

UN GIORNO **PER MARTINOLI**
GUARDANDO AL FUTURO

**Una disperata confusione:
la scuola italiana al 2021**

di Giuseppe De Rita

Roma, 19 marzo 2021

Indice

| | | |
|---|------|----|
| Premessa | Pag. | 3 |
| 1. Le radici storiche | | 5 |
| 2. Gli anni '60 e i suoi due paradigmi | | 8 |
| 3. Le spinte in avanti e in alto della scolarizzazione a oltranza | | 12 |
| 4. Una grande confusione, senza percorsi di uscita in avanti | | 15 |
| 5. Al di là della confusione: si è rotto il rapporto funzionale, sociale e affettivo fra scuola e società | | 18 |
| 6. Uscire dalla confusione, al più presto | | 20 |
| 7. Un sistema scolastico capace di operare come scheletro di alta qualità e reputazione | | 22 |
| 8. Vale ancora il rapporto domanda-offerta? Residui e germi di iniziativa | | 24 |



Premessa

Chi avrà modo e voglia di scorrere le pagine seguenti si troverà a ripercorre la vicenda personale di un ricercatore che ha cominciato la sua carriera, nel '55, proprio lavorando sui problemi della formazione scolastica e professionale. Poi per oltre dieci anni, fino al '70, ho partecipato (come Censis e singolarmente) all'infuocata dialettica politica sul futuro della scuola italiana che occupò quel periodo.

Da quello scontro uscii personalmente sconfitto, in quanto portatore di una programmazione dell'offerta formativa correlata alla domanda di competenze espresse dal sistema economico-sociale. Vinse invece l'ipotesi che si doveva dare spazio a una "scolarizzazione a oltranza", indipendente dai tempi e dai modi dello sviluppo del Paese. Da allora, intorno al 1970, mi staccai dalla scuola come mio "primo amore" di ricercatore e mi concentrai su altri impegni Censis (specialmente il Rapporto annuale, uscito per la prima volta nel '67). Lasciai in silenzio che la scolarizzazione a oltranza facesse il suo corso.

Oggi però sono quotidianamente colpito dalla estrema confusione del dibattito culturale e politico sulla scuola e sulla formazione, fra l'altro immerso in una carica enorme di retorica, spesso ripetitiva e vuota. E penso allora che anche un modesto contributo autobiografico possa aiutare al chiarimento di un tema essenziale per il Paese, convinto come sono che l'attuale drammatica confusione non sia colpa solo dei soggetti oggi in campo, ma vada piuttosto ascritta a una non conoscenza dei processi culturali e politici che la hanno storicamente determinata.

È naturale che in una fase di faticosa pandemia l'opinione pubblica su ogni problema si avviti su se stessa, con una conseguente incertezza sia sulle cose da fare subito, sia sui programmi da intraprendere nel prossimo futuro, in una scoraggiante confusione di idee e di programmi.

Il massimo di tale confusione si è realizzato, o si sta realizzando, sul tema della scuola, termine che magari imperfettamente riunisce tutto un mondo di variegate tematiche: dalla educazione primaria alla formazione professionale ai vari livelli; dalla esigenza di una modernizzazione digitale dell'insegnamento alle tante iniziative di formazione a distanza; dal significato della vita scolastica come "comunità educante" alla enfattizzazione della formazione come investimento in un mitico capitale umano; e così via, con migliaia di parole e buone intenzioni che ingolfano

disordinatamente il mondo dei nostri figli, dei loro insegnanti e dei loro familiari, oltre che di chi si trova ad esercitare responsabilità politiche.

Per chi ha vissuto l'ordinato entusiasmo con cui fra il '45 e il '65 furono trattati i problemi della scuola e della formazione professionale, la attuale disperata confusione è quasi incomprensibile: nessun argomento (anche quelli che sono andati negli anni di moda, dalla "globalizzazione" di ieri alla "sostenibilità" di oggi) può vantare un numero di articoli, saggi, convegni, proposte di legge, flussi di spesa minimamente comparabile con l'enfasi attuale sull'urgente "investimento sul fattore umano". In una confusione irrevocabile che ormai allontana anche i migliori cervelli del Paese dal cimentarsi con i problemi indicati, consapevoli che potrebbero solo ripetere cose troppo risapute e aumentare la generale confusione.

Per quel che mi riguarda, invece di sentirmene allontanato, mi ritrovo attratto dal parlare di scuola, forse per una testarda fedeltà all'oggetto: come singolo ricercatore e come Censis, siamo entrambi nati negli anni '50 e '60, nel periodo in cui i problemi formativi si imposero all'opinione pubblica e alla politica con grande vigore, grande lucidità, quasi una speranza post-bellica. Vederli ridotti a cumuli di parole parlate e scritte senza orientamento è cosa che fa male.

Si tenga conto, quindi, del tono e della cifra autobiografica delle pagine che seguono; ma chi sappia guardarle in controluce troverà facilmente che i temi più espressamente messi in luce sono pesantemente condizionanti il futuro del nostro sistema formativo, e chiedono anche da parte nostra una seria partecipazione al dibattito socio-politico sull'argomento.



1. Le radici storiche

Per riprendere il filo storico del dibattito politico sulla scuola e sulla formazione in Italia occorre ricordare che esso nasce praticamente con la fine del convulso dopoguerra e con la nascita del nuovo assetto costituzionale.

Avevamo di fronte una particolare congiuntura socio-politica, visto che lo Stato, durante il periodo fascista, aveva certamente reso efficiente la macchina organizzativa e gerarchica del sistema scolastico (dalle scelte degli alti dirigenti ministeriali alla forte responsabilizzazione di presidi e direttori didattici), ma aveva ridotto il respiro educativo e la libertà culturale del sistema stesso. Nel '45-'46 si dovette quindi da una parte rinnovare l'assetto di potere ai vertici ministeriali, dall'altra ridare un senso di apertura e di autonomia alle varie componenti scolastiche, in altre parole garantendo che si formasse una politica scolastica coerente con i grandi orientamenti scritti nella nostra Carta costituzionale.

