

Riforme mancate e qualità pedagogica dell'insegnamento superiore

GIUSEPPE BERTAGNA

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Bergamo

Corresponding author: giuseppe.bertagna@unibg.it

Abstract. Why are tertiary education titles in Italy below, on average, more than 16 points above the OECD average (44%), as the OECD Education at Glance 2019 report denounces? And why are they in any case far from 70% of Korea, 60% of Canada and Ireland and almost 60% of Germany? Why has this distance changed proportionately only for insignificant variations in the last 50 years? Why is there no real intervention, neither yesterday nor today, except with indignant and incendiary words, to reverse these structural trends? The article answers these questions from a pedagogical perspective, recalling the policy to its clear responsibility.

Keywords. Tertiary education – Secondary and higher vocational education and training – Aims of higher education – Education policies and reforms – University system

«La maggioranza traccia un cerchio formidabile intorno al pensiero. Nell'interno di quei limiti lo scrittore è libero, ma guai a lui se osa sorpassarli. Non già che egli abbia da temere un autodafé, ma è esposto ad avversioni di ogni genere e a quotidiane persecuzioni (...). Prima di rendere pubbliche le sue opinioni, egli credeva di avere dei partigiani; ma, dal momento in cui si è scoperto a tutti, gli pare di non averne più, poiché coloro che lo biasimano si esprimono a gran voce, mentre coloro che pensano come lui, senza avere il suo coraggio, tacciono e si allontanano. Egli allora cede, si piega sotto uno sforzo quotidiano e rientra nel silenzio, come se provasse il rimorso di aver detto il vero»¹.

1. Tutti avranno almeno sfogliato *Education at glance* 2018 dell'Ocse. Ci dice che solo il 19% dei nostri 24-64enni ha un titolo di istruzione terziaria (cioè post secondaria). Effettivamente un dato scandaloso. La media Ocse è del 37%. Ci si può consolare con il fatto che i 25-34enni hanno ora un titolo di istruzione terziaria pari al 28% (34% per le donne). Dieci anni fa eravamo al 20%. Un bel salto. Ma, nonostante questo, come

¹ A. De Tocqueville, *Scritti politici. La democrazia in America* (1835-1840), trad. it., a cura di N. Matteucci, Utet, Torino 1968, II vol., libro I, parte II, cap. VII, p. 302.

Italia, siamo oltre 16 punti sotto la media Ocse (che è al 44% della decade rispetto al 33% di dieci anni fa). E comunque siamo ben lontani dal 70% della Corea, dal 60% di Canada e Irlanda e dal quasi 60% della Germania.

Ciliegina sulla torta: gli appartenenti a questa decade, da noi, sono occupati al 67% contro l'81% dei 25-64enni. Come a dire (toh, che novità!), che da noi i giovani non sono privilegiati: anche se lo cercano, trovano, infatti, meno lavoro dei 25-64enni. Immaginiamo se poi nemmeno lo cercano questo benedetto lavoro, come è il caso degli ormai notissimi Neet, categoria nella quale vantiamo un tristissimo primato: siamo al 26% di giovani fino ai 29 anni, quasi il doppio rispetto alla media Ocse del 14%.

2. Non viene più voglia, però, di partecipare alle tanto teatrali quanto ricorrenti deprecazioni massmediatiche e politiche sollevate dall'intrinseca eloquenza di questi dati. Non viene più voglia perché, sebbene cambiando un po' le percentuali nel tempo, le tendenze di fondo, quelle strutturali, restano paradossalmente da 50 anni sempre le stesse. Non invertono mai la direzione. Come nulla fosse. Una constatazione sconsolante. A che pro, allora, mantenere così costose strutture di ricerca nazionali (Invalsi, Anvur, Miur, Istat, Excelsior) e internazionali (Ocse) che segnalano ogni anno gli stessi problemi qualitativi che cambiano soltanto di omeopatiche proporzioni quantitative? Perché non si interviene, né mai si è intervenuti, salvo che con le parole sdegnate e incendiarie, a rovesciare questa tendenza strutturale nell'istruzione superiore, visto che di questo stiamo parlando?

