

ABITARE LE ROVINE: IL DESTINO DELL'EDUCAZIONE LIBERALE NELL'EPOCA DELLA GLOBALIZZAZIONE

Angela Martini

La globalizzazione e i suoi effetti

Si moltiplicano da qualche tempo a questa parte i libri e le analisi sul processo di globalizzazione economica e sugli effetti che esso determina sulla società e le istituzioni dei paesi coinvolti nella sua dinamica, così come si susseguono, da un lato, le manifestazioni di entusiasmo per le opportunità di crescita e sviluppo che tale processo apre, dall'altro lato le profezie di sventura per le incognite ed i pericoli impliciti in una trasformazione tanto rapida quanto impetuosa e gravida di imprevedibili conseguenze.

Il termine "globalizzazione", che ha incominciato ad essere utilizzato circa alla metà degli anni '80, è una parola generica per indicare un fenomeno complesso, articolato in diversi aspetti, ora fra di loro connessi, ora semplicemente concomitanti.

Esso indica in primo luogo l'estensione dei mercati al di là dei confini nazionali in forme e dimensioni prima sconosciute e il venir meno di ogni legame territoriale nella produzione di beni e servizi: tutto, date certe condizioni, può esser prodotto e commercializzato ovunque e i capitali si recano là dove possono trovare le migliori condizioni di remunerazione e di profitto, sostanzialmente nei luoghi in cui i costi del lavoro sono proporzionalmente più bassi di quelli esistenti in patria, o dove esistono normative fiscali più favo-

revoli e minori vincoli alla libertà delle imprese. Queste, a loro volta, assumono sempre più dimensioni sovranazionali e tendono ad estendere senza limite il raggio della propria azione.

Alla crescita oltre ogni precedente dell'economia mondiale e come parte integrante e costitutiva di essa si accompagna il vertiginoso sviluppo dei mercati finanziari, dove gli scambi di valute, azioni e titoli hanno ormai raggiunto volume e velocità tali da superare giornalmente il prodotto interno lordo di molti paesi e da sfuggire al controllo delle banche centrali anche di quelli più estesi e progrediti.

Nello stesso tempo, la rivoluzione tecnologica nel settore delle comunicazioni e dell'informazione ha a sua volta contribuito alla caduta delle barriere, facendo aumentare a dismisura la platea di potenziali abitanti del villaggio globale e i partecipanti alla comunità virtuale degli utenti di mezzi telematici. Il rovescio della medaglia è che, se questi accrescono in maniera finora impensata le possibilità di comunicare e di attingere informazioni, sono anche potenti mezzi di diffusione di una cultura omologata e priva di interne gerarchie, guidata quasi unicamente dalla logica dell'*audience* e della moltiplicazione fine a se stessa dei contatti, che riproduce ed estende su scala planetaria gli aspetti e gli elementi più deteriori tipici della cultura di massa. Mai come oggi il vecchio detto di Marshall McLuhan «il mezzo è il messaggio» è stato attuale. E l'entusiasmo suscitato dalle illimitate possibilità aperte dall'era dell'informatizzazione non deve far dimenticare che dietro le quinte del teatro multimediativo si muove, come osserva Giuseppe Longo, «un vasto e potente apparato economico, alimentato dal denaro e intessuto di tecnologia, autoreferenziale, privo di ideologie forti e animato solo da una vaga ma potente tendenza, tipica degli organismi biologici, al mantenimento e al rafforzamento delle proprie strutture».¹

Sul piano sociale e politico, i contraccolpi della globalizzazione economica si traducono in una generalizzata riduzione della prote-

¹ G. O. Longo, *Il nuovo Golem. Come il computer cambia la nostra cultura*, Laterza, Bari 1999, p. 10.

zione assicurata ai cittadini dai sistemi di *welfare* in vigore in tutti i maggiori paesi industrializzati dell'Occidente e in un aumento delle disuguaglianze e della distanza che separa coloro che si trovano al vertice e quelli che stanno alla base della piramide sociale; da un lato si accentua la concentrazione della ricchezza, dall'altro si diffondono fenomeni di nuove povertà e di esclusione e marginalizzazione. I governi nazionali, sospinti dalle esigenze della competizione internazionale che mette in concorrenza gli uni cogli altri i sistemi-paese e dagli imperativi del monetarismo dominante, che ha messo definitivamente in soffitta le politiche keynesiane di intervento pubblico e di sostegno della domanda seguite alla grande depressione degli anni '30, contraggono progressivamente gli spazi della loro azione in campo economico e riducono la quantità di prestazioni e servizi offerti in forma gratuita o semi-gratuita ai propri cittadini. Le privatizzazioni di imprese statali o a partecipazione statale sono all'ordine del giorno insieme alla sempre più spinta deregolamentazione e liberalizzazione di settori prima sottoposti a un regime controllato, mentre l'impresa privata e la logica del mercato e del profitto entrano anche in ambiti, come quelli della previdenza, della sanità e dell'istruzione, che ragioni di eguaglianza e di solidarietà fra i membri di una stessa comunità nazionale sembravano riservare all'iniziativa e alla gestione pubblica. Nella migliore delle ipotesi lo stato diviene, da titolare, in nome dell'interesse generale, di funzioni essenziali alla realizzazione di una concreta democrazia, fornitore e produttore di servizi alla pari con altri soggetti, mantenendo soltanto prerogative di indirizzo complessivo e di controllo più o meno efficaci.

Il processo di evoluzione qui sinteticamente descritto incide particolarmente sulle consuetudini e gli stili di vita degli abitanti dei paesi dell'Europa continentale, nei quali lo stato ha tradizionalmente sempre avuto, rispetto ai paesi di area anglosassone, peso e funzioni assai più estese e dove lo sviluppo dei movimenti operaio e sindacale di ispirazione marxista e i governi socialisti e socialdemocratici – ma non solo questi – avevano esercitato, almeno fino alla caduta del muro di Berlino, un'azione di contrasto delle conse-

guenze socialmente indesiderabili dello sviluppo capitalistico e incluso il diritto alle prestazioni del *welfare* fra i diritti di cittadinanza. La diminuzione del ruolo e della funzione dello stato non si verifica solo sul piano della regolazione e dell'organizzazione interna della vita sociale ma in misura anche maggiore sul versante esterno: la stessa dimensione e il carattere transnazionale assunti dal capitalismo e dall'economia della globalizzazione fanno sì che la grandezza e il potere degli stati nazionali siano impari rispetto alla forza dei mercati. Mentre i governi dei singoli paesi e le banche centrali hanno in gran parte perduto le possibilità di controllo sul movimento di masse di capitali slegati ormai da ogni riferimento territoriale, gli organismi internazionali o non dispongono di una sufficiente capacità di intervento e di regolazione oppure – poiché non si può trascurare che la globalizzazione non è un processo a cui le varie parti del mondo partecipano usufruendo delle medesime opportunità – sono spesso al servizio di politiche e di interessi specifici più che di indirizzi concertati e negoziati fra soggetti che agiscono su un piano di parità.

