

**For a higher education and formation system.
Delays, urgencies, perspectives**

**Per un sistema superiore dell'istruzione e della formazione.
Ritardi, urgenze, prospettive**

Giuseppe Bertagna

Abstract

The paper discusses the different meanings of those terms: higher studies, academic studies, third-level education and formation, in order to identify their peculiarity. In particular, the author focusses on two models of third-level education and formation: the differentiated one (such as in California, UK and France) and the uniform one (such as in Italy). He analyses the limits of the current Italian model, to show the possibile benefits of a plurality of higher studies, not reduced to the academic ones.

Spesso, soprattutto quando si tratta di sviluppare un tema come quello del titolo di questo intervento, non ci si intende sui termini. Conviene, allora, preliminarmente, precisare genere prossimo e differenza specifica di almeno di tre locuzioni che, nel dibattito italiano, sono per lo più, ma in modo improprio, adoperate come intercambiabili: «studi superiori», «studi universitari» e «istruzione e formazione terziaria».

Che cosa intendere per «studi superiori»

Uno «studio» è convenzionalmente definito anche a livello internazionale come «superiore» quando obbedisce a due fondamentali requisiti.

Il primo è in genere (ma non necessariamente) giuridico-ordinamentale. Quando si esercita, cioè, in istituzioni di istruzione e formazione collocate dalle normative nazionali dopo quelle «secondarie». Tutti i Paesi al mondo, da questo punto di vista, prevedono, infatti, studi svolti in «scuole» di grado «primario», «secondario» e «superiore».

Il secondo requisito è di natura qualitativa ed epistemologica, quindi il più importante. Convenzionalmente, si definiscono, come è noto, «primari» gli studi che scaturiscono dai problemi dell'esperienza dei soggetti e che vengono, poi, progressivamente formalizzati in concetti a mano a mano sempre più ampi e ordinati in teorie non ingenuie, fino a giungere alla classificazione dei repertori disciplinari canonici. Si definiscono, poi, «secondari» gli studi che, partendo da dove giungono quelli «primari», permettono di impadronirsi dei concetti e delle teorie che costituiscono i fondamenti istituzionali di determinati repertori disciplinari o di specifici campi di azione professionale. Infine, sarebbero in senso proprio «superiori» gli studi che, da un lato, consentono di padroneggiare ad un livello di compiutezza sistematica tutti i contenuti metodologici e

concettuali di alcune discipline o di particolari campi di azione professionale e che, dall'altro lato, proprio per questo, metterebbero però chi li coltiva nelle condizioni di arricchire le discipline o i campi di azione professionale in questione di «novità» conoscitive e operative ancora inesplorate.

Per questo, mentre gli «studi secondari» si svolgono per lo più su testi «istituzionali», cioè su volumi che ordinano e sedimentano i risultati più accreditati già acquisiti dalla ricerca scientifica in un particolare campo del sapere o dell'agire, gli «studi superiori» non si accontentano di questa condizione, ma pretendono, a qualsiasi campo, oggetto o metodo si riferiscano, di andare oltre la dimensione istituzionale consolidata per attingere, al contrario, anche per poco, ma in maniera obbligatoria, saperi ed azioni inediti, frutto di ricerca originale. In questo senso, lo «studio superiore» può indifferentemente rivolgersi a settori parziali o interi di teorie, di tecniche/tecnologie, di arti, di pratiche normative, di metodi e di lavoro professionale.

Che poi, sul piano epistemologico, in nome e per conto del principio della circolarità inevitabile tra astratto e concreto, tra umanesimo, scienze, tecniche-tecnologie e lavoro, sia assodato che non è possibile mirare alla scoperta di quante teorie si voglia senza poter allo stesso tempo contare su specifiche tecniche/tecnologie, arti, pratiche normative, metodologie e pratiche professionali, e viceversa sperare nella scoperta di nuove tecniche/tecnologie e così via senza appoggiarsi a precise e ben strutturate teorie scientifiche non significa affatto scambiare uno «studio superiore» programmaticamente volto all'arricchimento della dimensione teoretica del sapere con uno di quelli orientati verso l'approfondimento innovativo della dimensione ora tecnico/tecnologica, ora artistica, metodologica, civico-etico-morale, professionale-lavorativa. Il più che ragionevole e giustificato rifiuto del paradigma epistemologico della separazione tra i saperi, le pratiche e la vita dell'uomo non implica, infatti, in nessun modo, rinunciare a chiare distinzioni di fine, mezzo, oggetto, metodo, contesto e condizioni di validità dei diversi, possibili «studi superiori» su saperi, pratiche e/o sensi della vita.

Che cosa intendere per «studi universitari»

La circostanza consente di identificare con immediatezza anche la specificità degli «studi universitari» all'interno del genere prossimo degli «studi superiori». Per comprenderla in maniera plastica utilizzeremo quattro testimonianze.

La prima si ritrova in un famoso saggio di Kant del 1798¹. Egli, rivendicando a quella che, nell'università tedesca, fino ad allora, si chiamava «facoltà inferiore», la filosofia, il diritto d'intervenire sul metodo, sui programmi e sui contenuti delle tre «facoltà superiori» (diritto, medicina e teologia), affermò il principio epistemologico che non c'è sapere specialistico, anche quello più professionale, che non sia e non possa essere, per fondarsi, anche sapere filosofico. Filosofico nel senso di essere improntato ad una ricerca del vero che, di per se stessa, non può che essere e risultare universale, senza poter escludere nulla da sé. Per questo, nel 1810, la nuova Università di Berlino si caratterizzò per uno «sforzo dello spirito» che avrebbe dovuto attraversare tutti gli insegnamenti specialistici (a quelli citati da Kant si erano nel frattempo aggiunti quelli afferenti alle scienze, dalla fisica alla biologia e medicina). Prima delle differenze esistenti tra le varie

¹ I. Kant, *Il conflitto delle facoltà* (1798), tr. it. di D. Venturelli, Morcelliana, Brescia 1994.

Facoltà e tra i relativi oggetti, linguaggi e metodi di studio, in altri termini, andava riconosciuta una tacita ma non per questo meno importante identità che le doveva unificare tutte: la passione «filosofica» per il vero. Il vero, a qualunque aspetto della realtà e dell'esperienza si riferisse: vero di fatto e di ragione, vero fenomenico o noumenico, vero particolare o universale, vero contingente o necessario, provvisorio o eterno, vero all'interno di una scienza o vero in tutte e per tutte le scienze e così via. Vero, non utile soltanto, quando si ha a che fare con uno «studio universitario». Vero e non utile soltanto perché, per dirla con Aristotele, se sempre quanto è vero è anche utile, non si può affermare altrettanto per il contrario. Sarebbe questo, quindi, il senso autentico e profondo dell'*universitas*: tanti saperi anche particolarissimi, unificati, tuttavia, dal desiderio incompressibile, motivante e inesauribile del vero.

Una seconda testimonianza utile per comprendere la peculiarità degli «studi universitari» si può ritrovare nell'opera e nel pensiero del card. J. H. Newman. Questo anglicano convertito al cattolicesimo, nel 1852, polemizzò duramente con la concezione dell'università come sede della conoscenza o solo professionale o solo scientifico-tecnologica. A suo avviso, l'università era e doveva essere il luogo in cui collocare un sapere, qualsiasi sapere, nel quadro generale di tutto il sapere umano. Essa non poteva, perciò, essere scambiata per un luogo nel quale esercitare la memoria, né l'ingestione indiscriminata di molti libri, di molte lezioni, di molte materie e di molte parole. L'errore, a suo avviso, era, in questo caso, quello di «distrarre e indebolire la mente con un'insignificante profusione di argomenti; di dare a credere che un'infarinatura in una dozzina di materie di studio non è superficialità, come in realtà è, ma apertura mentale, come non è»². Bisognava, invece, confrontarsi con il senso unitario di ogni sapere proprio perché, approfondendo intensamente una parte non è possibile evitare l'incontro con il problema del tutto. Per questo, a suo avviso, poiché «la verità religiosa non è una parte, ma una condizione della conoscenza generale», eliminarla dall'università non avrebbe significato «altro, per così dire, che sciogliere la trama dell'insegnamento universale»³ e atomizzare in maniera insensata il più grande problema dell'uomo: quello della totalità, della collocazione di ogni parte, a partire da quella di sé, nell'orizzonte del tutto. Per questo se l'*uni-versitas* verso l'intero si faceva *pluri-versitas* verso diverse parti tra loro ritenute separate il rischio sicuro sarebbe stato quello dello «specialista senz'anima» contro cui appunterà successivamente le sue critiche Max Weber⁴.

La terza testimonianza che può aiutare a capire la specificità degli «studi universitari» si può ricavare dall'incrocio delle vicende accademiche accadute a Hans Driesch e a Karl Jaspers, nell'università di Heidelberg⁵. Karl Jaspers, medico psichiatra, più giovane di Driesch di alcuni anni, autore, nel 1913, di una affermata *Psicopatologia generale*, aveva cominciato la sua carriera accademica nello stesso anno con un incarico di insegnamento di psicologia, presso il Dipartimento di filosofia. Egli, tuttavia, andava sempre più interpretando la scienza medica non come terapia, ma come occasione per

² J.H. Newman, *L'idea di università* (1852, 1873), tr. it. a cura di A. Bottone, Studium, Roma 2005, pp. 138 e ss. (Discorso VI, 8).

³ Ivi, p. 76 (Discorso III, 10)

⁴ M. Weber, *La scienza come vocazione e altri testi di etica e scienza sociale*, tr. it., a cura di P.L. Di Giorgi, FrancoAngeli, Milano 1996.

⁵ M. Heidegger, K. Jaspers, *Lettere 1920-1963* (1990), a cura di W. Biemel e H. Saner, tr.it., R. Cortina, Milano 2009.

lumeggiare i problemi del terreno clinico esperienziale con la pura razionalità filosofica della teoresi. Per questo scrisse la sua *Psicologia delle visioni del mondo* (1919) ben prima dell'heideggeriano *Essere e tempo* (1927) e chiese di passare dalla cattedra di psicologia psichiatrica a quella di filosofia. La Facoltà, tuttavia, gli preferì l'illustre biologo Hans Driesch. Quest'ultimo aveva scoperto lo sviluppo embrionale cosiddetto «regolativo». Nel riccio di mare, le due cellule (blastomeri), derivate dalla prima divisione dell'uovo fecondato, davano origine ciascuna a un embrione completo. Ma Driesch stesso, da biologo, si domandava come potesse avvenire questo «miracolo» del tutto a partire da una sola parte. Un problema, lo si capisce, intrinsecamente filosofico. A Jaspers, ricco di meriti, ma più giovane di Driesch, la Facoltà provvide poi con l'assegnazione di una cattedra *ad personam*. La vicenda, comunque, insegna quanto sia vero che anche gli «scienziati», nel nostro caso un medico e un biologo, quando siano animati dal kantiano «sforzo dello spirito», uniti da una stessa vocazione al «pensare senza ringhiere» (per adoperare una futura metafora della Arendt⁶), ovvero ad un pensare aperto, mai angusto, tendano ad oltrepassare i propri specifici oggetti di ricerca e i singoli percorsi professionali per ambire alla ricerca di verità sempre più universali relative sia agli oggetti di studio (teoretiche) sia ai soggetti stessi di tale studio (moralì). Verità appunto da *universitas*. E ciò ben prima che Husserl parlasse della «scienza misera»⁷ ed Heidegger addirittura di «scienza che non pensa»⁸.