Quelle indicazioni sarebbero però rimaste inerti se, proprio in quegli anni, non si fossero sviluppate forti tensioni culturali e politiche: i partiti allora dominanti ritennero importante (anche per il loro potere futuro) applicarsi alla modernizzazione e allo sviluppo delle grandi dinamiche su cui si costruisce il futuro di un Paese moderno: in primo luogo, la dinamica economica e finanziaria, che fu attenzione prioritaria dei partiti laici; in secondo luogo, la dinamica dell'occupazione e del lavoro, che fu attenzione speciale dei partiti di sinistra e della Cgil; infine, la crescita scolastica, culturale e professionale dei giovani, che vide un particolare impegno della Dc e del mondo cattolico che ad essa faceva da base e da riferimento.

Può sembrare un "riandare ad Adamo" la scelta di approfondire come si mosse la Dc come soggetto principale della politica scolastica del dopoguerra; ma non si capisce cosa è successo nella contorta dialettica degli ultimi decenni e nell'attuale crescente confusione se non si ritorna a quell'inizio.

Oltre alla naturale opzione partitica di conquistare le leve dell'alta amministrazione (rimasta a dirigenti che tutto erano, meno che cattolici e democratici), la Dc si mosse, dal '45 al '50, secondo due linee estremamente chiare e a forte ispirazione al primato della politica.

La prima linea fu quella della invenzione del collateralismo categoriale. Partì fin dai giorni successivi alla liberazione di Roma nel '44 e fu addirittura Papa Pacelli a promuovere la rete dell'associazionismo dei maestri elementari, prima, e degli insegnanti medi, dopo, in un primo momento nel Mezzogiorno, poi via via in tutta Italia. Si stabilì un assetto di potere scolastico collaterale al partito che per anni costituì il fulcro e l'anima delle decisioni in materia di scuola: sia nelle sedi ministeriali (per anni governate dalla mitica onorevole Maria Badaloni, potente presidente dell'Associazione Maestri Cattolici), sia nelle sedi parlamentari (per anni le commissioni Istruzione di Camera e Senato furono dominate da esponenti dell'associazionismo degli insegnanti), sia a livello locale (dove l'iter della domanda di personale e di risorse finanziarie veniva spesso condizionato dagli interessi del collateralismo categoriale).

A chi la rivede con gli occhi di oggi, quella saga del collateralismo può apparire quasi un fenomeno di sapore provinciale (anche nell'immagine indelebile di alcuni suoi potenti esponenti). Ma a pensarci bene molti dei problemi, dei guai si potrebbe dire, della scuola italiana possono farsi risalire a quegli anni: basta pensare al peso strabordante del sindacalismo scolastico, che non nasce nella grande stagione conflittuale degli anni fra il '68 e il '70, ma era di fatto figlio della propensione della Dc a considerare maestri e professori come i veri e soli protagonisti dello sviluppo del sistema scolastico.

Confinare il ruolo della Dc solo nella saga dell'associazionismo categoriale non è corretto. Il partito democristiano ha fatto molto di più, coniando per primo il confronto e l'azione su una vera e propria politica scolastica.

Già nelle "Idee ricostruttive della Democrazia cristiana" del 1943 (il primo documento programmatico del partito) le scelte di politica scolastica avevano una speciale rilevanza e una speciale carica innovativa. Basti pensare all'idea di spostare il potere sulla scuola elementare ai Comuni, per rendere la formazione più vicina ai problemi del territorio e della famiglia; oppure all'idea di avviare una certa carica di autonomia delle sedi scolastiche (vi torneranno su, anni dopo, i ministri Bianco e Mattarella).

Nella relativa primordialità della cultura scolastica di quegli anni, ancora oppressa dall'esigenza di risolvere i problemi dell'analfabetismo e della povertà della cultura di base, l'impegno della Dc fu lucidamente proiettato in avanti e nel futuro: nelle responsabilità di vertice, con Gonella negli anni '40 e Moro negli anni '50; nell'impegno all'unificazione della scuola secondaria inferiore; nell'avvio di una programmazione di lungo periodo (il

piano duodecennale di Medici nel '58); nel forte impegno dell'azione meridionalistica di Giulio Pastore, difensore di processi formativi prevalentemente extrascolastici (formazione dei dirigenti, centri di formazione aziendale, ecc.).

Nel complesso, visto a settant'anni di distanza, il ruolo della Dc nella politica scolastica degli anni fra il '45 e il '55 è stato importante e di una certa qualità. E se un appunto si può riservare è di avere, come partito, quasi esasperato il ruolo della formazione scolastica nel complessivo sviluppo del Paese: fare tanta scuola, portare tanti giovani a scuola, aumentare la quota di anni di formazione.

Nessuno negò in quegli anni (e potrebbe oggi disconoscere) la scelta di fare quanta più scuola possibile: era la scelta obbligata per un Paese che era di fatto economicamente e socialmente sottosviluppato; ed era la scelta giusta per un sistema sociale che voleva crescere in piena libertà, anche culturale. Fu una lunga marcia destinata a proseguire nei decenni, con qualche momento di accelerazione (si pensi all'unificazione della scuola media inferiore e alla liberalizzazione degli accessi all'università del '67) e un grande spirito di legittimazione sociale (si pensi a quanto l'aumento della scolarizzazione abbia permesso un aumento di insegnanti, vera valvola di sicurezza per i laureati in un mercato del lavoro senza sbocchi). Ma nessuno si rese conto che quella scelta, figlia di un'autonoma volontà politica, poteva silenziosamente sfociare verso una sorta di potere di autopropulsione del sistema scolastico.