Il sospetto è che abbia ragione Paul Watzlawick. Ovvero che siamo dinanzi ad uno di quei non rari casi, soprattutto nel nostro paese, nei quali si finisce senza saperlo per non interessarsi più di come si sia creato il problema, ma di come si faccia a nascondere meglio e a non affrontarlo, e ciò allo scopo di renderlo eterno². Solo in questo modo, infatti, le burocrazie amministrative e sindacali possono proliferare, le norme giuridiche ramificarsi tropicalmente su se stesse e gli interventi delle politiche nazionali relative alla quantità (aumentare il numero dei docenti e naturalmente degli studenti che proseguono nell'istruzione terziaria) sovrastare quelli ben più necessari che dovrebbero interessarsi della morfologia qualitativa di questo segmento formativo (un problema malposto, si sa, è sempre irrisolvibile, per quanto impegno gli si dedichi).

3. È da 50 anni, infatti, che qualsiasi osservatore imparziale e non pregiudizialmente ostile al cambiamento per inerzia ideologica o per miopi interessi corporativi sa benissimo che la nostra storica carenza di titoli nell'istruzione superiore (o terziaria) in proporzione a quella presente negli altri paesi Ocse dipende da quattro cause ben precise che si sono consolidate nel tempo (1923, 1948, 1968, 2006). Fino al punto di naturalizzarsi, quasi fossero diventate un vincolo geo-ontologico, e non storico-politico-sociale, frutto di precisi interessi, ideologie, scelte culturali e politiche di governo del sistema.

a) La prima è l'eccessiva lunghezza degli studi pre istruzione terziaria. Siamo gli unici ad averli di 13 anni, e per ragioni che risalgono all'impianto gentiliano. Per intronare ancora di più il valore distintivo e selettivo del percorso ginnasio-liceo-università destinato ai pochi eletti della futura classe dirigente, la riforma Gentile introdusse, infatti, per

² P. Watzlawick, *Istruzioni per rendersi infelici* (1983), trad. it. di F. Fusaro, Feltrinelli, Milano 1984.

il popolo lavoratore, l'obbligo formale di istruzione di otto anni, composto dai 5 anni della scuola elementare e, per i più fortunati, dai tre delle scuole complementari o artigiane poi diventate all'inizio degli anni trenta del secolo scorso le scuole dell'avviamento professionale, eliminate con l'introduzione della scuola media unica nel 1962. I 5 anni per la scuola elementare del popolo frequentati anche per l'accesso dei privilegiati sociali al percorso ginnasio-liceo sono rimasti, però, anche quando il popolo finalmente ha potuto accedere in massa alle scuole secondarie e terziarie, un tempo esclusivo monopolio delle classi aristocratiche e borghesi.

b) La seconda causa è l'impari dignità educativa, culturale e professionale non solo tollerata, ma, da noi, quasi ancora oggi invocata come un trascendentale dello spirito da intellettuali (!), docenti, famiglie, studenti, esistente tra i percorsi degli studi secondari. In rigoroso ordine gerarchico, infatti, in serie A stanno i licei, in serie B gli istituti tecnici, in serie C l'istruzione professionale, in serie D i Cfp (istruzione e formazione professionale) e, fuori gioco, stigma compassionevole dell'esclusione formativa, l'apprendistato di II e III livello. Questa gerarchia fu esplicita nella riforma Casati del 1859 (nonostante le idee diverse di Carlo Cattaneo e, perfino, di Camillo Benso conte di Cavour); venne esaltata dalla riforma Gentile del 1923 (nonostante le idee diverse, per esempio, dichiarate fin dal 1915 dal pedagogista Giuseppe Lombardo Radice³) e, paradossalmente, peraltro con impacciate dissimulazioni pseudo riformiste, è stata accettata per inesorabile inerzia del passato dalla Repubblica italiana, dal 1948 in avanti.

c) La terza causa è l'incredibile, tanto cieco quanto sistematico accanimento con cui, dal Fascismo alla fine degli anni sessanta del '900, in singolare continuità tra Fascismo e Repubblica, si è strategicamente proceduto a liquidare il variegato *bouquet* storico di corsi dell'istruzione tecnica e professionale superiore (post secondari) istituiti nel nostro paese per spostare tutti i titoli di questo segmento di istruzione e formazione solo sull'università.