L'ultima testimonianza sulla peculiarità degli «studi universitari» si può mutuare dalla riflessione di Hannah Arendt. Ad avviso di questa allieva di Heidegger, l'università, al contrario, vedremo, di quanto pensava il suo maestro, sarebbe tale se non fosse riconducibile alla lotta per il potere economico e politico, ma se esprimesse la «passione dell'oggettività» che si manifesta nel dire la verità, inserendola in una narrativa in cui essa possa acquisire anche un significato personale⁹. Per questo, l'università deve essere autonoma da ogni potere che non sia il suo, quello della mera ricerca del vero. Distacco intellettuale, indipendenza dalla politica e dall'economia, ricerca disinteressata sono, quindi, per la Arendt, le condizioni che fanno dell'università un saldo fondamento della convivenza civile¹⁰.

⁶ «Ho una metafora che non ho mai pubblicato, ma conservato per me stessa, la chiamo pensare senza ringhiera (...). Si va su e giù per le scale, si è sempre trattenuti dalla ringhiera, così non si può cadere. Ma noi abbiamo perduto la ringhiera. Questo mi sono detta. Ed è quello che cerco di fare» (H. Arendt, *Political Thinking without a Bannister*, in *On Hannah Arendt the Recovery of the Public World*, M. Hill, New York 1979, p. 336, cit. in P. Ricci Sindoni, *Hannah Arendt, come raccontare il mondo*, Studium, Roma 1995).

⁷ «Nella miseria della nostra vita la scienza non ha niente da dirci. Essa esclude di principio proprio quei problemi che sono i più scottanti per l'uomo, il quale, nei nostri tempi tormentati, si sente in balia del destino; i problemi del senso o del non senso dell'esistenza umana nel suo complesso. Questi problemi, nella loro generalità e nella loro necessità, non esigono forse, per tutti gli uomini, anche considerazioni generali e una soluzione razionalmente fondata?» (E. Husserl, *La crisi delle scienze quale espressione della crisi radicale di vita dell'umanità europea* [1936], in *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale. Introduzione alla filosofia fenomenologica* [1954], a cura di W. Biemel, tr. it. a cura di E. Paci, Il Saggiatore, Milano 1983, p. 35).

⁸ M. Heidegger, *Cosa significa pensare* (1952), in *Saggi e discorsi*, a cura di G. Vattimo, Mursia, Milano 1976, p. 88.

⁹ H. Arendt, *Pensieri sulla politica e la rivoluzione*, in *Politica e menzogna* (1972), tr. it., SugarCo, Milano 1985, p. 268.

¹⁰ H. Arendt, *Sulla violenza* (1970), tr. it., Mondadori, Milano 1972.

Le quattro testimonianze appena richiamate bastano, del resto, senza citarne altre di altrettanto prestigio¹¹, a rendere ragione dei tratti fondamentali che caratterizzano gli studi universitari, la mancanza dei quali è sinistro segno di decadenza intellettuale e civile.

Che cosa intendere per «istruzione e formazione terziaria»

Si possono a questo punto ritenere acquisiti tutti gli elementi per identificare in maniera non equivoca l'espressione «istruzione e formazione terziaria». Qui, infatti, non siamo più in presenza di una locuzione che implichi questioni di epistemologia, metodologia e filosofia degli studi. Siamo, al contrario, dinanzi soltanto a una questione pragmatica di topologia ordinamentale delle istituzioni di istruzione e formazione sedi di differenti «studi superiori».

In questa direzione, di conseguenza, per fare il caso dell'Italia, così come esiste un'«istruzione e formazione primaria», nel senso che è svolta in istituzioni nelle quali si studia in modo primario (appunto la scuola primaria) e un'«istruzione e formazione secondaria», nel senso che è svolta in istituzioni come i licei, gli istituti tecnici e professionali, gli istituti di istruzione e formazione professionale regionali e l'apprendistato per la qualifica e i diplomi nei quali si studia o si dovrebbe studiare in maniera secondaria, analogamente esiste un'«istruzione e formazione terziaria» nel senso di collocata in istituzioni post secondarie come le università, le accademie, i conservatori, gli Istituti Tecnici Superiori (Its), i corsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (Ifts) e i percorsi in apprendistato di alta formazione e ricerca per l'acquisizione di lauree e dottorati, nei quali si studia o si dovrebbe fare esperienza di studio, nei propri diversi ambiti, in maniera superiore.

In una prospettiva comparativa, sia essa europea o mondiale, si possono recensire, a questo punto, nella storia recente europea e mondiale, due modelli istituzionali che hanno presieduto all'organizzazione ordinamentale dell'«istruzione e formazione terziaria» nella quale fare un'esperienza oggettiva e soggettiva di «studi superiori».

Il primo è il cosiddetto modello differenziato. Esso intende valorizzare al massimo livello possibile le scelte e le preferenze personali rivolte a differenti contenuti culturali e di padronanza professionale, coltivate in istituzioni «superiori» tuttavia varie per natura, durata e target.

Il secondo modello istituzionale è, invece, quello uniforme. Fondato sulla individualizzazione per ciascuno dello stesso servizio di insegnamento previsto per tutti, potremmo dire che presuppone, nella sostanza, una sola istituzione capace di autentici studi superiori. Istituzione di solito centralizzata a livello statale e distribuita in maniera uniforme sull'intero territorio nazionale. Questo modello, pur lasciando spazio al *genius loci* e alle personalità dei singoli docenti, è istituzionalmente unico, organizzativamente uniforme e amministrativamente centralistico-piramidale. Ma vediamo più da vicino i due modelli per zoomarne le più rilevanti note strutturali.

¹¹ Per tutte, ad esempio, quella di Ortega y Gasset per il quale l'università sarebbe stata fondata nel medioevo perché «l'anima dell'Europa trasformasse l'intelletto in istituzione», così da consentire all'uomo di vivere di intelligenza, a partire da essa e finendo in essa (J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università* [1930], tr. it., Guida, Napoli 1972, p. 37).

Istruzione e formazione terziaria: il modello differenziato

Per illustrare questo modello e il suo funzionamento, non si può che procedere attraverso esempi. Partiamo, quindi, dal caso della California. All'inizio del secolo scorso, esisteva in questo Paese un unico sistema statale di «studi superiori». Contemplava, infatti, soltanto le università di Berkeley e Los Angeles ed era, come si può intuire, di natura fortemente elitaria e selettiva.

Negli anni '30 del Novecento, davanti alla aumentata domanda sociale di studi superiori, piuttosto che snaturare la qualità elitaria e selettiva della University of California (*Uc*), lo Stato decise di affiancarle un altro sistema universitario statale di buona qualità, ma di livello inferiore, destinato ad un pubblico più vasto. Nacque, così, nel 1935, il California State University System (*Csu*). Negli anni '60 dello stesso secolo, lo Stato allargò ulteriormente la schiera delle istituzioni per gli studi superiori, attivando, nel 1967, il terzo sistema, il California Community College System (*Cccs*), prevalentemente concentrato sull'alta formazione professionale.

L'*Uc* mantiene ancora oggi poco più dei suoi originali 8 campus, paga molto bene i professori (il 40% in più dei colleghi che insegnano nel *Csu*) e, pur costando parecchio a chi la frequenta (ma, come si sa, c'è un sistema molto diffuso di borse di studio per tutti i meritevoli privi di mezzi), recluta un numero di iscritti corrispondente a circa 200 mila giovani tra i poco più del 12,5% di studenti che ottengono alte votazioni agli esami nazionali standardizzati e che presentano un ottimo *curriculum studiorum*.

Il *Csu* è oggi distribuito in 23 campus, pesca tra i diplomati col 30% di voti più alti e prepara la maggior parte degli insegnanti, degli ingegneri, degli agronomi, del personale sanitario ed amministrativo dello Stato. Recluta, perciò, oltre il doppio del numero degli iscritti all'*Uc*, ma fa pagare quote di iscrizione e frequenza inferiori, comunque sempre coperte dalle borse di studio per i capaci e meritevoli privi di mezzi.

Il *Cccs*, infine, è distribuito in 110 campus, raccoglie cinque volte gli iscritti al *Csu* (dunque, quasi 13 volte gli iscritti all'*Uc*!), non chiede tasse di iscrizione e frequenza agli studenti residenti nello Stato perché l'alta formazione professionale è giustamente ritenuta una ricchezza nazionale, paga i professori meno che nei due precedenti circuiti, ma spesso li recluta avventizi dal mondo dell'impresa e degli uffici cosicché servizio statale e servizio privato si compenetrano e si compensano negli stipendi e nelle esperienze di ricerca.

In una maniera differente da questo modello californiano che, nel suo insieme, si può però anche definire americano, una esplicita pluralità differenziata delle istituzioni per l'istruzione e formazione terziaria delle nuove generazioni si contempla anche in Europa e nella quasi totalità dei Paesi dell'Occidente. In questi Paesi, una percentuale che oscilla da circa il 25% al 55% di giovani con un titolo di studio secondario si iscrive a corsi terziari non coincidenti con quelli in senso stretto universitari.

In Gran Bretagna, per esempio, accanto alle università, troviamo i *Politechnics* per l'alta formazione professionale. Lo stesso circuito universitario, è, inoltre, come è noto, stratificato. Oxford (che può vantare di aver avuto tra i propri studenti 9 re, 47 vincitori di Nobel, 25 primi ministri, 86 arcivescovi, 18 cardinali e 7 santi) e Cambridge (che ha un Palmares solo un po' meno prestigioso) non sono paragonabili ad altre sedi universitarie anche storiche come la pur importante St. Andrews (1413) scozzese. Nessuna di queste università, poi, sarebbe lieta se fosse equiparata alle peraltro molto amate e frequentate

dagli studenti Open University¹². La sgranatura del prestigio tra «*research university*» e «*teaching university*», peraltro tipica di tutto il mondo anglosassone, diventa palpabile nei mesi in un cui avviene il mercato delle ammissioni (i migliori studenti mirano alle università più prestigiose) e si coglie pure dalla misura delle tasse di iscrizione richieste¹³.

Una situazione analoga, ancorché senza mercato delle ammissioni, ma per autonoma scelta orientativa dei singoli studenti e delle loro famiglie, e con costi decisamente più «politici», si ritrova in Germania. In questo Paese, accanto alle università che possono vantare storie, qualità accademiche e target studenteschi molto diversi si trovano, infatti, da due secoli, anche le prestigiose *Fachhochschulen* professionali (che costituiscono quasi il 40% degli studi terziari) e ha spazio un apprendistato di alta formazione che coinvolge il 18% dei giovani con titoli di studio secondari.