Economisti e commentatori politici, certo non sospetti di simpatie verso il comunismo sconfitto, hanno incominciato da qualche tempo a denunciare i rischi impliciti nella nuova situazione venutasi a creare: rischi di disordine politico, connessi al configurarsi di un mondo unipolare, dove, dopo la scomparsa dell'Unione sovietica dalla scena della storia e le difficoltà di decollo dell'Unione europea come soggetto politico, gli Stati Uniti, privi di un nemico con cui confrontarsi, sono rimasti soli, di fronte ai paesi asiatici e africani, a sostenere il ruolo di unica superpotenza occidentale e di tutore dell'ordine mondiale. Ma soprattutto rischi di instabilità finanziaria, dovuti alle fluttuazioni delle Borse e al periodico crearsi di bolle speculative, determinate dall'espandersi di una economia di carta che tende a crescere più in fretta e in modo indipendente dall'economia reale, e il cui sgonfiamento improvviso potrebbe innescare crisi non controllabili. Se Ralf Dahrendorf è stato fra i primi a richiamare l'attenzione sulla estrema difficoltà di coniugare insieme, nella nuova realtà aperta dall'economia della globalizza-

zione, crescita produttiva, coesione sociale e libertà politica,² Edward Luttwak, esperto di strategia e politica internazionale, ha messo in guardia in un suo recente libro³ dagli eccessi del liberismo e dai pericoli legati all'adozione generalizzata, anche in paesi con storie e tradizioni diverse, di un unico modello di sviluppo capitalistico, che egli definisce "turbocapitalismo"; importato dagli Stati Uniti, dove si è affermato soprattutto dopo gli anni '70, esso tende a diffondersi nel resto del mondo senza però che vengano parimenti importati anche i correttivi e le salvaguardie di carattere normativo e culturale, rappresentati essenzialmente dalla legislazione *antitrust* e da una diffusa etica calvinistica, che in America gli si accompagna. Sotto un profilo più strettamente economico, Susan Strange, docente alla «London School of Economics», partendo dalla premessa che «è da pazzi e da sconsiderati permettere che i mercati finanziari operino in modo completamente indipendente, sottraendosi a qualsiasi controllo delle autorità statali e internazionali»,⁴ ammonisce sul rischio di un crollo del sistema finanziario non governato, che provocherebbe una stretta creditizia tale da azzerare la crescita e da far precipitare l'economia del pianeta in una lunga fase di recessione.

Al di là delle diverse prospettive di analisi da cui è possibile considerare il fenomeno che va sotto il nome di globalizzazione e degli sconvolgimenti che esso provoca, ciò che qui ci interessa sottolineare è che, qualunque sia il punto di vista da cui gli osservatori muovono, un punto su cui tutti indistintamente concordano, salvo poi a trarne conclusioni diverse, è il lento venir meno del peso e dell'autorità degli stati nazionali come conseguenza della mondializzazione del mercato e il parallelo affermarsi di un netto predominio del-

² R. Dahrendorf, *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica* (tit. orig.: *Economic opportunity, civil society and political liberty*), Laterza, Bari 1995.

³ E. N. Luttwak, *La dittatura del capitalismo. Dove ci porteranno il liberalismo selvaggio e gli eccessi della globalizzazione* (tit. orig.: *Turbo-capitalism*), Arnoldo Mondadori, Milano 1999.

⁴ S. Strange, *Denaro impazzito. I mercati finanziari: presente e futuro* (tit. orig.: *Mad money*), Edizioni di Comunità, Torino 1999, p. 3.

l'economia sulla politica, messa in apparenza fuori gioco da forze soverchianti. E ciò non solo perché, come già accennato, il potere degli stati è divenuto impari rispetto alla dinamica dei mercati e delle imprese transnazionali, ma anche perché le categorie dell'economia, assunte a modello di un pensiero obiettivo e neutrale, pervadono ogni ambito di discorso e sembrano divenute, in una società civile deideologizzata e schiacciata sull'unica dimensione della produzione e del consumo, la sola forma di parola legittima, a scapito di ogni altro genere di narrazione, e in particolare di ogni considerazione che voglia tenere presenti i contesti storici e i rapporti di forza entro cui gli scambi economici hanno luogo.

L'eclissi dello stato-nazione

Lo stato-nazione, caratterizzato dalla sintesi e dall'unione di tre elementi, l'idea di "sovranità", un "popolo" portatore di una precisa identità culturale e un "territorio" rigorosamente definito da confini stabiliti, è stato il prodotto, tipicamente occidentale, di una storia secolare che, iniziata sul finire del Medio Evo e compiutasi nell'età moderna, sembra ora volgere alla sua fine. È con Hobbes che lo stato moderno,⁵ o meglio la sua teorizzazione, nasce: rompendo con la corrente dominante della precedente tradizione di pensiero, risalente al mondo classico, egli inaugura un nuovo paradigma che, contrapponendo all'uomo "animale politico" di Aristotele, l'uomo "lupo all'uomo", basa sulla paura per la propria vita e sull'impulso all'autoconservazione il patto originario col quale gli individui dello stato di natura, facendo leva sull'unico elemento che li accomuna, si spogliano del potere di minaccia di cui ciascuno gode nei confronti dell'altro per concentrarlo nella persona dello stato, solo detentore della violenza legittima. Sullo stato, costruzione artificiale e non naturale, e sul suo potere effettivo, viene a fondarsi a sua volta la *koinonia*, l'unità dei cittadini. Questi, nell'atto

⁵ Cfr. N. Matteucci, *Lo stato moderno. Lessico e percorsi*, Il Mulino, Bologna 1997, p. 304 ss.

stesso di dar vita all'istituzione statale, si privano contestualmente della volontà politica, che d'ora in avanti può esser esercitata solo dall'alto verso il basso, dal sovrano ai sudditi che egli rappresenta. La politica propriamente intesa – come scelta dirimente tra alternative in contrasto – ha luogo dunque, e per un breve mitologico istante, solo all'inizio: la decisione da cui nasce lo stato provvede a sterilizzare e neutralizzare in maniera definitiva la natura conflittuale e pericolosa che ne costituisce il fondo oscuro e che, nei periodi di disordine, è pronta a riemergere. *Leviathan* realizza in sé quella conciliazione fra autorità e libertà – a prezzo però di privare ciascuno del suo concreto esercizio – che è l'essenza di una società ben ordinata.

È solo con le rivoluzioni democratiche, americana e soprattutto francese, che si compie il passaggio dallo stato assoluto allo stato di diritto e con il concetto della “sovranità popolare” viene recuperata quella dimensione orizzontale della politica, come relazione fra individui liberi ed uguali, titolari dei medesimi diritti, che era stata in precedenza dimenticata e assorbita dall'asse verticale del rapporto monarca-sudditi. All'ideale greco della *polis* e romano della *res publica* si richiamano esplicitamente i rivoluzionari francesi sulla scia di Rousseau. Resta tuttavia intatta, nel passaggio, la “forma” dello stato come modalità di organizzazione giuridica della vita sociale e politica, figura, insieme immanente e trascendente, in cui si esprime e realizza l'unità e il processo di consapevole autoriproduzione della comunità.

È questa forma che oggi risulta incrinata fino ad avvicinarsi al limite di rottura. Minacciata da un lato – come sopra si è brevemente cercato di delineare – da un potere economico-finanziario e da uno sviluppo tecnologico che per propria natura non conoscono confini e tendono a sovvertire i consueti rapporti tra centro e periferia, essa si trova per altro lato a subire l'assalto di sempre più pressanti istanze autonomistiche che provengono sia da enti e corpi intermedi sia da una miriade di gruppi sociali eterogenei, inclini a sottrarsi, specialmente di fronte all'imposizione fiscale, a un potere avvertito come estraneo e a rivendicare l'esercizio in forma separata di compiti

e funzioni prima svolti dall'autorità pubblica. I due paralleli processi di internazionalizzazione e di particolarizzazione, apparentemente fra loro in contraddizione, sono in realtà l'uno all'altro speculari e insieme annunciano l'avvento di una irreversibile crisi della politica tradizionalmente intesa. La ricerca di identità e radici nelle "piccole patrie" o addirittura in patrie immaginarie, il distacco sempre più evidente degli elettori dai propri governanti e dai meccanismi della rappresentanza, l'esplosione dell'individualismo e l'affermarsi, come terapia per sfuggire all'angoscia solipsistica, di nuove fedeltà a comunità costruite su base religiosa, etnica o di affiliazione personale, segnano il progressivo venir meno del senso della cittadinanza come appartenenza universale, al di là e al di sopra di ogni connotazione di ordine particolare, ad una comunità istituita sul fondamento dell'idea del "contratto sociale" che sta alla base del costituzionalismo moderno. Irrimediabilmente compromesso appare quello che era stato il progetto politico – o l'utopia – dell'Illuminismo, la edificazione di una comunità di cittadini che poggiasse non già sulla condivisione di un elemento "dato", fosse questo l'origine familiare o etnica, o su qualunque altra appartenenza o determinazione esistente prima e al di fuori di una consapevole assunzione della ragione, ma sulla "volontà generale" che autonomamente si dà la propria legge e nel rispetto della quale ogni individuo realizza compiutamente la libertà sua e di ciascuno. *L'home e le citoyen*, non più ricompresi in un medesimo soggetto, sembrano così entrati fra loro in una collisione irrisanabile. La sfera pubblica, come luogo deputato della mediazione e della regolazione del conflitto per giungere a deliberazioni per tutti vincolanti, tende a restringersi progressivamente nei confronti del privato, lasciando in prospettiva alla funzione statuale, con un ritorno all'indietro alla sua primigenia funzione, soltanto il compito di mantenere la sicurezza e tutelare l'ordine pubblico.