Quando un sistema diventa autopropulsivo non ha bisogno di avere altra legittimazione che la sua semplice e continuata dinamica interna. Emanuele Severino sottolineava il potere assoluto del sistema finanziario e di quello degli armamenti in quanto segmenti altamente autopropulsivi, senza dipendenza da regole e da poteri esterni. E ho sempre avuto la sensazione che la scuola abbia per decenni coltivato un'analogha potenza, visto che la politica "obbediva" alla sua propulsione, più che darle un senso economico e sociale di sistema.

Lo vediamo operante, tale meccanismo, ancora oggi, se è vero che, pur in calo di potenza autopropulsiva, la scuola resta un indiscutibile ma ormai generico pilastro di ogni ciclo di intervento pubblico (magari oggi anche ipotecando le risorse future del Recovery Fund).

2. Gli anni '60 e i suoi due paradigmi

Viene naturale a questo punto porsi la domanda se fosse proprio inevitabile, negli anni '50 e '60, far coincidere la politica scolastica con l'espansione progressiva degli anni di istruzione, del numero degli alunni, delle strutture scolastiche, del personale insegnante, della sfera pubblica in materia di istruzione.

Con il senno di oggi potremmo avere qualche dubbio in merito, tanti sono ormai quelli che si pongono l'elementare domanda: ma a che fine continuiamo a sviluppare la macchina scolastica? È una domanda che si pongono, al più basso livello, i ragazzi che abbandonano gli studi per tentare una immediata esperienza di lavoro individuale (nei servizi come nella produzione industriale e artigianale); ma è una domanda che si pongono anche, ad alto livello, le famiglie che tendono a investire in esperienze formative più performanti di una pura carriera scolastica (le università private, le università straniere, il tirocinio in grandi strutture di consulenza e formazione, l'attenzione alla formazione a distanza, l'ambizione a stare dentro l'innovazione tecnologica e digitale).

E non si tratta, in basso e in alto, di pure opzioni personali e familiari: sono ormai nuovi e concreti schemi di comportamento collettivo. Ma sono effetti che vediamo con il senno di oggi, oggettivamente fuori tempo massimo rispetto alle decisioni pesanti degli anni '60, quando la politica tutta insieme prese la decisione di giocare tutto sulla progressiva espansione delle strutture scolastiche. Non è inutile quindi riprendere oggi le radici di quella decisione, visto che essa nacque dopo una dura lotta culturale che fra il '55 e il '65 vide contrapposte due grandi linee di pensiero e di azione:

- da una parte quella, poi risultata vincitrice, che riteneva indispensabile, per il progresso culturale di tutti, sviluppare un sistema di più anni di istruzione scolastica, con dietro la propulsione del collaterale sopra richiamato e poi del sindacalismo confederale;
- dall'altra parte una minoranza, risultata alla fine perdente, che riteneva giusto e necessario un collegamento fra attività formativa e sbocco occupazionale, fra sistema scolastico e strutture economiche e sociali.

Anche se potrà apparire il segno di una persistente altera vocazione minoritaria, è oggi comunque giusto ricordare l'avventurosa vicenda di seconda linea di pensiero e della tensione politica a realizzare un raccordo

fra la domanda del mondo del lavoro e l'offerta dei processi formativi. E non sembri una emotiva rievocazione di una storia lontana, visto che oggi dobbiamo constatare una pericolosa crisi di attrattività e di servizio della formazione scolastica, considerata sempre meno coerente con la dinamica del mercato del lavoro:

- tutto cominciò con un testo personale dell'ingegner Gino Martinoli che, in un convegno sul futuro dell'automazione del 1955, si applicò a prevedere la domanda di laureati tecnico-scientifici al 1975 e a sottolineare l'esigenza per il sistema universitario di corrispondere a tale domanda;
- ci fu poi un testo interno Svimez (successivamente pubblicato a stampa nel volume *Mutamenti della struttura professionale e della domanda di formazione*) in cui si traslava l'impostazione di Martinoli, tutta legata all'industria e alle figure professionali di vertice, nel più generale complesso di tutti i settori economici e di tutti i livelli di formazione;
- una tale istanza programmatica fu alla base del primo piano pluriennale (duodecennale) per la scuola redatto nel 1958 dal Ministero della Pubblica Istruzione sotto la responsabilità del professor Giovanni Gozzer, capo dell'ufficio studi del Ministro;
- per dare seguito e sostanza a una logica di gestione della domanda-offerta fra mondo economico e sistema formativo, il Ministero incaricò il Censis di approfondire con due apposite commissioni (una presieduta da Martinoli e l'altra da Manlio Rossi Doria) gli aspetti sia quantitativi che qualitativi della domanda di formazione (si vedano i relativi due volumi Svimez fra il '59 e il '61);
- in tale lavoro di approfondimento fu essenziale il collegamento con la cultura internazionale (allora molto attenta all'investimento nel "fattore residuo") e con la partecipazione della Svimez al Progetto regionale mediterraneo dell'Ocse;
- il tutto si condensò poi nei testi ufficiali di programmazione nazionale (il Rapporto Saraceno del '63 e la prima bozza del piano quinquennale poi ufficialmente portato alle Camere nel '67), tutti orientati a mettere in relazione il sistema formativo con il generale sviluppo del Paese.

Questo filone di cultura programmatoria, che per alcuni anni ottenne un'attenzione seria e forte dalla nostra classe dirigente, trovò la sua prova del fuoco nella grande Commissione nazionale sulla scuola del 1963-64, e sulla discussione che si accese in essa fra i fautori della logica del rapporto

domanda formativa-offerta scolastica e i fautori, dall'altra parte, di una scuola in autoreferente prestigio e potere, senza vincoli alla domanda di personale qualificato ai vari livelli.