d) L'ultima è la conseguente inadeguatezza strutturale e organizzativa dell'università nel rispondere con la propria offerta alle eterogenee domande sia della schiera sempre più ampia di studenti che si sono venuti affacciando per la prima volta agli studi superiori⁴ sia, soprattutto, del mercato del lavoro (la disoccupazione dei laureati italiani è la più alta dei Paesi Ue ed è sempre da clamoroso primato il nostro *mismatch* tra le competenze maturate negli studi e quelle invece richieste dalle imprese e dalla dinamica economica e sociale più innovativa)⁵. Questa inadeguatezza si è tradotta ben presto in

³ G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Francesco Battiato Editore, Catania 1915 (collana Scuola e vita. Biblioteca popolare di pedagogia, diretta da G. Lombardo Radice), p. 76.

⁴ All'inizio degli anni '70, con 681.731 studenti, i professori ordinari dell'università italiana erano circa 3.000, ma erano presenti altri 30.000 varie altre figure da loro dipendenti (assistenti ordinari, professori Incaricati, assistenti volontari). Gli assistenti ordinari, se entro 10 anni non superavano il concorso della «libera docenza» venivano dirottati all'insegnamento nella scuola media. Ma la «libera docenza» non assicurava affatto il passaggio al ruolo di professori ordinari. Nel 1980-81, con 1.047.874 studenti, il D.P.R. 382/1980 sull'università (riforma Ruberti) istituì 15.000 posti da PO, 15.000 da PA e 15.000 da RTI, con organico di ogni categoria bloccato. Con 1.688.804 nel 2000/2001, 1.824.598 studenti nel 2010/2011 e 1.695.728 studenti lo scorso anno, quindi con una popolazione studentesca quasi triplicata rispetto al 1970, il numero complessivo di docenti universitari è ora di circa 50.000. In proporzione dovrebbero essere almeno 90 mila. Anche se si dovesse procedere all'assunzione di tutti gli idonei oggi sul mercato (quasi 20 mila tra abilitati all'associatura e all'ordinariato) non riusciremmo comunque a ristabilire il rapporto docenti/studenti del 1970.

⁵ In Italia, oltre un milione di posti di lavoro restano scoperti per la mancanza di persone con competenze

un'imbarazzante, generalizzata e ormai difficilmente arginabile degradazione qualitativa degli studi universitari che ha portato a spostare sempre più in alto l'asticella di una formazione davvero degna dell'antico prestigio di questa qualifica (boom delle lauree magistrali, dei master di II livello e dei dottorati, senza riconoscere che il problema non è di mostrine e di stellette da esibire sulla divisa, per fare il verso a Bourdieu⁶, ma delle reali conoscenze, abilità e competenze che tali segni dovrebbero accreditare con affidabilità).

4. In questa situazione di contesto, però, il paradosso è un altro. Nel 2001, come è noto, il Gruppo ristretto di lavoro nominato dal Ministro Moratti per elaborare un'ipotesi di riforma complessiva del sistema di istruzione e formazione italiano, prendendo atto di queste quattro cause strutturali, propose di eradicarle con una terapia d'urto, non omeopatica. Forse con l'ingenuità e la temerarietà del famoso bambino della fiaba che grida «il re è nudo», il Gruppo avanzò perciò il simultaneo progetto:

a) di impostare in modo unitario e continuo il primo ciclo di istruzione distribuito in 8 anni e di contrarre le scuole del secondo ciclo da 5 a 4 anni, così da avere 12 anni di scuola pre universitaria;