La Francia, d'altro canto, mostra anzitutto la grande differenza esistente tra *Grand École* e università; poi quella tra l'*Iuf* (Institut Universitaire de France), le 10 università cosiddette di eccellenza e le altre; infine, la programmatica differenziazione tra il circuito universitario a pieno titolo, di per se stesso, come si è visto, già differenziato al proprio interno, e gli *Iufm* (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), gli *Iut* (Istituti universitari di tecnologia biennali) e, infine, le *Sts* (Sections Techniciennes Supérieures) postsecondarie.

Insomma, il settore dell'istruzione e formazione terziaria, pur riconoscendo all'istruzione universitaria ormai per la maggior parte improntata al documento di Bologna¹⁴ un ruolo centrale e strategico, è molto popolato, in tutti i Paesi europei, dell'Ocse e del mondo, da percorsi formativi tutti di differente natura istituzionale, durata, livello qualitativo e target sociale e attitudinale.

Con in più un'ulteriore caratteristica molto importante: ai corsi dell'istruzione e formazione terziaria di tutti Paesi europei e dell'Ocse, ma anche del mondo intero, si accede con meno di 13 anni di studio tra scuole primarie e secondarie. L'età di accesso, infatti, varia a seconda dei Paesi e a seconda della precocità dell'inizio dell'istruzione obbligatoria, tra i 17 e i 18 anni (11 o 12 anni di percorso pre terziario). Il settore terziario dell'istruzione e della formazione, in altri termini, comincia da due a tre prima dei vent'anni e si conclude perciò poco dopo questa soglia d'età con titoli di studio tutti censiti dalle statistiche internazionali come «superiori».

¹² Negli Usa, l'Open University di Phoenix, privata, fondata nel 1976 e accreditata dal 1978, distribuita in 117 campus aveva 300.000 iscritti a distanza nel 2000 che sono diventati 458 mila nel 2010 e ben oltre i 500 mila nel 2013.

¹³ Si va dalle 3.300 sterline per Galles e Irlanda del nord alle 6.000 che possono arrivare secondo recenti disposizioni perfino a 9000 per l'Inghilterra; in Scozia non sono richieste tasse ai residenti, ma si è sulle 2.000 sterline per i non scozzesi; va ricordato che, in più, essendo la frequenza un tratto distintivo dello studio universitario, gli studenti devono anche pagare le rette per l'alloggio, che variano da circa 2.000 a 3.500 sterline annue per 30 settimane a seconda delle sedi.

¹⁴ Dichiarazione congiunta su *Lo spazio europeo dell'istruzione superiore*, sottoscritta dai ministri della P.I. dell'Ue a Bologna nel giugno 1999, in occasione del 900° di quella università, come sviluppo di quella stilata alla Sorbona il 25 maggio 1998.

Istruzione e formazione terziaria: il modello uniforme dell'Italia

Nel contesto europeo e mondiale prima descritto, la situazione italiana è abbastanza unica. Per comprendere questo suo tratto di irripetibilità occorre recuperare anche un rapido sguardo alla storia recente della scuola e dell'università.

La specificità degli «almeno» 13 anni pre segmento terziario. Gentile, nel 1923, intese rafforzare l'istruzione per tutti, portando i sei anni dell'istruzione obbligatoria introdotti dalla legge Orlando del 1904 ad otto. Per questo dispose il prolungamento da quattro a cinque anni della scuola elementare nella quale si teneva un insegnamento didatticamente primario. Inoltre, fece seguire questa «scuola del popolo e per il popolo» da corsi triennali con insegnamenti altrettanto primari, destinati appunto a chi non intendeva (o non poteva) proseguire negli studi, ma che, in teoria, avrebbe dovuto obbedire al nuovo precetto normativo sull'obbligo di istruzione¹⁵.

Sulla scuola elementare quinquennale che sviluppava un'istruzione primaria, Gentile innestò, quindi, da una parte, i tradizionali ginnasio (inferiore triennale e superiore biennale) e liceo classico (triennale) confermati come la via più nobile e paradigmaticamente «secondaria» per giungere all'università e a tutti gli altri studi superiori disponibili. Dall'altra parte, come via secondaria *minor* agli studi superiori, fece seguire al quinquennio elementare i corsi inferiore e superiore rispettivamente quadriennali di istituto tecnico (solo le magistrali e il liceo artistico, che insistevano sul quadriennio inferiore tecnico, mantennero il corso superiore di tre).

Gli anni di studio necessari per accedere all'istruzione e formazione terziaria, quindi, passarono da 12, come erano prima di Gentile, a 13 (dai 18 ai 19 anni d'età) per la quasi totalità dei corsi di studio. Rimasero 12 soltanto per gli allora ancora denominati Istituti Superiori di Magistero e per le istituzioni superiori dell'istruzione artistica (Accademie). Eccezione che sarà poi anch'essa «normalizzata» nel 1969, quando anche gli studenti dell'Istituto Magistrale, dell'istruzione artistica e dell'istruzione professionale interessati a proseguire gli studi nell'università saranno obbligati all'anno integrativo, i primi due, e al biennio post qualifica triennale, i secondi.

Da allora, le uniche due proposte ordinamentali e pedagogiche, peraltro tra loro molto diverse, avanzate per riportare gli anni di studio indispensabili per l'accesso all'istruzione e formazione terziaria a 12 anni (1997-2000, Berlinguer-De Mauro; 2001, Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro Moratti)¹⁶ sono state respinte quasi all'unanimità, tanto non corrispondevano ormai più alle concrezioni mentali entrate nel comune sentire politico e culturale e, soprattutto, tanto avrebbero nuociuto ai corposi interessi materiali (sindacali e burocratici) stratificatisi nel frattempo.

I 13 anni di studio sono così diventati il minimo richiesto a tutti i giovani italiani che intendono accedere all'istruzione e formazione terziaria. Se poi si considera che il 26,5%

¹⁵ «In teoria», perché l'evasione dell'obbligo di istruzione, a causa delle gravissime deficienze dell'offerta e alla ritrosia della domanda in una società contadina che aveva bisogno anche delle braccia dei figli per andare oltre un'economia di sopravvivenza, è stata vinta solo all'inizio degli anni settanta del Novecento, dopo il varo della scuola media unica dell'istruzione obbligatoria (Legge 1859 del 23 dicembre 1962) istituita in ogni comune della nazione.

¹⁶ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 119-218.

degli attuali diplomati (corrispondenti al 73,4% di ogni classe di età) è in ritardo di uno o più anni, questi 13 anni diventano 14 o, per parecchi, addirittura 15.

Per questa ragione, tenendo conto che, negli altri Paesi dell'Ocse e del mondo, i primi titoli di studio superiori (non necessariamente corrispondenti alle nostre lauree) si acquisiscono addirittura in corsi biennali successivi alla secondaria, l'Italia può vantare un doppio non invidiabile primato:

a) quello di far iniziare più tardi di tutti i propri competitor internazionali l'istruzione e formazione terziaria;

b) quello non solo di avere, paradossalmente, il più alto tasso di scolarizzazione universitaria dei giovani di 20 anni (visto che, ad esempio, al nostro 41% di ventenni iscritti all'università si contrappone il 37% degli Usa, il 31% della Francia o il 27% della Gran Bretagna), ma anche, per quanto possa apparire incredibile stando alla vulgata del *mainstream* nazionale e nonostante la clamorosa percentuale di «mortalità universitaria» che ci affligge (ben oltre 1/3 delle matricole non conclude gli studi universitari!), uno dei più alti tassi di giovani con laurea universitaria (in Italia circa il 33% delle ultime generazioni, a fronte del 23% tedesco, del 32% spagnolo, del 40% svedese e del 39% inglese).

La specificità dell'«universitarizzazione» degli studi superiori. Ma l'unicità della situazione italiana a riguardo dell'istruzione e formazione terziaria si evidenzia anche per un altro aspetto, a dire il vero ben più decisivo del precedente. Il riferimento è alla riduzione ordinamentale degli studi superiori alla sola presenza dell'università, di fatto venutasi a determinare negli ultimi cento anni. Una sintetica ricostruzione delle vicende che hanno portato a questo risultato renderà più perspicua la valutazione.

Da Quintino Sella in poi quasi tutti i governi avevano lamentato l'eccesso, per un verso, di sedi ginnasiali-liceali e, per l'altro verso, di sedi universitarie, di iscritti all'università e di laureati¹⁷. Due fenomeni, d'altronde, molto dipendenti l'uno dall'altro.

Quasi tutti i governi, poi, avevano cercato misure per contenere questo sovraffollamento a livello secondario e universitario che, a loro avviso, creava non pochi problemi non solo di qualità dell'istruzione universitaria, ma anche di natura sociale (diffusa sotto occupazione dei laureati, frustrazioni professionali, pressione sugli uffici pubblici perché si allargasse la pianta organica delle burocrazie statali).

Gentile, in continuità con queste tendenze, aveva, perciò, immaginato di collocare la via *maior* del ginnasio-liceo per l'università dopo la scuola elementare quinquennale non solo e non tanto perché avesse voluto potenziare l'istruzione obbligatoria per tutti, ma anche e soprattutto perché intendeva, in questo modo, introdurre prima ancora dell'inizio di tale via un oggettivo disincentivo alla sua frequenza. E, quindi, per mediazione, anche un disincentivo alla frequenza dell'università. Condividendo le denunce di Gaetano Salvemini (1903¹⁸, 1904¹⁹, 1908²⁰) e del ministro Leonardo Bianchi (1906)²¹, infatti, già nel

¹⁷ Nel 1861, le Facoltà universitarie di Stato contemplate erano cinque: Giurisprudenza, Medicina, Scienze, Lettere e Filosofia e Teologia. Teologia fu soppressa per i noti contrasti con la Chiesa nel 1873. Nel 1870 c'erano in Italia 23 università, di cui 17 nel centro nord, 3 in Sicilia, 2 in Sardegna e una sola a Napoli per l'intero mezzogiorno continentale.

¹⁸ Salvemini, al II Congresso Nazionale della FNISM, nel 1903, parlò di «zavorra egoista, impaziente e cieca» che avrebbe imperversato nell'istruzione classica (AA.VV., *Atti del II Congresso Nazionale FNISM*, Nutini, Prato 1904, p. 279).

¹⁹ In sede di III Congresso dell'associazione, stigmatizzò «i giovani e le loro famiglie» che avrebbero fatto «ressa sul corpo insegnante e sulle autorità e sul Governo, perché i modi di superare le difficoltà degli studi

1909, si mostrava convinto di una duplice urgenza: liberare «la scuola, classica, liberale, di cultura umanistica» dalla «zavorra» di chi la frequentava più per distinzione sociale che per interesse culturale e per meriti intellettuali personali; ribadire che questa «zavorra», molto negativa nel ginnasio-liceo, non sarebbe stata affatto «più tale per una scuola pratica e in certo senso utilitaria»²²; noi diremmo se questi giovani si fossero iscritti alle scuole tecnico-professionali.