Sebbene il concetto di "stato" non sia, come Carl Schmitt⁶ ci ha insegnato, identificabile a quello del "politico", tuttavia tutte le ca-

⁶ C. Schmitt, *Le categorie del politico* (tit. orig.: *Der begriff des politischen*), Il Mulino, Bologna 1972.

tegorie del nostro pensare e del nostro agire politicamente restano ad esso ancora legate come ad un orizzonte insuperato: è da ciò che deriva la percezione diffusa di una “morte della politica” come conseguenza del tramonto dello stato-nazione.

I tentativi di risposta che ai problemi posti dalla globalizzazione si è tentato di dare, ad esempio da parte di Jürgen Habermas con l'idea di patriottismo costituzionale e di democrazia deliberativa in una interazione a più livelli di politiche locali, nazionali e sovranazionali,⁷ o da Martha Nussbaum con la proposta di una cittadinanza cosmopolitica fondata sui diritti universali dell'uomo,⁸ lasciano aperte le domande se siano possibili diritti civili e politici allargati su scala internazionale senza un'autorità – a meno di pensare ad uno, forse non auspicabile, stato mondiale – dotata della forza e del potere di sanzione necessario a farli rispettare e di come sia possibile pervenire ad un nuovo ordine che non si identifichi semplicemente con il precario equilibrio delle forze che dominano i mercati.

La “fine” della scuola

«*De la fin de la politique à la fin de l'école*»: così Robert Redeker, agrégé di Filosofia e membro del Comitato di redazione di *Temps modernes* intitolava un suo articolo, comparso qualche tempo fa su «Le Monde»,⁹ in cui si richiamava l'attenzione sul processo di “deintellettualizzazione dell'insegnamento”, in atto a suo parere nei licei francesi, e sulla parallela mutazione della professione dell'insegnante, a cui si richiede di svolgere una molteplicità di funzioni, da quella di tecnico della pedagogia ad animatore socio-culturale, terapeuta, sostituto di figure genitoriali assenti, e, su un

⁷ J. Habermas, *La costellazione postnazionale. Mercato globale, nazioni e democrazia* (tit. orig.: *Die postnationale konstellation*), Feltrinelli, Milano 1999.

⁸ M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea* (tit. orig.: *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*), Carocci, Roma 1999.

⁹ 11 dicembre 1996.

piano più ludico, intrattenitore, accompagnatore turistico, ecc., in una parola tutto e il contrario di tutto, fuorché, se non come funzione residuale e accessoria, quello che dovrebbe costituire la sua autentica missione: insegnare a pensare. «Come non vedere – egli afferma – che, piuttosto che un insegnamento dello spirito critico, è un controllo sociale generalizzato sulla gioventù il risultato voluto di una tale concezione del ruolo del professore?». Alla accorata denuncia di Redeker hanno fatto eco in Italia Lucio Russo, che in *Segmenti e bastoncini*¹⁰ ha insistito con analoga espressione sulla progressiva “deconcettualizzazione” dell’insegnamento secondario, e Paolo Ferroni con il suo *La scuola sospesa*¹¹ nel quale si analizzano il processo di deriva cui la scuola italiana è preda e le illusioni della riforma. Voci isolate, almeno nel nostro paese, in cui i problemi della scuola e dell’istruzione in genere non suscitano – al di là di dichiarazioni di facciata o di un interventismo legato quasi sempre a motivazioni contingenti e interessi di bottega – l’attenzione e la considerazione che meriterebbero né da parte dell’opinione pubblica, né, soprattutto, da parte degli intellettuali e dei *maîtres à penser*. E ciò sebbene le riflessioni sulla crisi dei sistemi d’istruzione si moltiplichino un po’ in tutto il cosiddetto mondo industriale avanzato, convergendo in una impietosa e talora sconsolata diagnosi sullo stato di incurabile malessere da cui l’istituzione scolastica sembra affetta, sulla sua inarrestabile perdita di senso e sul venir meno delle funzioni e delle finalità cui aveva assolto nell’arco di una lunga storia.

Va osservato che la crisi dei sistemi scolastici nei paesi occidentali non è affatto di per sé un fenomeno nuovo e che le ragioni che ne stanno alla base sono state più volte indagate. Già al principio degli anni ’70 Ivan Illich¹² aveva sostenuto la tesi, volutamente paradoss-

¹⁰ L. Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano 1988.

¹¹ P. Ferroni, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Einaudi, Torino 1997.

¹² I. Illich, *Deschooling society*, Harper & Row, New York 1970 (trad. it.: *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972).

sale, della necessità, per risolvere le insanabili contraddizioni cui la scolarità di massa aveva dato luogo, di “descolarizzare la società”. La ragione principale della crisi risiede nel fatto che le istituzioni scolastiche, che le nazioni del mondo sviluppato hanno ricevuto in eredità dal secolo scorso, erano state concepite per far fronte alle esigenze di una società e di una realtà assai diverse da quelle attuali, molto più stabili e meno dinamiche, e in cui l'istruzione, e in specie l'istruzione superiore, era riservata agli strati più elevati della popolazione. Quando, soprattutto nel secondo dopoguerra, l'istruzione scolastica si è trovata a far fronte alle esigenze di una domanda d'istruzione divenuta di massa, indotta sia dallo sviluppo economico, che richiedeva una più larga diffusione di conoscenze e competenze, sia dalle spinte alla democratizzazione della società, sono esplose le contraddizioni legate alla pluralità e interna incongruenza delle funzioni assegnate al sistema educativo: in primo luogo, all'obiettivo difficoltà di conciliare espansione quantitativa e qualità dell'istruzione, estensione dell'uguaglianza di opportunità educative e selezione dei meriti, delle attitudini e delle capacità. Parallelamente all'avanzare della scolarizzazione, mentre un diploma o una laurea sono diventati un passaporto quasi indispensabile verso il mercato del lavoro, si è verificato un progressivo deprezzamento del valore dei titoli di studio. Nello stesso tempo, in connessione con l'emancipazione femminile e il sempre più massiccio ingresso della donna nel mercato del lavoro, sono state via via delegate alla scuola funzioni prima svolte dalla famiglia, chiedendole di affiancarla, quando non di surrogarla, nello svolgimento di compiti che esulano dagli scopi dell'istruzione in senso stretto. Più recentemente, ai già molti elementi di destabilizzazione, si sono aggiunti da una parte lo sviluppo dei mezzi telematici, con la parallela diffusione di una nuova cultura dell'immagine che mette in discussione le forme tradizionali di comunicazione nella scuola, basate sulla parola e il linguaggio scritto, dall'altra parte la rapidissima evoluzione delle conoscenze in direzione di sempre maggiori livelli di complessità e specializzazione, che fa apparire rapidamente obsoleti i programmi anche più aggiornati.

Tutto ciò è noto ed è stato più volte analizzato e ripetuto,¹³ come del resto in maniera ricorrente, in periodi di intensa trasformazione, si ripresentano i nodi problematici intorno a cui ruota il dibattito sulle riforme dell'istruzione. Tuttavia l'ipotesi che intendiamo avanzare è che la crisi attuale contiene elementi di novità strutturale su cui non si è a sufficienza riflettuto¹⁴ e che il sistema formativo, e in particolare la scuola secondaria e l'università, stanno andando incontro ad una trasformazione del proprio ruolo e della propria funzione, ad una mutazione genetica che segna una rottura con il modo tradizionale di intenderne gli scopi e le finalità. Il nesso fra insegnamento superiore ed educazione "liberale", che nei paesi occidentali aveva costituito il cuore della missione culturale e socio-politica affidata, dalla fine del Settecento in poi, al sistema d'istruzione, si è allentato e sta forse per essere definitivamente spezzato.

