

ATTI DEL CORSO DI FORMAZIONE

Anatomia di una riforma

Scuola secondaria superiore e “riforma” Gelmini

Giovedì 19 novembre 2009
Liceo classico “M. d’Azeglio” - Torino

INDICE

Benedetto De Gaspari	Note sul riordino degli Istituti Tecnici e Professionali	2
Franco Pessana	Sintesi intervento	8
Michele Corsi	Non sembra, ma Gelmini fa rima con Gentile	12
Giovanna Lo Presti	E se Pasolini avesse ragione?	16

Note sul riordino degli Istituti Tecnici e Professionali

Quella Gelmini è una riforma? O solo una serie di misure per ridurre la spesa? Se si guarda quanto traspare dalle bozze dei regolamenti, scopriamo che si propone una profonda riorganizzazione di tecnici e professionali, mentre i licei non sono quasi toccati. Perché?

Forse è utile ripercorrere la discussione, ampiamente *bipartisan*, che ha preceduto e guidato la stesura dei regolamenti. Per giustificare i tagli sono stati usati alcuni temi, già diffusi nella pubblica opinione e rielaborati da varie categorie di esperti.

- la critica alla pedagogia sessantottina antiautoritaria, che avrebbe causato comportamenti giovanili devianti;
- la critica alla scuola che non insegna, servendosi di fonti tanto eterogenee come gli esiti delle indagini Pisa – Ocse e i provini per il Grande Fratello. Questa linea di pensiero è molto diffusa anche all'interno del mondo della scuola, da chi si oppone a quello che sembra un degrado dell'insegnamento, denunciato almeno dal tempo di “Segmenti e bastoncini” di Lucio Russo (1998), fino a Mastrocola e – con intenti diversi – Lodoli.
- la crescente e comprensibile preoccupazione della svalutazione del proprio titolo di studio (o di quello del figlio) che consegue all'aumento numerico dei diplomati e dei laureati. Malgrado le ricorrenti esaltazioni del capitale umano, tanti sanno che l'istruzione è in notevole misura un *bene posizionale*, il cui valore è determinato dal numero di persone che possiedono una certa credenziale educativa.
- la parallela preoccupazione di una parte delle imprese di non trovare un numero sufficiente di giovani abili e disponibili, perché a bassa qualificazione scolastica, a lavori poco retribuiti e con scarse possibilità di carriera

Occorrerebbe analizzare tutti questi temi: la loro nascita o riproposizione, la rispondenza alla realtà, gli interessi cui corrispondono, i gruppi che li sostengono; solo così la critica può smontare il senso comune o, almeno, introdurre elementi di dubbio. Qui mi occupo solo dei due ultimi punti, partendo da una ricognizione della realtà.

Di quale forza lavoro ha bisogno l'economia italiana? Per avere un'idea delle richieste del settore privato ho usato i risultati dell'indagine Excelsior, che utilizza un campione vastissimo; riguarda le imprese di ogni dimensione, nei tre settori produttivi. Due dati bastano a chiarire il problema:

- *ai fini dell'assunzione il titolo di studio è ritenuto “poco” o “per niente importante” nel 57% dei casi previsti di assunzione (nell'industria la percentuale è del 64%)*
- *La laurea è titolo preferenziale nel 12% dei casi; il diploma nel 42%; la qualifica nel 15%; per il restante 31% non è richiesto alcun titolo*¹

Quanti diplomati e laureati produce adesso il sistema?

Dagli anni Sessanta è iniziata un'espansione dapprima graduale (la quota dei diplomati rispetto alla corte dei diciannovenni cresce dal 20 al 40% tra il 1967 ed il 1987), poi più rapida (dal 40 all'80% nel ventennio successivo). Ormai la scuola secondaria è diventata non di massa, ma universale. Da questo punto di vista l'elevamento dell'obbligo è stata una tardiva presa d'atto del fatto che – almeno dagli anni Novanta – la fine degli studi dopo la licenza media è una grave forma di

¹ I fabbisogni professionali e formativi delle imprese italiane il 2009 (Tav.17.1 e 19).

emarginazione sociale. Per quanto riguarda la laurea, la percentuale dei laureati sulla corrispondente fascia d'età era intorno al 10% nel 1992; quindici anni dopo ha raggiunto il 40%².

Questa espansione non è effetto di una programmazione politica o economica, ma di un cambiamento nelle scelte delle famiglie, per varie ragioni:

- la riduzione della dimensione delle famiglie rende maggiore la cura dei figli e (a parità di reddito) meno costoso l'investimento educativo;
- le difficoltà nel mercato del lavoro giovanile, almeno dalla metà degli anni Settanta;
- l'effetto di *rincorsa* prodotto dalla svalutazione delle credenziali educative, man mano che si diffondevano (uno dei tanti casi di *educational downgrading*, come dicono gli storici dell'educazione);
- per le studentesse, che sono la causa maggiore di questo spettacolare progresso, ci sono anche altri motivi: hanno risultati migliori già nella scuola dell'obbligo; la maggiore partecipazione al mercato del lavoro rende più importante la scolarità; anche l'affermarsi di un modello matrimoniale basato sull'*omogamia educativa* può spiegare la scelta di proseguire gli studi a livello universitario³
- Forse ha influito anche l'enfasi mediatica sull'economia della conoscenza e sul ritardo della scolarità italiana rispetto ad altri paesi.

E' chiara la mancata corrispondenza tra evoluzione della scolarità e disponibilità di posti di lavoro qualificati: *se la scuola ha (da sempre) il compito di garantire la riproduzione della struttura sociale, cioè di legittimare la riproduzione delle classi sociali e la loro gerarchia, questi dati evidenziano una disfunzione del meccanismo.* Ed è a partire da questo presupposto che il dibattito sugli istituti tecnici e la loro sorte diventa comprensibile

E' il successo di una scuola superiore inclusiva e democratica? *Mentre la partecipazione si allargava, si sono approfondite le differenze tra i vari canali dell'istruzione secondaria.* I licei restano i luoghi deputati alla preparazione per l'università, che per conto suo da anni fissa i suoi prerequisiti proprio sulle conoscenze liceali: perciò è pienamente razionale che siano scelti dalle famiglie che puntano sulla prosecuzione degli studi dei figli⁴. Invece gli istituti tecnici e professionali sono cambiati moltissimo per composizione degli studenti e prospettive. Negli anni Settanta l'IT era una scuola collegata sia all'impiego qualificato, sia al mondo delle professioni (ragioniere, geometra, perito industriale...), sia a specifiche filiere universitarie (itc->economia e commercio; iti -> ingegneria, chimica; itg -> architettura...). Adesso è una scuola cui accede la fascia meno dotata dei licenziati: tutte le cifre delle fasce deboli socialmente, o culturalmente o caratterialmente inadeguate, mostrano un aumento verticale rispetto ai licei: si tratti di portatori di

² I dati del periodo 1987-2007 sono tratti da: G. Cerea, I numeri dell'università di massa, ne "lavoce.info" del 25.08.2008. Cambia anche la composizione sociale dei laureati: "[N]el 2008 la gran parte (72 su 100) dei laureati che hanno completato il proprio percorso di studi proviene da famiglie in cui il titolo di studio universitario entra per la prima volta" (AlmaLaurea, Indagine 2009. Profilo dei Laureati 2008, p. 63).

³ La percentuale femminile di iscrizione all'università è del 61%, quella maschile del 45% (Ocse, Education at a Glance 2009; i dati sono relativi al 2007).

⁴ La riforma dei licei si presenta come una restaurazione: "I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita ed elevata dei temi legati alla persona ed alla società nella realtà contemporanea, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai suoi fenomeni ed ai problemi che la investono (...)" (art. 2, 2° c. della Bozza di Regolamento di riordino dei licei, dicembre 2008) Nb. La versione di maggio 2009 ha tolto qualche aggettivo e in particolare "elevata".)

handicap, di stranieri di recente immigrazione, di ripetenti della scuola dell'obbligo e degli stessi licei. E la situazione nei professionali è ancora più difficile⁵.

I risultati nei test Ocse-Pisa 2006 ci permettono di cogliere facilmente queste differenze: la tipologia di scuola spiega il 52,1% della varianza, tanto che l'incidenza della professione paterna è minore che in altri Paesi. Ciò è soprattutto la scelta della scuola a determinare il resto!⁶.

Per riportare a frequenze naturali le percentuali, immaginiamo delle classi di venticinque allievi e vediamo come si distribuiscono i risultati dei test di scienze.

- In una classe di un liceo ci sono in media *due allievi molto bravi in scienze* (livello 5), *due molto scarsi* (livello 1 o meno) e la gran parte ha competenze accettabili: cioè si tratta di classi decisamente migliori della media Ocse,
- Nei tecnici i "bravi" sono *uno ogni due classi* e i totalmente incompetenti *cinque per classe*;
- nei professionali i migliori sono spariti del tutto (0,4%, cioè 4 ogni mille iscritti!) e *la metà della classe* sta al livello 1 o neppure lo raggiunge. E' un livello di competenze che - secondo gli esperti dell'Ocse - impedisce la progressione nella comprensione della disciplina.