Fu uno scontro politicamente impari. Il primo paradigma (programmare l'intervento formativo in relazione alla domanda del sistema economico) fu duramente osteggiato sia dalla destra che dalla sinistra della politica scolastica: la destra, capeggiata dal collateralismo cattolico, si arroccò sulla difesa a oltranza della "formazione umanistica dell'uomo per l'uomo" (si possono citare personalità di rilievo come Maria Badaloni e Gesualdo Nosengo); mentre la sinistra, ispirata anch'essa alla difesa dell'autonomia formativa, si scatenò contro una capitalistica "formazione di semilavorati per l'industria" (si pensi alla quasi violenta posizione di Rossana Rossanda e del Pci).

Si può facilmente comprendere come la inerzia della dinamica politica degli anni '60 portava fatalmente alla sconfitta della cultura di programmazione e della relativa logica domanda-offerta di formazione, anche perché in quel momento arrivò il declino della esperienza della generale programmazione nazionale (si pensi alla poca convinzione con cui il Parlamento discusse e approvò il Programma di sviluppo '65-'70).

E arrivò specialmente l'esplosione del '68 e di tutto quel che ne derivò: dalla liberalizzazione indiscriminata degli accessi universitari del '67 alla distruzione dei criteri di qualità e di merito nei processi formativi. Fare politica scolastica senza connessione con lo sviluppo economico si ridusse all'indistinta spinta a fare più spesa per la scuola. Lo stesso arroccarsi del Ministero sul versante della programmazione (Misasi e Malfatti ministri, con Gozzer e Paolo Prodi all'ufficio studi) finì per sfociare nell'urgenza di fronteggiare il conflitto sociale scolastico puntando molto su "più scuola facile", magari con qualche esperienza innovativa di margine (le 150 ore e poi la partecipazione scolastica dei cosiddetti decreti delegati).

Chi non ha vissuto in prima persona le vicende qui richiamate sarà propenso a considerarle come una storia passata e di marginale significato. Ma esse sono state decisive per il sistema scolastico italiano, se ancora oggi serpeggia nell'opinione pubblica la domanda: ma a cosa serve la scuola e perché continuiamo a investire su di essa?

I Nosengo e le Rossanda hanno vinto la loro battaglia per la difesa dell'autonomia del sistema formativo rispetto a una possibile sua strumentalizzazione da parte del mercato; ma quel che è rimasto è un sistema scolastico puramente autopulsivo, senza riferimenti esterni e

senza stimoli socialmente innovativi: un corpaccione pesante e stanco, che presume di avere il diritto di essere sostenuto e ampliato solo perché esiste, non perché serve a qualcosa.

Certo, “fare tanta scuola” ha dato frutti significativi, visto che non siamo più un Paese ad alto analfabetismo e di basso livello culturale, ma non aiuta oggi a dare senso a un sistema scolastico che non riesce più a giustificarsi economicamente e socialmente.



3. Le spinte in avanti e in alto della scolarizzazione a oltranza

Il periodo fra il '55 e il '70 è stato davvero il momento in cui la formazione e il sistema scolastico sono stati al centro della politica. Ci si impegnava un po' tutti sui numeri, visto che tutti privilegiavano una piena dimensione quantitativa dello sviluppo economico (la ricostruzione e il miracolo economico, la crescita del Pil) e tutta l'opinione pubblica pensava che si doveva dare spazio a una grande quantitativa espansione della scuola. Del resto, la stessa neonata Commissione europea, volendo far crescere la qualità del lavoro ormai unificato con la sua libera circolazione, spingeva ad ampliare le strutture scolastiche. E sul piano interno giocava la motivazione di milioni di persone di ceto inferiore a crescere in istruzione e in mobilità sociale verticale.

La valanga di "più scuola" che abbiamo avuto a fine anni '60 era quindi ben motivata. Ma forse è andata oltre ogni attesa, con una intensità impreveduta, anche per chi aveva alle spalle una notevole accumulazione di cultura internazionale sul "fattore residuo" e sull'investimento destinato a tale fattore (istruzione, ricerca, innovazione tecnologica). Lo stesso Censis (non a caso "Centro studi investimenti sociali") fu la punta dinamica di quella enorme spinta a investire in istruzione.

Sarebbe faticoso, pur se utile, richiamare, con un ampio uso di serie storiche, la lunga esplosione quantitativa del sistema scolastico dal '70 in poi; ma forse è meglio fermarsi sul picco di tale processo (il 1970-71) quando:

- gli studenti della scuola primaria furono 4,8 milioni (per chi voglia capire la differenza, oggi sono 2,6 milioni);
- gli studenti delle scuole medie furono 2,1 milioni (oggi sono scesi a 1,7 milioni);
- gli studenti della secondaria superiore arrivarono ai 1,5 milioni (e poi hanno continuato a crescere, arrivando oggi a 2,6 milioni);
- gli studenti universitari furono 682.000, continuando poi a crescere, fino ad arrivare a 1,7 milioni;
- e parallelamente i docenti si sono andati moltiplicando: sia nella secondaria di primo grado (erano 397.000 nel '70, sono 490.000 oggi),

sia specialmente nelle secondarie superiori (passando da 115.000 a 307.000 unità oggi);

- ed è andato crescendo anche il numero degli atenei (passati nel periodo da 45 a 80) e del relativo personale.