Da un lato la scuola secondaria, anche in Europa, che era, almeno fino a tempi relativamente recenti, rimasta fedele a una tradizione differente, si sta sempre più avvicinando al modello americano, riducendo l'apprendimento a un *optional* fra altri e accentuando le funzioni di generica socializzazione e di custodia-assistenza di masse giovanili in attesa di far ingresso in un mercato del lavoro la cui struttura è anch'essa nel frattempo profondamente cambiata;¹⁵

¹³ Cfr. N. Bottani, *Il disagio scolastico contemporaneo in un'ottica internazionale*, in: D. Ansaloni (a cura di), *Innovazione nella scuola*, Cappelli, Bologna 1989.

¹⁴ Ciò vale in particolare per il nostro paese, che non solo trascina con sé provincialismi e ritardi nello sviluppo culturale, ma anche si trova ad affrontare, per complesse ragioni storiche, le sfide della globalizzazione in una situazione di debolezza istituzionale del tutto peculiare.

¹⁵ La rivoluzione nei campi delle telecomunicazioni e dell'informatica, che sta facendo entrare la comunità mondiale nella terza rivoluzione industriale, produce anche profondi mutamenti nella struttura occupazionale. In ognuno dei tre comparti dell'economia, agricoltura, industria e servizi, i progressi dell'automazione rendono il lavoro umano sempre meno necessario, mentre diviene precaria nel nuovo scenario inaugurato dalla globalizzazione la connessione tra crescita produttiva e aumento dell'occupazione, soprattutto di quella stabile e ben remunerata. Come ha osservato Russo nel testo sopracitato, la tendenza a uno svuotamento dei contenuti intellettuali della formazione, che va di pari passo con la sua estensione in senso orizzontale e il suo prolungamento in senso verticale, si rivelerebbe funzionale alle esigenze della modernizzazione economica e tecnologica, che richiede un numero esiguo di specialisti e dirigenti e una pletera di soggetti in possesso di una cultura fatta di «cono-

dall'altro l'università, seguendo anche qui un esempio che ha mosso i primi passi negli Stati Uniti, tende a tramutarsi in una *corporation* autoreferenziata e amministrata con criteri di efficienza gestionale e produttiva. Quello che nell'un caso e nell'altro viene rimesso in discussione è il significato culturale e politico-istituzionale del sistema educativo nel suo complesso, come luogo destinato alla trasmissione di conoscenze e di valori, e in particolare alla formazione al pensiero critico e alla "cittadinanza" delle nuove generazioni.

Il sistema pubblico d'istruzione, sviluppato nel secolo scorso in concomitanza colla evoluzione in senso costituzionale e democratico dello stato nazionale, ad un tempo prodotto e mezzo della sua realizzazione, è duramente coinvolto nel processo di decadimento che lo affligge. In direzione di una sua profonda modificazione, di cui si cominciano ad intravedere – ora più ora meno a seconda del paese e delle circostanze – le linee di tendenza, operano potenti e del tutto cieche – in quanto non rispondenti ad alcun disegno pre-costituito – forze di pressione, la cui azione rinvia al processo di globalizzazione economica e di evoluzione tecnologica con le loro conseguenze, di cui ci siamo occupati nei paragrafi iniziali.

La "mercificazione" dell'istruzione è il sintomo più preoccupante e insieme più significativo dell'incombente mutamento; essa si presenta sotto due aspetti, uno più manifesto, l'altro più sottile: da un lato, da bene pubblico per eccellenza, l'istruzione diviene un prodotto-servizio come un altro, che dunque deve sottostare a regole e logiche analoghe a quelle che presiedono alla produzione e alla commercializzazione di ogni altro bene di consumo o d'investimento;¹⁶ d'altro lato, dalla parte del destinatario del servizio, l'ottica sottesa alla sua fruizione, anche quando questa avvenga in una

scenze strumentali e istruzioni per l'uso», che li ponga in grado di adeguarsi alle regole della convivenza sociale e di essere buoni consumatori dei prodotti e servizi che il mercato mette a loro disposizione.

¹⁶ Nel nostro paese il fenomeno assume toni ed aspetti decisamente farseschi, di cui sono un esempio le improvvisate tecniche di *marketing* messe in campo da vari istituti per pubblicizzare il prodotto-scuola (Si veda: A. Di Gregorio, «La mia scuola lava più bianco», in: *Res. Cose d'oggi a scuola*, VI, 11 febbraio 1996).

struttura formalmente pubblica, è del tutto privatistica e riflette in profondità la struttura di una società civile frammentata e atomizzata.

Per illustrare quanto siamo qui venuti dicendo, è utile rifarsi a due saggi, uno che ha per oggetto la scuola secondaria, l'altro l'università, pubblicati entrambi negli Stati Uniti.

«The Shopping Mall High School»

Con questo titolo (*Il Grande Magazzino della scuola secondaria*), è uscito una quindicina di anni fa un libro¹⁷ che espone i risultati di una inchiesta nazionale condotta sulla scuola secondaria americana. Il dibattito sulla crisi dell'istruzione in America, sebbene già ampiamente sviluppato fra gli addetti ai lavori, non aveva ancora raggiunto larghi strati dell'opinione pubblica e non era ancora pervenuto al rango di questione nazionale come sarebbe accaduto qualche anno più tardi. La domanda che gli autori si pongono e a cui cercano di dare risposta attraverso un'indagine a campione condotta in vari istituti superiori degli Stati Uniti è come mai genitori ed alunni si dimostrassero relativamente soddisfatti dello stato delle cose nella loro scuola, nonostante che molti di questi ultimi stessero imparando poco o nulla. La risposta dei tre ricercatori è che ciò è da attribuire alle efficaci strategie di accomodamento messe in atto dalle scuole, che permettono di raggiungere contemporaneamente tre obiettivi: che tutti frequentino la scuola secondaria, che pressoché tutti gli studenti raggiungano il diploma e che tutti trovino l'esperienza gratificante e costruttiva. Per ottenere contemporaneamente tutti e tre gli scopi ed evitare ogni potenziale conflitto fra di essi a causa delle differenze interne alla popolazione scolastica, la principale strategia è consistita nell'allargare il ventaglio di opportunità formative, moltiplicando i tipi di curriculum offerti agli alunni, in maniera tale che ciascuno di essi – o i loro geni-

¹⁷ A. G. Powell, E. Farrar, D. K. Cohen, *The Shopping Mall High School. Winners and losers in the educational marketplace*, Houghton Mifflin Company, Boston 1985.

tori – possano esercitare la propria scelta con soddisfazione propria e della scuola frequentata.¹⁸ Ognuna delle scuole considerate nell'inchiesta si era attrezzata per offrire contemporaneamente almeno tre tipi fondamentali di curriculum, ciascuno a sua volta articolato in una pluralità di percorsi, fra i quali gli studenti potevano scegliere per comporre il proprio curriculum personale: un "curriculum orizzontale", comprendente una gamma estremamente svariata di corsi differenti, ma tutti ugualmente validi per il raggiungimento del numero di "crediti" prescritto per la *graduation*, dalle più tradizionali materie "accademiche" a corsi sugli argomenti e i temi più diversi (alcuni dei quali offerti non solo in inglese ma anche, a scelta, in lingua straniera per gli studenti che non avessero l'inglese come lingua materna); un "curriculum verticale", formato dalle materie tradizionali (matematica, inglese, scienze, ecc.) insegnate, sotto la stessa denominazione, a vari livelli e gradi di difficoltà in rapporto alla preparazione iniziale e al retroterra sociale e culturale degli alunni, da quella massima, rappresentata dai corsi di tipo *Advanced Placement*,¹⁹ a quella più bassa, costituita dai corsi di minima competenza; infine un "extra-curriculum", includente attività integrative e ricreative varie, dagli sport al far parte di un'orchestra, e così via. La gamma dell'offerta formativa è completata da un "curriculum di servizio", costituito essenzialmente da attività di assistenza sociale e terapeutica per gli alunni con problematiche rilevanti di tipo sociale, familiare o psicologico.