Quanti sono i liceali e gli iscritti all'istruzione vocazionale? Nel tempo si è assistito ad uno spostamento nelle iscrizioni in direzione dell'istruzione liceale: la quota di classici e scientifici sul totale degli iscritti è passata in un decennio dal 29 al 34%, quella dei tecnici dal 40 al 34 e i professionali sono rimasti attorno al 20%⁷. La scuola più importante è ancora e di gran lunga quella vocazionale: ed è la scuola più in sofferenza.

Chi vuole la riforma?

Una breve cronistoria può servire a illustrare continuità e svolte nel progetto di riforma degli istituti tecnici e professionali. Un punto di partenza è la replica di Confindustria alle proposte del Gruppo di Lavoro istituito dal ministro Moratti e guidato da Giuseppe Bertagna, che prevedeva sì una netta separazione tra canale liceale e canale vocazionale, ma metteva gli istituti tecnici dalla parte dei licei. Il *Documento di Confindustria sull'Istruzione Tecnica* (2 agosto 2005) ha avuto un immediato

5 La descrive così Tommaso De Luca, Ds IPSIA Plana di Torino, in uno scritto reperibile nel sito di Rete.scuola: "(,) nel nostro paese istruzione tecnica, professionale e formazione professionale regionale non si rivolgono alla medesima utenza; alla fine della scuola media la scelta operata avviene attraverso uno stereotipo: gli studenti diligenti vanno al liceo classico o allo scientifico, chi non ha molta voglia di studiare si iscrive all'istituto tecnico, chi ne ha pochissima (o attraverso insuccessi ha dimostrato di non possederne affatto) va al professionale, mentre alla formazione regionale vanno i casi problematici o che la scuola ha definitivamente espulso" (p. 3)

6 Tutto il dibattito pro/contro la canalizzazione precoce che era il segno distintivo della riforma Moratti sembra surreale a riscontro delle differenze fattuali nelle opportunità educative. Differenze che non possono derivare solo dalle scelte più acute o meglio indirizzate dei genitori: *anche la scuola deve agire per produrre questi risultati*. Non grazie a differenze normative: la formazione delle classi e le procedure di assunzione degli insegnanti sono le stesse. Piuttosto i licei riescono a inculcare negli insegnanti e negli allievi, nel clima di classe, *costumi pedagogici* assai differenti; e questo può avvenire solo grazie a *meccanismi compensativi* a livello sistemico. Costumi pedagogici: una maggiore pressione delle famiglie e degli stessi studenti nel senso di un rapporto didattico piuttosto tradizionale, basato sul riconoscimento dell'autorità della scuola e delle sue sanzioni. Contano i voti ed il timore della bocciatura o dell'esclusione, che la scuola non ha paura di suggerire alle famiglie: tratto caratteristico dei licei è l'universale convinzione che non sia una scuola per tutti. Le scuole private equivalenti hanno un'utenza socialmente dotata, ma scolasticamente meno conforme: perciò, *caso unico nell'universo Pisa*, i loro risultati sono mediamente peggiori. Il tutto è sostenuto dal meccanismo del trasferimento di "eccedenze" nel resto del sistema educativo.

7 Fonte: Miur, La scuola statale: sintesi dei dati Anno scolastico 2008/2009

successo: il Ministro Moratti ha radicalmente modificato i programmi e i quadri orari dei Licei Tecnologici, in cui la Legge 53/2005 aveva trasformato gli Istituti Tecnici, per evitare una liceizzazione dell'istruzione tecnica che ne avrebbe eliminato il carattere professionalizzante.

Il governo Prodi con la legge 40/2007 sopprime i Licei Tecnologici e ripristina gli Istituti Tecnici, affidando a un regolamento da emanare entro il giugno 2008 il loro rilancio e potenziamento.

Di questo periodo è l'*Action Plan* di Confindustria dell'ottobre 2007, che detta la linea con grande chiarezza, con il concorso di "qualificati dirigenti dell'istruzione tecnica".

Il 14 dicembre 2007 Fioroni istituisce la Commissione De Toni per il riordino di Tecnici e professionali. Il documento finale è presentato il 3 marzo 2008 ed è – cautamente – sulla linea dell'*Action Plan*. Un anno dopo, con un nuovo governo, le posizioni di Confindustria sono riaffermate nel documento *Linee di intervento per il riordino degli istituti tecnici* (Ottobre 2008). A dicembre ci sono le bozze di regolamento, riviste a maggio 2009.

Le idee guida.

La risposta all'espansione educativa è per forza di cose ambiziosa: una ristrutturazione del sistema educativo che lo renda meglio compatibile con la riproduzione sociale. Sintetizzando, si tratta di:

- *formalizzare la distinzione tra il modello di insegnamento/apprendimento liceale e quello degli istituti tecnici e professionali*: il fulcro sta nell'interazione costante con il mondo del lavoro, al fine di formare manodopera qualificata che già sperimenta negli anni di scuola un rapporto di tipo lavorativo. Si vuole ridurre la formazione generale (*essenzializzazione delle conoscenze*) e incrementare le materie di indirizzo, affiancare o sostituire i docenti delle discipline tecniche e di laboratorio con esperti aziendali, alternare formazione scolastica e lavoro, di "formare alla cultura di impresa". La traduzione di queste esigenze nel gergo pedagogico usa i termini di didattica laboratoriale, di "progetto", di *problem solving*.
- *differenziare le strutture organizzative*, secondo un'ipotesi massima (quella Confindustriale, che illustreremo) e un'ipotesi minima, quella contenuta nel Regolamento. Si tratta di trasformare tecnici e professionali in *aziende di erogazione di servizi per le imprese*. Per questo occorre separare "[i] compiti di partecipazione da quelli di governo. Il Consiglio di Amministrazione non sostituisce gli organi di partecipazione democratica; ma la partecipazione deve essere tenuta distinta dalla gestione, dall'indirizzo tecnico e dal governo"⁸
- La finalità più importante: *modificare la composizione demografica della scuola secondaria*, per diminuire il numero dei liceali e quindi – in prospettiva – per frenare il declino del valore di mercato dei titoli universitari⁹. E qui secondo me si rivela la maggiore difficoltà: le famiglie che hanno progettato per i figli un periodo prolungato di studio e di dipendenza economica (magari anche come risarcimento per la *propria* breve carriera scolastica) non recederanno facilmente. Anzi: rifiuteranno una scuola professionale *proprio perché professionale*. Chi si farà portavoce di uno slogan impopolare come: "Poche scuole, ma buone?" Se si verificherà, sarà per catastrofe economica, non per ingegneria scolastica.

8 Dalle citate Linee di intervento di Confindustria: "se il termine Consiglio di Amministrazione "disturba", se ne può trovare un altro, ma non si può prescindere da uno specifico modello di governo degli Istituti tecnici, data la loro precisa missione (che non è uguale a quella dei licei): formare i quadri intermedi che devono contribuire allo sviluppo delle aziende di produzione e servizi"

⁹ Il 29,7% dei laureati 2008 ha un diploma tecnico o professionale. L'obiettivo del controllo sul valore della laurea tramite meccanismi di esclusione può essere perseguito anche differenziando i titoli universitari: è quanto sta dietro alla polemica – altrimenti incomprensibile – contro il "valore legale" dei titoli di studio.

Un po' più nei dettagli.

Esaminando il documento della Commissione De Toni non si può non rimanere stupiti dal livello di vacuità retorica che si annuncia fin dal titolo: *Persona, tecnologie e professionalità - Gli Istituti Tecnici e Professionali come scuole dell'innovazione*. E il primo capitolo riferisce della nuova società della conoscenza, del “paradigma della complessità” (naturalmente c'è anche un cenno alla meccanica quantistica), del “nuovo umanesimo della scienza e della tecnica”¹⁰

L'*Action Plan* è assai più sobrio e identifica con chiarezza obiettivi didattici e organizzativi. Che si tratti della fonte-principe del Regolamento è evidente e riconosciuto. Per la didattica i punti chiave sono:

- **essenzializzazione e praticità**, cioè l'opposto dell'approfondimento e della preparazione teorica che devono caratterizzare il liceo.
- **didattica laboratoriale**, di cui non si discute seriamente, cioè in termini di costi per attrezzature e personale.
- I percorsi di tecnici e professionali “sono caratterizzati da spazi crescenti di **flessibilità** (...), per corrispondere alle esigenze poste dall'innovazione tecnologica e dai fabbisogni espressi dal mondo del lavoro e delle professioni, nonché alle vocazioni del territorio”¹¹. Ma questo non contraddice le finalità del riordino? si vogliono ridurre gli indirizzi o moltiplicarli a dismisura? Un'istituzione scolastica può anche pensare di costruire il proprio curriculum sulle specifiche esigenze di un'impresa, purché questa garantisca a medio termine uno sbocco professionale ai suoi periti; altrimenti è nostra responsabilità fornire innanzitutto una formazione polivalente, sulla base della quale sia relativamente più facile accedere a conoscenze più specifiche o tecniche.
- “**Gli stage, i tirocini e l'alternanza scuola/lavoro** sono strumenti didattici fondamentali per far conseguire agli studenti i risultati di apprendimento attesi e attivare un proficuo collegamento con il mondo del lavoro e delle professioni (...)”¹².