Un anno in più di studi nella scuola elementare, dunque avrebbe potuto avere benefici effetti anche in questa prospettiva. In primo luogo, perché avrebbe potuto scoraggiare chi avesse voluto intraprendere la via lunga degli studi classici e dell'università senza averne non solo le attitudini, ma anche la capacità economica. In secondo luogo, perché avrebbe potuto aiutare la selezione delle intelligenze e dei privilegiati sociali precocemente, senza aspettare il ginnasio inferiore, visto che chi avesse potuto contare su queste due condizioni avrebbe potuto senza sforzo prolungare la storica abitudine alla scuola elementare di 4 anni con le cosiddette «primine» che consentivano ai presunti «migliori» (in realtà, soltanto privilegiati socio-economici) un salto classe scolastica.

La diminuzione delle sedi dei ginnasi e dei licei sul territorio nazionale e, soprattutto, una maggiore severità negli studi classici avrebbe poi permesso, secondo Gentile, di perfezionare il progetto selettivo e di comprimere in maniera finalmente significativa il numero dei liceali e, di conseguenza, anche dei laureati²³.

Per rendere la selezione della classe dirigente ancora più rigorosa sul piano intellettuale e, purtroppo, anche sul piano del privilegio sociale, Gentile propose, infine, pure un radicale riordinamento dell'istruzione e formazione terziaria. Secondo il suo disegno, infatti, sarebbe stato bene, a questo livello degli studi, procedere in tre direzioni di riforma che dovevano reciprocamente integrarsi.

Anzitutto, selezionare poche università diciamo così di serie A, le università regie, a pieno carico dello Stato. Quelle destinate a chi aveva frequentato con alto profitto il liceo classico. E che si ispiravano al modello humboldtiano dell'*universitas studiorum*, con il professore esemplarmente obbediente al motto *Freiheit und Einsamkeit* (libertà e solitudine).

classici siano larghi e facili fin quasi allo scandalo. Sono i peggiori; sta bene: sono la zavorra delle povere nostre scuole; è verissimo. Ma intanto questi peggiori sono un gran numero; questa zavorra è pur gravosa e esuberante!» (AA.VV., *Atti del III Congresso Nazionale FNISM*, G. Flori, Pistoia 1905 p. 124).

²⁰ Dopo aver censurato la realtà di una scuola classica «affollata da gruppi eterogenei e refrattari di scolari», parla di una vera e propria «plethora di spostati» che devono avere solo «ricchezza, pazienza asinina e servilità» per avere scolasticamente successo nei ginnasi-licei perché poi nessuno li boccia veramente (G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media* [1908], in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, Feltrinelli, Milano 1966, pp. 228, 234, 399).

²¹ «La scuola classica, liberata (...) dall'ingombro e dall'affollamento dei mediocri, che ne rendono incerta o vana l'efficacia, potrà diventare veramente severa palestra di eletti ingegni giovanili, che dalle pure fonti dell'antichità attingano quella bellezza di forma, entro cui palpiti tutti i suoi sentimenti la vita di oggi» (Ministero della Pubblica Istruzione, *Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, Tip. ditta Ludovico Cecchini, Roma 1906, p. 13).

²² G. Gentile, *Scuola unica e liceo moderno* (1909), in Id., *La nuova scuola media* (1925), II ediz. curata nel 1988 da H. A. Cavallera, Le Lettere, Firenze 2003, p. 111.

²³ Gli iscritti totali all'università, nel 1923, erano 43.235. I laureati nei poco più di 10 corsi di laurea allora disponibili erano 8.076. Oggi viaggiamo sui trecentomila annui.

Continuare ad autorizzare, in secondo luogo, una rete di università inferiori alle prime per prestigio, ma non per natura, parzialmente a carico dello Stato perché in *partnership* con gli enti locali. Quelle a cui indirizzare per lo più gli studenti del liceo scientifico e i meno brillanti del liceo classico, oltre che maggiormente interessati a frequentare, per tante ragioni, atenei «sotto casa».

Per ultimo, rilanciando in grande stile le indicazioni già a suo tempo contenute nella legge Casati del 1859²⁴ e recuperando gli sforzi compiuti in questa direzione negli ultimi decenni dell'ottocento²⁵, mantenere e anzi potenziare un ricco circuito di istruzione e formazione terziaria non universitaria legata ai territori e alla loro dinamica economico-sociale, costituito, per un verso, da istituti superiori e università libere per la preparazione professionale (insegnanti compresi) e, per l'altro verso, da istituti superiori successivi all'istruzione tecnica dipendente dal Maec (per esempio quelli di agraria e veterinaria o di scienze economiche e commerciali).

Questa strategia gentiliana volta alla esplicita e gerarchica differenziazione istituzionale dell'offerta di istruzione e formazione terziaria, tuttavia, per le ragioni ben note agli storici, venne a poco a poco lasciata cadere dal Fascismo. Trovava un'intransigente opposizione nella base sociale borghese e piccolo borghese del regime. A queste classi sociali, infatti, pareva contraddittorio sostenere un regime che attuasse una politica scolastica che impediva di fatto ai propri rampolli l'accesso sempre più facilitato ai titoli di studio ritenuti ambiti e prestigiosi. Ma trovava una non meno dichiarata opposizione nella stessa ideologia della classe dirigente politica del Fascismo non solo perché avrebbe alienato il consenso dei ceti sociali che la sostenevano, ma soprattutto perché, in questa maniera, vista la molteplicità degli enti (camere di commercio, imprese, comuni, province) che tale ordinamento coinvolgeva, sarebbe stato molto più laborioso raggiungere e imporre la ricercata, piena identificazione tra partito e Stato.

Negli anni Trenta, di conseguenza, si statalizzarono non solo tutte le università, non limitandosi a quelle regie, ma si statalizzarono, trasformandoli in Facoltà universitarie dipendenti dal Ministero, anche la maggior parte dei percorsi formativi del terzo circuito formativo gentiliano e pre gentiliano²⁶. Nacquero, in questo modo, le Facoltà di Chimica, di Magistero, di Agraria, di Economia e Commercio, di Veterinaria e di Ingegneria (con tutte le sue specificazioni: civile, nautica, meccanica ecc.).

²⁴ La legge Casati aveva istituito le scuole tecniche per quanti aspiravano «a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie» (art. 272). Aveva inoltre previsto, dopo le scuole tecniche e gli istituti tecnici, Scuole superiori di applicazione per gli ingegneri, a cui si aggiunsero ben presto quelle per il commercio, la marina, agricoltura, le miniere ecc., tutte finalizzate a un'istruzione «più direttamente operosa, produttiva, strumentale» (cfr. G. Boccardo, *Relazione della Commissione nominata con R. Decreto di aprile 1870 per riordinamento e coordinamento degli studi tecnici e professionali alla LL.EE. i Ministri dell'Agricoltura, Industria e Commercio e della Pubblica Istruzione*, Tip. Tofani, Firenze 1870, p. 5).

²⁵ Milano, nel 1888, sul modello dei *Business Colleges* e dei *Commercial Colleges* di Washington e di New York, nonché della Scuola superiore per il commercio di Parigi e di Anversa, aveva dato vita, ad esempio, all'Istituto Superiore Commerciale L. Bocconi (Atti del Municipio di Milano 1887-1888, seduta del 28 dicembre 1887). La proposta partì da Ferdinando Bocconi, proprietario dei magazzini omonimi. Intendeva creare una Scuola Superiore di Commercio da aggregarsi al Politecnico di Milano in memoria del fratello Luigi, morto a Abba Garima (1896).

²⁶ M. Moretti, I. Porciani, *La creazione del sistema universitario nella nuova Italia*, in G.P. Brizzi, P. Del Negro e A. Romano (ed.), *Storia dell'università in Italia*, Sicania, Messina 2007, Vol. I, pp. 323, 379.

Il complesso processo di riduzione al solo circuito dell'università statale dei percorsi dell'istruzione e formazione terziaria andò naturalmente di pari passo con una forte amministrativizzazione ministerial-centralistica dell'università stessa. Gli spazi di autonomia didattica, disciplinare ed amministrativa²⁷ ancora riconosciuti alle istituzioni universitarie nel 1923 furono, infatti, a mano a mano molto compressi. Prevalse un modello di governo e di gestione dell'intero settore universitario molto «ministeriale» e centralisticamente pianificatorio.

La Repubblica, come è noto, da questo punto di vista, al di là delle dichiarazioni di segno contrario poste perfino in Costituzione (art. 33, comma 6), non segnò di fatto una significativa discontinuità con le linee di fondo tracciate dal Fascismo. Anzi si può dire che, sebbene in un contesto e con procedure questa volta democratiche e depurando le scuole secondarie e le università delle più inaccettabili filtrazioni ideologiche introdotte prima dai provvedimenti De Vecchi (1936) e, poi, durante il ministero Bottai (1939)²⁸, abbia perfino irrobustiti, razionalizzandoli, sia il paradigma statalista, centralista e amministrativizzante elaborato nel ventennio per governare e gestire le università, sia il processo di universitarizzazione di tutta l'istruzione e formazione terziaria.

Per il primo aspetto, basterà ricordare, come esempio, il Dpr. n. 382 del luglio 1980 che, mentre centralizzava le aree disciplinari da favorire o da penalizzare, intendendo disciplinare la proliferazione di sedi e di sezioni staccate fiorente fin dal 1952 per i soliti motivi politico-localistici²⁹, assegnava soltanto al Ministero il compito di elaborare i «piani di sviluppo dell'istruzione universitaria» (ben 7 da allora ad oggi!).

Per il secondo aspetto basta riferirsi alla politica universitaria degli anni novanta del Novecento. Con la riforma Ruberti (legge n. 341/1990), infatti, se, da un lato, si (re)stituisce almeno giuridicamente all'università l'autonomia finanziaria, contabile e statutaria, con l'introduzione dei diplomi universitari e dei dottorati di ricerca accanto alle lauree si tenta di portare all'interno dell'istituzione universitaria, con i tre livelli dei titoli appena menzionati, ciò che all'estero è invece sempre stato tradizionalmente affidato a circuiti istituzionali superiori differenti, e che pure Gentile condivideva. I diplomi universitari previsti da questa riforma, tuttavia, troppo estranei, con la loro pretesa di formazione professionale superiore, alla natura accademica dell'università, affiancati ai corsi universitari ritenuti socialmente più prestigiosi, fallirono (o furono fatti fallire dalle corporazioni accademiche) presto.

²⁷ T.U. del 1933 e R.D. n. 1071, 1935 e n. 1269 del 1938.

²⁸ Bottai (1938) accentuò l'ispirazione degli studi universitari alla dottrina fascista e impose ai docenti non solo il giuramento già stabilito nel 1933, ma anche, contro la norma sull'apertura ai contributi di studiosi internazionali prevista dalla legge Casati, anche la cittadinanza italiana. Questa disposizione è rimasta in vigore fino al 1980.

²⁹ Nel '52 fu istituito il Magistero dell'Aquila (poi pareggiato nel '56 ed elevato ad università libera nel '64 infine statizzato). Nel '55 nacque il Consorzio Provinciale Universitario di Lecce (statalizzato nel '67/'68). Nel '59 aprì Ancona, Facoltà di economia, sede distaccata di Urbino, poi indipendente dal '69. Nel '62 nacque la Facoltà di scienze sociali di Trento, poi università nel '72. Nel '63 Padova gemmò Verona. Nel '64 fu istituito il Consorzio per Cassino, poi pareggiato nel '68. Nel '65 fu la volta della Libera università di Chieti, nel '67 il Consorzio per l'università di Udine, nel '68 l'Istituto Superiore di lingue e letterature straniere a Bergamo e la Scuola superiore interpreti (infine IULM) a Milano e fu approvata la legge sull'università della Calabria. Nel '69 nacque la Libera università della Tuscia. Tutte poi razionalizzate a posteriori dall'intervento programmatico del governo.