Una seconda strategia cui le scuole hanno fatto ricorso, per adeguarsi alle esigenze di una utenza differenziata nelle attitudini, ne-

¹⁸ Ricordo che il sistema scolastico americano, estremamente decentrato, non prevede curricula nazionali. Si è constatato che dal 1892, anno in cui fu insediata una prima commissione – il cosiddetto Comitato dei Dieci – di inchiesta sulla scuola secondaria, il numero di corsi complessivamente offerti dalle scuole è aumentato da 36 a più di 2000 negli anni '70 (cfr. D. Ravitch, *Standards in American Education*, in: D. Ravitch - M. A. Vinovskis editors, *Learning from the past*, The Johns Hopkins University Press, 1995, p. 170).

¹⁹ I corsi AP (collocamento avanzato) sono corsi di scuola secondaria su specifiche materie che si concludono con un esame finale, sostenuto in base a modalità stabilite dal *College Entrance Examination Board*; se superato, esso può dar luogo al riconoscimento di un credito da parte dell'università.

gli atteggiamenti e nei comportamenti, è stata di delegare ai singoli alunni e alle loro famiglie la scelta del percorso da seguire, ciò che permette di venire a patti con la diversità (fra gli alunni ma anche fra gli insegnanti) senza porre alcuna questione relativa a ciò che sul piano della conoscenza e dell'etica sia più o meno degno di essere apprezzato né assumere alcuna responsabilità in ordine all'indicazione di valori in base a cui orientare le proprie scelte. Nemmeno rispetto al grado di impegno e coinvolgimento nel processo di apprendimento è esercitata una pressione da parte degli adulti, né vi sono conseguenze rilevanti per gli studenti che non si applichino allo studio, i quali giungono ugualmente per una via o per l'altra al diploma (d'altronde privo, in sé, di qualunque valore sia sul mercato del lavoro che per la prosecuzione degli studi): «l'apprendimento non è disprezzato o svalorizzato, ma è profondamente volontario»,²⁰ giacché ciò che importa è che «gli studenti stiano a scuola, abbiano il loro diploma e siano felici».²¹

La situazione della *high school* americana, così puntualmente messa a fuoco dagli autori dell'indagine, non è nel frattempo sostanzialmente cambiata, nonostante gli accesi dibattiti e i ripetuti tentativi di riforma, intensificatisi dopo che i confronti internazionali sui risultati scolastici hanno fatto emergere il divario di preparazione media fra gli alunni americani e quelli di altri paesi industrializzati. Se le modalità adottate per fronteggiare l'eterogenità della popolazione studentesca hanno consentito di creare nella scuola pubblica un ambiente neutro, in cui le differenze, di qualunque genere, possono coesistere senza conflitto e dove «il pluralismo è dunque celebrato come una suprema virtù istituzionale e la tolleranza della diversità è il collante morale che tiene insieme le scuole»,²² il prezzo pagato per questo è la rinuncia da parte di esse all'esercizio di qualunque autorità.²³ È proprio questo il tratto che

²⁰ A. G. Powell, E. Farrar, D. K. Cohen, *op. cit.*, p. 4 (mia traduzione).

²¹ *Ibidem*, p. 3 (mia traduzione).

²² *Ivi* (mia traduzione).

²³ L'osservazione richiama alla mente una serie di riflessioni già sviluppate da H.

più di ogni altro fa assomigliare una scuola siffatta a un centro commerciale: il suo essere – per usare l'espressione degli autori – profondamente “orientata al consumatore”, le cui inclinazioni personali sono l'oggetto da soddisfare o da blandire, non certo da mettere in discussione o cercare di guidare verso mete che trascendano la soggettività individuale. Ogni “cliente” è libero di fare *as one likes*²⁴ e, come tale, di compiere le proprie scelte in maniera isolata e indipendente da tutti gli altri, trovando ciò che singolarmente più gli si confà. Naturalmente, in realtà, anche in questa così apparentemente funzionale soluzione del problema dell'educazione e della scuola, vi sono vincitori e vinti (*Vincitori e perdenti nel mercato dell'istruzione* è infatti il sottotitolo del libro), ma a nessuno, tranne che, in fondo, ai perdenti stessi, può essere imputata la colpa della sconfitta. Gli studenti con capacità superiori alla norma, in genere con alle spalle genitori benestanti, istruiti e ambiziosi, in grado di agire da gruppo di pressione, riescono ad ottenere entro la scuola le “specialità della ditta” che fanno al loro caso, *enclaves* rappresentate da corsi accelerati e *top-track* (di fascia alta), almeno nelle materie più importanti per la futura iscrizione a un *College* di prestigio; oppure, quando tale soluzione non sia possibile, si rivolgono altrove, cambiando residenza o indirizzandosi a istituti privati. Anche per gli alunni classificabili come handicappati sono previsti, in questo caso dal governo federale, programmi e interventi specifici finanziati *ad hoc*, ma la gran massa degli alunni con capacità nella media, o senza un adeguato retroterra familiare né *handicap* particolari, è di fatto lasciata a se stessa.

L'esito solo esteriormente antielitario cui una scuola secondaria

Arendt in suo scritto degli anni '50 (cfr. «La crisi dell'istruzione», in *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, p. 228; tit. orig. *Between Past and Future: Six Exercises on Political Thought*).

²⁴ *Doing as One Likes (Fare come piace)* è il titolo di un capitolo di *Culture and Anarchy* di M. Arnold (1822-1888) in cui egli – che fu docente ad Oxford e ispettore per il Dipartimento dell'Educazione di Sua Maestà Britannica – sottolinea le diverse concezioni della libertà politica e del rapporto fra libertà personale e autorità pubblica che distinguono fra loro l'Inghilterra e il continente europeo (cfr. M. Arnold, *Culture and Anarchy, and other writings*, Cambridge University Press, 1995, p. 83).

così concepita mette capo è stato sottolineato in un intervento²⁵ di Albert Shanker, presidente dell'*American Federation of Teachers*, ad un simposio organizzato dalla «Brookings Institution» a Washington nel maggio 1994; in esso si rilevava (in base ai dati desunti da un'inchiesta comparativa, a cura della suddetta Federazione e del *National Center for Improving Science Education*, sugli esami che qualificano per l'ingresso all'Università, rispettivamente, in quattro paesi industrializzati e negli Stati Uniti) che mentre la percentuale di studenti americani che affrontano un esame AP in biologia al termine della *high school* è pari al 7%, gli studenti che sostengono un esame finale di livello comparabile ammontano al 31% in Gran Bretagna, al 43% in Francia, al 37% in Germania, al 58% in Giappone; inoltre, coloro che superano la prova, sono il 25% in Gran Bretagna, il 32% in Francia, il 36% in Germania e altrettanti in Giappone, ma soltanto il 4% negli USA.

L'Università dell'eccellenza

In un'opera che porta il significativo titolo *The University in ruins* Bill Readings²⁶ analizza il processo storico di evoluzione della moderna Università, che inizia – egli sostiene – con Immanuel Kant e si sviluppa in intimo rapporto con lo stato-nazione.²⁷

Ciò che distingue l'università moderna rispetto all'università medievale è il riferimento ad una idea, ad un principio di unificazione ad essa immanente e intrinseco rispetto alle diverse discipline che vi si coltivano ed insegnano. Nell'università medievale il rapporto fra le discipline rifletteva soltanto l'ordine delle conoscenze, articolate nelle sette arti liberali del trivio e del quadrivio, e risul-

²⁵ A. Shanker, *The case for high stakes and real consequences*, in: D. Ravitch editor, *Debating the future of american education*, The Brookings Institution, Washington D.C. 1995.