Ci siamo così alla fine ritrovati con un sistema scolastico di grande consistenza, e più ancora un sistema “a bolla”, cioè tutto gonfiato in alto, più che “a piramide”, come era stato pensato dalla Riforma Gentile e in parte dalle intenzioni democristiane dell’immediato dopoguerra. Ma anche le bolle possono avere una loro pesantezza, cosicché si può dire che la “scolarizzazione a oltranza” di quegli anni ci ha lasciato in eredità:

- un sistema amplissimo, di quasi 9 milioni di allievi, fra scuola tradizionale e università;
- una macchina operativa pesante, di 1,1 milioni di docenti;
- una dinamica organizzativa complessa e sfilacciata, gravata di supplenze, precariato, disservizi periferici;
- e soprattutto un sistema che, gonfiandosi in alto (tanto liceo e tanta università), ha espresso progressivamente una sua forte funzionalità alla mobilità sociale verticale e ha al tempo stesso perso la sua legittimazione come supporto al più complesso sviluppo della nostra economia e della nostra società.

Forse per questo si è fatta sempre più frequente una obliqua domanda: ma a cosa serve tutto questo enorme sistema formativo, che ha raggiunto una sua elitaria autoreferenzialità e autopropulsione, ma non ha più un legame funzionale con lo sviluppo del mondo del lavoro e delle professioni? A qualcuno tale domanda può sembrare un cinico scostamento dalla indiscutibile esigenza di fare politica del fattore umano, di alzare i livelli di cultura collettiva, di garantire l’innovazione continuata, di tenere alto il livello della nostra competitività internazionale. Ma in genere è sempre meno facile prescindere dal dubbio in merito a cosa possa servire la nostra macchina scolastica.

È un dubbio che del resto rimbalza, anche se un po’ sottovoce, in ambienti fra loro diversi. Primo fra tutti, quasi silenziosamente, nel mondo giovanile, che avverte la bassa funzionalità della scuola alle proprie attese e ai propri bisogni di lavoro, di professionalità e di promozione sociale. Non a caso c’è una crescente propensione in tale mondo a non far più conto sul proprio curriculum scolastico come strumento di presentazione tradizionale e di

eventuale carica di promozione sociale. A livello medio-basso si preferisce abbandonare la scuola, pensando che a una certa età sia più formativo il lavoro che altri anni di scuola. Mentre a livello alto (liceo e università) ci si guarda intorno per trovare esperienze di formazione meno rituali e più promettenti per uno sbocco di medio-alto livello.

Ma la domanda “a che serve?” rimbalza anche e specialmente nel mondo delle imprese, manifatturiere o di servizio che siano. Basta girare in esse, piccole o grandi che siano, per sentirsi dire che nelle piccole dimensioni sono loro, nell'apprendistato e nel lavoro quotidiano, a fare il progressivo padroneggiamento dei singoli nelle varie procedure di lavoro nei vari processi produttivi; mentre le grandi aziende, anche terziarie, dichiarano di soffrire lo spiazzamento fra il titolo di studio dei neoassunti e il tipo di professionalità necessaria nelle loro organizzazioni complesse.

Non vorrei essere nostalgico, ma ho la sensazione che si stia sottilmente riaffermando un sommerso rapporto fra domanda e offerta di formazione, quel rapporto su cui si era consumato lo scontro politico degli anni '50 e '60. Allora noi fautori dell'esigenza di tenere conto di tale rapporto fummo sconfitti dall'orgogliosa presunzione del sistema formativo di dover formare “l'uomo per l'uomo” e non un “semilavorato per l'industria”; ma oggi il problema del “a cosa serve la formazione” si pone di nuovo. Il sistema formativo si sente autorizzato a una sua infinita autopropulsione, e le vicende di questi anni hanno esplicitato che con essa si finisce per perdere la direzione di marcia e cadere in una realtà di pericolosa confusione.

4. Una grande confusione, senza percorsi di uscita in avanti

Quale che sia il giudizio che si vuole dare a cinquant'anni di scolarizzazione a oltranza (prima con una chiara determinazione, poi stancamente solo a seguire), si deve comunque prendere atto che quegli anni sono finiti e che ci lasciano in eredità una situazione non più di intenso scontro o conflitto culturale, ma di confusione stancamente trascinata nel tempo.

Non siamo più cioè nella violenta discussione tecnocratica e ideologica degli anni '50 e '60, dove si fronteggiavano personaggi del calibro di Gino Martinoli e Gozzer, da un lato, e di Rossana Rossanda e Gesualdo Nosengo, dall'altro. Oggi siamo in pieno e disperato deserto, di idee e di linee programmatiche. E non abbiamo nessuna struttura pubblica o soggetto politico capaci di fronteggiare una complessità resa più seria dalla grande scolarizzazione a oltranza.

Basta osservare quel che è accaduto nell'anno 2020, anche al di là delle vicende sanitarie, economiche e sociali legate alla pandemia. Di scuola e di problemi formativi parlano, scrivono, propongono, decidono tutti, dai politici nazionali ed europei al più oscuro e provinciale degli opinion maker; e chiunque abbia voglia di ripercorrere anche una sola settimana di dibattito sull'argomento troverà di tutto e il contrario di tutto, cioè niente:

- troverà Commissioni parlamentari impegnate a risolvere (con ipotesi spesso opposte) i problemi di gestione della fragile macchina organizzativa della scuola;
- troverà un inatteso protagonismo scolastico della giustizia amministrativa (i Tar sull'apertura o meno dell'anno scolastico o di suoi spezzoni o il Consiglio di Stato sull'obbligo della mascherina anche per le scolaresche dei primi anni);
- troverà presidenti e assessori regionali alla ricerca dello spazio per definire un minimo di regole condivise per l'apertura delle aule e per lo svolgimento delle lezioni;
- troverà sindaci schieratissimi per emanare ordinanze di regolazione dei servizi locali essenziali (dall'edilizia scolastica ai trasporti) e per lo scaglionamento degli orari di accesso alla scuola;