E adesso l'organizzazione.

- Secondo l'*Action Plan* è centrale l'istituzione di un Consiglio di amministrazione, con la presenza diretta di imprenditori di riferimento.
- Nel Regolamento l'unico cambiamento nella *governance* è la costituzione in ogni scuola di un comitato tecnico-scientifico, con funzioni di consulenza e proposta soprattutto per quanto riguarda l'area di flessibilità. Il comitato è composto da un numero pari di docenti ed *esperti esterni*, probabilmente provenienti dalla formazione professionale privata. Vi è un chiaro dislivello di conoscenze: il docente conosce la sua scuola e in genere non ha un rapporto diretto con organizzazioni imprenditoriali; gli esperti saranno nominati su tante scuole ed il loro mestiere sarà di proporre iniziative, anche per collocare i propri formatori

Il limite principale: l'ignoranza della realtà scolastica Come si è visto le fasce deboli della popolazione studentesca sono molto presenti all'interno degli istituti tecnici e professionali. Non hanno *scelto* questa utenza, che comunque comprende solo una parte degli iscritti; però nel corso degli anni hanno acquisito – *sono stati costretti ad acquisire* – delle modalità di relazione con il disagio scolastico: se nel liceo è principio inespresso ma onnipresente, che *il liceo non è per tutti* e che quindi una parte degli studenti, se inadeguati, vanno esclusi, nei tecnici e nei professionali di

¹⁰ Un esempio di camuffamento retorico: “L'istruzione tecnica e professionale sono il luogo specifico di costruzione di una nuova alleanza tra mondo della scuola e mondo del lavoro, tra cultura generale e professione, tra capacità di astrazione e di concettualizzazione e attitudini pratiche e operative, superando antistorici steccati e sempre più incomprensibili diffidenze reciproche”

¹¹ Regolamento, Allegato A, punto 2.4

¹² Regolamento, Allegato A, punto 2.4

norma le difficoltà scolastiche vengono gestite senza giungere all'esclusione. Anche perché non si saprebbe a chi destinare gli esclusi e come gestirne il percorso. Anche perché gli istituti tecnici hanno avuto un forte calo degli iscritti e quindi per mantenere l'organico non possono ricorrere a criteri selettivi rigidi. *Della cura concreta dei bisogni esistenti, tutti questi piani non dicono nulla! Eppure queste stesse scuole che si intendono riformare adempiono a una funzione importante che qualcun altro dovrebbe svolgere*¹³

Autonomia o aziendalizzazione? Si dice: i tecnici (più dei licei) potranno godere di un'ampia flessibilità e quindi sono più autonomi. Ma cos'è questa autonomia? Una diversificazione tra scuole, decisa dal triangolo dirigente, esperti e imprese del territorio.

La scuola diventa un'*azienda di erogazione di servizi per le imprese*. In tanti abbiamo usato il termine *aziendalizzazione* per riferirci all'imitazione nelle scuole dell'organizzazione manageriale. Qui c'è altro: svolgere un ruolo che, secondo buon senso, dovrebbe piuttosto essere svolto da un consorzio di imprese che hanno le stesse esigenze formative e *abbandonare la funzione propria della scuola*.

Non si rinuncia solo all'idea di una scuola unitaria, ma alla sua *identità culturale*. La scuola ha accumulato un patrimonio – magari libresco, polveroso, in parte obsoleto - di cultura scolastica. Vuol dire la collega di italiano, che fa leggere e riassumere i Promessi sposi, forse come trent'anni fa; vuol dire che si insegna - nel modo che si ritiene più opportuno e se possibile approfondito - la storia dall'antichità al Novecento; vuol dire che in un Itis si insegnano gli integrali... Una serie di nozioni e di abilità, e di pensieri, *che non sono affatto immediatamente funzionali al mercato del lavoro*, anzi che *eccedono le esigenze della produzione*. Una conoscenza che è, nella nostra speranza, formazione della persona e non del personale. Una scuola che sia legittimata e trovi senso solo nel rapporto con l'impresa, questo compito non lo può più assolvere.

Perciò nei nuovi tecnici e nei nuovi professionali devono sparire l'*autonomia individuale e collettiva degli insegnanti*, schiacciate dalla riforma: perché si perdono un mucchio di posti¹⁴; perché sono eliminate figure professionali, come gli Itp; perché altri docenti fanno di poter essere sostituiti da esperti, e quindi perdono autorevolezza, se non fiducia in se stessi; perché altri invece diventeranno figure di staff e non più insegnanti...

¹³ Che cosa bisognerebbe fare? Prendersi cura degli insegnanti e degli allievi reali, di quelli che ci sono *adesso*. Quindi *spendere di più*: abbassare il rapporto allievi/docenti; migliorare gli edifici; articolare interventi compensativi; prevedere la presenza in organico di esperti negli aspetti relazionali; lavorare con gli enti locali e con le associazioni per stimolare la partecipazione dei genitori

¹⁴ Il taglio dei posti equivalenti a tempo pieno dovuto al riordino dei tecnici è quantificato nella Relazione tecnica della Ragioneria generale: 6.902 per il 2010-2011; 7.507 l'anno successivo; 5.867 per il 2012-13.

Sintesi intervento DS Franco Pessana

Intanto ringrazio gli organizzatori per il loro invito a questa giornata seminariale e per la libertà di intervento che mi è stata data.

Parto dalla prima domanda che mi è stata rivolta: Come stai? Come state? Come si sente chi deve dirigere la scuola in questo momento? Come è il clima nella scuola, secondo te?

Dal mio punto di vista, è un clima di grande incertezza ed apprensione. Parlo per la scuola superiore: a fine novembre, non abbiamo definizione esatta delle tipologie di corso da presentare per le iscrizioni agli alunni delle future classi prime, iscrizioni che comunque slitteranno almeno a febbraio. E questa è, come sapete, il passo necessario per la definizione del quadro iniziale, perché legati a questo verranno i passi successivi: i quadri orari di insegnamento, i programmi (o le indicazioni nazionali) la aggregazione degli insegnamenti in cattedre, la costruzione delle cattedre. Ovviamente, sono note e in molti casi scontate alcune scelte, ma la mancanza di un quadro ultimato (almeno per le tipologie di corso) genera una incertezza tangibile nella scuola, proprio perché non permette di presentare ai futuri utenti la propria offerta con certezza, in un momento in cui le famiglie vogliono scegliere e chiedono certezze. A ciò si aggiungono le apprensioni legate alla propria stabilità di lavoro: si tratta del passo successivo, ma la riduzione delle ore di lezione (parlo di tecnici e professionali), la modifica del peso orario di alcune discipline, la scomparsa di altre, la possibile aggregazione diversa in cattedre di alcuni insegnamenti creano incertezza in larga parte del corpo insegnante. E ciò è tangibile.

Nel caso dell’Istruzione professionale (io sono preside di un professionale), poi, vi sono elementi di preoccupazione aggiuntivi. Perché?

Con la riforma in corso, i sistemi dei Licei e dei Tecnici confermano e consolidano una configurazione abbastanza netta. L’uno e l’altro sistema, il cui assetto e le cui regole sono comunque demandate ad una normazione statale, si stagliano con un mandato inequivocabile: la formazione alle professioni alte ed agli studi prolungati, necessariamente all’Università o comunque oltre l’esame di Stato, i Licei; la formazione dei tecnici intermedi, ma con competenze forti ed autonomia di intervento all’interno di una struttura di cui sono responsabili, i Tecnici (anche qui: con proseguimenti non obbligatori ma auspicabili, non necessariamente all’Università ma negli sviluppi di una Istruzione superiore ancora da concretizzare).

In questo panorama, per l’Istruzione professionale i contorni sono più incerti ed indefiniti:

- Perché la legislazione è comunque esclusiva competenza delle Regioni, pur essendo recuperato il sistema della Istruzione professionale ad una dimensione nazionale (Legge 40 2007)
- Perché ciò crea un difficile intreccio fra decisioni ed impostazioni univoche sul territorio nazionale (che non possono passare se non attraverso il consenso di entrambi gli attori: Stato e Regioni) ed articolazioni locali
- Perché l’Istruzione professionale è essa stessa parte costituente di un sistema di Istruzione e Formazione professionale, che si articola dunque in proposte potenzialmente varie.
- Perché esiste dunque un problema non solo di distinzione rispetto ai Licei e Tecnici (relativamente facile), ma esiste un problema di costruzione univoca – non uniforme od unificata – del sistema di Istruzione e Formazione, in cui gli apporti dei due sottosistemi vanno resi congrui, sistematici appunto, ma appunto perciò confrontabili.
- Perché una serie di portati del dibattito su decentramento e sussidiarietà incidono fortemente sul sistema di Istruzione e Formazione regionale.