²⁶ Dopo avere insegnato negli Stati Uniti, è stato professore di Letteratura comparata presso l'Università di Montréal in Canada.

²⁷ Cfr. B. Readings, *The University in ruins*, Harvard University Press, 2nd printing 1997, capp. 4, 5, 6.

tava meramente estrinseco, poiché il loro principio integratore si trovava al di fuori di esse, nella Rivelazione che giaceva al di là dell'ambito della conoscenza puramente umana. L'idea in cui Kant identifica l'elemento universale, in grado di unificare dall'interno la conoscenza, è l'idea di "ragione": è questa che stabilisce, in modo non più trascendente ma immanente, una *ratio*, un rapporto fra le discipline. Nell'architettura dell'università kantiana – dove sono presenti quattro Facoltà: Filosofia, Teologia, Legge e Medicina – la ragione ha la sua Facoltà, che è Filosofia,²⁸ la quale occupa una posizione più bassa rispetto alle altre. A differenza delle rimanenti tre, essa non ha, in certo senso, alcun contenuto specifico, in quanto il carattere e dunque il contenuto proprio dell'attività che vi si svolge è la ragione stessa, il libero esercizio della indagine critica, l'autoriflessione del pensiero su di sé e sulle sue produzioni. La filosofia in quanto tale – e cioè soprattutto come filosofia razionale – ha un ruolo centrale giacché essa è, nello stesso tempo, propedeutica ad ogni altro insegnamento e Facoltà e ne rappresenta il coronamento. Mentre essa sola è in grado di autolegittimarsi, costituisce per ogni altro sapere la fonte ultima di legittimazione, sottoponendone il contenuto al vaglio dell'autorità della ragione e ingaggiando così una lotta perpetua con la tradizione, come con ogni conoscenza data, delle quali pone radicalmente in questione i fondamenti. La filosofia, come pura ricerca razionale, incarna in sé il principio su cui poggia la vita stessa dell'università e che la distingue sia da una scuola di formazione tecnica sia da ogni altra specializzazione accademica.

L'autonomia della ragione, che, instaurando con la tradizione una dialettica feconda, rende possibile il progresso della conoscenza, implica necessariamente l'autonomia del luogo in cui questa si costruisce e ciò sembrerebbe far sì che non vi sia legame alcuno fra università da un lato e società e stato dall'altro lato. Kant solleva

²⁸ La Facoltà di Filosofia comprendeva allora l'insegnamento della Filosofia razionale, o scienza prima, e della Fisica e della Matematica, che, insieme, costituivano la Filosofia positiva.

esplicitamente il problema del rapporto fra i due termini, fra potere e conoscenza, e del potenziale conflitto fra autonomia della ricerca ed eteronomia dell'autorità statale da cui l'università dipende. Se l'università è un'istituzione dello stato, come è possibile conciliare questo con la possibilità di esercizio di un potere di critica che per esser tale deve poter mettere in discussione ogni cosa, estendersi illimitatamente? O, in altri termini, come è possibile "istituzionalizzare" la ragione? La risposta che Kant dà consiste nella esigenza di una legittimazione speculare fra università e stato, che nasce da una autolimitazione reciproca. Questo deve proteggere l'autonomia dell'università, affinché la ragione possa avere il proprio spazio nella società, mentre l'università, riconoscendo sulla base di un libero atto di giudizio l'autorità dello stato deve, oltre a fornire alla società le professionalità di cui ha bisogno, proteggere costantemente al proprio interno, attraverso l'esercizio della critica razionale, la libertà della ricerca dall'interferenza del potere e dall'asservimento ad ogni interesse costituito. La figura in cui Kant rappresenta il superamento del conflitto fra autonomia ed eteronomia e contemporaneamente il fine cui università e stato debbono tendere è quella del soggetto, capace di pensiero razionale e di volontà repubblicana, che, preannunciato dalla rivoluzione francese, è posto come meta ultima del progresso storico dell'umanità. Ma poiché tale meta è solo un'idea regolativa, che lascia dunque aperto lo scarto fra sé e la realtà empirica della storia reale, il potere eteronomo di un monarca illuminato è invocato per dare ai cittadini le leggi che essi stessi si darebbero se avessero raggiunto la piena maturità.

La successiva idea di riferimento, dopo quella di ragione, su cui l'università moderna si è imperniata è l'idea di "cultura". Il programma di Humboldt per l'organizzazione dell'Università di Berlino condivide con gli altri idealisti tedeschi – critici nei confronti delle antinomie dialettiche che la critica kantiana aveva lasciato aperte – la centralità dell'idea di cultura come principio unificatore della conoscenza. La cultura è interpretazione, ermeneusi della tradizione, ad un tempo insieme di tutte le conoscenze che formano oggetto di studio e rielaborazione innovatrice di esse, prodotto e pro-

cesso, attraverso cui il divenire spirituale dell'umanità si attua. L'umana natura si dispiega e si realizza nella storia come processo di progressivo incivilimento, come tensione ad una "forma" in essa latente e mai interamente compiuta. La cultura è dunque *bildung*, "formazione", farsi nel tempo del soggetto universale in quanto totalità organica di tutti i suoi momenti, ed "educazione", intesa come progressiva ricostruzione e riappropriazione da parte del soggetto individuale del percorso di sviluppo dell'umana civiltà, auto-rivelazione dell'uomo, presa di coscienza della propria essenza autentica. Il luogo dove questo processo trova la propria sede privilegiata è l'università, nella quale insegnamento e ricerca, riflessione sul passato e apertura al futuro giungono ad una sintesi e a un equilibrio in quanto aspetti complementari di un unico movimento. Nella visione di Humboldt (d'accordo in questo con Schleiermacher e a differenza di Fichte e di Hegel) lo stato deve sostenere l'istituzione universitaria, ma nello stesso tempo arrestare sulla sua soglia il proprio potere d'intervento, per limitarsi a garantirle quelle condizioni di libertà nelle quali soltanto essa può svolgere il compito che le è proprio.

Mentre l'Europa continentale rimane in qualche modo legata, anche se con oscillazioni, all'idea del primato della filosofia nella formazione culturale, sulle orme di Kant e di quegli idealisti – lo stesso Humboldt ma anche Hegel – che, pur declinandola come filosofia speculativa, avevano continuato a mantenerle un posto centrale, nell'area anglosassone la filosofia è soppiantata dagli studi letterari. È Fichte ad aprire la via verso il passaggio dalla prima ai secondi come campo privilegiato degli studi superiori, facendo della letteratura, ed in special modo della "letteratura nazionale", la manifestazione suprema in cui lo spirito, di volta in volta svolgendosi nel suo cammino come spirito di un popolo determinato, si realizza ed organicamente esprime la propria peculiare identità storica. È in questa versione che l'idea di cultura, in quanto cultura essenzialmente letteraria – sia essa classica o moderna – incarnata ed esemplata nelle grandi opere (*standard books*) della tradizione occidentale, è recepita anche negli Stati Uniti e, attraverso la media-

zione di Newman²⁹ e Arnold,³⁰ posta a fondamento dell'istruzione universitaria. Sia l'opposizione di Snow fra "le due culture",³¹ sia la battaglia scatenata in America, proprio a partire dai Dipartimenti di Inglese e di studi umanistici in genere, intorno alla questione del "canone" e allo stesso concetto di cultura dai *Social e Cultural Studies* e dalle correnti del postmodernismo e del decostruzionismo letterario presuppongono e dipendono da quel concetto come termine di riferimento.³²

La tesi che Readings lucidamente sviluppa³³ è che il tramonto dello stato-nazione segna anche il tramonto, annunciato dalla dissoluzione del concetto di cultura, dell'università moderna, priva ormai di un progetto su cui fondare se stessa e la propria missione. La nuova idea-guida, emergente dal processo di "dereferenzializzazione" indotto dalla globalizzazione economica, intorno a cui l'università si sta riorganizzando è quella di "eccellenza". Quale episodio paradigmatico del mutamento in corso, Readings riporta la pubblicazione nel novembre del 1993, da parte della più importante rivista settimanale del Canada – sotto il titolo «Una misura dell'eccellenza» – della graduatoria di tutte le università canadesi, stilata sull'esempio delle analoghe classifiche americane. La posizione di ogni istituto universitario era determinata sulla base della somatoria dei valori numerici di indicatori di *performance* suddivisi in varie categorie, ad ognuna delle quali era assegnato un peso: 20 per la qualità degli studenti, 18 per gli immatricolati annuali, 20

²⁹ J. H. Newman, *The idea of a University*, Frank M. Turner editor, Yale University Press, 1996.

