

IL LICEO E LA RIFORMA «BERLINGUER-MORATTI»

Angela Martini

1. Introduzione

Il mutamento di maggioranza politica avvenuto a seguito delle elezioni del 2001 ha comportato, fra le altre cose, l'abrogazione della Legge 30/2000 cosiddetta di «riforma dei cicli» e la riapertura dell'iter di riforma degli ordinamenti scolastici, in particolare per ciò che riguarda la struttura della scuola secondaria di II grado, obiettivo per altro più volte perseguito dai governi che si sono via via succeduti nel secondo dopoguerra e ogni volta rinviato alla successiva legislatura per le difficoltà e gli ostacoli incontrati nel tentativo di realizzarlo.

In attesa che il tormentato processo di riforma della secondaria giunga ad una qualche conclusione con l'emanazione dei decreti che, da qui all'aprile 2005, dovranno concretamente attuarla, vorremmo avanzare alcune riflessioni su uno dei punti qualificanti di essa, vale a dire la distinzione e il rapporto fra «sistema dei licei» da un lato e «sistema dell'istruzione professionale» dall'altro (art. 2 della Legge Delega 28.3.2003 n. 53), sollevando una serie di interrogativi – anche alla luce delle recenti ipotesi relative all'articolazione del sistema dei licei – sulla reale differenza esistente fra il precedente progetto Berlinguer e la riforma Moratti, che in teoria proprio su questo aspetto dovrebbero fra loro divergere¹.

¹ Si tiene a sottolineare che la riflessione qui svolta è limitata alla riforma della scuola secondaria di 2° grado e non entra invece nel merito di quella della scuola «di base», elementare e media.

2. La riforma Berlinguer nel quadro europeo

Mettendo in discussione la formale contrapposizione fra i due progetti, spesso esasperata anche per motivi contingenti connessi alle esigenze dello scontro politico, la tesi che intendiamo sostenere è che essi, al di là delle intenzioni dichiarate, sul piano degli esiti prevedibili si discostano assai meno di quanto possa a prima vista apparire.

La riforma Berlinguer intendeva, come è noto, andar oltre la tradizionale articolazione tripartita della nostra scuola secondaria superiore in scuole di tipo liceale, tecnico e professionale, riorganizzando l'intero settore in un nuovo sistema di istituti, tutti ugualmente denominati «licei», strutturato al proprio interno in quattro aree, a loro volta comprendenti una serie più o meno ampia di indirizzi: a) classico-umanistica, b) scientifica, c) tecnica e tecnologica, d) artistica e musicale. Con la realizzazione di una scuola secondaria unitaria, anche se non unica, ci si prefiggeva lo scopo di superare ad un tempo la gerarchizzazione e la separazione, giudicate d'origine classista, fra vari tipi di scuola e di cultura, fra professioni intellettuali e manuali, fra teoria e applicazione concreta. Inoltre, conseguentemente all'elevazione a 15 anni dell'obbligo scolastico, veniva rinviato a quest'età, coincidente con la conclusione del biennio, la scelta definitiva degli studenti fra aree e indirizzi diversi, rendendo possibile nei primi due anni, tramite modalità lasciate sostanzialmente all'autonoma iniziativa delle scuole e al consenso delle famiglie, il passaggio da un indirizzo all'altro anche di aree differenti.

Ciò che a parere di chi scrive – senza entrare per il momento nel merito della validità degli obiettivi perseguiti – rendeva problematica la riforma nella versione Berlinguer era la scarsa chiarezza e coerenza della proposta di riordino dei cicli, o, per usare una formula sintetica, l'indeterminazione che ne connotava l'impianto strutturale, evidente soprattutto nella natura per così dire «anfibia e bifronte» del biennio, ad un tempo ciclo terminale della scuola obbligatoria e ciclo iniziale della secondaria, propedeutico ad un orientamento destinato a divenir definitivo solo nell'ultimo triennio e contemporaneamente parte integrante e costituiva di uno specifico indirizzo all'interno di un'area definita («fatte salve – recitava il comma 3 dell'art. 4 della Legge 30/2000