b) di garantire e assicurare la pari dignità educativa, culturale e professionale dei percorsi liceali e tecnico-professionali, apprendistato formativo compreso, invertendo l'attuale costume di far adattare gli studenti alle tipologie di scuole esistenti, ma adattando i percorsi formativi alle capacità, alle motivazioni, ai progetti di vita individuali, sociali e professionali degli studenti (piani di studio personalizzati da elaborare in un campus formativo a rete unitario; progettazione, monitoraggio e valutazione di tali percorsi da documentare nel Portfolio delle competenze personali condiviso tra studente, tutor, équipe dei docenti e famiglia; istituzione del *gouverneur* rousseauiano nella figura del docente tutor di ristretti gruppi di studenti come garante della condivisione sia dei Piani di studio personalizzati sia del Portfolio; superamento dell'organizzazione fordista della scuola per orari, per discipline e leve scolastiche tra loro uniformi, separate ed autoreferenziali per assumere un paradigma organizzativo reticolare integrato);

c) di rilanciare in grande stile, in sinergia con imprese e mondo del lavoro, la storica esperienza pre fascista dell'istruzione e formazione tecnico-professionale superiore dai 18 a 20-22 anni a seconda delle qualifiche, così da renderla parallela a quella universitaria e con essa competitiva sul piano del prestigio educativo, culturale e professionale;

d) di riformare l'università (ad esempio, che ci fa ancora un'università chiusa nelle partizioni disciplinari in un'epoca di complessità e di glocalizzazione?) e, in questo contesto, soprattutto, di procedere ad una profonda revisione della formazione iniziale dei docenti, condizione indispensabile per dare attendibili gambe operative agli interventi precedenti, senza lasciarli meri appelli velleitari (come, ad esempio, immaginare la personalizzazione dei piani di studio degli studenti senza avere a disposizione docenti tutor

adeguate ad occuparli; 230 mila si trovano nel solo settore metalmeccanico, con stipendi iniziali che possono variare dai 1800 ai 3500 euro mensili (i saldatori specializzati, ad esempio, che non hanno più nulla dei vecchi saldatori che abbiamo conosciuto). Scorrendo poi il Borsino delle Professioni si nota come siano soprattutto gli operai specializzati (in particolare fabbri ferrai, lattonieri, potatori esperti, serramentisti eccetera), come pure i tecnici informatici, telematici e delle telecomunicazioni ad essere maggiormente richiesti e, soprattutto, difficili da reperire, con percentuali superiori al 50% se non addirittura al 60%. (Indagine Excelsior - Unioncamere e Anpal, 2019)

⁶ P. Bourdieu, *La distinzione. Critica sociale del gusto* (1979), trad. it. di G. Viale, Il Mulino, Bologna 1983.

esperti e saggi che non crescono sotto i cavoli per germinazione spontanea ma che hanno bisogno di una "vocazione" autenticata sul campo e soprattutto longitudinale, cioè, in modi diversi, iniziata nel secondo ciclo di istruzione e proseguita poi per la durata della formazione iniziale superiore e della formazione continua?).

5. Accadde, come è noto, il finimondo tra proteste, intenzionali quanto interessate deformazioni e fake news. La burocrazia ministeriale e sindacale, tutta la sinistra politica e metà (AN, Udc) dei partiti allora al governo stipularono una pavloviana «santa alleanza» da guerra fredda per interdire queste prospettive di riforma. Il risultato fu una legge (la n. 53/2003) che, dopo due anni di estenuanti trattative in parlamento, uscì più che dimezzata nel suo carattere di discontinuità con l'esistente ereditato dal passato. Una legge che, nonostante questo ridimensionamento, ad evitare ogni residuo rischio innovativo, fu del tutto ritrattata nel 2006 dalla nuova maggioranza di governo⁷.

Bisognerà così aspettare il 2010 per veder timidamente riaffiorare dalla melmosa politica scolastica italiana l'istituzione dei primi Istituti Tecnici Superiori; il 2015 per reintrodurre 12 anni dopo la legge n. 53/2003, l'alternanza scuola lavoro (eliminata comunque nel 2018 con la legge 30 dicembre, n. 145, legge finanziaria per il 2019, a vantaggio di un istituto sostitutivo che tabuizza come impudica la parola «lavoro» nei piani di studio scolastici e parla più eufemisticamente di PCTO: Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento); il 2019 perché la maggioranza dei commentatori che fanno opinione si siano accorti, sorpresi, che, sebbene il tasso di occupazione di chi frequenta un Ifts o Its sia superiore a quello delle lauree di primo livello (82% contro 73%), solo 2 ragazzi su 100, da noi, si iscrivano a questi percorsi, contro un valore medio Ue di 12 e addirittura di circa 50 in Germania (dove 800 mila giovani ogni anno escono dal sistema formativo con un qualche titolo di studio professionale superiore).