³⁰ M. Arnold, *Culture and anarchy*, cit.

³¹ C. P. Snow, *The two cultures and a second look*, Cambridge University Press, 1957.

³² Si intende qui riferirsi alla vastissima gamma di studi ed analisi che, muovendo dalle teorizzazioni della sociologia e dell'antropologia culturale e da nuove prospettive della ricerca storica e letteraria, hanno rimesso violentemente in discussione la nozione di cultura e rivendicato l'esigenza di una riforma del tradizionale curriculum degli studi umanistici, imperniato sui classici della civiltà occidentale, per dare spazio allo studio delle produzioni e delle esperienze di altre culture e di gruppi non riconosciuti od emarginati (donne, minoranze etniche e razziali, sessualmente diversi). Vedi: W. B. Carnochan, *The Battleground of the curriculum. Liberal Education and American Experience*, Stanford Univ. Press, Stanford 1993.

³³ Cfr. B. Readings, *op. cit.*, cap. 2.

per la qualità del corpo docente, 10 per le risorse finanziarie, 12 per le biblioteche, e 20 per la reputazione, stabilita in riferimento al numero di studenti e ai giudizi espressi da amministratori universitari anziani e dai *manager* delle più grandi industrie del Canada. L'operazione così condotta, oltre ad esser discutibile per il fatto di includere tra i fattori di eccellenza la reputazione con un evidente circolo vizioso, lascia completamente in ombra – argomenta Readings – le questioni relative ai criteri di scelta dei fattori di qualità e del peso ad essi assegnati, al carattere dubbio della possibilità, data invece per scontata, di convertire la qualità in quantità, ma soprattutto evita tutta una serie di importanti domande, di natura filosofica, su ciò che costituisca la “qualità” dell'educazione. Il concetto di “eccellenza” si differenzia così in maniera netta dalle precedenti idee-guida, su cui il progetto dell'università si era fondato, per il fatto di essere un concetto del tutto non-ideologico, privo di ogni riferimento esterno (al corpo sociale o politico, alla nazione, ecc.) come di ogni contenuto interno definito. Esso ha essenzialmente lo scopo, celando sotto un'apparente scientificità ed obiettività i problemi relativi al suo significato, di stabilire una misura di valore quantitativa ed uniforme che consenta di confrontare fra loro le università, stabilendone il “posizionamento” relativo in un ambito “chiuso e autoreferenziale” (esattamente come la moneta corrente, in quanto equivalente generale, consente di paragonare e scambiare fra loro tutte le merci). In questo modo la “questione dell'università”, di quale sia il suo senso, il suo scopo e la sua funzione, diventa la questione del valore di mercato di ciascun singolo istituto di fronte ad un pubblico di potenziali acquirenti, gli studenti, equiparati a consumatori di un prodotto-servizio, di cui, prima dell'acquisto, si debba comparativamente valutare il rapporto qualità-prezzo, anziché esser considerati come “soggetti” che vogliono “pensare”. Con un salto in avanti anche rispetto alla pratica gestionale del *Total Quality Management*, importata dal mondo degli affari nell'amministrazione dell'università “come se” si trattasse di un'azienda, l'idea di eccellenza permette di portarne a compimento la trasformazione in una *corporation* burocratizzata,

la cui “capacità di render conto” (*accounting*) in termini di costi e benefici diviene l’unica forma di “responsabilità” (*accountability*) culturale e sociale riconosciuta. Proprio il carattere “vuoto” dell’idea di eccellenza fa sì, inoltre, che essa possa funzionare da principio integratore consentendo la massima diversità senza che questa metta in crisi la compattezza del sistema. «Il punto non è che nessuno sa che cosa l’eccellenza è ma che ognuno ha la sua idea personale di ciò che essa è. E una volta che sia stata generalmente accettata come principio organizzatore, non vi è alcuna necessità di discutere intorno a differenti definizioni». ³⁴

L’analisi di Readings è riecheggiata, più come uno spettro da scongiurare che come una realtà già in corso di attuazione, nella introduzione di Jacques Attali al rapporto preparato per il Ministero dell’Educazione francese dal titolo: *Per un modello europeo d’insegnamento superiore*. Riferendosi al processo di globalizzazione dell’economia di mercato, egli paventa l’estendersi della sua logica all’istruzione superiore, che «condurrebbe alla messa in campo di un modello mondiale di insegnamento superiore standardizzato, nel quale lo Stato cederebbe il passo e il mercato modellerebbe i corsi e le carriere. In questo modello estremo, che non è ancora altro che in gestazione, le “Università” diverrebbero come imprese alla ricerca di “clienti” – degli alunni “solvibili”, senza distinzione di nazionalità – e in concorrenza sul mercato mondiale per attirare i migliori “fattori di produzione” – i professori e i finanziamenti – allo scopo di massimizzare i “profitti”, vale a dire i propri mezzi di sviluppo». ³⁵ «Se questa evoluzione, ancora ai primi passi su scala planetaria, dovesse concretizzarsi in Francia, essa spazzerebbe via tutti i fondamenti della Repubblica. In particolare, l’uguaglianza nell’accesso al servizio pubblico dell’insegnamento, non sarebbe più garantita. La Francia, nella sua essenza stessa, sarebbe messa in causa.» ³⁶

³⁴ Ibidem, pp. 32-33.

³⁵ J. Attali, *Pour un modèle européen d’enseignement supérieur*, Ministero dell’Educazione Nazionale, Parigi 1999, p. 7 (mia traduzione).

³⁶ Ibidem, p. 8 (mia traduzione).

L'idea di "educazione liberale"

Nella storia dell'Occidente il modo di concepire e intendere l'istruzione superiore è stato costantemente associato all'idea di "educazione liberale". È convinzione condivisa, che ritroviamo, dietro la varietà dei curricula e dei progetti che li sostengono, sia in Europa sia negli Stati Uniti, che l'istruzione superiore debba necessariamente comprendere, per esser veramente tale nel suo più intimo significato, una fase più o meno lunga dedicata a sviluppare nei giovani un particolare genere di cultura, del tutto svincolata sia da scopi di tipo pratico immediato (come quelli che sono perseguiti dall'istruzione tecnico-professionale) sia da obiettivi di formazione specialistica (come quelli perseguiti dai corsi che preparano all'esercizio di attività professionali specifiche: medico, avvocato, ecc.). Ciò che varia – nel tempo e nello spazio – è la collocazione temporale di questo tipo di educazione – prima dell'università, come nella tradizione europea continentale, che ha per questo istituito le scuole di tipo liceale, oppure al momento dell'ingresso al *college*, come nell'area anglosassone e negli Stati Uniti in particolare.³⁷

Il termine "liberale" si rifà, come è noto, al latino *liberalis*, aggettivo con cui nell'antichità si qualificavano gli *studia liberalia* (o *artes/doctrinae liberales*), gli studi che cioè erano propri degli uomini liberi e si differenziavano per il loro carattere contemplativo dalle arti meccaniche, proprie degli artigiani, e in genere da ogni attività manuale, tipica degli schiavi. I greci, per riferirsi all'educazione data da tale genere di studi, parlavano di *paideia* e i Romani del tempo di Cicerone e Varrone di *humanitas*, intendendo