Il principio, comunque, che l'università fosse l'istituzione che doveva istruire e formare su tutto (ricerca, brevetti, formazione culturale di base, preparazione per l'esercizio delle professioni, corsi di studio pre professionalizzanti e professionalizzanti, corsi di perfezionamento e aggiornamento post laurea, *lifelong learning*, gestione di imprese finalizzate al profitto (*spin off*), servizi al territorio e così via) rimase acquisito. Nulla al di fuori di lei. Tutto il possibile e il fattibile degli studi superiori in e attraverso lei.

L'apice conclusivo di questa tendenza fu così raggiunto alla fine del secolo (1999) con la riforma Berlinguer-Zecchino (3 di laurea più 2 di magistrale più 3 di dottorato), da un lato, e con la norma che ha trasformato in università sia le 23 Accademie di Belle Arti sia gli 83 Conservatori (67 statali e 16 pareggiati) esistenti nel nostro Paese (numeri talmente elevati da non avere paragoni in nessun altro Paese europeo).

La sanzione non solo amministrativa, ma anche simbolica della vittoria dell'università come istituzione formativa di fatto esclusiva degli studi superiori si ha, infine, quando, con uno dei soliti artifici della nostra tropicale e perciò imprevedibile legislazione, il Miur, nel 2004, facendo riferimento al Regio decreto n. 1269 del 1938 che stabiliva che il titolo di studio di «dottore» competesse a chi si laureava senza parlare però della durata del corso di laurea, superava le obiezioni della Corte dei conti alla registrazione del decreto dello stesso Ministero che, applicando la Berlinguer-Zecchino, aveva deciso di dichiarare «dottori» i laureati triennali. Titolo che, ad esempio, in Usa, Gran Bretagna, Spagna, Germania, Francia e Portogallo si acquisisce non nelle istituzioni universitarie o superiori che hanno soltanto i primi tre anni, ma in quelle che possono vantare corsi di dottorato successivi alla nostra laurea magistrale.

Proprio, dunque, perché il nostro sistema universitario ha assorbito dentro di sé, in sostanza, la totalità dei percorsi dell'istruzione e formazione terziaria ed è stato organizzato in modo uniforme, nella sua struttura (3 più 2 più 3 di dottorato), sull'intero territorio nazionale, si ritrova oggi polverizzato (senza contare le sedi Afam e Conservatori) in 94 istituzioni sparse in 336 sedi e poli didattici, distribuite nelle 104 province del Paese. E proprio per gli stessi motivi, non essendoci alternative, è scelto dalla quasi totalità dei diplomati che o vanno all'università o non trovano disponibili altri studi superiori di pari dignità.

Differenze idealtipiche dei due modelli

Se adesso si tentasse una tipizzazione idealtipica dei due modelli prima illustrati potremmo sicuramente identificare alcune note caratteristiche che ne differenziano le ispirazioni e le strategie pedagogiche.

Il primo modello, quello differenziato, mette al centro delle proprie preoccupazioni e del proprio costituirsi le persone. Condivide l'ammonimento smithiano secondo il quale, «sotto ogni aspetto, ogni uomo è più adatto e più capace di chiunque altro di prendersi cura di sé»³⁰, qualunque siano le sue condizioni. Il bene non è mai tale, se, come ammonivano Platone e Aristotele, non è anzitutto anche ciò che è riconosciuto *proprio* bene. Per questo il modello differenziato valorizza la scelta responsabile dei singoli (studenti e famiglie) per il loro futuro negli studi superiori e, poi, nella funzione sociale e professionale. Lo Stato centrale e le sue istituzioni, in questo contesto, hanno solo una

³⁰ A. Smith, *Teoria dei sentimenti morali* (1759), Parte VI, Sezione II, Capitolo I, Guida, Napoli 1974.

funzione strategica di supporto all'innovazione e di controllo delle prestazioni offerte dalle autonome istituzioni di istruzione e formazione frequentabili dagli studenti. Mai di gestione. Tanto meno amministrativa. Il principio che regge gli interventi di questo modello è perciò sempre quello del *think globally, act locally*. E risolve l'obiezione che i contesti e le condizioni economico-sociali delle persone condizionerebbero a tal punto le loro scelte da renderle inique e fattori irreversibili di disuguaglianza sociale, mettendo a disposizione dei soggetti che devono istruirsi e formarsi interventi forti di «uguaglianza delle opportunità». In questa direzione, lo Stato finanzia in prima persona sia le istituzioni di istruzione e formazione terziaria pubbliche (cioè statali e non statali che obbediscono alle regole del governo dettate dallo Stato) sia i singoli quando sono meritevoli; inoltre, incentiva in maniera molto consistente a livello fiscale e di immagine sociale le liberalità filantropiche private nei confronti sempre delle istituzioni e dei singoli. I meritevoli privi di mezzi, in questo modello, infatti, devono essere sicuri di poter contare su borse di studio e su provvidenze (prestiti d'onore, uso gratuito di servizi ecc.) che permettano loro di praticare qualunque scelta nell'offerta formativa disponibile, pur di raggiungere l'eccellenza a cui ambiscono e che reputano non velleitariamente corrispondente alle proprie capacità ed attese (proprio bene). Un programma come quello presentato dal presidente Usa Obama nel suo *Discorso sullo Stato dell'Unione* (26 gennaio 2011) per finanziare le scuole migliori e che sostiene, per questo, con ingenti finanziamenti (4,5 mld di dollari) le istituzioni *radicate nelle loro comunità locali, fatte di alleanze con realtà di famiglie, quartieri, organismi privati non-profit* e, in particolare, le cosiddette *Charter Schools* diffuse in 40 dei 50 Stati americani, sarebbe, ad esempio, inconcepibile in un modello diverso.

Il secondo modello, quello che istituzionalizza le uniformità, mette invece al centro delle proprie preoccupazioni e del proprio costituirsi gli oggetti di insegnamento e la loro natura. La loro erogazione a tutti è considerata il mezzo più efficace per creare uguaglianza sostanziale tra le persone. Le istituzioni di istruzione e formazione secondarie e superiori diventano, quindi, in questo contesto, le persone giuridiche che, per assicurare a ciascuno l'ambita uguaglianza formativa, decompongono e analizzano ciò che va insegnato, ne tutelano la coerenza logica e cronologica, operano frequenti e ripetute verifiche per controllare il raggiungimento individuale dei risultati prestabiliti che si preoccupano anche di far acquisire ai «resistenti» in maniera individualizzata, ovvero con tempi, modi e strumenti differenziati, adatti alle diversità dei singoli soggetti. Il paradosso pedagogico di questo secondo modello è che fa emergere le differenze esistenti tra gli allievi nell'acquisire quanto dovrebbe renderli uguali. Registra queste differenze e ne tiene anche conto (insegnamento individualizzato), ma proprio la scelta di un'uniformità sia a livello di insegnamento dei contenuti sia a livello istituzionale ed organizzativo, impone che si ignorino le differenze emerse. Questa logica, quindi, fa emergere differenze che il modello desidera sinceramente colmare, ma a cui resta strutturalmente indifferente o, quanto meno, incapace di eliminare.

Non c'è dubbio che il sistema di istruzione e di formazione secondario e terziario italiano si sia finora maggiormente alimentato ai principi e alle strategie del secondo modello, considerando il primo meno adatto a concretizzare auspicati esiti di qualità formativa e di maggiore giustizia sociale³¹. I tempi sembrano, tuttavia, maturi per andare a

³¹ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008; Id., *La scuola come bene comune. Profilo istituzionale*, in AA.VV., *La scuola come bene comune: è ancora possibile?*, Atti del XLVII convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 2009, pp. 17-68; S. Khan, *Pedagogia differenziata*.

verificare se questa diagnosi regge ancora (se mai ha retto) o non sia invece la realtà delle cose stesse a portare argomenti per modificarla.

Dalla selezione dei migliori alla promozione dell'eccellenza di ciascuno

L'età media degli italiani è, oggi, di 40 anni. È di 36 anni negli Usa, di 38 nella Ue. I giovani italiani fino a 30 anni erano quasi trenta milioni all'inizio degli novanta del secolo scorso. Sono diventati poco più della metà oggi. Siamo, quindi, destinati ad essere una nazione sempre più di vecchi. Secondo l'Istat, nel 2025, la fascia d'età compresa tra i 20 e i 39 anni subirà un calo drastico: dagli attuali 17 a poco più di 12 milioni di persone. E i giovani sotto i 20 anni, scenderanno all'incirca a 9 milioni contro gli attuali quasi 11 milioni. In quanto leader negativi per la popolazione compresa tra i 5 e i 19 anni (da noi appena il 15% della popolazione totale, contro il 20% in Francia, il 17% in Germania e il 19% nel Regno Unito) accadrà così che, nel 2045, quando, stante la situazione attuale, dovremmo avere circa 46 milioni di abitanti, potremo contare solo su 6-7 milioni di giovani. Per i problemi che suscita non pare che l'immigrazione di giovani da altri Paesi potrà compensare questi squilibri demografici strutturali. Potrà avere effetti benefici, ma, nel breve e nel medio periodo, non certo risolutivi.

Per il futuro dell'Italia, dunque, non ci sono miniere, non è disponibile petrolio né uranio: l'unica risorsa, peraltro scarsa, su cui possiamo contare sono soltanto i nostri giovani, con le loro capacità, intelligenze, industriosità. In queste condizioni, come si intuisce subito, l'emergenza più grave della società italiana si chiama già ora e si chiamerà sempre di più nei prossimi due decenni, in tutti sensi, «giovani» e «formazione dei giovani».

Se fino a 15-20 anni fa ci si poteva, infatti, ancora permettere il lusso di non istruirne e formarne molti fino al livello superiore perché comunque quelli che sopravvivevano alla darwiniana selezione scolastica e universitaria tipica delle politiche formative della prima metà del Novecento potevano bastare a soddisfare le domande poste dalla dinamica scientifico-tecnologica, economica e sociale del Paese, oggi non si è più nelle stesse condizioni.

I nostri giovani, essendo già pochi, sono tutti, nessuno escluso, per il futuro, troppo indispensabili e preziosi per non mirare all'eccellenza personale di ciascuno. Senza perderne neanche uno, dagli studi primari a quelli superiori, comprimendo le attuali dissipazioni. E se non si vuole concretizzare questo obiettivo perché ogni essere umano ha, in sé e per sé, pedagogicamente, il diritto inalienabile e costitutivo alla massima ed armonica educazione possibile, lo si deve almeno tentare per i vantaggi economici, sociali e civili che esso procura e che vanno a beneficio non solo dei singoli, ma anche dell'intera società umana, nazionale in primo luogo e non meno mondiale. Non occorre richiamare il classico lavoro dell'economista Alfred Marshall³² o seguire i marginalisti della

Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti, tr. it. di A. Potestio, a cura di G. Sandrone, La Scuola, Brescia 2011.