6. Certo, l'obsolescenza anacronistica e l'asimmetria dei nostri ordinamenti scolastici secondari e superiori è frutto non solo di pesanti ipoteche storiche accumulate dall'unità d'Italia ad oggi, ma anche, anzi si dovrebbe dire soprattutto, dei ritardi di una cultura e di un sentire nazionali che non si sono ancora liberati dall'influsso di ideologie ottonevcentesche che hanno sempre trasfigurato la realtà dei fatti fino a falsificarla pur di non mettersi mai in discussione e di poter così continuare a scambiare i propri pregiudizi per inviolabili e sacri principi di verità.

Forse, però, questo è capitato perché la questione delle questioni è, al fondo, davvero pedagogica. E, purtroppo, la pedagogia, in Italia, conta, nella politica e nei mass media, come un due di briscola con in banco spade a tresette. Non è riuscita nella storia, e non riesce tuttora, purtroppo, ad ispirare le idee e le azioni collettive non solo della cosiddetta opinione pubblica ma perfino degli stessi addetti al sistema scolastico e universitario/superiore.

Non si dice una novità, d'altro canto, se si ricorda che, da noi, manca una condivisio-

⁷ Ripercorro queste vicende intervenute tra il 2001 e il 2006 nei miei *Alternanza, scuola, lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2003; Id., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.

ne pubblica sul fine pedagogico di ogni istruzione e formazione a qualsiasi livello ordinamentale esse si riferiscano: primario o secondario o terziario-superiore. Per questo si attribuisce di solito più importanza al fatto che si tratti di istruzione e formazione per esempio primaria invece che secondaria o superiore rispetto invece al comprendere e all'agire che, a qualsiasi livello ci si collochi, ogni istruzione non è un valore in sé, oggettivo, separato dai soggetti a cui è rivolta, ma è un valore se e solo se è vivo alimento per la formazione umana personale di ogni studente. Ovvero se e quando è occasione, ai diversi livelli, per consentire a ciascuno di diventare migliore, più compiuto e completo, in sé e nelle relazioni con gli altri e con il mondo, nella sua totalità di esistenza personale.

Da questo punto di vista, pur sapendo dai tempi di Aristotele che ogni fine si può conoscere davvero solo alla fine (perché il fine non è mai un "che cosa" di astratto, di teoretico, di un progettuale pensato, ma al contrario è sempre, e in ogni momento, un "che cosa" di attuato, cioè di pratico, di agito, che contiene in sé anche la ragione teoretica e tecnico-poietica del proprio costituirsi e svolgersi), è, tuttavia, decisivo essere consapevoli del fine a cui è chiamata a tendere e ad incarnarsi ogni istruzione che intenda risultare poi formazione personale. A maggior ragione se di livello superiore. Ne va, infatti, della qualità di ogni percorso di vita personale, sociale e professionale, che significa ricerca della massima felicità, compiutezza, perfettibilità, libertà, responsabilità morale, relazionalità, razionalità, imprenditorialità, prudenza, gusto estetico, professionalità possibili ad ognuno, nelle condizioni date.

Ora, alla luce di queste consapevolezze di antropologia pedagogica, si può sicuramente affermare che il fine dell'istruzione per la formazione a maggior ragione se superiore non può essere, come spesso è di fatto stato, il proposito di tenere occupati i giovani, perché da 19 ai 34 anni abbiamo più disoccupati che in tutta Europa. Università, Ifts e Its non sono e non devono essere moderni *ateliers nationaux*, frequentati perché i giovani lasciati in strada sarebbero socialmente più pericolosi o perché non avrebbero nulla di meglio con cui passare il tempo.