- In primo luogo la questione delle certificazioni: le qualifiche sono di competenza delle Regioni (sia pure entro un repertorio nazionale di massima, concertato fra Stato e Regioni); la possibilità da parte di un Ente (scuola o centro) di riconoscerle ad alunni o candidati deriva dall'attribuzione di tale compito da parte della Regione
- Poi la questione dei passaggi-riconoscimenti: se c'è un unico sistema di Istruzione e Formazione professionale, ovviamente non vi possono essere filiere parallele, e non comunicanti, di titoli riconosciuti.
- Queste tematiche (della valutazione, delle qualifiche, dei riconoscimenti, dei crediti...) si legano strettamente ad un modello e procedura di valutazione: la valutazione per competenze, che l'unione europea sollecita come metodo per organizzare apprendimenti, didattica e, appunto, processi valutativi e certificativi.
- Ma, al di là e tutt'intorno alle questioni sopra elencate, è soprattutto la questione dei costi, dei finanziamenti e dei livelli essenziali di prestazione ad occupare oggettivamente il campo in questa, critica, fase di avvio dei lavori di costruzione del sistema. Infatti:
 - ✓ Da una parte sui sistemi regionali di FP incombono i preannunciati tagli del fondo sociale europeo, senza i quali le attività della FP relative al completamento della formazione giovanile sono drasticamente ridotte (o necessitano di altri finanziamenti)
 - ✓ Dall'altra, i risparmi imposti al sistema scolastico dal MEF, dopo essersi concentrati per il 2009/2010 sul settore dell'obbligo, si eserciteranno a partire dal prossimo a.s. sulla secondaria; la riduzione di orario inciderà già, con forza, sui professionali di Stato e sui tecnici.
 - ✓ Oltre a ciò, i professionali rischiano di essere l'anello più esposto della catena delle attuali scuole superiori, proprio perché sono quelli sui quali si può "lavorare" di più nel processo di cambiamento, e dunque sono quelli il cui assetto può essere ritoccato con meno remore, e con più faciloneria, facendo passare per semplificazione e per riconduzione ad un senso più autentico della formazione alle professioni ogni processo di impoverimento curricolare e di istruzione.¹⁵ E' perciò facile profetizzare che, nell'incertezza dei costi della devolution, nella elasticità del concetto di Livelli Essenziali di Prestazione, nelle ambiguità sulle competenze locali e centrali entro il costruendo federalismo fiscale, per quanto riguarda l'Istruzione professionale sia lo Stato che le Regioni siano propensi a giocare al ribasso nel definire la spesa.
- Infine, va sottolineato il fatto che il sistema di Istruzione e Formazione professionale – pur se anche Licei e Tecnici devono porsi il problema del proprio perimetro e degli sbocchi con l'istruzione permanente e ricorrente – ha con la educazione degli adulti confini spesso labili e continuamente attraversati: basti pensare al fatto che spesso, per ragioni varie, è al sistema Professionale che si rivolgono adulti o giovani adulti che hanno il solo titolo di licenza media o che vogliono valorizzare gli anni di superiore iniziati, in qualsiasi ordine scolastico,

¹⁵ Si tratta peraltro di un tema molto delicato, che può essere sintetizzato, con qualche semplificazione, nella domanda: quanta parte in un percorso di formazione professionale dell'individuo deve riguardare apprendimenti generali e quanta parte apprendimenti relativi a quella singola mansione o mestiere? Tale tema può essere modulato in una prospettiva più ampia, che riguardi, per l'individuo, non il singolo corso, ma l'intero itinerario formativo, dai primi passi alla esperienza lavorativa adulta nelle sue successive fasi.

Non a caso si torna ad assistere ad interventi ed esternazioni che esaltano la formazione professionale come ritorno o rivisitazione di una autentica forma di istruzione popolare, quella ai mestieri appunto, esaltazione nella quale rischiano, a mio parere, di convivere elementi di verità (il valore, anche morale, del lavoro, della pratica, dell'esperienza) ed elementi di mitizzazione (quella di un mondo dei mestieri che comunque non c'è più, e che deve oggi vivere in un contesto comunque di innovazioni, anche tecniche, spinte, non trattabili solo da un punto di vista addestrativo, e che non possono essere affidate semplicemente al passaggio di esperienza fra maestro di un'arte ed apprendista della medesima).

e non conclusi con un diploma; basti pensare al fatto che in molti casi i giovani già in ritardo alla conclusione dell'obbligo si indirizzano al sistema professionale e talvolta accumulano anni ulteriori di ritardo. Ciò dà luogo a situazioni molto diversificate di utenza (per età, per esperienze pregresse, per competenze effettive, per acquisizioni talvolta maturate sul lavoro), cosa che dovrebbe sollecitare, come risposta del sistema di istruzione e formazione, un ventaglio di proposte, anche intercambiabili (ma resta da ciò rafforzato il problema dei riconoscimenti pregressi, della valutazione delle competenze, dei crediti)

La serie di problemi sopra elencati fa presagire una marcia di avvicinamento ad un sistema di Istruzione e Formazione professionale lunga e forse tortuosa, con spinte e contropunte, tentativi ed errori.

In questa situazione è possibile un promemoria dei primi passi, delle prime condizioni per avviare il percorso? Provo a stilare uno sbrigativo elenco:

- La prima questione è definire il confine rispetto ai Tecnici. I professionali non possono essere un tecnico "in minore" o "bemolle". Li distingue un più marcato orientamento alla singola filiera lavorativa, alla specificità della mansione.
- Ne consegue che è fondamentale la possibilità per gli Istituti professionali di poter continuare a riconoscere le qualifiche al terzo anno.
- Ciò richiede una definizione (nazionale e poi locale) delle qualifiche, come numero e come articolazioni; all'interno di ciò vanno definiti gli snodi fra i percorsi di Istruzione e Formazione, identificando il sistema dell'Istruzione come perno fondamentale per il conseguimento dell'obbligo di istruzione
- C'è, accanto ed insieme, il problema dei passaggi fra ordini diversi: liceo, tecnico, professionale. Non più sostenibile il biennio unico, resta tuttavia nei fatti il problema dei passaggi da ordine ad ordine; ciò richiede attenzione: - ai programmi delle materie comuni; - alle forme di valutazione/certificazione degli apprendimenti; - ai sistemi di passerelle e LARSA, che vanno in qualche modo previsti come forma di offerta formativa predisposta, non episodica.
- Va fatto un grande sforzo per la diffusione e chiarificazione della valutazione per competenze (e, legato a ciò, per una cultura didattica dell'apprendimento laboratoriale).
- Molta attenzione alla composizione numerica delle classi, nelle quali sono spesso inseriti alunni diversamente abili, un alto numero di alunni stranieri e che continuamente, nel corso dell'anno scolastico, accolgono alunni fuorusciti dal sistema liceale e tecnico. Ciò vale soprattutto per le classi iniziali (I, II, III) per le quali occorrono molta cautela nella formulazione dell'organico di diritto, spesso sottodimensionato rispetto alle operazioni di conferma delle iscrizioni di luglio ed ai ripensamenti nelle scelte effettuate a settembre ed in corso d'anno.
- Anche se il momento non è favorevole, in realtà per l'istruzione professionale sono proprio lo sviluppo di nuove funzioni (alternanza scuola lavoro e stage) e l'istituzione di un organico di istituto ad essere una risposta ai problemi organizzativi e di didattica.
- Restano solo sullo sfondo di queste brevi riflessioni altri problemi che con questi si intrecciano: gli assi culturali, previsti dal precedente e confermati dall'attuale Ministro come strutture portanti del completamento dell'obbligo; le modalità di offerta al territorio dei vari ordini ed indirizzi scolastici: meglio Istituti ad unica vocazione o Istituti composti da ordini diversi di istruzione secondaria, soprattutto se le materie ed i contenuti sono affini? (questo si pone propriamente per i Tecnici e Professionali che gravitano sui medesimi settori lavorativi e di sviluppo); la costruzione delle cattedre e le aggregazioni degli insegnamenti in cattedre.