– la caratterizzazione specifica dell'indirizzo e l'obbligo di un rigoroso svolgimento del relativo curriculum»). Come le «figure ambigue» studiate dalla psicologia della Gestalt, a seconda di come la si guardasse, l'ipotizzata riforma assumeva l'uno o l'altro di due aspetti diversi, cosicché quella che poteva sembrare come un'opzione a favore di un modello «comprensivo» di scuola secondaria di stile anglosassone finiva col rivestire più il carattere di «linea di tendenza» che non di scelta coerentemente esplicitata e perseguita a livello sistemico. Un rapido confronto con la situazione degli altri paesi dell'UE può esser utile – oltre che a sfatare *il mito* dell'esistenza di un modello europeo per quanto riguarda l'organizzazione del sistema scolastico – per corroborare quanto siamo qui venuti affermando. Grosso modo, sono osservabili a tale riguardo quattro soluzioni:

- a) Una struttura a tre livelli distinti: scuola elementare, scuola secondaria di I grado, scuola secondaria di II grado (es.: Francia, Italia stessa fino alla riforma). Questa struttura si caratterizza per un tronco di insegnamento comune che si estende fino alla secondaria di I grado (senza che questo significhi sempre un insegnamento rigorosamente identico per tutti gli alunni), la quale svolge una funzione orientativa nei confronti del II grado.
- b) Una struttura composta da un primo ciclo «lungo», comprendente tutta la scolarità di base obbligatoria, pur se con articolazioni interne, e un successivo ciclo secondario «corto» (3 anni); tale struttura caratterizza, ad esempio, i paesi scandinavi e il Portogallo dopo la riforma del 1986.
- c) Una struttura composta da una scuola primaria e una scuola secondaria di durata analoga, in cui i primi 3/4 anni del secondo ciclo sono ricompresi nella scolarità obbligatoria ed hanno carattere unitario, mentre gli ultimi anni post-obbligo (2/3) sono differenziati in itinerari distinti (es.: Spagna dopo la riforma del 1990).
- d) Una struttura composta da una scuola primaria e una scuola secondaria con itinerari diversificati e separati fin dall'inizio (es.: Germania, Austria, parte della Svizzera).

In pratica, la principale differenza si ha tra le prime tre strutture da una parte e la quarta, che si distacca dalle precedenti per una pre-

coce canalizzazione degli alunni verso tipologie differenti di istituzione subito all'uscita dalla scuola elementare. Da un paese europeo all'altro variano tuttavia la durata complessiva e il termine del percorso degli studi pre-universitari (il *Gymnasium* tedesco finisce tuttora a 19 anni), l'estensione della scolarità obbligatoria (da un minimo di 9 anni a un massimo di 12), come pure l'inizio (per lo più a 5 o 6 anni, ma in qualche caso a 7, ad esempio nei paesi nordici) e la conclusione di essa (15 anni in Portogallo, 16 in Francia e in Inghilterra, 18 in Germania), l'articolazione interna e il momento in cui avviene la differenziazione dei percorsi di studio, le modalità attraverso cui gli alunni vi hanno accesso (orientamento da parte della scuola, voti scolastici precedenti, requisiti di ammissione stabiliti dai singoli istituti, esami d'ingresso, autoorientamento, ecc.).

È il caso di sottolineare che nella generalità dei paesi europei (Inghilterra compresa dopo le recenti riforme), e a differenza di quanto accade invece negli Stati Uniti, dove la *high school*, sebbene di fatto ampiamente stratificata e differenziata al suo interno, non prevede sino alla fine una organizzazione strutturale in diverse filiere d'insegnamento, il secondo ciclo della scuola secondaria, a prescindere dalla sua durata, è differenziato in itinerari chiaramente distinti tra un settore di formazione generale, propedeutico agli studi universitari di tipo accademico, e un settore di istruzione tecnico-professionale con vari gradi di qualificazione, anche a livello terziario, e il passaggio dal ciclo inferiore al superiore, fra cui sussiste una linea di demarcazione, non è spesso del tutto automatico².