Allo stesso modo, il fine dell'istruzione per la formazione, a maggior ragione se terziaria, non può essere quello che tanto fece a suo tempo infuriare Rousseau: formare il cittadino (italiano, europeo o globalmondialista fa poca differenza)⁸. Con questo fine, infatti, l'istruzione per qualsiasi formazione (primaria, secondaria o superiore) scivolerebbe subito nella sfera del potere. Sarebbe politica, non certo pedagogia e umanismo. Per la verità, è dalla rivoluzione napoletana del 1799, e dai suoi famosi e paradigmatici «catechismi laici» che questa impostazione è, purtroppo, dominante da noi. Anzi, grazie agli «effetti a lungo termine nella formazione delle mentalità e ancor più nelle evoluzioni di una cultura»⁹, è proprio nel triennio rivoluzionario di fine settecento che, secondo Villari, sarebbe stato gettato non solo «il "germe" dell'unità italiana, ma anche quello della futura storia dell'Italia repubblicana»¹⁰, e in particolare della funzione attribuita alle sue scuole e delle sue istituzioni superiori. Tutte volte, cioè, a "in-dottrinare" il cittadino secondo il profilo e gli auspici stabiliti dallo Stato e dalla sua classe dirigente. Non occorre essere dei Vincenzo Cuoco che, nel suo celebre saggio pubblicato nel 1801,

⁸J. Rousseau, *Emilio* (1762), trad. it. di A. Potestio, Studium, Roma 2017, I, pp. 75, passim.

⁹C. Pancera (1985), *L'utopia pedagogica rivoluzionaria (1789-1799)*, Janua, Roma 1985, p. 87.

¹⁰P. Villari, *Il 1799 nella storia d'Italia*, in Rao A.M. (a cura di), *Napoli 1799 fra storia storiografia*, Atti del Convegno Internazionale di Napoli 21-24 gennaio 1999, Vivarium, Napoli 2002, p.850.

aveva già individuato le ragioni del quasi fulmineo crollo della neonata Repubblica partenopea (la distanza appunto giacobina tra élite «aristocratiche» al potere e popolo che le subiva¹¹), per riconoscere quanto Rousseau avesse ragione nel temere questa impostazione e nel ritenerla del tutto incompatibile con la pedagogia. Almeno con quella bianca (vs. pedagogia nera). La formazione autentica di ciascuno infatti è parecchio lontana dai buoni propositi anche dei migliori “patrioti” che, in quanto tali, presuppongono per forza l'esistenza di non patrioti traditori che devono essere illuminati dall'esterno su elementi a loro estranei per essere convertiti. La formazione, in realtà, se tale, è sempre il contrario: coinvolgimento profondo di ciascuno, condivisione dialogica di esperienze, delle loro interpretazioni “scientifiche” e del loro senso complessivo, maturazione libera e responsabile di sé, autocritica e critica pubblica, autonomia nella vita personale e professionale, manifestazione del meglio di sé, dimostrando l'eccellenza possibile a e di ciascuno nei modi e nei contesti che la possono esaltare. Non ha nulla a che vedere con astratte uniformità ricantate per compiacenza da impiegati dello Stato in aule nelle quali, diceva la Montessori nel 1909, i bambini (ma si potrebbe benissimo dire anche gli adolescenti e i giovani) sperimentano per ore il principio di «repressione estesa fino quasi alla schiavitù»¹².

Fine dell'istruzione per la formazione ad ogni livello ordinamentale, ma ancora di più a quello superiore, in terzo luogo non può essere nemmeno la selezione dei migliori o, come si diceva un tempo, come fosse un pleonasma, la selezione della classe dirigente. Questa era senza dubbio la funzione degli ordinamenti scolastici secondari e superiori pensati tra ottocento e novecento e messi a sistema dalla riforma Gentile. Partire in 100 nelle scuole allora chiamate elementari e giungere in 5 all'università. Questo paradigma poteva però andar bene se gli altri 95 partiti in prima elementare fossero stati nel frattempo, durante tutto il loro percorso fino agli studi terziari, messi nelle condizioni di riconoscersi migliori ed eccellenti in ambiti ed aspetti educativi, culturali e professionali “superiori” ancorché diversi dalle lauree universitarie. E se la meritorietà (ciascuno può e deve essere eccellente in qualche cosa di diverso dagli altri: il merito è sempre analogo) non si fosse trasformata in distopia meritocratica (ritenere che l'eccellenza e la superiorità sia univoca, riservata, nel nostro caso, soltanto a chi raggiunge lauree e dottorati, come se non si potesse essere ed essere pubblicamente riconosciuti eccellenti fino ai livelli qualitativi superiori anche in molti altri modi, attività e competenze). Era fin troppo ovvio che, con questa riduzione, eravamo dinanzi più ad una iniqua declinazione sociale del darwinismo naturalistico che a percorsi di istruzione per una formazione primaria, secondaria e superiore davvero ispirati a principi pedagogici. E che la meritocrazia invo-