In conclusione: il sistema di Istruzione e Formazione professionale si rivolge ad bacino di utenza che, considerando gli utenti attuali (25% delle leve demografiche) e soprattutto coloro che escono dai percorsi scolastici e di formazione senza alcun titolo, si posiziona un po' sotto al 50%. Se il Liceo e l'Istituto Tecnico vogliono, inoltre, caratterizzarsi per una eccellenza dei percorsi che lasci pochi spazi alle incompletezze ed alle fragilità, c'è da pensare che la istruzione e formazione professionale interessino, fin dall'inizio delle scelte post obbligo o, nei fatti, nel corso della vita di apprendimento, oltre la metà delle leve demografiche.

Per questo sarebbe un peccato se, all'inizio del work in progress che delineerà questo segmento portante della istruzione e formazione in Italia, dovessero avere la meglio non l'attenzione agli alunni, che appartengono in genere ai ceti più svantaggiati, ma gli obiettivi di risparmio delle risorse, senza avere attenzione alla qualità e sensatezza dei percorsi offerti.

L'itinerario sarà lungo e faticoso: ragione di più per affrontarlo con una attenzione reciproca fra i due sottosistemi, che scongiuri due rischi contrapposti: da una parte quello di costruire percorsi farraginosi e con inutili duplicati, intasati da discutibili definizioni dei titoli di esito, privi di crescita e di sbocchi veri; dall'altra quello di impoverire una istruzione e formazione la quale, proprio per essere umana e della persona, non può accontentarsi di formare per mansioni irrigidite, senza preoccuparsi, invece, di fornire capacità di crescere, di capire, di emanciparsi.

Non sembra, ma Gelmini fa rima con Gentile

L'operazione governativa che riguarda la scuola superiore di secondo grado obbedisce a ragioni di stampo economico, questo è certo. Ma il risparmio può prendere diverse direzioni. E la direzione intrapresa è condizionata da una potente componente ideologica di stampo gentiliano.

Giovanni Gentile era il ministro dell'istruzione che sotto il fascismo, nel 1923, varò una storica riforma della scuola italiana. Mussolini la definì, a ragione, "la più fascista tra le riforme varate dal mio governo". Essa si basava su una rigida gerarchia in base alla quale alle scuole superiori dovevano accedere solo "i migliori", ed esclusivamente dal Liceo Classico si poteva passare all'università. Il Liceo Classico, scuola della futura élite, doveva assicurare un'educazione "classica e umanistica", dove sia le scienze sociali che quelle matematiche e fisiche erano relegate in secondo piano. Per questo si dava la massima importanza al latino e al greco, anche più che all'italiano. Al popolo lavoratore invece dovevano essere lasciati gli studi "tecnici", che avviassero alle professioni. Si dice spesso che la riforma Gentile fosse adatta a quei tempi, ma non agli attuali. E' sbagliato: era vecchia già allora, e in controtendenza con quel che accadeva nelle scuole dei Paesi più avanzati, dove non era affatto uno scandalo se un figlio di un industriale si avviava verso studi "tecnici" che lo avrebbero portato con successo a laurearsi in ingegneria. Al contrario, in Italia, lo stesso ragazzo avrebbe dovuto conoscere perfettamente... il greco antico.

Quell'impronta è rimasta attaccata come un cancro alla scuola italiana sino ad oggi. Le lotte dei decenni passati sono riuscite a spostare qualcosa: hanno unificato le medie, hanno permesso che da tutte le scuole superiori si potesse accedere all'università, e solo da pochissimo l'obbligo scolastico è stato innalzato di due anni rispetto alla soglia (14 anni) stabilita settant'anni fa da Gentile. Ma i Licei, secondo le statistiche, continuano ad essere frequentati dalla quasi totalità della borghesia e dalla maggioranza della classe media, mentre i Tecnici e i Professionali (e molto più i secondi dei primi) sono tuttora frequentati dalla maggioranza dei migranti e dalla maggioranza dei figli degli operai. Anche su questo terreno possiamo misurare l'arretratezza delle nostre élite: ad ogni tentativo di ridurre il peso del latino, si sono sempre levate alte grida da parte di accademici e quotidiani come Corriere e Stampa, in mano ai più forti gruppi industriali. La paura di veder sorgere scuole "miste" sul piano di classe, è così forte che i borghesi preferiscono per i propri figli scuole culturalmente arretrate.

A questa inadeguatezza strutturale la scuola italiana ha però reagito dal basso negli ultimi trent'anni con una serie di innovazioni provvisorie, che hanno attenuato la distanza tra i tre diversi mondi delle superiori (Licei, Tecnici, Professionali). Ad esempio portando piano piano i Professionali da centri che erogavano brevi corsi di formazione a scuole superiori "normali" con diploma di maturità finale. Ad esempio atualizzando l'offerta formativa dei Licei. Ed è contro queste innovazioni che la Gelmini si sta muovendo.

Per comprendere la portata della ristrutturazione gelminiana delle superiori il confronto non va fatto solo con la legislazione attualmente in vigore per quell'ordine di scuola, nel qual caso i cambiamenti potrebbero sembrare non travolgenti, ma con quel che le superiori sono nei fatti oggi, da un lato, e con le attese di cambiamento che il mondo scolastico nutrive da qualche decennio, dall'altro. La riforma delle superiori aspettava parecchio il suo momento, dopo innumerevoli tentativi e false partenze, e l'attesa aveva sedimentato una certa quantità di convinzioni, che la ristrutturazione neogentiliana, semplicemente, salta a pié pari, e all'indietro.

Per esempio ci si attendeva da una riforma delle superiori che venissero introdotte materie che in qualche modo appaiono abbastanza imprescindibili per vivere nel mondo d'oggi. E' possibile ad esempio che un quattordicenne che magari passa metà della sua giornata su Facebook, non sappia assolutamente nulla della macchina che sta utilizzando? Eppure "informatica", appare in forma autonoma solo in un indirizzo di Liceo e in forma obbligatoria solo per un'ora (in prima) nei Tecnici e nei Professionali. Ancora: è possibile che nell'era della comunicazione audiovisiva non si studi televisione, cinema, fotografia, radio... ? Eppure "linguaggi audiovisivi", una materia offerta in tanti curricula delle scuole dei Paesi più avanzati, si trova solo al... Liceo Artistico. E perché mai? Stiamo parlando di forme di comunicazione, che c'entra l'arte? O per lo meno, non c'entra sempre. E non c'è nemmeno UN indirizzo Liceale (a parte appunto, bizzarramente, un percorso del Liceo Artistico) o Tecnico dove questi insegnamenti stiano al centro. Quindi: i linguaggi di comunicazione che oggi sono più diffusi al mondo si insegnano in ZERO scuole, ma il "diffusissimo" latino si trova in... TUTTI i Licei. Del resto è mai possibile che si studi ossessivamente "storia della letteratura", e nemmeno per venti minuti "storia del cinema"? E che si studi "storia dell'arte", ma non "storia della grafica", cioè la forma più diffusa di comunicazione visiva "fissa"? MA: per introdurre una materia del tipo "linguaggi audiovisivi", come del resto anche per informatica, occorrerebbero macchine e risorse, perché si scrive con una penna e un foglio, ma si fa tv con almeno una telecamerina, e appare troppo comodo prevedere la disciplina "matematica con informatica" ben sapendo che se non si "isola" informatica come materia a se stante non ci saranno mai aule attrezzate per insegnarla. Ed ecco che le esigenze di risparmio e le concezioni gentiliane s'incontrano felicemente.

Sino a pochi anni fa uno dei temi più in voga nel dibattito pedagogico riguardava, ad esempio, il primo biennio delle superiori. La differenza tra il tipico biennio del Liceo e quello dei Tecnici e dei Professionali appariva eccessiva ai fini della possibilità reale da parte dell'alunno di poter cambiare tipologia di scuola. L'innalzamento dell'obbligo ai primi due anni delle superiori, inoltre, incoraggiava a immaginare un'entrata soft nel mondo delle superiori da parte dell'alunno, rendendo meno drammatica e definitiva la scelta di percorso compiuta in terza media. E ci si divideva su quanto i bienni offerti dalle diverse tipologie di scuola dovessero essere simili (biennio unitario o unico?). La ristrutturazione della Gelmini fa una cosa molto semplice: il distacco presente tra i Licei e i Tecnici/Professionali viene consolidato e rafforzato. Si tratta di modelli così differenti da rendere davvero arduo immaginare che ad esempio un ragazzo entrato in un Istituto Tecnico di grafica possa passare alla seconda classe di un Liceo Artistico (per non parlare di un Liceo Classico).

