di tale “rivoluzione” i giovani sono investiti prima e fuori delle aule scolastiche, e portano all'interno di esse modalità, linguaggi, sensibilità, abilità diverse e spesso estranee a quelle custodite nel “metodo”.

Sequenze di apprendimento, gerarchie “enciclopediche”, funzioni della memoria, velocità differenziate di apprendimento, motivazioni al lavoro scolastico, ne sono profondamente modificati.

Sotto il profilo pedagogico, il primato tradizionale assegnato alla “costruzione epistemologica” dell'architettura dei saperi (l'enciclopedia del curriculum) cede all'urgenza ed alla “necessità ermeneutica” del potenziamento dell'interpretazione di saperi “esterni al metodo scolastico”.

Dunque mette in discussione radicalmente le sequenze, le progressioni lineari del curriculum scolastico, l'organizzazione gerarchica delle enciclopedie, le velocità stesse di percorrenza, precocizzando alcune acquisizioni (il simultaneo-sintetico) e ritardandone altre (il sequenziale-analitico).

Ma alla medesima conclusione si perviene anche considerando l'impatto delle tecnologie non solo sullo sviluppo cognitivo e affettivo dei soggetti, ma anche sugli assetti organizzativi dei processi di istruzione e formazione in contesto scolastico.

Infatti, laddove l'innovazione tecnologica è diventata oggetto di sperimentazione in ambiente formativo, integrandone gli strumenti con l'attività didattica corrente (altra cosa è la loro concentrazione laboratoriale, più tradizionale e a vocazione “specialistica”) ne sono emersi elementi di prospettiva che investono direttamente la questione strategica delle durate e delle sequenze della formazione.

Come in ogni “impresa” anche in quella formativa l’innovazione tecnologica rende evidenti le necessità di modificazione anche radicale dell’organizzazione.

L’integrazione delle tecnologie della comunicazione nel processo formativo tende infatti a mutarne “l’ambiente”. Cioè gli spazi, i tempi, le relazioni tra i protagonisti. Insomma pone il problema di ridefinirne “l’ecologia”.

In particolare viene messa in discussione radicale la “matrice” tradizionale entro la quale si organizza il lavoro didattico : la classe, l’ora di lezione, le cattedre, la ripartizione rigida tra le discipline; ma anche gli spazi, l’aula, i banchi, il rapporti uno-a-uno, uno-a molti, molti-a-molti che articolano le relazioni educative tradizionali.

Ma anche i tempi “paralleli” al rapporto didattico diretto: quelli “dell’attrezzatura” della macchina didattica (programmazione didattica e preparazione lezioni, documentazione, organizzazione dei supporti..) sul fronte dell’insegnamento e quelli dell’approfondimento, della ricerca, dello studio sul fronte dell’apprendimento.

Un programma mirato di innovazione tecnologica diventa perciò una delle condizioni di implementazione di una strategia che si misuri con una diversa cadenza temporale del ciclo di istruzione, a patto che se ne esplorino in modo esauriente le connessioni tra dinamica dei processi di sviluppo dei soggetti e appropriata configurazione degli ambienti formativi.

Un campo di ricerca educativa essenziale per una diversa “economia” del curriculum scolastico.

iv. **L’innovazione scientifico tecnologica e l’obsolescenza della classificazione e stratificazione del lavoro.**

Il tramonto compiuto del modello taylorista-fordista, fondativo della grande impresa industriale e, soprattutto, della sua funzione gravitazionale nei modelli di classificazione sociale e stratificazione del lavoro e delle professioni, ha modificato profondamente il modo di rapportarsi al lavoro come esito finale del processo formativo.

Sono infatti oggetto di profonde e parallele trasformazioni sia i processi reali di qualificazione e valorizzazione del lavoro nella trasformazione economica, sia le aspettative, le attese, le percezioni e le gerarchie del valore del lavoro, anche nella determinazione delle scelte soggettive, in connessione con l’istruzione e la formazione.

La suggestione della “formazione per tutta la vita”, così come le suggestioni alla “flessibilità”, sono fondate su tale modificazione reale e a loro volta si riflettono sull’approccio soggettivo alla formazione e all’istruzione.

L’assetto tradizionale del sistema di istruzione nazionale che deteneva il “monopolio”, se non totale certamente gerarchico, dell’istruzione e della formazione dei cittadini, viene messo profondamente in discussione da tale sviluppo.

Ne viene messo in discussione il “perimetro” (durate, sequenze, gerarchie) se non la sua “profondità”. In particolare nell’istruzione secondaria superiore e in quella terziaria e nei reciproci rapporti con un sistema (da costruirsi) di “apprendimento per tutta la vita”.

Il modello taylorista-fordista ha avuto, nel nostro Paese come altrove nel mondo industrializzato, una funzione essenziale, baricentrica, per determinare una matrice “isomorfa” dell’istruzione superiore, in particolare quella tecnica e professionale (repertorio degli indirizzi, definizione dei “profili” in uscita, composizione dei quadri disciplinari).

Ma il suo carattere “essenziale” non ha mai corrisposto, per la verità, a una realtà di carattere “generale” interpretabile in termini di riduzionismo funzionale.

L’assetto reale del sistema produttivo nazionale è storicamente attraversato da dislocazioni e faglie reali che hanno sempre “falsificato” l’isomorfismo tra esso e le articolazioni del sistema di istruzione. Basti per tutti l’esempio di un dualismo accentuato tra sistema della grande impresa (coerente al modello) e il sistema, diffuso e di rilevante peso specifico della piccola e media impresa.

I dati storici mostrano contraddizioni evidenti: le aree e i distretti a prevalente e diffusa vocazione manifatturiera (p.es il Nord Est e le sue diramazioni adriatiche) sono da sempre caratterizzati da elevata scolarizzazione (specie nei settori tecnico professionali), da buoni

risultati e esiti (vedi rilevazioni OCSE e INVALSI), da confortanti (o più confortanti) dati di occupazione giovanile, ma da altrettanto evidenti contraddizioni tra livelli di qualificazione scolastica dell'offerta di lavoro e la "composizione tecnica" della domanda di lavoro, che non vi corrisponde e che non valorizza i livelli di qualificazione scolastica.