¹¹ «La nazione napoletana si potea considerare divisa in due popoli diversi per due secoli di tempo e per due gradi di clima. Siccome la parte colta si era formata sopra modelli stranieri, così la sua coltura era diversa da quella di cui abbisognava la nazione intera, e che potea sperarsi solamente dallo sviluppo delle nostre facoltà»: V. Cuoco, *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli [1799] di Vincenzo Cuoco, premessavi la vita dell'autore scritta da Mariano d'Ayala*, Barbera, Firenze 1865, pp. 171-172 (ora *Saggio storico sulla Rivoluzione di Napoli*, edizione critica a cura di A. de Francesco, Piero Lacaita Editore, Manduria-Bari-Roma 1998).

¹² M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini* (1909), edizione critica, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2000, pp. 188-189. Queste diagnosi furono ampliate dalla pedagogista nella riedizione di questo testo in *La scoperta del bambino* (1950), Garzanti, Milano 2008, pp. 10-13. Cfr. anche M. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica* (1914), trad.it., Giunti-Bemporad-Marzocco, Firenze 1970, pp. 21-43.

cata dal sociologo Michael Young nel 1958¹³ si sarebbe rivelata, come peraltro riconoscerà lo stesso inventore di questa parola poco prima di scomparire nel 2002, a poco più di un club di titolati privilegiati sociali che riproducevano endogamicamente la propria corporazione, fra l'altro nel disprezzo sussiegoso di tutte le altre¹⁴.

Fine dell'istruzione per la formazione primaria, secondaria o superiore, in quarto luogo, non può essere nemmeno la preparazione del cosiddetto "capitale umano". Primo perché l'espressione è in sé un ossimoro: ogni uomo è ontologicamente se stesso, un soggetto, prima di poter essere considerato un capitale, quindi per forza di cose un oggetto economico. Vogliamo, ad esempio, sostenere che minori, anziani, malati, disabili che per il bilancio dello Stato sono un costo (a debito) più che un capitale non sono uomini? Secondo perché la pedagogia, così come non è ridicibile a politica (potere), allo stesso modo non può che aborrire la semplificazione del dominante imperialismo economicistico. Non è, perciò, possibile considerare gli uomini come "viventi non umani" perché nient'altro che al servizio degli interessi del capitale un tempo almeno con un sottostante economico e, dalla globalizzazione di fine anni novanta ad oggi, purtroppo solo finanziario, addirittura puro algoritmo matematico senza alcun sottostante economico. Non serve professare l'umanesimo integrale di Maritain per capire, dunque, l'equivocità dell'espressione «capitale umano» e, soprattutto, per non meravigliarsi dei suoi effetti molto pericolosi nel tempo, visto che mitridatizza il pensare comune dei diversi attori sociali, abituantoli a non scandalizzarsi più per la riduzione degli esseri umani ad oggetti in balia dei funambolici derivati speculativi della finanza internazionale.