³² «Il capitale consiste in gran parte nelle cognizioni e nell'organizzazione» «Le cognizioni sono la nostra più potente macchina di produzione»: A. Marshall, *Principi di economia* (1881), tr. it., Utet, Torino 1972, p. 238.

Scuola di Chicago con la loro teoria del capitale umano o condividere le tesi del premio Nobel Amartya Sen per convenire su questa tesi: è sufficiente il buon senso.

Non è una battuta, quindi, affermare che non dovremmo più accontentarci, nel prossimo decennio, come accade ora, del 33% di una generazione che si laurea, ma che dovremmo impegnarci per consentire un'istruzione e una formazione terziaria se non a tutti (come sarà auspicabile in futuro) almeno al livello delle percentuali che oggi possiamo vantare per il diploma di scuola secondaria di I grado (98%) o, nella peggiore delle ipotesi, per il diploma di scuola secondaria di II grado (74% adesso, ma nella prospettiva di Lisbona, almeno l'80% di una generazione). Questi, d'altronde, sono anche gli obiettivi prefissati dal documento programmatico *Italia 2020* dei ministri Sacconi e Gelmini del giugno 2010.

Il problema, a questo punto, è vedere se è realistico voler realizzare questo disegno, mantenendo il modello di studi superiori che abbiamo oggi o se, per raggiungere il risultato voluto, non convenga arricchirlo con innesti mirati e fecondi di parti mutate dal modello istituzionale differenziato.

Due vincoli, comunque, sono ormai sicuri e del tutto acquisiti per la futura progettazione architettonica del sistema di istruzione e di formazione terziario. Vale la pena di richiamarli e di tesaurizzarli come irrevocabili.

Superare il paradigma dell'elitismo selettivo. Il primo vincolo ci informa che, anche senza voler accampare, come sarebbe doveroso, ragioni pedagogiche, le strategie elitiste sociali e culturali che hanno ispirato le politiche formative italiane dell'Ottocento e del Novecento sono ormai inservibili per vincere l'ampiezza delle sfide economiche, demografiche, sociali e culturali che il nostro Paese si trova e si troverà sempre più ad affrontare. Recuperarle, oggi, magari sotto mentite spoglie, con qualche razionalizzazione di contorno per meglio nasconderle e renderle accettabili alle nuove e più diffuse sensibilità democratiche ed educative, significa soltanto non aver compreso la lezione della realtà, ed accanirsi terapeuticamente su un paradigma in agonia.

In questa prospettiva, non andrebbe, dunque, temuta nemmeno l'intenzione di modificare al più presto l'art. 34 comma 2 della nostra Costituzione. Nonostante sia spesso mummificato per contingenti interessi di lotta politica, infatti, il nostro testo costituzionale, in particolare l'articolo citato, mostra tutti i suoi anni. Soprattutto, rivela in modo perfino troppo scoperto il suo debito nei confronti della *Stimmung* culturale elitista primonovecentesca da cui peraltro proviene. Gentile e Gramsci, infatti, da questo punto di vista, ne sono stati, in fondo, ancora, i suoi ispiratori. E i loro epigoni di destra e di sinistra che hanno fin troppo dominato gli scenari politici e il senso comune culturale fino alla fine del secolo, non sono stati capaci di comprendere l'opportunità di superarlo. In tutti i casi, infatti, la convinzione che solo i «migliori» possano giungere ai più alti gradi degli studi e, appunto, come recita il testo costituzionale, che solo «i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi» è, a maggior ragione oggi, molto limitativa e discutibile. Quasi che il diritto agli studi superiori potesse essere, da un lato, una concessione per i privi di mezzi e un criterio di esclusione per chi non fosse reputato «migliore»; e, dall'altro lato, un diritto non adulterato e illusorio solo se la capacità e il merito delle persone coincidessero con i canoni di capacità e di merito astrattamente stabiliti a priori dall'ordinamento di fatto esistente.

Forse, tuttavia, è giunto il momento di affermare senza più reticenze l'obsolescenza di questa impostazione. E di suggerire, perciò, anche in Costituzione un testo diverso. Per esempio, scrivere che «tutti i cittadini hanno il diritto di sviluppare fino al livello degli studi superiori le capacità personali nelle quali eccellono e hanno al contempo il dovere di trasformarle in competenze umane e professionali al servizio della “pubblica felicità”» (intesa naturalmente alla Muratori).

Non esiste, infatti, nessun essere umano che non eccella in qualche cosa: semmai si tratta di metterlo nelle condizioni istituzionali, ordina mentali, educative e metodologico-didattiche di scoprire la sua «qualità» e, progressivamente, di valorizzarla, facendo infine rifluire questo avvaloramento sull'intera personalità di ciascuno (è questo, del resto, il senso dell'«educazione integrale della persona»).

L'accesso all'istruzione e alla formazione terziaria, quindi, riconosciuto senza più riserve pretestuose un diritto soggettivo a tutti gli effetti, a cui corrisponde, poi, da parte degli organi della Repubblica (comuni, città metropolitane, province, regioni e stato, ma anche tutte le «formazioni sociali all'interno delle quali si sviluppa la personalità»: artt. 2 e 118 della Costituzione)³³ il dovere di predisporre gli strumenti, le risorse, le istituzioni e le esperienze necessarie per esercitarlo al meglio da parte di tutti. Senza presupporre che l'unico modo possibile di pensare gli studi superiori e di identificare i cosiddetti «migliori» sia quello percorso materialmente negli ultimi 80 anni di storia del nostro Paese.

Riconoscere i limiti dell'attuale modello. Il secondo vincolo ormai non più revocabile in discussione per la progettazione di un'istruzione e formazione superiore che coinvolga almeno l'80% di ogni generazione ci avverte, quindi, che, per raggiungere quest'ultimo obiettivo, il *modus parisiensis* declinato in una istituzione formativa unica, centralizzata e a servizio nazionale tendenzialmente uniforme raggiunge, purtroppo, risultati opposti a quelli ricercati e sperati³⁴.

Pensato per garantire meglio l'uguaglianza, infatti, questo sistema ha creato e crea ineguaglianze più insidiose di quelle a cui intendeva porre rimedio. A partire da quella sociale, nella quale accade che i «poveri» paghino, con il loro lavoro, molto più di un tempo gli studi superiori dei «ricchi» e nella quale si scopre, al di là delle apparenze, che l'«immobilità sociale» è proporzionalmente aumentata negli ultimi decenni, non diminuita, nonostante il maggiore accesso alle lauree. Pensato per non trascurare le differenze, facendole emergere così da colmarle con appositi interventi individualizzati, resta, invece, indifferente ad esse o, quanto meno, incapace di rispondervi, se non attraverso artifici di aggiramento che amplificano, alla lunga, i loro effetti perversi.

Per esempio, è poco credibile che la fascia 106-110 e lode sia di gran lunga la più numerosa (43%) nelle votazioni medie di laurea e che solo il 10% degli studenti meriti meno di 90. Che da noi, inoltre, esista la più alta percentuale europea di persone che lavorano in settori differenti da quelli per cui si erano preparati (il 47%, contro il 29%

³³ Sul concetto di «organi della Repubblica» soprattutto dopo la riforma costituzionale del Titolo V del 2001, rimando a *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, cit, pp. 200 e ss.

³⁴ R. Simone, *L'università dei tre tradimenti. Un dossier ancora aperto*, Laterza, Bari 2000; N. Bottani e L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*. Erickson, Trento 2006; A. Monti, *Indagine sul declino dell'università italiana*, Gangemi ed., Roma 2007; R. Perotti, *L'università truccata*, Einaudi, Torino 2008; A. Graziosi, *L'università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, il Mulino, Bologna 2010.

dell'Olanda, il 32 % della Finlandia, il 35% della Francia, il 40% della Grecia). Che l'80% delle aziende italiane dichiara di registrare un divario molto significativo tra le competenze dei ragazzi laureati in cerca di lavoro e quelle effettivamente richieste. Infine, che il 15% dei giovani italiani fra i 15 e i 24 anni non studi, non lavori e, aspetto ancora più interessante, nemmeno cerchi un lavoro e che, se si estende la fascia d'età «giovanile» fino ai 29 anni, la generazione dei Neet (*Not in Education, Employment or Training*) salga a ben il 23% e addirittura al 33% se comprendiamo i «giovani» fino a 34 anni (una percentuale che non ha uguali nei Paesi dell'Ocse e che è quasi il doppio della media esistente nei 19 paesi della vecchia Ue).

In questa prospettiva, se la riforma Gelmini dell'università, sulla quale pochi hanno manifestato dissensi strategici, non sarà quanto prima accompagnata da interventi istituzionali e ordinamentali tendenti ad integrare il modello italiano degli studi superiori (tutto e tutti in università) con quello differenziato vigente negli altri Paesi dell'Ocse potrà perfino contribuire non a diminuire le disfunzioni del sistema, ma a moltiplicarle in maniera vistosa e ancora più insopportabile.

La giusta insistenza sul merito degli studenti per l'accesso, la frequenza e la conclusione degli studi superiori universitari, infatti, o si tradurrà nell'ennesima, retorica liturgia delle parole dichiarate di giorno ma violate senza imbarazzi di notte o, ad invarianza di modello degli studi superiori, renderà ulteriormente darwiniani gli studi universitari, contribuendo così a scoraggiare molti giovani dall'avviarsi alle lauree e a costringere altri a ritardare più di quanto già non accada la loro conclusione. Cioè, invece di avere l'80% di una generazione positivamente coinvolto nel settore di studi terziario avremo sempre meno giovani laureati dell'attuale 33% per ogni classe d'età.

Analogamente, la giusta insistenza sul merito nel reclutamento e nella progressione di carriera dei professori universitari, quando non accompagnata da una concezione del merito stesso diversa da quella in senso stretto accademica, da spendersi in altre forme di studi superiori, giungerà, nel lungo periodo, più a deprimere che a consolidare la qualità complessiva dell'offerta di istruzione e formazione terziaria del Paese. Non è immaginabile che il merito possa e debba concretizzarsi per tutti esclusivamente secondo i canoni del «bravo professore universitario». Si può e si deve riconoscere il merito, infatti, anche come tutor di apprendisti di alta formazione, come responsabili di laboratorio tecnico/tecnologici di livello terziario, come esperti di nuove produzioni di cui si riesce a controllare le ragioni scientifiche e organizzative superiori, come progettisti, artisti e artigiani provetti capaci di risposte non semplicemente secondarie, ma appunto di alta cultura ai «perché» specifici del loro lavoro e così via. Il merito, insomma, va predicato in modo analogo, mai univoco.

Vale, dunque, la pena di prendere sul serio l'Einstein che ricordava quanto sia stupidità continuare a mantenere la stessa situazione, aspettandosi, però, che produca risultati diversi da quelli già dati e quanto, in nessun caso, si possano risolvere problemi, adoperando la stessa mentalità e potenziando gli stessi interventi che li hanno creati. È indispensabile cambiare strada.