Un dato storico che deriva dai vincoli e limiti stessi della piccola e media impresa rispetto alle necessità di sviluppare ricerca e innovazione e condizioni di competitività internazionale.

Oggi tale permanenza storica (che risale alle diverse faglie e dualità dello sviluppo economico del Paese) si coniuga con gli effetti della internazionalizzazione e mondializzazione dei mercati, con lo sviluppo delle tecnologie. E con la combinazione specifica tra locale e globale che destruttura le stesse dualità storiche dello sviluppo economico nazionale.

Sotto il profilo dei percorsi formativi tutto ciò pone, in termini significativamente diversi dal passato, il problema di una accentuata flessibilizzazione degli stessi che investe radicalmente lo stesso "paradigma" dell'ordinamento.

I caratteri dello sviluppo economico sottopongono cioè a "falsificazione" radicale le rigide classificazioni ordinamentali (indirizzi, durate, contenuti formalizzati) dell'istruzione superiore e pongono "oggettivamente" il problema di come organizzare e gestire tale flessibilità, per declinarla come un connotato di protagonismo, autonomia e responsabilità dei soggetti e non come un parametro di subalternità.

Un sistema di formazione ha l'obiettivo di declinare la flessibilità come campo di esercizio della autonomia e della scelta dei soggetti, e non come parametro del loro adeguarsi alla domanda altrui.

L'insieme delle considerazioni precedenti (altre se ne potrebbero aggiungere) pone con forza di fondamento oggettivo il problema di ricombinare, nella definizione dei cicli di istruzione propriamente detta, esigenze di precocità e intensità da un lato, ed esigenze di durata ed estensione dall'altro.

E, viceversa, di recuperare opportunamente sotto il profilo della continuità e della durata il valore aggiunto del potenziale di precocità che alcuni aspetti della moderna condizione giovanile assumono, attraverso strumentazioni istituzionali che non sono riconducibili all'assetto tradizionale "dell'ordinamento" scolastico.

In sintesi: revisione delle scansioni e delle giunzioni ordinamentali, delle velocità e delle sequenze curricolari, della precocità di approcci; destrutturazione delle enciclopedie curricolari e ristrutturazione dei percorsi.

4. Il "Sistema nazionale di istruzione e formazione" e gli assetti istituzionali

Attraverso una lunga ed ancora incompiuta transizione decennale, parallela all'innovazione istituzionale introdotta nel Titolo V della Costituzione, si va configurando il "Sistema nazionale di istruzione e formazione" come insieme del complesso delle funzioni, delle strutture, dei soggetti "produttori" di servizi, di attività destinati a rispondere al diritto fondamentale di cittadinanza all'istruzione .

L'attuazione complessiva di tali servizi alla cittadinanza compete allo Stato, alle Regioni e agli enti locali territoriali, alle istituzioni scolastiche autonome.

Così considerato (ma appunto, si tratta di una lunga transizione) il Sistema di istruzione non è una funzione, una struttura, un servizio dello Stato; ma non è neppure un ente pubblico o una persona giuridica; è una organizzazione complessa cui lo Stato ed altri soggetti danno vita per garantire un diritto costituzionale.

E che, questo è il cuore del problema, rende indispensabile una forma (inedita per il nostro Paese) di "governo misto", entro il quale i diversi titolari e le diverse strutture devono configurare i propri compiti e le proprie funzioni in relazione alla fondamentale missione pubblica comune, costituita dalla produzione dei servizi la cui fruizione realizza il diritto di cittadinanza.

Dobbiamo tutti considerarci in fase di "apprendimento istituzionale" rispetto a tale riconfigurazione, in particolare rispetto ad una tradizione che considerava l'istruzione pubblica un "monopolio

sostanziale” dello Stato sia in termini di definizioni ordinamentali, sia in termini di “amministrazione” (il Ministero).

Ma dobbiamo considerare, nell’affrontare problematiche che investiranno necessariamente (almeno) il prossimo decennio, impegni di “prefigurazione” delle funzioni ripartite tra i diversi soggetti che sono fin d’ora messe alla prova dalle novità istituzionali.

Come è noto nella ripartizione costituzionale allo Stato toccano due prerogative esclusive: 1) la legislazione di carattere generale sul sistema di istruzione (quella che investe direttamente l’espressione del diritto di cittadinanza) e 2) la definizione dei livelli essenziali di prestazione: ciò che lo Stato garantisce cioè in modo eguale a tutti i cittadini.

La questione della definizione della durata del ciclo di istruzione, del suo inizio e del suo termine va collocata in tale prospettiva, che è anche la condizione per quella rielaborazione di significati (vedi punto precedente) che è condizione essenziale di “validazione sociale” di ogni proposta tecnica di “razionalizzazione”.

E’ necessario cioè che l’innovazione relativa alla durata complessiva del ciclo di istruzione si collochi entro una “strategia pubblica” comune, assunta e condivisa dell’insieme dei soggetti che di essa sono titolari, nella ridefinizione delle competenze affermata nel Titolo V della Costituzione. Tale affermazione vale in particolare per quattro questioni connesse a quella del termine dell’istruzione a 18 anni

- a) La fase di formazione dell’infanzia e prescolare
- b) La coerenza tra istruzione propriamente detta e un potenziale “sistema duale” con la formazione professionale regionale
- c) Il livello di istruzione terziaria, universitaria e non universitaria.
- d) Un sistema organizzato di “apprendimento per tutta la vita”.

Le condizioni di realizzazione della strategia

Entro il quadro di riferimento tracciato è possibile indicare cinque indirizzi di fondo per definire in modo coerente le scelte di politica pubblica destinate a modificare la durata complessiva del corso di studi scolastici in modo che termini al 18esimo anno di età.

1. La valorizzazione della formazione nell’infanzia.

Cospicua letteratura che riporta esiti della ricerca internazionale testimonia che il livello di successo del corso di studi scolastici (qualunque sia l’età di inizio del percorso “formale”) è correlabile positivamente con i servizi di formazione all’infanzia disponibili alla popolazione (vedi in particolare esperienze dei paesi scandinavi).