- troverà sindacati e ministeri finanziari impegnati sulla crescita quantitativa del personale docente e sulla soluzione dell'antico problema del precariato;
- troverà il mondo della Protezione civile e del suo Comitato tecnico-scientifico a progettare nuove modalità di svolgimento dei processi formativi, fino a stabilire il necessario distanziamento, l'assetto delle aule, l'adozione di banchi mobili (magari sopprimendo la mitica figura del compagno di banco);
- troverà gestioni commissariali incaricate di indire bandi per l'acquisto del materiale necessario all'ordinario svolgimento della vita scolastica (dalle mascherine ai banchi);
- troverà conseguenti prese di posizioni delle forze politiche, alcune propense a una drastica riconferma del valore ancora oggi preminente delle strutture scolastiche, altre invece propense a una maggiore elasticità in rapporto al variare dei comportamenti individuali e dei problemi collettivi;
- troverà una sarabanda di posizioni entusiastiche e scettiche di fronte all'utilizzo della mitica Dad (didattica a distanza), in nome da una parte della ineluttabilità dell'uso delle nuove tecnologie digitali, e in nome dell'altra parte del primato della presenza come condizione per un buon mix fra insegnamento e apprendimento, e per una buona socializzazione interpersonale;
- troverà decine di strutture, pubbliche e private (dall'associazionismo categoriale ai tanti istituti di ricerca socio-economica), che hanno analizzato il grado di risposta (o di impreparazione) delle strutture scolastiche all'insorgere della pandemia in corso.

Chiunque si applichi a ripercorrere queste diverse posizioni, fra l'altro tutte condite di richiami retorici sull'esigenza di considerare investimento ogni cosa che sappia di scuola, si troverà fatalmente in una opaca situazione di disturbo psichico, solo che noti in quanti vicoli spesso insensati si sia andata spezzettando la politica della scuola in questi ultimi mesi e quale sia il chilometrico elenco dei poteri che si occupano delle tematiche scolastiche.

E la legittima domanda che ne discende è molto brutale: “ma in che mani siamo?”. Oppure: “chi fa oggi politica nel settore ritenuto più decisivo per il futuro dei nostri figli?”. Non ci basta più, è evidente, il vuoto rimbombo retorico sul primato dell'innovazione tecnico-scientifica, del fattore umano, perché esso non riesce a tradursi in una linea culturale complessiva, in una

tendenziale politica formativa e in una forte assunzione di responsabilità organizzativa. Siamo sfortunatamente lontani dagli anni dove a una dialettica culturale molto accesa si ispiravano orientamenti programmatici ben compatti e una responsabilità politica ben definita e spesso anche orgogliosa di fare sintesi. Come avvenne con i ministri della Pubblica Istruzione che si dimostrarono veri leader del settore, da Gonella nel '47-'48 a Moro e Medici negli anni '50, da Misasi a Malfatti fra il '60 e il '70 fino a Bianco e Mattarella negli anni '80, a fine ciclo della dominanza democristiana in campo scolastico.

I ministri sono passati e passeranno, e di alcuni non sarà possibile neppure tenere memoria; ma i loro successori sembrano improbabili figure vaganti in un mondo a loro sconosciuto. Si spegnerà il rimbombo retorico sul primato della formazione e della scuola, ma restano sul tappeto le macerie della troppo invasiva scolarizzazione a oltranza. E resta, nell'attuale confusione, il volto opaco e perso dei nostri figli e nipoti quando si parla loro di scuola.

5. Al di là della confusione: si è rotto il rapporto funzionale, sociale e affettivo fra scuola e società

Dalla confusione sopra descritta siamo tutti un po' attori e insieme vittime, politici e famiglie, burocrazia e opinionisti. Ed è una confusione inerte, senza dialettica, tutta avvolta nelle troppo banali prospettive con cui i diversi soggetti vivono la situazione senza trovare una via d'uscita.

Ciò costringe a pensare che al fondo ci siano ragioni più profonde e strutturali, che ci siano cioè dei processi socio-culturali, quasi antropologici, che concorrono ad alimentare quella palude insensata che è oggi la relazione della società italiana con la scuola, con uno cioè dei suoi asset storici (e affettivi, si sarebbe detto fino a vent'anni fa). Una palude che si è formata per la crisi, l'affondamento quasi, dei tre grandi ruoli che la scuola ha avuto nella storia italiana: il ruolo funzionale, il ruolo sociale, il ruolo emotivo.

È andato via via diminuendo il ruolo funzionale. La scuola è servita per anni a fare lotta all'analfabetismo; è servita a creare una lingua e un linguaggio comuni fra persone provenienti da culture, luoghi, classi sociali di grande diversità; è servita a creare una piattaforma culturale della nazione (con la coscienza di una comune storia, una comune geografia, un comune riferimento letterario, ecc.); è servita a garantire una qualificazione di base per i vari livelli professionali (con la vecchia scuola di avviamento professionale a livello di base e con le università d'eccellenza per la fascia più alta).

Guardiamoci intorno e domandiamoci: quel che è stato fatto bastava certo per la società italiana fino agli anni '80, ma dopo? Oggi abbiamo bisogno di una popolazione che conosca le lingue straniere, che sappia usare le tecnologie più complesse, che sviluppi una cultura digitale, che non veda la professionalizzazione come un'acquisizione eterna, ma sappia capire l'esigenza di continua innovazione dei saperi e delle competenze. E la scuola non è riuscita, se non maldestramente, a rincorrere la nuova domanda di formazione.

La perdita del ruolo funzionale si è così accompagnata a una più sottile, ma profonda, crisi del peso della scuola nel processo di mobilità sociale. Per anni, forse per decenni, la carriera scolastica è servita per una conseguente crescita dello status sociale. Più si acquisiva un titolo medio-alto di studi,

più si entrava nella middle class e, con la laurea, nella classe dirigente, cosicché la scuola è stata il più forte, e il più esplicito, fattore di evoluzione della composizione sociale.