Fine dell'istruzione per la formazione primaria, secondaria o superiore, in quinto luogo, non può essere nemmeno l'impadronirsi delle nuove conoscenze maturate con la ricerca da parte di chi non le conosce. Giusto fare ogni sforzo perché chi le sa le insegni (nessuno diceva Aristotele può insegnare ciò che non sa). È un grande servizio sociale e culturale quindi l'insegnamento. Il sapere come fiaccola lucreziana consegnata dalle mani di chi sa a chi non sa, da una generazione all'altra. Ma è altrettanto giusto ammettere che se l'insegnamento diventa il fine dei percorsi di istruzione per la formazione il rischio palese diventa quello di dimenticare che non basta insegnare, e pure saper insegnare bene, per suscitare l'apprendimento personale e, quindi, la possibilità di formar-si. Ne era ben consapevole già Platone, nei suoi dialoghi, ma la pedagogia e tutte le scienze dell'educazione contemporanee ce lo hanno dimostrato anche in modo empiricamente inoppugnabile.

¹³ M. Young, *L'avvento della meritocrazia* (1958), trad. it., Ed. di Comunità, Torino 1961 (titolo originale molto più eloquente: *The rise of Meritocracy 1870 - 2033: An Essays on Education and Equality*).

¹⁴ M. Young, *Down with meritocracy*, in «The Guardian», 29 giugno 2001, a proposito dell'equiparazione merito uguale a lauree e dottorati di prestigio, ricorda polemicamente che, ad esempio, nel gabinetto del labourista Clement Richard Attlee del 1945 uno dei ministri più influenti fosse Ernest Bevin che aveva lasciato la scuola a 11 anni per fare il famigliaio, successivamente diventato garzone di cucina, fattorino, autista, conduttore di tram, prima di gettarsi, all'età di 29 anni, nell'esperienza sindacale. Nello stesso gabinetto, ricorda il sociologo, sedeva anche Herbert Morrison, prima fattorino, poi garzone in una drogheria, quindi commesso, poi centralista, infine eletto alla contea di Londra, fino a diventare ministro dei trasporti, capace del miracolo di unificare il servizio passeggeri di superficie e sotterraneo della capitale. Tutto il contrario, accusa Young, del gabinetto Tony Blair (1997-2007), espressione paradigmatica, scriveva nel 2001, della meritocrazia titolata, ma incomparabile con la meritorietà dei self made man del gabinetto Attlee. Che, per i singoli che avevano competenze senza avere acquisito titoli di studio e per tutti i cittadini che potevano godere dei vantaggi di politici competenti sebbene non titolati, si stesse a questo punto meglio quando si stava peggio?

Ecco perché si può dire, infine, che l'unico vero fine dell'istruzione per la formazione, o meglio della formazione personale tramite l'istruzione, che sia essa primaria o superiore, non può essere diverso dal promuovere al meglio possibile le condizioni per la «fioritura integrale» delle capacità di ogni persona, così da trasformarle in competenze segnate dall'unicità dell'eccellenza individuale. Solo così cresce tutto l'uomo, non solo una parte di esso. Questo fine contiene, autentica e colloca per ciascuno nella giusta misura tutti gli altri.

In questo senso, i fini precedentemente elencati non sono falsi. Commettono soltanto l'errore di scambiare la parte per il tutto, ponendo un fine relativo e contingente come fine assoluto. Dicono perciò il vero per quanto affermano, sebbene siano falsi per quanto tacciono e magari addirittura negano. Solo se essi sono mezzi per il fine persona, infatti, riescono davvero a concretizzare la parte per la quale sembrano rivendicare il carattere di tutto. Solo se si recupera la rousseauiana formazione dell'uomo, in questo senso, a livello primario o superiore poco importa, si può anche ammettere che scuole, Istituti, Istituti e università siano, in alcune circostanze e a determinate condizioni, anche falansteri alla Fourier, apparati storici per la plasmare il cittadino, fucina di meritocrazia, luoghi di costruzione del capitale umano a fini economici e professionali, trasmissione massiva di conoscenze per superare l'ignoranza; ma tutto questo è pedagogicamente legittimo se e solo se, per *phronesis* pedagogica, ogni aspetto parziale è nient'altro che occasione perché lo studente si compia in quanto tale al meglio possibile in tutte le sue componenti di persona umana che vive nella complessità storia e nel mondo che gli sono dati da protagonista libero e responsabile, non da vittima di forze, scelte e fini che lo sovrastano e che gli si impongono in maniera destinale.