Tornando alla riforma Berlinguer, la natura nello stesso tempo radicale ed ambigua della scelta a favore di un modello di scuola secondaria «comprensiva» virtualmente fino alla conclusione – estraneo alla tradizione del continente europeo – emerge se, ad esempio, si fa un confronto con la riforma scolastica spagnola (introdotta con la LOGSE del 1990 ed ora già soggetta a revisione dopo la sua definitiva entrata

² A titolo d'esempio, in Francia l'orientamento al termine del *collège* (scuola media) è vincolante per le famiglie; nei Paesi Bassi l'ammissione ai corsi secondari di formazione generale, distinti dai corsi a indirizzo professionale, è condizionata al superamento d'un esame, cui i singoli istituti possono aggiungere la richiesta d'altri requisiti.

a regime)³, in assoluto la più vicina al progetto dell'ex-ministro, specie nella sua versione originaria. La scuola secondaria spagnola, della durata di sei anni, è divisa in tre cicli di due anni ciascuno, dei quali i primi due facenti parte dell'obbligo. Al termine del secondo ciclo, l'itinerario si dirama in due canali nettamente distinti, uno, il Baccellierato, che conduce, previo superamento d'un esame d'ammissione, all'università, l'altro costituito dall'istruzione professionale di Grado Medio, che dà sbocco all'istruzione professionale di terzo livello o di Grado Superiore. La suddivisione in 4 aree (*modalidades*)⁴ si ritrova anche nella riforma spagnola, ma queste riguardano il corso di Baccellierato e sono funzionali alla successiva scelta della facoltà universitaria (dalla *modalidad* «Scienze naturali e della salute», ad esempio, si accede ai corsi di laurea di Matematica, Fisica, Medicina, ecc. ma non a Diritto), mentre i corsi di istruzione professionale (*ciclos formativos*) sono organizzati modularmente in funzione della preparazione di specifiche competenze professionali. Inoltre, mentre il primo biennio è unico, a partire dal secondo, accanto alle materie comuni, sono previsti «blocchi» di materie opzionali (la differenza non riguarda solo il tipo di materie ma anche il livello a cui sono insegnate) tra cui gli alunni debbono optare e che condizionano in parte la scelta del successivo itinerario nel biennio terminale.

3. La riforma Moratti

Come prima accennato, la riforma Moratti, almeno sulla carta, sul punto in questione si differenzia decisamente rispetto alla precedente ipotesi, avendo reintrodotta la distinzione esplicita fra settore liceale da una parte e settore dell'istruzione professionale dall'altra, con in particolare, per quanto concerne quest'ultimo, il lodevole

³ Le principali revisioni proposte riguardano l'abolizione della promozione semi-automatica nei primi due cicli e l'anticipo al termine del primo ciclo – 14 anni – della differenziazione dei percorsi in due itinerari distinti, scientifico-umanistico e tecnico-professionale, che si diramano poi ulteriormente nel biennio terminale.

⁴ Le aree sono: 1) Scienze naturali e della salute, 2) Tecnologia, 3) Studi umanistici e scienze sociali, 4) Arti.

proposito, se non altro in prospettiva, di giungere a integrare in un unico sistema l'istruzione e la formazione professionale, finora costituenti due canali separati e paralleli; il che, oltre ad esser ridondante e poco razionale, perpetuava una situazione ormai anacronistica di squilibrio dell'offerta tra, da una parte, una formazione di tipo troppo teorico e scolastico (quella data dagli istituti professionali statali) e, dall'altra, una formazione (quella fornita dai CFP regionali) troppo orientata verso l'immediato sbocco lavorativo e quindi riduttiva e sottodimensionata sotto il profilo culturale e della formazione complessiva.

Dicevamo, «almeno sulla carta», giacché, da una parte, sul piano dell'architettura progettuale, restano in piedi della precedente ipotesi alcuni punti che indeboliscono e confondono la distinzione fra il previsto sistema dei licei e il sistema dell'istruzione professionale, suscitando più di una perplessità sulla coerenza dell'intero disegno di riforma: ci riferiamo alla permeabilità in ogni momento fra un settore e l'altro, affidata ad iniziative didattiche organizzate dalle scuole e alla costruzione modulare dei percorsi di studio, connessa all'esigenza di certificazione dei crediti – in modi ancora tutti da definire – derivanti dalla frequenza di qualsiasi segmento del secondo ciclo, generalizzata all'intera scuola secondaria (comma *i* art. 2 della Legge Delega).