La struttura anacronistica dei Licei era stata nei fatti modificata da miriadi di sperimentazioni, spesso partite e gestite "dal basso". Nell'assenza di una riforma che modernizzasse quel tipo di scuola, i docenti e le famiglie (orientando l'iscrizione dei figli verso scuole con proposte "più moderne") hanno "imposto" dei cambiamenti, quasi sempre avvenuti aggiungendo ore al normale curriculum liceale: rafforzando o introducendo materie come informatica, matematica, fisica, inglese, ecc. spesso riducendo il peso del latino. Da simili movimenti è nato anche il Liceo Scientifico Tecnologico, con una formula dal crescente successo (niente latino ma più ore di materie scientifiche) che lo stesso Liceo "Scientifico" avrebbe dovuto adottare. La riforma gelminiana azzerò tutto, annulla cioè tutte le innovazioni (chiamate, anche se duravano da vent'anni, "sperimentazioni"), e ripropone il buon vecchio e inutile Liceo. Non a caso era stato eliminato in una prima fase anche il Liceo Scientifico Tecnologico, poi reintrodotta a seguito delle proteste. Il cambiamento potrebbe non apparire enorme se confrontiamo i quadri orari "ufficiali", il problema è che, come abbiamo detto, nei fatti erano ben poche le scuole che li adottavano.

Nei Licei viene confermato ovunque e introdotto dove non c'era (ad esempio al quinto anno del Liceo delle Scienze sociali) il latino. Secondo l'impianto gelminiano, nei Licei "Scientifici" le ore di latino sono il doppio di quelle di fisica. La paradossale compressione delle materie scientifiche nei

Licei Scientifici fa sì che qualsiasi biennio di un Istituto Tecnico abbia il 50% in più di ore scientifiche ("scientifiche", non "tecniche") dei Licei. Nel Liceo delle Scienze Sociali le ore di latino sono pari a quelle di ... scienze sociali! Questa presenza ossessiva del latino non è così idiota come sembra. Esso sta lì a svolgere il ruolo di "presidio classista". E' il latino a sconsigliare un allievo di un Istituto Tecnico di passare al Liceo, è il latino a sconsigliare "chi non va bene" alle medie di affrontare il Liceo.

La ristrutturazione gelminiana teme talmente la sparizione del latino come presidio classista, e in generale il ritorno dell'innovazione dal basso, che nei Licei la flessibilità oraria è limitata al massimo. Infatti, mentre i singoli Istituti Tecnici e Professionali possono eliminare e sostituire delle materie, nei Licei non si può, è possibile solo ridurre in maniera limitata il monte ore di ogni singola disciplina.

L'impronta gentiliana e stupidamente nazionalista salta fuori anche nelle parole scelte per definire le materie. Si parla di "Lingua e letteratura ITALIANA", così avremo dei diplomati del Liceo Classico, e dunque si suppone degli esperti in materie umanistiche, che non sapranno nulla di Shakespearare o Flaubert o Tolstoj... In compenso sapranno molto di "Lingua e CULTURA latina". Da notare che dovranno studiare una "LINGUA straniera", dove non appare "cultura" e "letteratura": andrebbe anche bene, se qualche cultura straniera si studiasse in un'altra disciplina. I liceali che si diplomeranno saranno forse convinti di appartenere ad una qualche futura élite grazie alla distanza dagli Istituti Tecnici e Professionali, ma saranno ben poco istruiti su cose importanti in questo mondo: quasi zero scienze, poche lingue straniere, niente computer, niente linguaggi legati alle immagini, quasi zero cultura extraitaliana, ma, in compenso, tanto... latinorum!

Le preoccupazioni classiste, come dicevamo, vanno a braccetto con le esigenze di bilancio. Nei Licei il biennio passa a 27 ore settimanali da una media precedente di 30 ore (nell'Artistico si va a 34, prima si era a 40). Nel triennio si passa a 30 (prima erano 31 ore in media). Un "risparmio" di qualche migliaio di posti. Negli Istituti Tecnici si scende da 36 a 32 e nei Professionali da 40-36 a 32. La componente finanziaria di queste misure risulta chiara da alcune misure collaterali: la riduzione viene imposta agli Istituti Tecnici da subito sui primi 4 anni, ma solo sui primi due ai Licei. Il risparmio maggiore infatti il ministero conta di farlo sui Tecnici: le 4 ore di riduzione dovranno riguardare le materie in compresenza. Così, togliendo UNA ora, si eliminano DUE insegnanti.

Le misure gelminiane, insieme alla riduzione degli assistenti tecnici, ai tagli alle spese per gli acquisti, alla compressione della compresenza e all'aumento del numero di alunni per classe, disegnano un quadro assai chiaro: un attacco frontale alla didattica laboratoriale. Il laboratorio è la modalità didattica su cui si basano Tecnici e Professionali. I ragazzi scelgono queste scuole anche per questo. E' solo l'impronta gentiliana della scuola italiana che ha fatto percepire il "laboratorio" come tipico di una scuola di serie B. Perché il "fare" richiama l'operaio, mentre l'"ascoltare in silenzio" l'impiegato. In realtà il "fare" avrebbe dovuto già da decenni fare irruzione anche nei Licei. Affinché ciò accadesse, però, sarebbe stata necessaria un'altra mentalità, ma anche docenti, tecnici, sale, attrezzature... insomma: soldi. E così la Gelmini ha risolto il problema alla radice: toglie il laboratorio a tutti, a quelli che ce l'avevano e a quelli che l'avrebbero voluto.

Il bello dei Licei, per personaggi come Tremonti, è che non costano nulla. Non hanno laboratori (e dunque non c'è nemmeno la fatica di doverli eliminare), non si devono spendere fior di soldi in attrezzature, non si deve pagar lo stipendio ad assistenti tecnici e insegnanti tecnico pratici (tipiche figure degli Istituti Tecnici e Professionali). Alla vasta platea della classe media si può dare sempre a intendere che, in compenso, sono scuole assai "severe". I ragazzi sono demotivati anche più di quelli dei Tecnici e dei Professionali, ma i loro genitori possono dormire sonni tranquilli: sono

scuole "serie" quelle, che diamine!

I Tecnici e i Professionali saranno spinti verso un lento degrado con masse di studenti che non ne vorranno sapere di lezioni frontali, ma saranno costretti a subirle perché i laboratori saranno sempre più fatiscenti. Nei Licei gli alunni frequenteranno scuole povere, vecchie, arroganti, dove saranno inchiodati per tutto il giorno al banco ad ascoltare degli adulti, imparando poco, e soffrendo molto. Perché la struttura anacronistica dei Licei promette intrinsecamente di essere una scuola "severa", che nella mentalità decrepita dei più, significa: "che fa soffrire". Questo il costo da pagare, se si vorrà continuare a stare nel castello scolastico di quella che disperatamente, nella crisi che dilaga, vuol rimanere "classe media".

E se Pasolini avesse ragione?

Dalla scuola di classe alla scuola di classe

Secondo la cosiddetta “Strategia di Lisbona” la media europea dei giovani compresi tra i 20 e i 24 anni d’età dovrebbe registrare una percentuale di diplomati superiore all’85 per cento entro il 2010. Gli obiettivi fissati dal Consiglio europeo di Lisbona nel 2000 (fra questi il dato relativo al numero di giovani con diploma di scuola superiore che abbiamo ricordato prima) partivano da un’idea-guida: l’Europa avrebbe dovuto diventare, proprio entro il 2010, *“l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”*.

Guardando all’Italia, il confronto tra il numero di giovani diplomati attuali e giovani diplomati a metà degli anni Sessanta ci dice che la scuola superiore di massa, dal punto di vista quantitativo è da anni una realtà. Se pensiamo che i nati del 1952 (la prima classe di nati che frequentò la nuova scuola media unica) conseguirono la licenza media per il 61,82% e che questa percentuale era quasi il doppio rispetto a quella di pochi anni prima; se pensiamo che a metà degli anni Settanta circa il 50% dei giovani raggiunse il diploma di scuola media superiore non possiamo negare che i dati attuali, almeno quantitativamente, siano decisamente migliori. Questo nonostante il fatto che il nostro paese, dalla riforma della scuola media del 1962, abbia innalzato l’obbligo scolastico di soli due anni – per giunta con fatica e non poche contraddizioni, prima fra tutte il fatto che l’obbligo di istruzione si possa assolvere non solo a scuola ma anche nella formazione professionale.

Eccoci quindi alla vigilia del 2010, l’anno in cui la “Strategia di Lisbona” avrebbe dovuto dare i suoi frutti. Il bilancio, anche a detta degli stessi analisti dell’Unione europea, è fallimentare. Il tasso di disoccupazione ha raggiunto livelli allarmanti, il lavoro giovanile è essenzialmente lavoro precario, i lavori ad alta qualifica sono offerti in numero limitato mentre cresce la richiesta di manodopera a bassa qualifica, il grado medio di istruzione garantito dalla frequenza scolastica è basso, l’economia europea è ben lontana dall’essere la *“più competitiva e dinamica del mondo”* e, quanto alla *“maggiore coesione sociale”* non è auspicabile immaginare tempi più disgregati di quelli in cui viviamo. Di fronte a questo quadro preoccupante, quali sono le soluzioni istituzionali proposte?