Si tratta di un insieme di servizi non direttamente qualificabili nei termini (nazionali) di “scuola per l’infanzia”, ma che comprende la disponibilità pubblica complessiva di servizi formativi e di assistenza entro l’arco 0-6 anni, a partire dalla disponibilità di asili nido a partire dai 18 mesi di età.

Tale correlazione positiva è riferibile sia agli effetti formativi della “socializzazione” precoce sui soggetti, sia agli effetti che ciò produce nel miglioramento della sensibilità e delle attività pedagogiche e formative della famiglia.

Superati i 18 mesi la disponibilità di asili nido contribuisce per esempio sia a migliorare il reddito familiare (con il lavoro femminile) sia a “selezionare” e a migliorare la sensibilità, la cura e i contenuti, dell’apporto “pedagogico” della famiglia: meno occasioni e durate temporali e più qualità e cura negli interventi.

La scelta di “accorciare” la durata dell’istruzione al 18esimo anno di età può rintracciare una diversa e coerente interpretazione del “diritto all’istruzione” sia potenziando l’iniziativa pubblica nella fase della scuola dell’infanzia propriamente detta, sia misurandosi con opportune politiche pubbliche sul nodo 0-6 anni.

Tale scelta ha dunque un punto di forza nella qualità delle esperienze della scuola per l’infanzia italiana che vanno potenziate e soprattutto generalizzate, ma deve misurarsi in termini di sviluppo con la fase precedente i 3 anni.

Come già indicato (Quadro di riferimento, punto 4.) ciò comporta una definizione di “politica pubblica” che coordini gli interventi di diversi soggetti: lo Stato per quanto attiene al vero e proprio ordinamento scolastico e le autonomie locali per quanto attiene la dimensione formativa “non ordinamentale” nelle età prescolari.

La “teoria” di fondo di tale politica pubblica di formazione è che in tale modo si possa positivamente coniugare la scelta dell’accorciamento del ciclo complessivo di istruzione scolare con un miglioramento dei risultati raggiunti nella fruizione concreta del diritto di cittadinanza all’istruzione.

Dunque con la quantità e qualità dei risultati finali del processo di apprendimento “ordinamentale”

A partire da tale “teoria” occorre dimensionare qualità e quantità dei processi da implementare

- coordinamento della strategia pubblica tra i diversi titolari delle politiche formative
- risorse economiche ed umane
- formazione del personale
- promozione della cultura familiare, formazione e qualificazione della domanda

2. La formazione dell’obbligo

La definizione dell’obbligo a 16 anni ha rilevanza Costituzionale. La scelta di tale definizione, per le modalità “storiche” con cui è avvenuta, non ha avuto rilevanza politica e culturale sufficiente e coerente con tale valore. (E’ mancato il necessario esteso confronto politico-culturale-sociale sul suo significato e sulle modalità di declinazione concreta).

Probabilmente per questa ragione oggi tale significativa definizione non ha riflesso corrispondente nell’ordinamento e risulta invece “dispersa” tra settori e indirizzi della Secondaria Superiore e/o non del tutto coerentemente declinata entro il rapporto istruzione/formazione professionale/avvio al lavoro.

L’accorciamento del ciclo di istruzione ai 18 anni deve rappresentare una occasione per consolidare l’obbligo nell’ordinamento definendone la sua “autonomia” e consistenza unitaria. La rilevanza politica e sociale di tale obiettivo è testimoniata da alcune considerazioni di fondo

- a) I primi due anni della secondaria superiore sono caratterizzati dal più elevato indice di selezione, dispersione, abbandoni.
A parte la considerazione relativa ad aspetti di equità sociale, ciò comporta un aggravio di costi generali al sistema: lo scarto tra “costi teorici” (calcolati per percorsi lineari) e “costi reali” che tengono conto di ritardi e bocciature, arriva in certe situazioni (differenziazioni sia geografiche che di indirizzo) al 30% in più del previsto.
- b) La fascia di età corrispondente è tra quelle che più intensamente risentono delle mutazioni culturali, psicologiche, comportamentali che nei punti precedenti sono state sottolineate (Quadro di riferimento, punti 3ii e 3iii). Tali mutazioni richiedono attenzione specifica e caratterizzante della fase del ciclo di formazione e non la loro “dispersione” nella differenziazione ordinamentale.
- c) La rilevanza costituzionale della definizione dell’obbligo richiama l’impegno fondamentale dello Stato rispetto alla transizione (incompiuta) che attraversa il sistema di istruzione nazionale (Quadro di riferimento punto 4.).
In particolare ciò investe la titolarità esclusiva dello Stato nel definire i Livelli essenziali di prestazione in riferimento al diritto di cittadinanza. La definizione dell’obbligo (costituzionalmente “obbligo e diritto”) diventa in tale caso esercizio più che cogente direttamente connesso al diritto generale all’istruzione dei cittadini.

La “teoria” che alimenta un intervento in tale direzione è quella che, consolidando la formazione dell’obbligo in direzione della attenuazione delle diversificazioni e settorializzazioni dell’istruzione superiore e verso una complessiva omogeneità (autonomia ordinamentale) ed una maggiore equità sociale, si possa intervenire sulla durata del corso di studi rendendo possibile

comporre l'essenzializzazione di contenuti e l'accorciamento complessivo delle durate con il miglioramento dei risultati finali.

Un campo di esplorazione specifico, in vista dell'obiettivo e per implementare opportunamente tale strategia potrebbe essere quello di promuovere il confronto approfondito tra le elaborazioni compiute nella definizione delle indicazioni per i diversi indirizzi della secondaria superiore, in particolare per quelli del sistema dei licei e per l'istruzione tecnica e professionale (che mostrano elementi di disallineamento se non contraddizioni esplicite), con lo scopo di delineare una reale "consistenza autonoma" delle indicazioni per l'obbligo.

Il parametro di riferimento comune per tale confronto è costituito dal quadro delle competenze definito in applicazione delle indicazioni europee.

L'impegno, di consistente portata culturale e professionale (sperimentazione e formazione), è quello di trasformare tale riferimento da adempimento formale e "adattativo" a effettiva "idea guida" per la formazione, in particolare per le fasi terminali dei percorsi di istruzione.