Dall'altra parte, sul piano del passaggio alla realizzazione concreta, non può sfuggire quante e quali difficoltà e resistenze la costruzione di un moderno e qualificato settore di istruzione e formazione tecnico-professionale con una propria caratterizzazione specifica è destinata ad incontrare, tanto da rappresentare una scommessa che solo molto difficilmente potrà esser vinta, specie se la ricerca del consenso prevarrà sull'intento di affrontare i problemi che si pongono. Il permanere di elementi di confusione e d'incertezza anche nell'attuale riforma e soprattutto la mancanza di una volontà politica coerente, che traspare nelle ipotesi di attuazione prospettate, rischiano così di sfociare in aperta contraddizione, producendo un risultato contrario a quello dichiarato. Anziché due sistemi di «pari dignità» ma fra loro effettivamente distinti – negli obiettivi, nell'approccio all'insegnamento e, in parte, nei contenuti – e dotati ciascuno di un proprio specifico carattere, benché non privi di ponti fra l'uno e l'altro, ciò che si pro-

fila è un insieme amorfo e frammentario di percorsi di formazione sotto il segno della genericità. Vediamo perché.

Il buon esito dell'impresa sopraccennata dipende, fondamentale-mente, dal realizzarsi di alcune condizioni, fra loro interconnesse:

- 1) la consistenza simile, in termini di numero d'alunni iscritti, del sistema dell'istruzione tecnico-professionale e del sistema liceale;
- 2) la maggior facilità d'ingresso al mercato del lavoro per quanti provengano dalla frequenza positiva dei corsi di qualificazione professionale ai vari livelli, cosa che dovrebbe potersi dimostrare in relazione all'indicatore del periodo di tempo intercorrente fra conclusione della scolarità e inserimento lavorativo in posizione congruente col diploma conseguito;
- 3) la modificazione presso il grande pubblico dell'immagine dell'istruzione professionale da quella di un'istruzione adatta fondamentale-mente agli alunni a rischio di *drop-out* in quella di un settore di formazione capace di offrire un'ampia e svariata gamma di opportunità, dalla possibilità di integrarsi rapidamente, ad ogni stadio del percorso, nel mondo del lavoro, alla possibilità di proseguire e arricchire ulteriormente la propria preparazione fino al livello terziario ed eventualmente, a determinate condizioni, di rientrare nel percorso scolastico più tradizionale. Il modello di riferimento, dal punto di vista della percezione esterna, in altri termini, dovrebbe essere quello dell'istituto tecnico di qualche tempo addietro, prima che il processo di «licealizzazione» – iniziato già alla fine degli anni '60 con la liberalizzazione degli accessi all'università e proseguito poi con le sperimentazioni e le riforme successive – investisse l'intero settore dell'istruzione tecnica e professionale indebolendone il carattere proprio.

Tuttavia, perché la prima delle condizioni suindicate si realizzi sarebbe necessario che tutti gli attuali istituti professionali e buona parte degli istituti tecnici entrassero a far parte del settore dell'istruzione professionale; ma non è difficile prevedere che a ciò si opporranno le resistenze – già ampiamente manifestatesi – provenienti dagli stessi istituti professionali e dovute, da un lato, al timore degli insegnanti di un peggioramento delle proprie condizioni di lavoro nel passare dalla gestione

statale alla gestione regionale⁵, dall'altro ai dirigenti e ai Consigli d'istituto, che a loro volta temono un declassamento della scuola e una perdita di iscritti (e che ricorreranno dunque ad ogni mezzo a loro disposizione per tentare il salto della trasformazione in «liceo tecnologico»).