I benefici di una pluralità degli studi superiori

Pluralismo alla doppia potenza. Heidegger, nel suo famoso e compromettente discorso di rettorato del 1933, reinterpretando la funzione e il fine dell'università, teorizzò che questa istituzione dovesse essere intesa come il luogo specifico dove è reso possibile il

Wissendienst, «il servizio al sapere». Tale servizio, tuttavia, egli disse, sarebbe stato tale se avesse guidato «il servizio del lavoro» e il «servizio delle armi», e avesse reso possibile, al contempo, l'esistenza della comunità politica e sociale nazionale (il «servizio alla città»)³⁵.

Un'idea di università, quindi, questa heideggeriana, dove il sapere era posto al servizio dell'economia (il «lavoro»), della politica di potenza, anche dialettica, di una nazione (le «armi») e della costituzione della «città», noi diremmo oggi della politica locale e globale. Non più queste tre dimensioni al servizio del sapere per il sapere che perfeziona ogni persona che lo coltiva, ma il contrario: il sapere delle persone al servizio del lavoro, delle armi e della città. Una prospettiva del tutto coerente, del resto, con l'ontologia della tecnica che il pensatore di Friburgo sarebbe venuto sempre più sviluppando negli anni successivi e nella quale non trovava alcun spazio una reale o anche pretesa centralità metafisica della persona umana.

Depurate del loro linguaggio anni Trenta, dal peculiare contesto filosofico in cui trovavano la loro giustificazione e da ogni anche lontana indulgenza alla politica di potenza nazista di cui anche il grande Heidegger, purtroppo, subì molto più che il fascino, queste diagnosi sembrano, tuttavia, far intravedere il nucleo delle ispirazione di fondo che ha modellato le riforme dell'università italiana degli ultimi decenni e, nondimeno, il modo di intendere gli studi superiori promosso dalle direttive della tecnocrazia Ue, tutte assorbite, e quasi maniacalmente, dal tema dell'occupabilità, della competitività e dello sviluppo economico nel mondo globalizzato.

Con una fondamentale differenza, però. Che, mentre negli altri Paesi questa logica molto economicista si è potuta distribuire sulla pluralità delle forme istituzionali previste nell'istruzione e formazione terziaria, da noi ha finito per scaricarsi soltanto sull'unica forma esistente di studi universitari. Con le deformazioni che ne sono potute conseguire. Sono decenni, per esempio, da noi, che ci si lamenta di un mancato, sistematico e soprattutto armonico rapporto tra università e mondo del lavoro; che l'obiettivo dell'*employability* dei laureati è tanto compulsivamente riproposto quanto sempre mancato; che ci si rammarica del pare incolmabile *mismatch* tra università, dinamica economica e dinamica sociale e ci si ingegna nell'invenzione di sempre nuovi servizi tecnici ed organizzativi di *placement* e di incontro tra domanda ed offerta per non renderlo almeno patologico³⁶.

In realtà, il problema non sta nella deprecazione più o meno moralistica dell'idea heideggeriana di università di fatto sposata e diffusa dall'ideologia tecnoeconomicista della Ue, contrapposta magari a quella di più tradizionale matrice humboltiana. E di rivendicare, quindi, come unica forma pura possibile di studi superiori quell'«università senza condizioni» teorizzata anche di recente da Derrida. Università che dovrebbe risultare, appunto, non condizionata e non contaminata dall'economia, dalla politica, dagli interessi sociali, nemmeno dagli interessi personali, ma che dovrebbe essere lo spazio istituzionale in cui ogni persona e ogni società possano scoprire e tutelare la coltivazione gratuita, radicalmente disinteressata del pensiero e della ricerca della verità universale³⁷.

³⁵ M. Heidegger, *Discorso di Rettorato. La quadratura in se stessa dell'università tedesca*, in *Scritti politici 1933-1966*, (1995), tr. it., Piemme, Casale Monferrato 1998, pp. 129-142.

³⁶ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

³⁷ J. Derrida, *L'université sans condition*, Gallilée, Paris 2001, tr. it. in J. Derrida, P.A. Rovatti, *L'università senza condizione*, R. Cortina, Milano 2002, p. 64. Cfr. anche, sempre di Derrida, *I(le) pupilli(e) dell'università*.

Si tratta, al contrario, di prendere atto della ragionevolezza, per non dire della necessità, di un doppio pluralismo che tollera al proprio interno ulteriore pluralità (pluralismo alla doppia potenza), senza fondamentalismi e riduzionismi forzosi di nessun genere.

a) Ci sono state nel passato e ci possono essere anche oggi più idee e pratiche di università. Dipende dai contesti, dai tempi e dagli uomini. Non si può immaginare che esista un'idea platonica di università che possa fungere da unico calco archetipico per la sua realizzazione storica. Calco al di là del quale esisterebbe soltanto il tradimento della mimesi e la degradazione della caduta. Basta pensare, per esempio, alle differenze esistenti tra l'università medievale di studenti (Bologna) o di docenti (Parigi); alle università che si caratterizzavano più per le forme della *disputationes* tra docenti che per quelle delle *quaestiones quodlibetales* poste ai docenti dagli studenti; alle diverse tipologie di università sorte negli Stati moderni, che, pur nella loro differenza, tuttavia, non sono mai state assimilabili nemmeno lontanamente, né per funzione, né per organizzazione, né per fini, per esempio, a quella dell'ateneo di Sankoré, a Timbuctu, del XV sec³⁸ o di altri atenei orientali. Non esiste, in altri termini, un solo modo di essere e di farsi università.

b) Non solo, tuttavia, è legittimo che esistano più idee e pratiche di università, ma è ancora più imprudente ridurre tutti gli studi superiori possibili agli studi universitari. Il pluralismo istituzionale, ordinamentale, contenutistico e metodologico pare, a questo riguardo ancora più fondamentale. Bisogna, perciò, ammettere che esistano non solo numerose forme di università, ma anche numerose forme di altri studi superiori. Senza esclusivismi (e senza snobismi) istituzionali, epistemologici e metodologici.

Se si desidera davvero incamminarsi verso l'obiettivo dell'80% almeno dei giovani di ogni generazione qualificati con un titolo di studio superiore nei prossimi dieci anni, bisogna quindi assumere la strategia non della massimizzazione dell'unico modello istituzionale attualmente in campo nel nostro Paese, bensì dell'ottimizzazione integrata di quelli oggi disponibili almeno nei Paesi Ocse, se non si vuole dire del mondo.

Proposte operative. Il punto di partenza per allargare la base dei giovani in possesso di titoli di studio superiori, di conseguenza, potrebbe essere, in Italia, la istituzionalizzazione di una consapevolezza più volte richiamata: non ridurre gli studi superiori alla sola istruzione universitaria. E dentro l'istruzione universitaria non pretendere di tenere insieme nella stessa istituzione il modello che, per comodità idealtipica, possiamo chiamare humboldtiano e l'altro che abbiamo chiamato heideggeriano. In caso contrario, finiremmo per tradire l'uno e l'altro, come di fatto è accaduto. Meglio affidarsi alla scelta responsabile delle singole persone che sanno meglio di chiunque altro che cosa può meglio corrispondere alle proprie motivazioni e alle proprie aspettative.

Il principio di ragione e l'idea di università, in Aa.Vv., *La filosofia e l'università*, in «Bollettino filosofico», n. 19/2003, Dipartimento di filosofia dell'università della Calabria, ed. Brenner, Cosenza.

³⁸ L'ateneo, come ha spiegato Félix Dubois (*Tombouctou la mystérieuse* [1897], ripubblicato dall'ed. Grandvaux, Paris 2010) aveva 25 mila studenti che arrivavano da un territorio che si estendeva da tutta l'Africa del nord fino all'Andalusia europea. C'erano ambiti disciplinari (matematica, grammatica, poesia, astronomia per tutte le scienze), ma non c'erano rettori, presidi, senati, consigli di facoltà. I professori erano pagati dagli studenti in base alla fama. Producevano dispense che i copisti duplicavano chiedendo oro a seconda delle difficoltà del volume. C'erano tre lingue franche: arabo orientale, sudanese e ajami (trascrizione in arabo orientale delle lingue africane).

Da questo punto di vista, è senz'altro importante per l'intero sociale avere a disposizione un'università che recuperi l'orgoglio della sua storia nella società occidentale. Che metta, quindi, al centro del proprio costituirsi il sapere, non *per* qualcosa di utile o *per* qualcuno di immediato e prossimo, ma il sapere per conoscere la verità in quanto tale. Conoscere la verità delle cose, del mondo e dell'uomo è in sé e per sé *lógos*. Cioè scoperta delle relazioni tra la parte, anche la più piccola, e il tutto, unione di spiriti, sintesi di particolari, legame tra passato, presente e futuro, apertura dell'immanente a quanto lo trascende, rimando dell'identità all'alterità, e il tutto giustificatamente, per ragioni. Dedicarsi vocationalmente a questa ricerca non significa, quindi, isolarsi in un Parnaso astratto e lontano, ma mantenere ben stretti le connessioni con il «fare» e con l'«agire pubblico». Nessuno, infatti, può cercare e trovare il vero, conoscerlo, a maggior ragione oggi, dopo la scienza moderna, senza fare, produrre, costruire, fabbricare, scambiare qualcosa. Galileo non ci avrebbe mai consegnato la scoperta delle leggi della meccanica senza una bilancia, un piano inclinato, un cannocchiale. Analogamente, nessuno può conoscere senza agire, e agire bene, confrontandosi ogni momento con la scelta del bene e del male delle sue azioni, e assumendosi le responsabilità di questa scelta nei confronti degli altri. Se conoscere è sempre bene, infatti, come ci insegna oggi in maniera emblematica la bioetica, non è sempre bene agire in qualsiasi modo anche se al nobile fine di conoscere. Quindi, nessuna università intellettualistica, isolata dalle dinamiche del fare operativo e dalla libertà e dalla responsabilità morale dell'agire personale nelle relazioni sociali. Soltanto un'università che ha il culto della ricerca del vero, agendo bene, come si deve, e producendo quanto serve per agire sempre bene nella ricerca del vero e nella produzione degli strumenti che servono a questo scopo.

Privarsi della massima eccellenza possibile in questo campo sarebbe autolesionismo. Da qui, l'urgenza di un circuito di università con docenti eccellenti, con studenti eccellenti, con una ricerca eccellente, con risultati scientifici eccellenti. Nel quale, quindi, non tutte le università facciano tutto, ma nel quale si costituiscano poli integrati in determinati settori della ricerca, tenendo conto della storia e del contesto di ciascuna, evitando in questo modo la dispersione di risorse materiali e intellettuali. Da questo punto di vista, la riforma dell'università recentemente approvata può costituire un valido indirizzo di cambiamento e, se ben adoperata, una positiva opportunità.