3. **Attenzione ai punti di snodo del percorso scolastico**

Le cesure ordinamentali (i passaggi di grado) sono oggi sostanzialmente disposte secondo uno schema tradizionale e antico, sempre più lontano dai passaggi che contrassegnano lo sviluppo reale dei soggetti in formazione. (Quadro di riferimento punto 3).

Su tali cesure si costruiscono simboli e significati che caratterizzano il livello istituzionale (Quadro di riferimento punto 2.) e in particolare si stratificano i modelli professionali interpretati e socializzati nel corpo docente.

Dunque alle discontinuità proprie della dinamica del soggetto e del suo apprendimento, non coincidenti con quelle dell'ordinamento, si sommano quelle legate a diversi "immaginarsi e modelli" professionali ancora interpretati nei processi di insegnamento.

A tale fenomenologia si è cercato di porre rimedio (pur nell'invarianza dell'ordinamento) attraverso la rideterminazione di "indicazioni" per i curricoli, per tutti i gradi di scuola, nelle quali si rimanda a concettualizzazioni come il "curricolo verticale", la "continuità" ecc... In tale direzione si muove anche la promozione degli Istituti Comprensivi che ha accompagnato più recentemente le misure di riorganizzazione e dimensionamento della rete territoriale del servizio scolastico.

E' appena il caso di accennare che alcune condizioni materiali che in passato avevano alimentato le stratificazioni di modelli professionali dell'insegnamento nei diversi ordini di scuola sono in sostanza tramontate (per esempio la formazione dei docenti è ormai di livello universitario anche nel ciclo primario). Sopravvivono le significazioni simboliche.

L'iniziativa di revisione e accorciamento del ciclo di istruzione al 18esimo anno dovrebbe mettere a frutto sia tali tentativi di riscrittura dei "contenuti" dell'insegnamento sia le condizioni materiali nella formazione dei docenti che sono nel frattempo maturate, per affrontare i punti di snodo del percorso formativo.

Le argomentazioni che seguono muovono dalla considerazione che l'apprendimento avviene sempre per discontinuità. Ma ci sono micro-discontinuità e macro-discontinuità.

Per quanto riguarda le prime si può adottare come riferimento metaforico il fatto che esse si riferiscono al "soggetto che cambia perché apprende".

La macro-discontinuità sono relative invece al fatto che il soggetto "apprende perché cambia". Nella lunghezza degli studi che caratterizza i sistemi moderni di istruzione, occorre dunque combinare assennatamente entrambe le discontinuità.

a. **La generalizzazione degli Istituti Comprensivi**

I più recenti interventi di razionalizzazione della rete scolastica hanno generalizzato la costituzione di Istituti Comprensivi.

Si è così costituito un assetto "materiale" del sistema di istruzione che consolida (almeno) otto anni di percorso formativo collocati in una unica sede, e che, laddove il dimensionamento sia stato effettuato su una coerente scelta di programmazione territoriale

del servizio, interessano una continuità di utenza.

In moltissime realtà, inoltre, tale continuità investe un arco che va dalla scuola dell'infanzia al termine delle secondaria di I° grado.

Entro tale "contenitore materiale" unificato si dipanano percorsi segnati da discontinuità "ordinamentali" (il passaggio alla secondarietà, vedi oltre) che permangono anche se in una prospettiva di superamento, simbolicamente esemplificata nel linguaggio che sempre più spesso e in varie sedi usa il costrutto comprensivo di "primo ciclo".

La tensione culturale, didattica e pedagogica verso la realizzazione di una "unità" formativa che corrisponda a tale "unificazione" dei contenitori materiali ed organizzativi è testimoniata da diverse e significative esperienze di costruzione di "curricoli verticali", di declinazione della categoria della "continuità", dalle stesse proposte contenute nelle "Indicazioni nazionali" per il curricolo.

Tali più che significative rielaborazioni culturali, didattiche e pedagogiche, possono trovare effettiva attuazione se la "costituzione materiale" di un ciclo di otto anni venga considerata una risorsa da esplorare e valorizzare in un progressiva impegno ad adeguare anche gli aspetti organizzativi e professionali che più risentono del permanere delle discontinuità ordinamentali: in primo luogo l'impegno dei docenti, i modelli professionali agiti, la classificazione del lavoro, la determinazione degli organici ecc..

In particolare entro tale contenitore potenzialmente unitario va ricollocata l'attenzione ai punti di "snodo" del percorso scolastico, sia sul versante del soggetto che apprende, sia su quello della continuità/discontinuità ordinamentale.

L'attenzione alla dinamica propria del soggetto in formazione può in tale modo esprimersi appieno declinando continuità e discontinuità entro un contenitore organizzativo capace di assumerla come criterio fondamentale, non sacrificato o mortificato dalle "cesure" dei passaggi ordinamentali.

Si può in altri termini esplorare una "economia del curricolo" effettivamente centrata sullo sviluppo delle persone (proclamata per altro nell'impianto delle nove "Indicazioni") e rispettosa delle sue cadenze e snodi, in un contesto non segmentato e "costretto" nelle cadenze formali dell'ordinamento.

b. Lo snodo 5-6 anni (terzo anno materna, primo anno primaria)

E' il livello sul quale, storicamente, si sono confrontate le ipotesi di determinazione di fine ciclo al 18esimo anno di età attraverso "l'anticipo" scolastico (dalle ipotesi di riforma delle superiori degli anni '70 alle ipotesi di riforma dei cicli della fine anni '90).

Senza ripercorrere tali ipotesi, occorre muovere dalla considerazione di tre diversi assunti

- i. La qualità delle esperienze della scuola per l'infanzia, maturate dalla sua istituzione come scuola pubblica e testimoniate da rilevanti comparazioni internazionali
- ii. Le indicazioni riportate nel Quadro di riferimento (punto 3i) sugli effetti possibili di una generalizzazione della formazione dell'infanzia, in termini di precocità dell'apprendimento.
- iii. Gli effetti potenziali di una politica pubblica per il nodo 0-6 anni sulle potenzialità di "intensificazione" successiva dei processi di apprendimento (Gli indirizzi generali...
Punto 1)

La combinazione di tali considerazioni porta ad affermare che se l'anticipo del "fine ciclo" di istruzione al 18esimo anno vuole essere adottata nel mantenimento ed anzi miglioramento dei risultati dell'intero ciclo di istruzione, la valorizzazione della scuola per l'infanzia nei suoi traguardi di qualità e diffusione quantitativa ne rappresenta una precondizione essenziale.