Oggi non è più così: da un lato, il più grande e recente processo di mobilità sociale (la “cetomedizzazione”) è avvenuto per processi spontanei, spesso fuori dalla carriera scolastica (si pensi a quanti milioni di ragazzi hanno lasciato la scuola a 15-16 anni per diventare apprendisti e lavoratori in proprio; e a quante migliaia di giovani hanno fatto professionalità avanzata, nella finanza come nei servizi, andando oltre il proprio curriculum universitario). Mentre dall’altro lato molte fasce giovanili hanno sperimentato l’inutilità per il loro futuro di alcune fasce alte di istruzione universitaria, tanto che si parla sempre più spesso di un “proletariato cognitivo”, fatto di precari disillusi e frustrati dalle loro scelte scolastiche, specie universitarie. La scuola, in conclusione, non è più lo strumento principale della mobilità verticale e dell’avanzamento sociale.

Specialmente in quest’ultima fascia sociale, quella del cosiddetto proletariato cognitivo, la scuola non attiva più emozioni collettive e tensioni sociali. Si forma così una disaffezione, quasi un disamore, nei confronti del mondo scolastico, visto al limite come un temporaneo parcheggio della vita adolescenziale e giovanile. Tanto più che per ragioni diverse la scuola non è più un ambiente di relazione umana: certo, i giovani sono sempre più individualisti e poco propensi alla vita di relazione, ma va ricordato anche che tutto il mondo scolastico ha perso quei momenti di socializzazione (dal compagno di banco alle attività sportive in comune, agli stessi “assembramenti” all’entrata e all’uscita di scuola) che facevano tradizionalmente parte della vita scolastica.

Non sfugge a nessuno, in questa prospettiva, che la contemporanea perdita di funzione formativa, di contributo alla mobilità sociale, di contributo alla socializzazione interpersonale, ha di fatto tolto alla scuola buona parte del suo prestigio, ma anche, quel che è peggio, buona parte della sua attrazione psichica collettiva.

6. Uscire dalla confusione, al più presto

La confusione via via affermatasi nel nostro autopropulsivo sistema formativo è anch'essa autopropulsiva, crea cioè una crescente confusione e mette in crisi nel quotidiano il rapporto profondo (funzionale, sociale e anche affettivo) che sempre ha legato gli italiani ai luoghi e ai processi deputati alla loro formazione e alla loro cultura. Se continua così, la confusione provvederà sempre più al disallineamento di tale storico rapporto. Si impone quindi un drammatico passaggio di scelte, con connesse forti decisioni politiche.

Bisogna al più presto tagliare il nodo che, condito sempre più da una insana retorica che è nata negli anni '60, tiene insieme il processo di scolarizzazione di massa e la presunzione che esso rappresenti l'unico vero possibile investimento sistemico in Italia. Di questo nodo malvagio ne hanno approfittato i furbi, cioè le componenti corporative del sistema scolastico, e i tanti improvvisati imprenditori di formazione calibrata sulla domanda delle imprese; e ne ha pagato il prezzo proprio lo stesso sistema, diventato un corpaccione ripiegato in se stesso, inerte e delegittimato.

Questi due mondi vanno liberati dalla loro reciproca incertezza e ambiguità. Occorre dichiarare pubblicamente che ogni sviluppo futuro della formazione in Italia deve poter contare su due sottosistemi fondamentali:

- da un lato, su un sistema scolastico serio e reputato, garantito da un apparato statale, ordinato e di qualità, che consideri la formazione, come la sanità e la difesa nazionale, le sue funzioni basilari e riconoscibili;
- dall'altro, su una dinamica regolata di quelle tante iniziative pubbliche e private che vivono sul mercato (quasi da "cento fiori") e che hanno bisogno non della formazione finalizzata, ma della trasparenza istituzionale.

Una relazione di questo tipo, decisamente binaria, susciterà qualche perplessità nei sostenitori dell'attuale confusa continuità. E più ancora in chi è attaccato all'assoluto primato della scuola, certamente restio al suo appiattimento a un semplice sottosistema funzionale dell'azione pubblica. Ma è tempo di uscire dalla confusione attuale e far atterrare le dinamiche formative in un preciso orientamento di sottosistema statale.

Non ne possiamo più dell'affollato panorama di interventi su tutto e sul contrario di tutto; ed anche chi, come me, è stato ed è seguace del

paradigma del rapporto di domanda e offerta nell'impegno formativo non può oggi non chiedere di dare la priorità politica al momento istituzionale della formazione collettiva (dalla scuola primaria all'università). Non fosse altro perché è proprio lì, nella scuola, che si forma il grosso dell'attuale confusione.



7. Un sistema scolastico capace di operare come scheletro di alta qualità e reputazione

Può sembrare un po' retrò la scelta radicale e prioritaria di ridare consistenza, reputazione e prestigio a una macchina scolastica squassata dalla grande scolarizzazione a oltranza degli ultimi cinquant'anni. La scuola, come ogni sottosistema pubblico (come la sanità e la difesa, e anche l'amministrazione della giustizia), deve avere una ossatura omogenea e stabile. I comportamenti delle sue diverse componenti possono anche essere diversi, ma lo scheletro deve essere un solido riferimento per tutti, dentro e fuori dal sistema.