La seconda condizione, cui si lega la possibilità di superamento del carattere divenuto in gran parte astratto e scolastico del nostro insegnamento professionale, implica la costruzione di uno stretto raccordo e collegamento fra scuole e mondo economico e produttivo locale, in funzione di un adeguamento e arricchimento reciproco fra domanda e offerta di lavoro e un investimento di risorse per la creazione di *stages* e posti di tirocinio e apprendistato.

Infine, la terza condizione discende direttamente dal realizzarsi delle altre due, giacché – a meno di non voler fare della pubblicità ingannevole – il mutamento d'immagine, anche se può esser promosso e favorito da un'azione di informazione e orientamento rivolta agli studenti e alle famiglie, non può prescindere dal trovare sostegno in dati di realtà.

Senza il prodursi delle condizioni suaccennate, l'istruzione professionale è destinata, ancor più di oggi, ad apparire – e ad essere – una filiera di «relegazione» riservata agli alunni che non hanno successo nella scuola (o ai figli di prima generazione degli immigrati) e quindi ad esser preventivamente scartata come opzione dagli studenti e dalle famiglie al momento dell'iscrizione alla scuola secondaria, con la conseguenza di una pressione indiscriminata della domanda sui licei, specie in una situazione come la nostra dove non esiste né è previsto un sistema di orientamento vincolante per gli alunni o di passaggio al ciclo secondario superiore condizionato al possesso di determinati requisiti (come si ha invece in altri paesi).

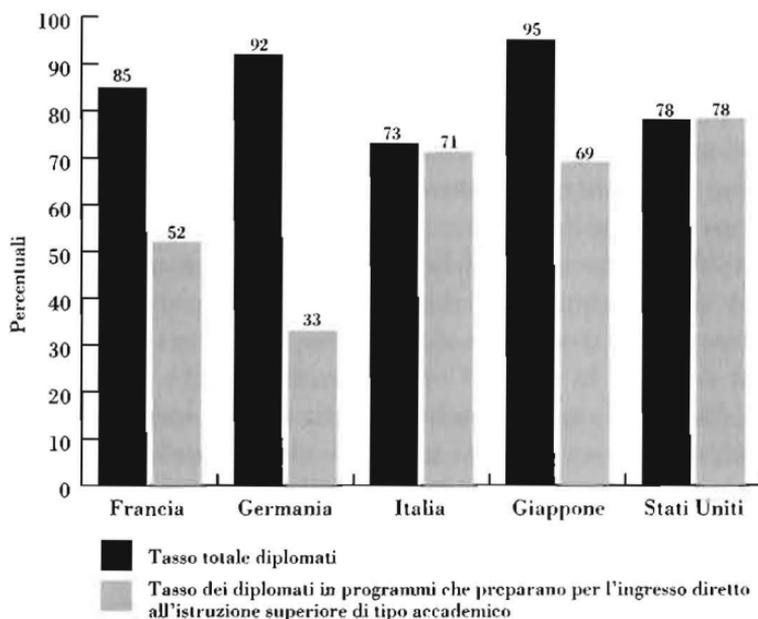
4. La questione del liceo

La creazione di un settore qualificato di istruzione tecnico-professionale è condizione imprescindibile non solo per favorire l'inserimento lavorativo delle nuove generazioni e lo sviluppo economico comples-

⁵ Questa questione è forse destinata ad essere superata dagli effetti della recente sentenza della Corte Costituzionale 13/2004 (G.U. 21.01.2004).

sivo, ma anche per avere un sistema liceale degno di questo nome – le due cose sono infatti strettamente connesse – finalizzato a dare quella formazione generale, propedeutica agli studi universitari, che è il carattere di questo tipo d'istruzione e la ragione per cui essa si distingue dall'istruzione professionalizzante. Ma questa apparentemente ovvia constatazione si scontra direttamente con il numero eccessivo di tipologie di liceo (otto) già oggi previsto dalla Legge Delega e destinato ad aumentare ulteriormente se il liceo artistico, economico e soprattutto tecnologico si articoleranno a loro volta in una pluralità di indirizzi, come la stessa legge ipotizza e come anche da parte di attori sociali influenti, ad esempio la stessa Confindustria, è stato ventilato. Ancora una volta, mentre da una parte si afferma il principio della distinzione e – con molta ipocrisia da tutte le parti – della eguale dignità fra istruzione liceale e tecnico-professionale, dall'altra si pongono a livello legislativo e d'azione concreta le condizioni perché si disattenda quanto si era in via di premessa enunciato.