In tale senso l'attenzione allo snodo tra l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e il primo della primaria non si pone come terreno di "anticipo" di percorso, ma come attenzione

analitica e personalizzata dalla quale scaturiscono indicazioni “cliniche” pertinenti allo sviluppo successivo, alle sue cadenze e ai suoi traguardi.

c. Lo snodo della secondarietà e il passaggio tra primaria e secondaria

Si tratta, come è noto del punto di effettiva debolezza del nostro sistema di istruzione. Le stesse rilevazioni dei livelli di apprendimento che mostrano radicali differenze nel passaggio tra istruzione primaria e primo grado dell'istruzione secondaria pongono il problema cruciale di come il nostro sistema sia in grado di accompagnare il passaggio alla secondarietà nell'apprendimento (e non solo).

Si intendono qui per “secondarietà” tre aspetti fondamentali.

- i. L'approccio al sapere ed alla conoscenza che si cimenta con le “teorie”. Dal sapere acquisito per via esperienziale a quello formalizzato e concettualizzato nelle teorie interpretative.
- ii. L'approccio del soggetto con il “proprio” sapere che diventa esso stesso oggetto di riflessione. Una sorta di auto epistemologia sulla quale si fondano, per altro, le suggestioni delle indicazioni al “apprendere ad apprendere” che animano le stesse proposizioni europee.
- iii. Il passaggio nella classificazione dell'ordinamento, tra istruzione primaria e secondaria.

La coerenza tra tali aspetti, e in particolare la corrispondenza tra i primi due che appartengono alla dimensione dello sviluppo del soggetto, ed il terzo che appartiene alla “organizzazione” dei processi (con i corollari relativi alla classificazione del lavoro docente, alla sua organizzazione spazio temporale, ecc..) si configura come il vero e proprio punto debole del sistema nazionale.

Non, dunque, la Scuola Media come “anello debole”, ma più organicamente la corrispondenza tra l'artefattualità delle cesure dell'ordinamento e la realtà dei processi di apprendimento dei soggetti.

Tenendo conto, ovviamente, dell'insieme dei fattori che rendono obsoleto l'impianto storico ordinamentale, in parte richiamati nei punti precedenti: mutamento delle funzioni di riproduzione sociale assegnate tradizionalmente alla secondaria di primo grado (non più terminaloe dell'obbligo scolastico), mutamenti nei caratteri stessi dello sviluppo dei soggetti, diversificazione della rilevanza formativa tra scuola e extrascuola.

Per comprendere come tale problematica possa influire sulle sequenze e le cadenze formative successive, sulle “velocità” differenziate lungo i percorsi scolastici (e dunque anche sulle possibilità di chiusura anticipata) occorre tenere conto di quattro problematiche essenziali connesse al tema

- i. Le rilevazioni sui livelli di apprendimento sembrano dimostrare che i buoni risultati (anche nella comparazione internazionale) mediamente ottenuti dalla nostra scuola elementare, presentano una flessione interna nel passaggio tra il quarto e quinto anno.
- ii. La velocità di percorrenza dell'itinerario all'approccio secondario al sapere è differenziata da soggetto a soggetto, e non è lineare ma “a scale” e salti. Nella fase di sviluppo il soggetto conosce cambiamenti anche radicali con una tempistica che non può essere ricondotta a quella dell'ordinamento, ma andrebbe rispettata e sollecitata in modo finalizzato e personalizzato.
- iii. Il passaggio alla secondarietà è differenziato anche per “campi di sapere”. Per esempio è particolarmente precoce quello relativo alla matematica (e spesso regolarmente sprecato nella nostra scuola). Al contrario tutti i saperi che afferiscono alla dimensione della “complessità” richiedono transizioni più lunghe.
- iv. Il passaggio alla secondarietà è favorito, abilitato, sollecitato dalla dimensione e dalla portata del set di saperi cumulati per via esperienziale. Dunque non “anticipo” della secondarizzazione, ma costruzione attenta delle sue precondizioni nella scuola

dell'infanzia e nel ciclo primario.

In particolare da sottoporre ad attenzione lo snodo tra quello che (oggi) è il quinto anno della primaria e quello che (oggi) è il primo anno della secondaria di primo grado, per valutare e calibrare e differenziare anticipazioni di secondarizzazione utili per “economie interne” di ciclo.

Si tenga conto a tal proposito che sullo snodo qui trattato operano con particolare intensità processi reali di mutazione culturale dei soggetti quali quelli richiamati nel quadro di riferimento (punto **3iii**) a proposito di rivoluzione digitale.

d. Il raccordo tra secondaria di 1° grado e inizio obbligo.

Si tratta della parte del percorso di istruzione sulla quale operano più intensamente i fenomeni di mutazione socio culturale e finanche antropologica già messi in rilievo precedentemente.

Le difficoltà del passaggio sono testimoniate oggi anche dalla concentrazione in tali età dei comportamenti “anomali” troppo spesso contrassegnati dalla categoria semplificata ed impropria del “bullismo”.

Risultati dell'apprendimento problematici, caduta delle motivazioni all'impegno scolastico, significati regressivi rielaborati a fronte degli interrogativi radicali che caratterizzano l'adolescenza, permeabilità alla intensità degli interventi mediatici e di marketing diretti al “consumo giovanile”, rielaborazione spesso *border line* della “noità” e del gruppo, costituiscono esperienza quotidiana sul campo del fare scuola in tale età.

Ogni cesura ordinamentale che si sovrapponga alla “macrodiscontinuità” attraversata dai soggetti in tale fase precondiziona ogni ulteriore sviluppo del percorso scolastico e i suoi risultati (dunque anche la fattibilità di una sua contrazione complessiva).

Al contrario occorre che tale complessa fenomenologia sia oggetto di “cura” specifica e di un percorso formativo unitario ed omogeneo.