Definire la configurazione di tale ossatura non è un compito che voglia oggi assumere, visto che sono consapevole che è compito di una disciplina, la pedagogia, colpevolmente assente nel dibattito degli ultimi decenni. E sarebbe giusto e doveroso richiamarla in causa a lavorare sul suo pascolo naturale, quello di capire e indicare come insegnare i fondamenti del leggere, del fare di conto e del ragionare nelle prime fasi di crescita dei nostri giovani. E anche a noi, non pedagogisti, sembrano centrali alcuni precisi compiti:

- gestire un grande “sistema educante” nazionale capace di orientare migliaia di piccole “comunità educanti”;
- incardinare tali comunità educanti nella prospettiva di fornire una consistente cultura di base come piattaforma di inserimento dei giovani nel mondo circostante;
- riprendere e sviluppare le due funzioni tipiche di ogni comunità educante: l'insegnamento e la socializzazione;
- rimettere quindi all'onore del mondo la trasmissione di lungo periodo del sapere accumulato nei secoli, con il coraggio di fare insegnamento, superando la recente sopravvalutazione del primato dell'apprendimento;
- e rilanciare insieme la funzione della socializzazione interpersonale, nella coscienza che solo essa può stare alla base sia di un rilancio della “cultura della relazione” messa in crisi dalla recente ondata dei vari psichici individuali e da un soggettivismo spesso puramente egoistico e narcisistico;

- riarticolare la durata dei diversi cicli scolastici, al di là della bizzarria del prolungamento dell'obbligo senza contenuti e della moltiplicazione di improbabili licei e tirocini;
- ridare centralità e continuità alla figura dell'insegnante, non in termini puramente burocratici e sindacali, ma in termini di continuità nel tempo del rapporto fra docenti e allievi (deve essere ricostruito il tempo in cui un insegnante seguiva una classe per tutta la durata del ciclo scolastico), mettendo fine alla sarabanda di supplenti e precari che ha ridotto la scuola a puro esercizio impiegatizio;
- sviluppare il rapporto fra vita scolastica e realtà socio-economica locale, sul piano culturale come su quello della dinamica del mondo del lavoro e delle professioni.

Qualcuno potrà dire che rischio di proporre un evidente ritorno all'antico, a una pura ricostruzione delle giunture tradizionali del sistema scolastico; ma deve pur arrivare il tempo di riconoscere che la scolarizzazione a oltranza ha di fatto scardinato uno dei grandi sottosistemi di uno Stato moderno, dando spazio a un sistema scolastico sghembo e senza interlocuzione politica. Tornare con i piedi per terra non è una regressione, ma un realistico impegno a non lasciare il sistema formativo italiano fuori dai processi sempre più complessi che si vanno consolidando nell'attuale momento storico.

8. Vale ancora il rapporto domanda-offerta? Residui e germi di iniziativa

Chi ha letto più o meno attentamente i precedenti paragrafi non si stupirà che in essi traspiri la nostalgia di chi negli anni '60 sosteneva la necessità di legare il più possibile la formazione ai veloci processi di innovazione tecnica, economica, sociale e culturale. Quella battaglia fu persa a vantaggio di una pura crescita quantitativa (delle scuole, degli alunni, dei docenti), che alla fine si è accartocciata su se stessa, con una conseguente perdita dei significati di fondo del processo formativo.

Oggi sarebbe di certo impossibile inserire in qualsiasi programma generale di sviluppo economico (tipo il Recovery Fund) una opzione di finalizzazione del sistema scolastico. Però, come spesso accade in Italia, il rapporto fra domanda e offerta di formazione è leggibile in controtuce, nella quotidiana dinamica dei fatti e dei comportamenti: ci sono migliaia di ragazzi che non vogliono più assorbire formazione se “non serve” al loro futuro di lavoro e di vita sociale; ci sono migliaia di adolescenti che abbandonano una scuola ritenuta inutile, contando su vari e confusi processi di formazione sul lavoro; ci sono migliaia di ragazzi che esplorano percorsi formativi (intermedi, universitari e post-universitari) che garantiscano uno sbocco nei vari ambiti di lavoro professionale; ci sono migliaia di famiglie che investono per far studiare i propri figli in centri d'eccellenza (in Italia e all'estero), che abbiano sia prestigio che connessione con la domanda del mercato di personale a livello medio-alto; ci sono migliaia di giovani che hanno deciso di privilegiare il lavoro come sede e momento di una formazione al reale (nell'apprendistato operaio come nel tirocinio tecnocratico e consulenziale).

Sottotraccia e quasi silenziosamente, il rapporto fra domanda e offerta di formazione è tornato ad avere spazio. E forse per questo si sono andate sperimentando centinaia di strutture formative pubbliche e private che, per soddisfare o attrarre le diffuse esigenze di qualità e di sbocco professionale, si attrezzano per proporre diversificati processi formativi, con una proliferazione di iniziative medio-piccole di ogni tipo e contenuto. Così, quel rapporto sistemico che non si è avverato negli anni '60, si è poi via via avverato in una realtà molteplice (da “cento fiori”, si potrebbe dire) a cui occorre dare attenzione, se non vogliamo cadere in una indistinta palude e in una pericolosa furbizia di palude.

Per chi fa il nostro mestiere, è facile cedere all'entusiasmo di un potenziale statu nascenti, in un mondo di iniziative che superano le piaghe di uno sviluppo scolastico tutto autoreferenziale. Ma è prudente non farsi prendere dall'entusiasmo, visto che non è realistico pensare che quel po' di nuova vitalità della dinamica della domanda-offerta formativa possa revocare in dubbio la potenza sistemica della scolarizzazione a oltranza. Ma non è irrealistico il dovere di dare senso al proliferare delle citate iniziative e lavorare per ordinarle.

Molti obiettono che il compito non è facilissimo, visto che i loro gestori sono spesso molto innamorati del loro "lavoro artigiano" e resistono alle ambizioni di chi vuole farne un sistema; forse hanno ragione loro nel sostenere che si possono solo riconoscerle e rinforzarle per come sono e per come operano. Ma sarà permesso pensare che la ricchezza anche quantitativa delle esperienze in corso nel mondo del lavoro, delle imprese, del sociale e del terzo settore possa e debba essere aiutata a diventare più forte organizzativamente e più politicamente potente, favorendo piattaforme (di servizio, di comunicazione, di informazione, di impulso a lavorare insieme) su cui costruire quel tessuto intermedio fra scuola e lavoro che è sempre mancato al sistema italiano.