Se il settore dell'istruzione professionale si ridurrà a raccogliere (come è presumibile che accada nel giro di un breve volger di anni se non verranno poste in atto politiche efficaci di contrasto capaci di rompere il circolo vizioso che già esiste e rischia di ulteriormente rafforzarsi) una popolazione scolastica marginale e marginalizzata, il riversarsi della stragrande maggioranza degli alunni nei percorsi liceali e il prevedibile proliferare dei curricula di questi ultimi, complice l'autonomia degli istituti e la *devolution*, in una congerie di varianti locali, produrrà come esito finale una scuola secondaria onnivale e contrassegnata da inevitabili sperequazioni interne che di liceo manterrà soltanto il nome, affiancata da una filiera di ghettizzazione ristretta a poco più del 10% degli studenti. Cioè, un risultato alla fine non molto diverso da quello che avrebbe prodotto la riforma Berlinguer e che consacrerrebbe in modo definitivo la deriva «americana» della scuola secondaria italiana. Può esser curioso osservare come, già oggi, in Italia (si veda il grafico alla pagina seguente) l'articolazione interna del profilo dei tassi di conseguimento del diploma secondario superiore sia, in base alla Classificazione Internazionale dei Tipi di Educazione (CITE), assai più simile a quella degli Stati Uniti che non della Francia e della Germania o anche del Giappone.



Nota: la prima colonna (in nero) rappresenta, in percentuale, il totale dei diplomati di scuola secondaria di II grado calcolato sulla popolazione complessiva di soggetti aventi l'età teorica di conseguimento del diploma. La seconda colonna (in grigio) rappresenta i soli diplomati provenienti da itinerari di studio che, secondo la classificazione CITE, danno diretto sbocco all'istruzione terziaria di tipo A (corso di laurea, breve o lungo).

Fonte: National Center for Education Statistics, *Comparative Indicators of Education in the United States and other G8 Countries*, April 2003, Washington D.C., fig. 20, p. 59.

Beninteso, nulla di male, se si vuole, in tutto ciò, tranne che per un piccolo ma nient'affatto trascurabile particolare. Negli Stati Uniti, ad una *high school* che, per ragioni che non stiamo qui ora ad esaminare, si è andata allontanando, già agli inizi del secolo ormai trascorso, dal modello prevalente sul continente europeo⁶, fa seguito un sistema d'istruzione superiore che, assai più dell'università europea, ed italiana in particolare, è fortemente gerarchizzato al proprio interno e presen-

⁶ Per una storia dell'istruzione secondaria negli Stati Uniti, si veda ad esempio: D.L. Angus e J.E. Mirel, *The failed promise of the American high school, 1890-1995*, TCP, New York, Columbia University, 1999; D.F. Labaree, *The making of an American high school*, New Haven, Yale University Press, 1988; D. Ravitch, *The troubled crusade. American education 1945-1980*, New York, Basic Books, 1983.

ta fra un'istituzione e l'altra amplissime differenze di qualità e di prestigio (oltre che di costi di frequenza), dal livello più alto rappresentato dalle università della *Ivy League* al più basso costituito dai *City Community Colleges*, e dove le procedure d'ammissione, affidate alla sola responsabilità discrezionale degli *admission committees* delle singole istituzioni, sono tanto più selettive quanto più elevato è il loro rango. Se a questo si aggiunge che in Italia l'esame di maturità, gestito ormai in condizione di quasi totale autoreferenzialità da parte delle singole scuole, ha perduto non solo ogni ruolo di controllo sul reale livello e contenuto della preparazione degli studenti e ogni capacità di ricondurla ad uno *standard* comune ma anche, con percentuali di promozione che hanno ormai raggiunto nell'anno in corso il 97%, ogni funzione di filtro nel regolare l'accesso all'università, il rischio di progressiva dequalificazione dell'intero sistema d'istruzione emerge in tutta la sua dimensione. Né le nuove modalità d'accesso introdotte dalla recente legge di riforma degli ordinamenti universitari saranno in grado di contrastare più che tanto la tendenza in una realtà istituzionale che – non dimentichiamolo – rimane profondamente diversa da quella degli Stati Uniti, a cominciare dallo status del personale docente e dal sistema di finanziamento⁷, e dove dunque è alquanto dubbia la possibilità di innestare la serrata competizione che esiste fra le università americane per la conquista dei migliori studenti e dei migliori docenti.