In tale senso la cura sullo “snodo” indicato tra l'ultimo anno delle secondaria di primo grado e la fase terminale dell'obbligo scolastico assume senso pieno se quest'ultimo si configura effettivamente come “percorso omogeneo e autonomo” entro l'ordinamento, quali che siano gli indirizzi di secondaria superiore che lo organizzano. (Vedi “Indirizzi generali...” punto 2).

Un segno tangibile di tale scelta di politica scolastica è costituito dal necessario superamento dell'Esame di Stato in uscita dalla Scuola Secondaria di primo grado.

Oggi esso appare segnato da una contraddizione evidente: è valorizzato (e complessificato) dalla presenza di una prova nazionale, ma non corrisponde ad alcuna cesura significativa, posto che la definizione dell'obbligo ha superato tale soglia.

e. Lo snodo tra obbligo e successivi anni della secondaria superiore

Come indicato precedentemente un elemento fondamentale di una possibile strategia di accorciamento del ciclo di istruzione al 18esimo anno di età è quello di operare in direzione di un consolidamento ordinamentale dell'obbligo scolastico per definirne una sua “autonomia” rispetto al diritto all'istruzione.

Entro tale strategia, l'intervento sugli anni successivi della secondaria superiore deve, al contrario, tendere a superare il paradigma stesso dell'ordinamento, declinando quello del maggiore grado possibile di flessibilità dei percorsi formativi.

Tale flessibilità deve fondarsi su una “piattaforma formativa” rinforzata e potenziata dalla valorizzazione del percorso dell'obbligo e trova espressione plurima in tre direzioni

✓ La declinazione degli indirizzi di studi entro le diverse realtà socio-economiche e produttive in modo da favorire esperienze e processi di raccordo scuola-lavoro

✓ La valorizzazione delle scelte individuali relativamente ad insegnamenti opzionali che assumono un ruolo formativo fondamentale in termini di autonomia e responsabilità dei soggetti

✓ La contemporanea azione diretta a consolidare la dimensione ordinamentale dell'obbligo scolastico (omogeneità ed autonomia del percorso formativo) da un lato e sviluppare la flessibilità dall'altro (declinazione degli indirizzi e opzionalità) rappresenta una vera e propria sfida rispetto ai modelli organizzativi, all'uso delle risorse umane e materiali, alla determinazione degli organici alla declinazione effettiva dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche.

In parte tale strategia è già presente nelle indicazioni di riforma della secondaria superiore e dei suoi indirizzi, nella forma di una accentuata e potenziale flessibilità curricolare, da declinare tra autonomia scolastica e raccordo organico con la realtà sociale e produttiva locale.

Tale declinazione va promossa ed estesa (con potenziale unificazione delle condizioni di "gestione" tra istruzione liceale e tecnica-professionale) anche tenendo conto di quanto già indicato precedentemente nel Quadro di riferimento (punti 3iv e punto 4), nonché della possibile coerenza tra il termine del percorso di istruzione e quello di un possibile "sistema duale" organico con la formazione professionale regionale (che termina infatti al 18esimo anno).

L'ipotesi di un accorciamento della secondaria superiore a quattro anni, entro tali condizioni è rinforzata da alcune considerazioni relative alla "economia" del quinto anno di studi della secondaria superiore che nella realtà appare profondamente modificata

✓ Il quinto anno di studi è segnato, nella sua prassi, dalla scadenza dell'Esame di Stato e dalla sua configurazione.

L'esperienza sul campo racconta di un clima generale di disimpegno anticipato dal complesso del percorso formativo che viene sacrificato funzionalisticamente e regressivamente alla articolazione parziale disciplinare dell'Esame di Stato.

L'assenza di una "prova nazionale" che si sviluppi sul complesso delle competenze acquisite rinforza tale deriva funzionalista/opportunista.

✓ L'esperienza di tanti docenti, ma anche delle famiglie e degli osservatori più attenti testimonia di un decadere dell'impegno di molti giovani, proprio nel passaggio dal quarto al quinto anno di studi.

L'acquisizione della maggiore età e la contemporanea permanenza entro una esperienza quotidiana pre/etero-determinata, con limiti evidenti di ogni possibile "personalizzazione", appaiono come cause oggettive di effetti di posticipazione di assunzione di responsabilità ed autonomia che si riflettono sui livelli di partecipazione e di motivazione.

Su questo piano potrà verificarsi direttamente il risultato di una scelta di politica scolastica diretta all'anticipo dell'età di uscita dal sistema di istruzione secondaria, in termini di mantenimento/miglioramento dei risultati finali, se si sapranno combinare opportunamente misure ad essa collegate

✓ Ampliamento degli spazi di personalizzazione delle scelte formative (opzionalità) in termini di espressione potenziale di affermazione di autonomia personale.

✓ Effettiva traduzione culturale, didattica, educativa della problematica delle "competenze", sia nella individuazione degli esiti previsti per il percorso formativo, sia nella organizzazione conseguente dei processi stessi.

✓ Revisione della struttura e della composizione dell'Esame finale in uscita dal ciclo, in particolare rispetto al significato ed alla struttura di "prove nazionali".

4. La costruzione di un sistema di istruzione terziaria non universitaria

Una strategia coerente di uscita anticipata dal percorso di istruzione e con buone condizioni di realizzazione trova coronamento opportuno nello sviluppo di percorsi di istruzione terziaria non universitaria progettati e sagomati in rapporto con sviluppo economico e sociale di riferimento e in forma anche non curricolare ("a progetto").

Tale strategia va inquadrata in riferimenti già citati (quadro di riferimento punto **3iv** e punto **4**). Condizioni operative di tale scelta sono

- a) Estensione di tali iniziative a tutti gli indirizzi di studio e non solo per l'istruzione tecnica
- b) Sagomare la struttura degli interventi "a progetto" entro parametri di confrontabilità e riconoscibilità
- c) Disporre di un sistema di valutazione e di controllo di qualità che coinvolga l'insieme dei protagonisti e titolari delle iniziative e della loro governance (sistema di istruzione, Regioni e Enti locali, imprese, Università).