Detto questo, tuttavia, è altrettanto importante avere a disposizione un circuito di istituzioni formative che non abbiano al centro del proprio costituirsi il conoscere, la produzione di scienza e di teoria, ma che mirino ad un «fare» e ad un «produrre» che non siano meccanici o scontati, quasi frutto di istruzioni etero dirette scritte da altri su manuali applicativi, ma che nascano, invece, da tre condizioni:

- a) dal conoscere, dalla scienza, dalla teoria posseduta che ciascuno declina nel concreto o che ciascuno è chiamato a scoprire anche dentro l'operatività più comune;
- b) da un «agire» libero e responsabile che si interroga comunque sempre sul bene e sul male di quanto opera o vorrebbe fare nelle relazioni con gli altri;
- c) da esperienze professionali di lavoro produttivo nelle quali provare o ritrovare i temi di a) e b).

Ebbene questo settore operativo professionale, da noi, per tante ragioni, non ha mai raccolto stima educativa e culturale e nemmeno prestigio sociale. La conoscenza pratica è sempre stata considerata una parente povera di quella teorica, senza le specificità epistemologiche e metodologiche che, al contrario, la contraddistinguono. E il

lavoro, soprattutto se manuale, è sempre stato ritenuto più il segno di una sconfitta personale negli studi che l'occasione per dimostrare una propria eccellenza formativa. In questo modo anche il ruolo morale e sociale del lavoro è progressivamente venuto meno.

Non è più il tempo, tuttavia, di simili semplificazioni. La riscoperta del valore culturale, educativo e sociale del lavoro, e di qualsiasi lavoro, anche grazie ai cambiamenti intervenuti con lo sviluppo delle Ntc e delle tecnologie in generale, pare ormai uno dei tratti che caratterizzano il nostro tempo³⁹.

Risulta, quindi, incomprensibile che il nostro Paese, a differenza di tutti gli altri Paesi dell'Occidente, non sia ancora dotato di un vero e proprio sistema graduale e continuo dell'istruzione e della formazione professionale secondaria e superiore, basato proprio sulla conoscenza pratica e sul lavoro, successivo all'istruzione e formazione professionale secondaria.

Un sistema nel quale abbia il suo spazio e il dovuto riconoscimento anche l'apprendistato sempre allo scopo di acquisire titoli e qualifiche di alta professionalità che qualifichino il possesso di competenze corrispondenti al VI, VII e VIII livello Eqf.

Questo sistema dovrebbe soddisfare alcuni importanti obiettivi.

Anzitutto, dimostrare che non esiste lavoro, qualunque lavoro, che non sia ricco di etica, di socialità, di cultura umanistica, scientifica e tecnologica e che, per essere svolto a livelli qualitativi adeguati, non richieda soltanto conoscenza pratica, ma anche conoscenze teoriche in grado di interagire in situazione concreta con la precedente. Il lavoro, quindi, come giacimento di teorie, di pratiche e di tecniche che trovano una loro organicità sistematica proprio nell'esercizio consapevole e critico delle attività che lo compongono.

In secondo luogo, contribuire a superare il «fissismo professionale». È ancora troppo diffusa, nel nostro Paese, la convinzione che, una volta che si sia cominciato a svolgere un certo lavoro per il quale ci sia preparati nell'età evolutiva o, peggio ancora, non ci sia affatto preparati, si debba poi proseguirlo per tutta la vita. In realtà, il dinamismo del mercato del lavoro e le crisi cicliche che lo accompagnano costringono da tempo a considerare questa convinzione un vero e proprio pregiudizio. Recenti studi, ad esempio, calcolano che nell'arco di una vita ogni giovane attuale avrà le occasioni o la necessità di cambiare tipologia di lavoro e di professione almeno sei volte. Da qui, l'opportunità di immaginare un sistema dell'istruzione e formazione professionale che, partendo dal livello secondario e giungendo fino ai più alti livelli superiori, consenta, anzitutto, di far maturare a chi lo scelga le competenze necessarie per «fare carriera» nella complessità e nell'articolazione dello stesso mestiere: cominciare muratore, passare capocantiere e concludere da imprenditore edile; crescere da aiuto cuoco a chef d'hotel, da sarto a stilista, da operaio a capofficina, da magazziniere a responsabile degli approvvigionamenti, da tecnico dei computer a progettista di sistemi informatici ecc.

In terzo luogo, consentire a chi lo frequenti anche di impadronirsi, se del caso, delle competenze indispensabili per cambiare addirittura settore e carriera nell'intero arco della vita; per trovarsi meglio, per sentirsi meglio realizzati, per trasformare un'avversità (per esempio, una crisi di settore) in un'opportunità di crescita che aiuta sé, ma anche tutti.

Infine, proprio per realizzare i precedenti obiettivi, stimolare la diffusione dei cosiddetti *cluster* economico-produttivi. Con questo termine, come è noto, ci si riferisce ad

³⁹ G. Bertagna, *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Cisem-FrancoAngeli, Milano 2003; Id., *Pensiero manuale...cit.*; Id., *Lavoro e formazione dei giovani...cit.*

una rete strettissima e integrata di aziende, parti sociali, istituzioni statuali e locali, istituzioni di istruzione e formazione che crea un ambiente favorevole allo sviluppo di innovazioni, *spin off*, riconversioni produttive, ricerca, sviluppo, *learning organization*, ottimizzazione di risorse materiali e intellettuali. Sono infatti favole romantiche quelle, per esempio, che farebbero nascere in un isolato garage della loro abitazione la rivoluzione avviata da Sergey Brin e Lawrence Page Google, nella Silicon Valley. In realtà, non solo i due erano studenti a Stanford, ma erano inseriti, appunto, in un tessuto socio-istituzionale, formativo e territoriale che favoriva come non pochi, con la sua integrazione clusterizzata e con le sue politiche premiali, *spin off* di questa natura.

Lo status quaestionis istituzionale. Questo sistema, tuttavia, proprio per la scelta istituzionale compiuta dal nostro Paese a partire dal Fascismo di avere soltanto l'università come contenitore dell'istruzione e della formazione superiore, è, da noi, ancora oggi ad uno stato troppo incoativo.

Nel 1970, a Regioni appena avviate, lo Stato pensò bene, in verità, di istituire in sette Istituti tecnici una sperimentazione di formazione tecnica superiore che si concludesse con il diploma di tecnologo. Era uno scoperto tentativo di estendere il monopolio statale anche in un settore di competenza riconosciuto dalla Costituzione alle Regioni.

La Corte dei conti, però, ritenendo lo Stato non abilitato ad estendere la propria competenza anche in questo settore formativo, bloccò l'iniziativa. Da allora, tra inerzia delle Regioni e impossibilità di iniziativa da parte dello Stato, l'istruzione e la formazione professionale superiore languì. E si consolidò ulteriormente il monopolio dell'università. Fino a che, con la legge 144/1999, il ministro Berlinguer, in attuazione del Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione stipulato tra Governo e parti sociali il 23 dicembre 1998, istituì gli Ifts, corsi post-secondari di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore promossi congiuntamente da Regioni, scuole statali, università, idonei per pervenire a una specializzazione tecnica superiore approfondita e mirata ai fabbisogni espressi dal mondo del lavoro e dal territorio.

Con la riforma della Costituzione del 2001 e con la legge delega n. 53/03, poi, sembrava, finalmente, che fossero state poste le tutte le condizioni per costituire anche nel nostro Paese un sistema dell'istruzione e formazione professionale secondaria e superiore, sotto la regia delle Regioni, davvero degno di questo nome. Tale disegno, tuttavia, a causa delle vecchie inerzie circa l'esclusività formativa liceale e universitaria, da un lato, e dello statalismo imperante, dall'altro lato, è stato in ogni modo contrastato.

Fino a che con DPCM 25 gennaio 2008, lo Stato, sulla base della legge n. 40 del 2007, ha recuperato un suo spazio per istituire, dopo l'istituto tecnico, gli Its (Istituti tecnici Superiori) per il conseguimento del diploma di tecnico superiore in alcune aree tecnologiche considerate prioritarie dagli indirizzi nazionali di programmazione economica, con riferimento al quadro strategico dell'Ue (precisamente nelle aree dell'efficienza energetica, della mobilità sostenibile, delle nuove tecnologie della vita, delle nuove tecnologie per il *made in Italy*, delle tecnologie innovative per i beni e le attività culturali e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione). Tali corsi, in ogni caso non a sistema in tutto il Paese, ma mirati soltanto ad alcune realtà territoriali, sono previsti dalla durata di quattro semestri, per un totale di 1800/2000 ore (ma per

particolari figure, la durata potrà essere anche di sei semestri). Il modello italiano degli Ifts, per la verità, nasce vecchio rispetto all'evoluzione che istituzioni analoghe hanno avuto in altri Paesi europei, come le Sup svizzere (Scuole universitarie Professionali), gli IUT francesi (Istituti Universitari di Tecnologia) e le Università di Scienze Applicate tedesche. Tutte istituzioni che, dopo la Dichiarazione di Bologna (1999), hanno modificato l'impostazione dei corsi da biennali a triennali, con un titolo finale equivalente alla laurea breve, e con la possibilità di proseguire per altri 2 anni, secondo lo schema di Bologna 3+2. Inoltre, gli Ifts italiani, se vivono di finanziamenti pubblici, hanno tuttavia bisogno di comprendere che non possono diventare un vero e proprio sistema senza *risorse proprie* ottenibili attraverso *attività di prestazione di servizi, di ricerca applicata* rivolta alle imprese, nonché attraverso la *produzione di brevetti*. Queste attività se ben condotte consentirebbero agli Ifts, come avviene altrove, di procurarsi autofinanziamenti sul mercato, senza dover ricorrere o ai soldi pubblici o alla filantropia di aziende illuminate.

Contemporaneamente agli Ifts sono rimasti attivi almeno in alcune Regioni anche gli Ifts di durata semestrale/annuale, per il conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore, con l'obiettivo di corrispondere a fabbisogni formativi di qualificazioni professionali superiori in settori diversi dalle aree tecnologiche sopra elencate. Ifts che alcune Regioni (cfr. ad esempio la Lombardia), sull'onda delle possibilità aperte dalla legge n. 53/03, stanno cercando in ogni modo di potenziare, prevedendone anche un'estensione biennale.

La situazione, tuttavia, ha del paradossale e non lascia intravedere troppe speranze di successo. L'istituzione di due segmenti di formazione tecnica superiore come gli Ifts statali e gli Ifts regionali tra loro non coordinati in un'unica offerta graduale e continua disseminata sull'intero territorio nazionale e destinata ai giovani con interessi lavorativi dai 18 ai 23/24 anni indebolisce, infatti, a tal punto il segmento professionale post secondario non universitario da giustificare il sospetto di averlo intenzionalmente voluto gerarchizzare e separare, a livello di immagine sociale, di realtà ordinamentale e di efficacia formativa, dal prestigio dei corsi universitari.

In questa maniera, resta inalterato il pregiudizio che equipara la dimostrazione di eccellenza di un giovane alla frequenza con ottimi voti prima del liceo e poi dell'università, ma non certo dei percorsi dell'istruzione e formazione professionale prima a livello secondario e poi a livello superiore. Un vero peccato, però, perché, in una società libera, creativa e soprattutto ad economia avanzata, non deve esistere un modo unico di essere bravi e di meritare il prestigio sociale, culturale e civile.

Giuseppe Bertagna

Professore Ordinario, Università degli Studi di Bergamo
Full Professor, University of Bergamo