Al di là di queste in parte ovvie considerazioni, la questione, più radicale, di cosa possa definirsi come istruzione liceale e quale debba esserne il contenuto non può a questo punto esser elusa, come non si può evitare di porsi e di rispondere alla domanda se la tradizione italiana del ginnasio-liceo e il progetto culturale – ed etico-politico – che l'animava mantengano ancora oggi un significato e, in caso di risposta affermativa *per altro nient'affatto scontata*, come esso dovrebbe eventualmente esser riformulato per adeguarlo ai tempi, senza tuttavia tradire l'essenza dell'ispirazione originaria. La domanda concerne sia la funzione che il liceo ha avuto nel quadro della nostra storia na-

⁷ Vale la pena di ricordare che, diversamente dall'Europa, il finanziamento dell'università negli USA dipende sia da fondi pubblici che privati, costituiti questi ultimi dalle rette (*tuition*) pagate dagli studenti e da donazioni di varia provenienza.

zionale sia il ruolo che la cultura classica, e il particolare legame dell'Italia con il patrimonio che essa rappresenta, ha avuto e può continuare ad avere per la futura Europa. La perdita della memoria di sé e la rinuncia all'assunzione di una propria specifica eredità culturale di cui l'Italia sembra dar prova anche su questo punto, dove forse avrebbe avuto qualcosa da dire, si può misurare, ad esempio, dal fatto che la nostra cugina d'Oltralpe ha di recente incaricato una commissione ministeriale, costituita nel 2001 sotto la presidenza di Heinz Wismann, professore a *l'École des hautes études* in scienze sociali, di esplorare la possibilità di fondare il tronco comune di un'educazione europea sullo studio delle lingue classiche, origine delle lingue nazionali. È questa una questione troppo ampia e complessa per tentare qui di analizzarla, ci basti dunque accennare brevemente solo a due aspetti.

In primo luogo, il disperdersi dell'identità del liceo in una pluralità di tipologie d'indirizzi e sotto-indirizzi avrebbe come conseguenza di togliere spazio e sostanza all'idea di ampia e disinteressata formazione culturale, che aveva rappresentato il cuore di quel progetto di «educazione liberale» rintracciabile, pur nella diversità delle realizzazioni, nella storia della scuola e dell'università in Occidente. Ciò da un lato accentuerebbe la tendenza – apparentemente irresistibile – verso una formazione sempre più settorializzata e specializzata e dall'altro verso una opposizione ancor più netta fra le «due culture», giacché la divisione fra i previsti indirizzi «classico» e «scientifico» renderebbe assai più definitiva, rispetto a quanto non accada negli attuali licei, la separazione fra *humanæ litteræ* e conoscenza scientifica, quando invece proprio su questo punto il tradizionale curriculum del liceo meritava di esser ripensato nel tentativo di ricomporre, se non altro *ponendola come problema*, quella storica frattura. Inoltre, il vuoto che così si aprirebbe nella complessiva economia degli studi difficilmente potrebbe, nella nostra attuale situazione, esser colmato perché non si deve dimenticare che il luogo di una formazione generale d'alto profilo viene a mancare anche nell'università, se si tien conto che la recente riforma degli ordinamenti prevede una laurea professionalizzante di primo livello seguita da una laurea specialistica di secondo livello. Nelle università anglosassoni – almeno nelle più antiche e di maggior prestigio – lo spazio per una *liberal education* è in qualche modo pre-

sente al livello del *College* e non è fuori luogo ricordare – senza qui entrare nel merito della validità dell'affermazione – che un docente di filosofia del diritto dell'Università di Chicago, Martha Nussbaum, ha a questo proposito sostenuto in un suo recente libro: «Nella maggior parte dei paesi gli studenti si iscrivono all'università per specializzarsi in un'unica materia e in questo si risolve il loro studio. L'idea dell'educazione liberale – un'educazione superiore che si proponga di coltivare l'essere umano nella sua interezza per gli scopi della cittadinanza e della vita – è stata recepita nel modo più completo negli Stati Uniti»⁸.