Per completare una ipotesi strategica: istruzione, formazione, lavoro, condizione giovanile

Quali che siano le soluzioni "tecniche" che si possono individuare entro una definizione di "politica pubblica" che si ponga l'obiettivo di una uscita dei giovani del percorso di istruzione anticipata ai 18 anni, occorre misurarsi con un insieme di interventi coordinati che, nel processo di implementazione delle scelte e nella loro traduzione operativa, co-agiscano per aumentarne le possibilità di successo, sia rispetto alla problematiche di "accettabilità sociale" (neutralizzazione di interessi particolari e sviluppo di interessi e aspettative generali), sia rispetto ai parametri di efficacia ed efficienza della stessa innovazione. Si sottolineano solo alcune "avvertenze".

1. La considerazione che l'effetto immediato della misura di accorciamento del ciclo di istruzione, a parità di altre condizioni, si tradurrebbe, a breve, in un aumento del tasso di disoccupazione giovanile, rappresenta un problema che richiede interventi specifici e finalizzati. Non è sufficiente, infatti, la mera disamina tecnico-scientifica del "dato" (consistenza effettiva delle "forze di lavoro", tasso di attività, confronto domanda-offerta sul mercato del lavoro, struttura e segmentazioni del mercato stesso). La "portata simbolica" del dato e il suo (probabile) uso mediatico rappresentano altrettanti ostacoli al successo di tale scelta di politica scolastica.
2. Sotto il profilo delle dinamiche soggettive, intersoggettive e collettive, l'anticipo dell'ingresso sul mercato del lavoro in permanenza di condizioni di disoccupazione giovanile, va ad alimentare, negativamente, un "grappolo" di questioni che già oggi caratterizzano la condizione giovanile. Dall'autonomia rispetto alla "protezione familiare" prolungata, alla interpretazione regressiva e rassegnata della flessibilità (non l'ampliamento delle proprie potenzialità, ma l'adattamento alla domanda etero determinata); dalla mortificazione della valorizzazione delle competenze maturate nel processo di formazione, alla occasionalità regressiva delle soluzioni contingenti; dall'orgoglio del disporre di un "capitale umano", alla rassegnazione alla filosofia "dell'arrangiarsi". Si tratta di problematiche che, innescate, minacciano di travolgere le stesse finalità dichiarate dalle quali la strategia parte (confronto e competizione rispetto alle dimensioni europee, anticipo della assunzione di autonomia e responsabilità, essenzializzazione del ciclo di istruzione e complessificazione del ruolo della formazione).

E' necessario perciò che l'azione strategica, che parte da un problema specifico come quello precedentemente trattato, si traduca in azioni che intervengono sul *fall out* generale che le soluzioni adottate determinano e/o possono determinare.

Si segnalano perciò, in direzione di tale "completamento strategico", due campi di intervento che interpretano tale preoccupazione

a) Gli stage formazione-lavoro.

L'esperienza di questi anni, (che ha, per esempio, visto positivamente in opera le istituzioni scolastiche autonome, specie nell'istruzione tecnica e professionale e le imprese, ma anche un uso strumentale delle occasioni relative, va valorizzata attraverso una azione mirata che sappia

- i. Estendere le occasioni a tutti gli indirizzi dell'istruzione e della formazione (dai liceo all'istruzione tecnica e professionale, alla formazione professionale p.d)
- ii. Bonificare le interpretazioni regressive della dimensione "stage" (utilizzo di lavoro giovanile qualificato sottocosto o a costo zero)
- iii. Determinare profili di qualità e condizioni di esercizio che coinvolgano i diversi "titolari": scuole, imprese, università, Regioni, Centri per l'impiego, Organizzazioni Sindacali.
- iv. Definire un corrispondente e rigoroso sistema di valutazione delle esperienze che contribuisca a garantire la qualità e la finalizzazione.

b) Allargamento e potenziamento del servizio civile.

"Non è con la cooperazione nel lavoro produttivo di ricchezza che il membro della comunità (il cittadino) si riproduce, ma con la cooperazione nel lavoro dedicato agli interessi collettivi."

Per generazioni il "lavoro dedicato agli interessi collettivi" è stato interpretato attraverso la leva militare (per i maschi) e la "vocazione domestica" per le ragazze. L'abolizione della leva, la costituzione di un esercito professionale per uomini e donne hanno fatto giustizia di tale discriminazione e sopravvivenza anacronistica. Ma la verità contenuta nella affermazione della funzione di cittadinanza del lavoro prestato agli interessi collettivi non è stata reinterpreta, e ciò ha lasciato il segno di una mancanza nella stessa formazione sociale delle nuove generazioni.

Occorre esplorare la questione (di grande rilevanza culturale e di costume) sotto tre profili

- i. La fruizione a carattere universalistico del diritto all'istruzione ha un costo che è per massima parte distribuito socialmente (l'investimento delle famiglie e dei singoli, anche nell'istruzione superiore vi partecipa in modo ridotto). Il singolo contrae un "debito sociale", una obbligazione che ha come riferimento la dimensione collettiva della cittadinanza, ad essa va "restituito".
Si tenga conto, in proposito, dell'effetto "deformante" (sotto il profilo culturale ma anche economico) che più recenti sollecitazioni e iniziative di "credito agevolato" per gli studi contengono implicitamente. A parità di struttura del sistema fiscale si "restituisce" agli Istituti di Credito, un costo che in realtà è sopportato in massima parte dalla collettività: A parte i dettagli quantitativi del calcolo effettivo di costi e investimenti si sottolinea la deformazione implicita rispetto al principio di cittadinanza. Esplicitare il "debito sociale" contratto ha al contrario una fondamentale funzione "formativa" rispetto alla condizione giovanile.
- ii. Impegni di lavoro connessi al servizio civile (obbligatorio?) hanno grande rilevanza e potenzialità formativa. Da alcuni impieghi nella protezione civile, a alcune funzioni relative al sistema di welfare (assistenza fasce protette), ad alcune posizioni entro l'amministrazione pubblica, e finanche impieghi "produttivi" in settori strategici (dalla gestione del territorio alle energie alternative) possono rappresentare autentiche "occasioni professionali" per definire, rinforzare a finanche scoprire "vocazioni individuali" dei giovani in uscita anticipata dall'istruzione, completando così l'itinerario della formazione (bildung).
- iii. Reciprocamente una serie di attività di rilevanza pubblica, come quelle brevemente indicate, possono trovare condizioni di erogazione a costi contenuti (il rimborso del debito sociale) e mettendo in valorizzazione competenze anche elevate costruite nei percorsi di formazione, oltre che le risorse di volontà, impegno, creatività dei giovani. (Alcune esperienze sul campo, sia pure selezionate dalla ristretta dimensione quantitativa dell'impiego del servizio civile, danno evidenza empirica a tale considerazione).