Per comprendere il senso dei progetti di riforma che hanno interessato la scuola italiana dai primi anni Novanta ai nostri giorni (e cioè la riforma Berlinguer-De Mauro, la riforma Moratti, l’attuale riforma Gelmini) bisogna:

- a) allargare l’orizzonte e ragionare in termini “europei”;
- b) andare oltre la lettera dei molti testi istituzionali che parlano di scuola e fare uno sforzo interpretativo.

Quelli che seguono non sono certo elementi di riflessione nuovi, ma è bene ripeterli; chi si batte per una scuola alternativa rispetto al modello dominante dovrebbe in ogni modo cercare di affermare un “senso comune” che si ponga in contrapposizione ai tanti luoghi comuni che nell’ultimo quarto di secolo ci sono stati spacciati come verità incontestabili.

Allargando il nostro orizzonte alla dimensione europea scopriremo che i nostri documenti nazionali si discostano ben poco da quello che predica l’UE. I processi che hanno toccato la scuola italiana non sono che riflessi di quanto l’Unione Europea ha elaborato in materia scolastica, a partire (sempre che si voglia prendere un termine relativamente prossimo) dal “Libro Bianco” di Jacques Delors, presentato dalla Commissione europea nel dicembre del 1993 e che ha come

argomento principale il problema della disoccupazione nei paesi membri. Ci si chiederà in che modo la disoccupazione abbia a che fare con la scuola: domanda legittima e che lì trova, in una sede autorevole, una risposta che è poi divenuta canonica. Delors rintraccia nel livello inadeguato di istruzione e formazione professionale la causa principale della disoccupazione tecnologica. Bisogna, afferma il “libro bianco” di Delors, valorizzare il capitale umano lungo tutto il periodo della vita attiva. L'obiettivo è quello *"di imparare a imparare per tutto il corso della vita"*. Quindi, mettendo in ordine i termini e semplificando (ma legittimamente): la scuola non insegna ciò che dovrebbe e perciò in Europa c'è disoccupazione. Questa sequenza, che s'è voluta imporre come logica, ammette più di una contestazione. La principale è che alla scuola viene attribuita la responsabilità di influenzare il mercato del lavoro; sarebbe cioè il momento sovrastrutturale (la scuola) a determinare la struttura economica. Effettivamente, si tratta di un vero e proprio rovesciamento di paradigma; almeno sino a quando il pensiero neoliberista non si è imposto con forza, chiunque si applicasse al problema era portato – correttamente - a pensare che ogni società (e quindi ogni modello economico) avesse una scuola che corrispondeva alle sue esigenze. Nei confronti di tale scuola si poteva essere anche molto critici, riconoscendo comunque nella scuola la conseguenza di un certo assetto sociale. Nel momento stesso in cui si contestava la scuola, si sapeva bene che sarebbe stato necessario contestare anche il modello sociale (ed economico) che la sottendeva. Negli anni Sessanta, da un punto di vista diverso ma non così lontano da quello di don Milani, Pierre Bourdieu aveva ben sintetizzato la questione: *““Se si prendono veramente sul serio, le disuguaglianze socialmente condizionate nei confronti della scuola e della cultura, si è obbligati a concludere che l'eguaglianza formale cui ubbidisce tutto il sistema scolastico è in realtà ingiusta e che, in tutte le società che si proclamano democratiche, difende i privilegi in misura maggiore della trasmissione manifesta dei privilegi. In effetti, perché siano favoriti i più favoriti e sfavoriti i più sfavoriti, è necessario e sufficiente che la scuola ignori, nel contenuto dell'educazione trasmessa, nei metodi e nelle tecniche di trasmissione e nei criteri di giudizio, le disuguaglianze culturali fra i ragazzi delle diverse classi sociali. In altri termini, trattando tutti gli allievi, per diseguali che siano, come eguali in diritti e doveri, il sistema scolastico tende a ratificare le disuguaglianze iniziali nei confronti della cultura.”*¹⁶

Non sembra che oggi le cose stiano poi in modo così diverso: i dati statistici relativi all'Italia confermano che la scelta della scuola superiore è fortemente influenzata dalla famiglia di provenienza. Una recente indagine CENSIS ci dice che l'84,1% dei figli di genitori abbienti sceglie i licei, mentre, in questo tipo di scuole, soltanto il 36,2% dei ragazzi proviene da famiglie di bassa estrazione sociale. Già all'esame di licenza media, fra gli studenti che escono con “ottimo” o “distinto”, 3 su 4 tra provengono da famiglie benestanti. Sono dati brutalmente chiari. Come brutalmente chiaro è il dato fornito nel 2007 (prima della crisi!) dal bollettino statistico sulla ricchezza delle famiglie italiane di Bankitalia: *“Le informazioni sulla distribuzione della ricchezza desunte dall'indagine sui bilanci delle famiglie italiane, indicano che nel 2006 la metà più povera delle famiglie italiane deteneva meno del 10% della ricchezza totale, mentre il 10% più ricco deteneva quasi la metà della ricchezza complessiva”*. Sono informazioni statistiche che mettono in evidenza la disuguaglianza economica e la quasi completa mancanza di mobilità sociale nel nostro paese. Addebitare alla scuola una parte di responsabilità in questo stato di cose e rivendicare, come fa il ministro Gelmini, il ritorno all'età dell'oro della scuola meritocratica non è che un grossolano tentativo mistificatorio. Si è appena visto quali siano i criteri che guidano nella scelta della scuola superiore ed anche cosa stia dietro (in termini di famiglia di origine) ad ottimi risultati scolastici alla fine della scuola media. La nostra è una scuola profondamente diseguale, ingiusta da tutti i punti di vista: le differenze principali sono segnate dall'appartenenza geografica (Nord/Sud; provincia/metropoli; centro città/periferie – opposizioni in cui il primo termine si trova in vantaggio rispetto al secondo) e, per quel che concerne le scuole superiori, dall'appartenere al segmento tecnico-professionale o a quello liceale.

¹⁶ Bourdieu P. *Le disuguaglianze di fronte alla scuola e alla cultura*, in Morgagni E., Russo A., 1997, *L'educazione in sociologia* testi scelti, Bologna, CLUEB.

I cantori della scolarizzazione di massa li si trova laddove non li si cercherebbe: parlano spesso per conto dei cosiddetti “poteri forti”. *“Gli economisti pensano all’istruzione come a un investimento in un bene molto speciale: il capitale umano. Come per tutti i tipi di investimento, ci interessa valutarne il rendimento. Non si tratta di un’operazione semplice perché l’istruzione è un fattore determinante di molti esiti individuali e aggregati, rilevanti per la valutazione, ma spesso non immediatamente o ovviamente misurabili”*. Questo passo, tratto da un recente studio commissionato dalla Banca d’Italia, introduce un’indagine che porta a concludere che l’investimento in istruzione è fra i più vantaggiosi possibili, sia per l’individuo sia per la collettività. *“In Italia il tasso di rendimento privato dell’istruzione è pari a circa il 9 per cento, un valore superiore a quello ottenibile da investimenti finanziari alternativi (ad esempio in titoli) ed è lievemente superiore nelle regioni meridionali rispetto al Centro Nord. Il rendimento sociale è stimato attorno al 7 per cento”*¹⁷. Peraltro non si tratta di riflessioni inedite: già nel 2003 Daniele Checchi (consulente per il governo Prodi, poi coautore per il governo Berlusconi di un ampio documento sull’Invalsi) scriveva: *“Da ultimo l’acceso accesso all’istruzione è normalmente correlato con miglioramenti nello stato di salute, riduzioni nel tasso di fertilità, maggior speranza di vita, riduzione nei tassi di criminalità e aumento nella rivendicazione delle libertà usufruibili. **Quand’anche si prendesse in considerazione il costo pieno dell’istruzione, tipicamente finanziata con fondi pubblici, il rendimento sociale dell’istruzione è più elevato del rendimento su qualunque altra attività produttiva, con ciò suggerendo la convenienza di ulteriori investimenti in istruzione”***¹⁸.

C’è contraddizione fra questi inni alla produttività dell’istruzione e le misure di contenimento della spesa per la scuola pubblica prese, a partire dai primi anni Novanta, dai nostri governi e peraltro teorizzate o almeno auspicate da quegli stessi ricercatori che esaltano la scolarizzazione di massa? Apparentemente sì – ed è una contraddizione forte. Ma la oggettiva coesistenza di aspetti contraddittori deve spingere non ad accantonare la contraddizione come casuale ma a cercarne il senso. Un’indicazione, una traccia che ci guidi verso lo scioglimento dell’enigma la si può trovare indagando fra “vecchi” documenti. Ad esempio, questo passaggio, che affronta con una certa disinvoltura il problema, appare abbastanza eloquente: *“**Si possono ridurre per esempio i finanziamenti di scuola e università, ma sarebbe pericoloso ridurre il numero di immatricolazioni. Le famiglie reagirebbero violentemente se non si permette ai loro figli di immatricolarsi, ma non faranno fronte ad un abbassamento graduale della qualità dell’insegnamento e la scuola può progressivamente e puntualmente ottenere un contributo economico dalle famiglie o eliminare alcune attività. Questo si fa prima in una scuola e poi in un’altra, ma non in quella accanto, in modo da evitare il malcontento generalizzato della popolazione**”*. Fonte: OCSE, Quaderno di politica economica n 13, OCSE, 1996.¹⁹

¹⁷ Federico Cingano - Piero Cipollone *I rendimenti dell’istruzione* Questioni di Economia e Finanza (Occasional papers) Numero 53 – Settembre 2009 - Documento prodotto da Banca d’Italia Eurosystema

¹⁸ D. Checchi *Il sistema formativo in Italia: ambiente familiare e stratificazione sociale* (versione ridotta della comunicazione “The Italian educational system: family background and social stratification” presentata alla conferenza organizzata dall’ISAE a Roma il 10/1/2003).