In secondo luogo, il liceo aveva rappresentato nella storia italiana la via nazionale alla realizzazione di quella scuola per la selezione e la formazione della futura classe dirigente che altri paesi europei, in modalità diverse, conoscono e conservano tutt'oggi. I risultati delle indagini comparative internazionali sull'apprendimento degli studenti cui l'Italia ha partecipato evidenziano non solo l'esigenza per il nostro paese di elevare il livello medio d'istruzione della popolazione nelle competenze fondamentali, ma anche l'esistenza di un problema di formazione delle *élites* – siano queste tali «per eredità» familiare o per capacità personale⁹. Anche su questo punto uno sforzo di ripensamento dell'originario progetto che aveva ispirato il liceo andrebbe tentato, pena la completa vittoria di «quell'egualitarismo verso il basso», che Franco Ferraresi¹⁰ denunciava in un suo intervento come tipico del riformismo italiano dagli anni '70 in poi, ma che, a ben vedere, già assai prima d'allora, tranne che per limitati periodi di tempo, ha sempre prima o poi prevalso su ogni proposito di selezione qualitativa nella scuola, o perché vista solo come strumento della riproduzione di classe o a causa dell'impossibilità di far accettare il rigore negli studi e il principio del merito ad una borghesia insofferente di ogni disciplina intellettuale ed etica. E le vicende cui la stessa riforma Gentile andò soggetta dopo l'uscita del filosofo dalla carica di ministro dell'istruzione ne sono testimonianza.

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

⁹ Cfr. A. Martini, *La scuola italiana nei confronti internazionali*, «Il Mulino» 6, anno LI, 2002, pp. 1133-1142.

¹⁰ F. Ferraresi, «Università, élites, classe dirigente: pro e contro», in G. Bosetti (a cura di), *Tutti a scuola*, «i libri di Reset», Roma, Donzelli, 1996.

5. Conclusione

Si potrebbe a questo punto obiettare che l'evoluzione – o forse meglio l'involuzione in atto nel sistema d'istruzione in Italia – non fa che riflettere tendenze che sono all'opera anche nel resto d'Europa e che quelli che possono apparire come segni di dequalificazione costituiscono il prezzo da pagare per un ammodernamento e un allargamento dell'istruzione, necessari sia ad una democratizzazione di essa sia alla crescita economica e produttiva del paese. Ciò contiene indubbiamente un elemento di verità¹¹, e tuttavia la realtà italiana rivela, rispetto al quadro europeo, anomalie e incongruenze che la pongono in una posizione particolare e non possono non inquietare chi osservi con uno sguardo attento e col desiderio di andar oltre la superficie dei fenomeni e gli slogan ricorrenti. La manifesta insufficienza della nostra classe politica nell'affrontare il problema della scuola e i nodi – indubbiamente aggrovigliati – che ne sono alla base con un progetto di riforma intelligentemente elaborato e soprattutto perseguito con scelte *coerenti* non può che condannare il nostro sistema d'istruzione alla continua riproduzione delle proprie interne contraddizioni e inefficienze, ponendo un'ipoteca sul futuro del paese.

¹¹ Non v'è dubbio che i mutamenti ad ogni livello indotti dalla «globalizzazione», con l'indebolimento del ruolo degli stati nazionali e le trasformazioni dell'economia e del mercato del lavoro, sono un potente fattore di condizionamento dell'attuale evoluzione dei sistemi d'istruzione; ma questo, anziché una passiva sottomissione allo «spirito dei tempi», dovrebbe stimolare uno sforzo di pensiero e di immaginazione per progettarne e tentar di governarne i futuri assetti.