Sommario

- 1) Quella delineata si configura come una “strategia pubblica” complessa che non può ridursi all’azione delimitata sulle estremità, iniziale e finale, del ciclo scolastico, ma ne implica una ristrutturazione complessiva, come condizione di successo della stessa strategia.
- 2) La complessità della implementazione rende necessaria una grande attenzione politica al processo da attivare per realizzarla. Occorre esplorare compiutamente le necessarie fasi di dibattito e confronto scientifico e culturale, il coinvolgimento dell’opinione pubblica e degli orientamenti politici, le mediazioni culturali e politiche che sono proprie delle assemblee legislative, la scelta conseguente della strumentazione normativa.
- 3) La modificazione delle durate e delle scansioni interne al ciclo scolastico, determinata dalla revisione della sua terminalità, richiede un attento lavoro di risagomatura delle innovazioni intercorse e/o prefigurate in questi anni.
Autonomia delle Istituzioni Scolastiche, Indicazioni Nazionali, obbligo di istruzione, Sistema Nazionale di Valutazione, revisioni della classificazione del lavoro scolastico (dalle classi di concorso, alle forme di reclutamento, alla formazione), generalizzazione degli Istituti Comprensivi, pur nella loro specificità definitoria e attuativa, vanno però attentamente calibrati per supportare con coerenza e appropriatezza l’ipotesi della terminalità anticipata.
- 4) Le istanze di ristrutturazione delle durate e delle scansioni del ciclo si riflettono nella definizione dei punti di attenzione sui quali la strategia deve coordinare i propri interventi. In particolare
 - a. Potenziamento della scuola per l’infanzia (nel quadro delle politiche 0-6 anni), con la valorizzazione, estensione e superamento delle differenziazioni territoriali, e la sua effettiva integrazione nel percorso scolastico p.d.
 - b. Valorizzazione della realtà costituita dalla generalizzazione degli Istituti Comprensivi come “contenitori” unitari di un ciclo di otto anni che consenta una “economia curricolare” appropriata al passaggio alla secondarietà.
 - c. Consolidamento ordinamentale dell’obbligo di istruzione a 16 anni attraverso l’affermazione della sua componente unitaria e della sua autonomia formativa. In particolare in riferimento alla problematica delle competenze.
 - d. Attenzione clinica ai punti di snodo interni ai percorsi scolastici (5-6 anni, passaggio alla secondarietà, obbligo scolastico-istruzione superiore)
 - e. Flessibilizzazione dei percorsi della Secondaria superiore nella duplice direzione di declinazione dei suoi indirizzi in riferimento alle realtà economiche e sociali locali e nazionali e all’affermazione di aree opzionali che valorizzino personalizzazione delle scelte dei soggetti in termini di autonomia e responsabilità.
 - f. Generalizzazione delle esperienze di raccordo scuola lavoro a tutti gli indirizzi di studi.
 - g. Sviluppo della istruzione terziaria non universitaria.
- 5) La condizione di costanza delle risorse che accompagna l’enunciato strategico dell’anticipo di termine del percorso scolastico implica una attenta definizione di politica di redistribuzione delle stesse sull’intero percorso scolastico. In particolare
 - a. Impulso alla politica di investimenti in tecnologie integrate alla didattica, con i corollari di formazione del personale e adeguamento degli ambienti formativi che esse comportano.
 - b. Revisione delle determinazioni degli organici sull’intero ciclo scolastico, con particolare cura

- Alla citata necessità di attenzione “clinica” della gestione formativa dei “punti di snodo”
 - Alla valorizzazione dell’organizzazione degli Istituti Comprensivi
 - Allo sviluppo della flessibilità dei percorsi della secondaria superiore.
- 6) La condizione del mantenimento dell’impegno al miglioramento dei livelli di apprendimento che accompagna l’enunciato strategico dell’anticipo di termine del percorso scolastico, implica una attenta definizione (e/o revisione) delle politiche di intervento rispetto a
- a. Lo sviluppo della didattica per competenze (formazione dei docenti, organizzazione e valorizzazione delle esperienze).
 - b. Consolidamento del Sistema Nazionale di Valutazione, in particolare con la valorizzazione del significato “diagnostico” delle rilevazioni degli apprendimenti (con necessario adeguamento delle loro sequenze).
 - c. Revisione del sistema di accertamento, valutazione e certificazione degli apprendimenti nelle uscite terminali (obbligo e secondaria superiore).
7. A tali condizioni la strategia di anticipazione del termine del percorso scolastico, sotto il profilo dell’architettura dei cicli può realizzarsi attraverso l’accorciamento a quattro anni della secondaria superiore. Tale scelta, temperata dall’insieme delle condizioni realizzative indicate, consente di
- a. Limitare l’effetto di “onde anomale” che si rifletterebbe sulla popolazione scolastica per lunghi anni, nel caso di interventi sui punti iniziali del ciclo.
 - b. Concentrare l’attenzione sulla determinazione delle condizioni precoci che influiscono sugli esiti di apprendimento successivi (scuola dell’infanzia e primo ciclo)
 - c. Valorizzare la dimensione di continuità implicita nella generalizzazione degli Istituti Comprensivi, affidando a tale continuità la strutturazione interna delle fasi di apprendimento e insegnamento proprie del “primo ciclo”.
 - d. Coordinare le scelte specifiche del sistema scolastico p.d. con quelle che investono più in generale la condizione giovanile (autonomia personale, opzioni di istruzione terziaria, politiche dell’occupazione, formazione al lavoro, formazione professionale, formazione permanente) sulle quali intervengono altri soggetti istituzionali, sociali ed economici.

Franco De Anna