³⁷ Ricordiamo che l'Università americana è articolata in un livello iniziale, il *College*, della durata di quattro anni, cui segue l'università vera e propria, che ha un'organizzazione separata e indipendente. È significativo che ancora oggi, l'Università di Harvard, la più antica e, con le altre istituzioni che appartengono alla *Ivy League*, una delle più prestigiose, nelle FAQ del proprio sito web, sottolinea che il *college* di Harvard è un *college* di "arti liberali" e che pertanto, sebbene molti studenti si preparino ad abbracciare poi professioni come medicina, legge, ingegneria, o economia, il College non ha alcuna valenza professionalizzante: non c'è al suo interno nessun insegnamento di tipo preparatorio a legge, medicina, ecc., ma tutti gli studenti sono tenuti a seguire i corsi del curriculum centrale (*core*) e scegliere poi fra di essi un'area di approfondimento (*major*).

nell'un caso e nell'altro l'insegnamento-apprendimento di quelle "buone arti", come la filosofia, la poesia, l'eloquenza, ecc. che differenziano l'uomo dagli altri esseri viventi e che sono dunque tese a realizzarne la piena forma umana. Già in epoca ellenistica e nei secoli a cavallo dell'era cristiana, con gli stoici greci e con Cicerone, Seneca, ecc., il significato del termine tende a spostarsi da liberale, inteso come proprio degli uomini liberi in quanto opposti a coloro che son nati schiavi, a liberale come capace di emancipare la mente e l'animo dell'uomo dalle catene dell'opinione, della convenzione e del pregiudizio, conferendo, almeno potenzialmente, un carattere di universalità a quegli studi che perseguono tale finalità essenziale. Teoricamente tutti gli uomini in quanto esseri dotati di ragione possono avere accesso ad essi, se hanno animo e ingegno sufficienti, e beneficiare dei frutti che recano con sé.

Nel Medio Evo il termine "liberale" si conserva in riferimento alle arti del Trivio (grammatica, retorica, dialettica) e del Quadrivio (aritmetica, geometria, astronomia, musica), in cui si articolava, come su accennato, la scansione degli studi nell'università medievale. Dopo il Rinascimento, che riscopre e reinterpreta la tradizione classica degli *studia humanitatis*, l'Illuminismo riprende e sviluppa integralmente la seconda accezione che già sul finire del mondo antico il termine "liberale" aveva iniziato ad assumere, facendo della conoscenza e del libero uso della ragione, indipendente da ogni autorità precostituita, la via attraverso cui l'uomo può realizzare pienamente la propria emancipazione dalle forze dell'oscurantismo, dalla superstizione religiosa e dalla tirannide politica. L'autonomia della ragione nella sfera della conoscenza e l'autonomia del cittadino nella sfera pubblica divengono da questo momento in poi fra di loro inseparabili. Il progetto, insieme culturale e politico, della formazione di un soggetto autonomo nell'ambito del pensiero e della prassi, è il legato che gli illuministi lasciano al mondo moderno. Non è casuale che la Francia, il paese dei "lumi" e della rivoluzione, abbia introdotto fra i diritti dell'uomo e del cittadino, fin dalla costituzione del 1793, quello all'istruzione e posto l'istruzione pubblica fra le funzioni dello stato. E su una linea

consimile si muove gran parte del pensiero politico liberale nell'Ottocento e nel Novecento.

Al termine di questa digressione storica, se cerchiamo di individuare ciò che ha caratterizzato, al di là del variare delle singole formulazioni e delle circostanze di tempo e di luogo, il progetto dell'educazione liberale, vediamo emergere alcune connotazioni ricorrenti:

- la formazione al pensiero razionale e critico come sua finalità precipua, a quel genere di pensiero che, sorto per la prima volta nella Grecia classica, rappresenta la più genuina eredità spirituale dell'Occidente;
- il carattere universale e, insieme, assolutamente disinteressato e non utilitario di tale educazione che, per poter perseguire la finalità che le è propria, non può esser piegata né ad obiettivi d'ordine pratico immediato né ad esigenze di professionalizzazione specialistica;
- la finalizzazione di questo tipo di educazione alla selezione e alla formazione delle classi dirigenti e la rilevanza a tale scopo delle discipline umanistiche – della filosofia, della storia, delle letterature classiche e moderne – sia, insieme alla matematica e alle scienze come strumento di rigorosa educazione intellettuale, propedeutica ad ogni istruzione specializzata, sia come mezzo di educazione etico-politica.

Il dibattito che in Italia si sviluppa nei primi due decenni del Novecento intorno alla riforma della scuola media e che, sotto l'egida del motto “poche scuole ma buone”, condiviso da movimenti e studiosi di diverso orientamento ideale e politico (Benedetto Croce, Ernesto Codignola, ecc.), sfocerà nella riforma Gentile, è tutto percorso da motivi e suggestioni che ai tratti costitutivi del concetto di educazione liberale fanno riferimento. Basti ricordare, fra i protagonisti di quel dibattito, Gaetano Salvemini, il quale sia prima dell'esilio americano, sia dopo il suo rientro in Italia, fu sempre un deciso assertore dell'esigenza – accanto alla scuola tecnico-professionale – di una “scuola di alta cultura”, classica o moderna, che

preparasse su una base non censitaria ma rigorosamente meritocratica la classe dirigente di cui il paese aveva bisogno e gli assicurasse un posto fra le nazioni del mondo civile. Su tale scuola, sui contenuti che dovevano esservi insegnati e sugli scopi cui doveva servire, egli ci ha lasciato alcune pagine indimenticabili, alle quali per intero rinviamo.³⁸ Ci siano qui sufficienti queste sole citazioni: «Una scuola destinata a educare nell'adolescenza i futuri cittadini della classe dirigente non deve tanto fornire ad essi gli strumenti per guadagnare quattrini [...] quanto dare l'attitudine generica a seguire con profitto gli studi universitari [...] e specialmente imprimere nei suoi alunni certe abitudini intellettuali e morali, [...] che la società ha tutto l'interesse di coltivare in chi è chiamato ad esercitare in essa e su di essa una qualunque autorità [...] E a quest'interesse supremo della società si deve provvedere specialmente nei moderni stati democratici. Perché nessuna democrazia potrebbe a lungo mantenersi se, circoscrivendo e assottigliando i privilegi della nascita e della ricchezza, non si curasse di sostituire alla vecchia aristocrazia di diritto una nuova aristocrazia di fatto, dalla intelligenza limpida e dalla retta e forte volontà, aperta a tutti, non ereditaria, rinnovabile continuamente».

Assumendo integralmente il carattere aporetico e problematico che l'idea di educazione liberale ha ormai acquisito nel mondo post-moderno, gli interrogativi che si pongono, a conclusione del lungo itinerario fin qui percorso – interrogativi ai quali ci guardiamo bene dal dare una risposta – possono esser così sintetizzati:

- il progetto dell'educazione liberale può essere ripensato (e in questo caso, come?) oppure, venendo meno lo stato-nazione e dissolvendosi l'idea di cultura con le gerarchizzazioni che questa necessariamente implica, esso non ha più futuro perché non ha, letteralmente, più luogo né oggetto;
- come possono esser garantiti il pensiero critico e l'autonomia

³⁸ Cfr. G. Salvemini - A. Galletti, *La riforma della scuola media*, in: L. Borghi - B. Finocchiaro (a cura di), *Scritti sulla scuola. Opere di G. Salvemini*, Vol. V, Feltrinelli, Milano 1966, pp. 411-418.

della ricerca, essenziali non solo al progresso della conoscenza scientifica in quanto tale ma anche allo stesso sviluppo delle tecniche da essa derivate, in presenza di un apparato economico-tecnologico non controbilanciato da un'istanza politica forte e indipendente, tendente per sua natura ad autosvilupparsi secondo le proprie logiche e a ricondurre alle proprie esigenze ogni volontà che spontaneamente non vi si adegui;

- come può essere evitato il rischio di una divaricazione della società, esiziale per la sopravvivenza della stessa democrazia, in due gruppi contrapposti e non comunicanti, senza obblighi né legami reciproci, vittime, alla fine, dello stesso processo di alienazione: da una parte una ristretta *élite* transnazionale di “analisti di simboli”, dall'altra folle di individui, in possesso di una cultura acritica e strumentale, consumatori, intellettualmente e socialmente passivi, dei prodotti e servizi dell'industria massmediatica.