¹⁹ « Si l’on diminue les dépenses de fonctionnement, il faut veiller à ne pas diminuer la *quantité* de service, quitte à ce que la *qualité* baisse. On peut réduire, par exemple, les crédits de fonctionnement aux écoles ou aux universités, mais il serait dangereux de restreindre le nombre d’élèves ou d’étudiants. Les familles réagiront violemment à un refus d’inscription de leurs enfants, mais non à une baisse graduelle de la qualité de l’enseignement et l’école peut progressivement et ponctuellement obtenir une contribution des familles, ou supprimer telle activité. Cela se fait au coup par coup, dans une école mais non dans l’établissement voisin, de telle sorte que l’on évite un mécontentement général de la population ». Morrison Christian, "La faisabilité politique de l’ajustement".¹⁹

In perfetta coerenza con tutto quanto detto sinora sta il progetto del Long Life Learning, che continua ad essere centrale in tutti i documenti ufficiali che si occupano di scuola, sia a livello europeo (abbiamo citato prima il “libro bianco” di Delors, del 1993) sia a livello nazionale (basti pensare all’ultimo pronunciamento dell’associazione paraconfindustriale TreeLLe (rimandiamo al documento, da cui riportiamo la citazione in nota)²⁰. Secondo questi teorici dell’Educazione permanente l’individuo dovrebbe studiare lungo tutto il corso della sua vita per adeguarsi alle mutate esigenze di un mercato del lavoro in perenne, proteiforme movimento, sempre sul punto di espellere una gran quantità di “vite di scarto”.

In un articolo apparso sul *Corriere della Sera* il 18 ottobre del 1975 Pier Paolo Pasolini avanzava le sue due “modeste proposte” per eliminare la criminalità: “Sono due proposte swiftiane, come la loro definizione umoristica non si cura minimamente di nascondere. 1) Abolire immediatamente la scuola media d’obbligo. 2) Abolire immediatamente la televisione. [...] La scuola d’obbligo è una scuola di iniziazione alla qualità di vita piccolo borghese: vi si insegnano delle cose inutili, stupide, false, moralistiche, anche nei casi migliori (cioè quando si invita adulatoriamente ad applicare la falsa democraticità dell’autogestione, del decentramento ecc.: tutto un imbroglio). Poco più avanti Pasolini chiarisce che “certo arrivare fino all’ottava classe anziché alla quinta, o meglio, arrivare alla quindicesima classe sarebbe, per me, come per tutti, l’optimum, suppongo. Ma poiché oggi in Italia la scuola dell’obbligo è esattamente come io l’ho descritta [...] è meglio abolirla in attesa di tempi migliori; cioè di un **altro** sviluppo”.²¹ Poco più di un anno prima, nel maggio del 1974, i cosiddetti Decreti delegati²² avevano portato ufficialmente l’idea di partecipazione nella scuola italiana, attraverso la costituzione di quegli organi collegiali tuttora in funzione nelle nostre scuole. Ciò valeva in particolare per il Consiglio di Istituto, nella cui composizione entravano rappresentanti di tutte le componenti coinvolte nella vita scolastica, dagli studenti ai genitori, dai docenti al personale non docente.²³ Esso sostituiva i Consigli di Amministrazione negli istituti tecnici, professionali e d’arte e dotava di personalità giuridica le scuole che sino ad allora non la possedevano. Intanto intere masse di adolescenti, sino ad un decennio prima escluso dalla frequenza alla scuola superiore, aveva raggiunto o si avviava a conseguire il diploma. Eppure Pasolini, nella nascita della scuola di massa (potremmo individuarne il punto di origine nella riforma della scuola media, che nel 1963 diede avvio alla scuola media unica) non coglieva né un processo di reale natura democratica né una reale opportunità per i figli delle classi subalterne che, in un colpo solo, venivano privati della loro cultura di origine e dotati di un “patrimonio” di conoscenze posticce ed approssimative. Il presentimento pasoliniano, e cioè che l’innalzamento dell’obbligo scolastico non garantisse un miglioramento della società nel suo complesso, aveva avuto un precedente illustre. Molti anni prima, nel 1932, Antonio Gramsci

²⁰ “In tempi di crisi dagli sviluppi difficilmente prevedibili, sembra a TreeLLe che la messa a punto di un sistema formativo integrato dovrebbe tornare ad essere prioritario nell’agenda politica. Per *sistema formativo integrato* si intende un sistema:

- *diversificato* per contenuti e modalità didattiche per rispondere alle diverse intelligenze, bisogni e aspirazioni dei giovani;
- *articolato* in modo da poter essere fruito dagli utenti in tempi e modi flessibili secondo la filosofia del *lifelong learning*;
- *raccordato con il mondo del lavoro* e della società civile tramite rapporti organici e sistematici dei diversi soggetti erogatori con i diversi attori sociali;
- *inclusivo*, fruito effettivamente da tutti, secondo la filosofia “non uno di meno”.

Quaderno n. 8 28 gennaio 2009 *L’istruzione tecnica un’opportunità per i giovani e una necessità per il paese*

²¹ P.P. Pasolini *Lettere luterane* Torino, Einaudi 1976 pp. 169-170

²² D.P.R. 31 maggio 1974 n° 416

²³ Ricordiamo che il Consiglio di Istituto dotava di personalità giuridica le scuole che sino ad allora non la possedevano e sostituiva i Consigli di Amministrazione negli istituti tecnici, professionali e d’arte. Adesso (“riforma Gelmini” Pdl Aprea) si vuole reintrodurre il Consiglio di Amministrazione: le stesse cose ritornano.

scriveva: “Nella scuola attuale, per la crisi profonda della tradizione culturale e della concezione della vita e dell’uomo, si verifica un processo di progressiva degenerazione: le scuole di tipo professionale, cioè preoccupate di soddisfare interessi pratici immediati, prendono il sopravvento sulla scuola formativa, immediatamente disinteressata. **L’aspetto più paradossale è che questo nuovo tipo di scuola appare e viene predicata come democratica, mentre invece essa non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi**”.²⁴

Si tratta di una riflessione la cui attualità non si sa se definire sconcertante (per la capacità di penetrazione degli eventi dimostrata da Gramsci) o avvilita (per il fatto che in quasi ottanta anni, ciò che era chiaro a Gramsci sia ancora oscuro per molti).

Veniamo al dunque: sia Gramsci sia Pasolini ci ricordano che non basta mandare i ragazzini a scuola e che la scuola preoccupata di “soddisfare interessi pratici immediati” non è affatto una scuola democratica ma piuttosto una scuola che garantisce la riproduzione dell’ordine sociale esistente.

Un quarto di secolo di pensiero omologato, di neoliberalismo senza freni, di trionfo dell’utilitarismo ha comportato l’invasione del campo pedagogico da parte di disinvolti intellettuali che hanno predicato l’asservimento della scuola al mercato ed hanno imposto, senza timore del ridicolo, un gergo economicista nell’ambito didattico.

Oggi siamo di fronte ad un intervento sulle scuole superiori che, per la prima volta, si autodefinisce “riforma” pur nella completa mancanza di un progetto didattico-pedagogico; a meno che i capisaldi teorici della “riforma Gelmini” non risiedano nel Grembiolino, nel Voto di condotta, nella Meritocrazia, nel ritorno alla Serietà. E’ un disegno grezzo, ma che ha almeno il merito di essere immediatamente comprensibile ed inequivocabile, privo com’è di quella melassa pseudo-democratica che ha caratterizzato tanti precedenti interventi. Adesso tocca ai lavoratori della scuola e agli studenti: dovranno trovare la forza di dire di no alla riforma, ma soprattutto dovranno trovare il coraggio di dire che la scuola attuale è una scuola ingiusta, contraria alla nostra Costituzione poiché discrimina socialmente. Una volta si diceva “una scuola di classe”- ancora oggi questa espressione appare più che adeguata.

²⁴ Antonio Gramsci “Quaderni del carcere” Einaudi, Torino 1975 pag. 1547