

Mauro PIRAS

Appunti per un dibattito sulla politica scolastica

Indice

<i>Introduzione</i>	p. 1
1. <i>Educazione e cultura. Note sulla funzione e sul valore della scuola</i>	p. 3
1.1. Eguaglianza economica, mobilità sociale e sviluppo	p. 4
1.2. Eguaglianza morale, eguaglianza politica	p. 5
1.3. Identità culturali e concezioni del bene	p. 6
2. <i>La filosofia della riforma. Contenuto e critica della “riforma Gelmini”</i>	p. 7
2.1. Caratteri e intenti della riforma	p. 7
2.2. Valutazioni critiche	p. 8
2.2.1. Risorse economiche e razionalizzazione	p. 9
2.2.2. Troppi docenti?	p. 10
2.2.3. Professione docente	p. 11
2.3. Qualità dell’insegnamento e Scuola Secondaria di II grado	p. 12
3. <i>La filosofia nella riforma. Sull’insegnamento della filosofia nei nuovi Licei</i>	p. 15
3.1. Filosofia nei nuovi quadri orario	p. 15
3.2. Le nuove Indicazioni Nazionali	p. 16
3.3. Le nuove Classi di concorso	p. 18
Tabella: <i>Insegnamento di Filosofia, Storia e Scienze Umane nei nuovi Licei</i>	p. 21

INTRODUZIONE

La riforma della Scuola Secondaria di II grado, che parte con quest’anno scolastico (2010-2011), porta a compimento la parte più sostanziosa (riforma dei cicli di istruzione) di un generale progetto di riordino della scuola pubblica. Questo progetto ha inciso in profondità già nella Scuola Primaria e Secondaria di I grado, nell’anno scolastico passato; ancora più in profondità inciderà sulla Secondaria di II grado, perché ridisegna completamente l’assetto dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali. Diversamente da altri ampi progetti di riordino, anche più ambiziosi (la riforma Berlinguer e la riforma Moratti), quello in corso presenta la decisiva novità di essere giunto in porto; con forte determinazione, il governo ne ha imposto la realizzazione in soli due anni.

Tale iniziativa politica ha riportato la scuola all'attenzione dell'opinione pubblica. Certo questa attenzione, negli ultimi tempi, è stata in generale piuttosto viva, a causa delle difficoltà che il sistema educativo attraversa. La scuola sembra essere un problema, e una parte dell'opinione pubblica lo avverte come tale. La riforma in corso pretende di affrontarlo. Occorre chiedersi se lo fa nei termini corretti. È necessario allargare l'analisi dei problemi oltre la contingenza politica, cercando di guardarli in prospettiva e coinvolgendo la classe dirigente del paese.

Le reazioni all'attuale riforma della scuola, infatti, raramente hanno presentato questo profilo; raramente, cioè, è stata proposta un'analisi generale della situazione della scuola italiana e dei cambiamenti necessari. Tali reazioni hanno spesso assunto la forma della difesa dello *status quo*, o anche peggio della difesa corporativa; oppure hanno denunciato i drastici tagli al finanziamento del sistema scolastico, ma senza offrire un modello alternativo. La verità è che *manca una cultura condivisa su un'idea di scuola*, sui compiti a cui essa deve assolvere e sulle strutture adeguate a farlo. I problemi della scuola non sono solo italiani; alcuni di essi (il difficile rapporto con gli studenti, la crisi radicale dell'autorità degli adulti, l'insoddisfazione nei confronti dei saperi che la scuola trasmette, il disagio dei docenti nei confronti dell'"ambiente culturale" in cui si muovono i ragazzi, ecc.) sono comuni a tutte le società industriali avanzate. Per questo bisogna guardarli "dall'alto", senza tenere lo sguardo attaccato, rasoterra, ai conflitti particolari. E poi certo noi abbiamo i nostri problemi specifici: la scarsa attenzione che da sempre la nostra classe dirigente – non solo politica, ma anche "dell'alta cultura" – dedica ai problemi specifici dell'istruzione, la debolezza delle strutture, il basso livello di investimenti e la qualità del corpo docenti, per citarne solo alcuni.

Ciò di cui la società civile italiana ha bisogno è un dibattito di alto livello sulla scuola, che si ponga i problemi più generali e sia allo stesso tempo in grado di articularli con le analisi istituzionali specifiche. Un dibattito che non si leghi alla prospettiva breve delle riforme in corso, ma cerchi di ragionare in tempi più lunghi.

Chi deve farsi carico di avviare questo dibattito? Indubbiamente, quella parte di classe dirigente che è responsabile, per il suo ruolo, di orientare la cultura e l'educazione di un paese: i docenti universitari, gli studiosi, gli scienziati e gli uomini di cultura; e con essi anche tutti coloro che hanno responsabilità nella scuola, a partire da tutti i docenti che pensano di poter contribuire con la loro esperienza. Un primo obiettivo è quindi quello di avviare la discussione coinvolgendo questi gruppi.

La SFI si trova nella posizione di poter dare un contributo, per la sua composizione, che comprende tanto docenti universitari quanto docenti delle scuole, e per il suo ambito disciplinare, la filosofia, che certamente può avere qualcosa da dire in materia dell'educazione.

Una prima base di partenza può essere una riflessione sull'attuale riforma della Secondaria di II grado, che prenda a oggetto i seguenti punti:

- una prospettiva generale sulla funzione e sul valore della scuola e della cultura nella società attuale;
- una valutazione complessiva dell'impianto della riforma della Scuola Secondaria di II grado, e in particolare dei Licei;
- una valutazione sull'insegnamento della filosofia nel contesto dei nuovi Licei, e quindi sui contenuti dei nuovi programmi, sulla didattica di questa materia e sui problemi della formazione degli insegnanti e del reclutamento (classi di concorso ecc.) in questo ambito.

A questi tre punti corrispondono i tre paragrafi seguenti.

1. *EDUCAZIONE E CULTURA. NOTE SULLA FUNZIONE E SUL VALORE DELLA SCUOLA*

La società italiana sembra disorientata, quando si parla di scuola. Nell'opinione pubblica e nei media emerge di solito un'insoddisfazione provocata da problemi specifici, più o meno spettacolari: bullismo, violenza e indisciplina; scarsi risultati degli studenti italiani nelle valutazioni internazionali; stato fatiscente delle strutture; invecchiamento del corpo docenti, inadeguatezza dei programmi, qualità insoddisfacente degli insegnamenti. Parte di questi problemi è stata affrontata dal governo in carica (Berlusconi IV) appoggiandosi all'idea che bisogna combattere una cultura lassista dell'educazione, reintrodurre autorità e vincoli, mettere al lavoro gli insegnanti, razionalizzare il sistema riducendo gli sprechi, e così via. Ciò ha provocato come reazione una difesa incondizionata di quella cultura dell'istruzione democratica, di massa, che ha impresso una svolta importante alla scuola italiana negli anni settanta, ma che ora sembra avere esaurito la sua capacità di creare consenso. Se la reazione non è stata questa, le critiche si sono rivolte ad aspetti parziali della politica scolastica, senza essere capaci di proporre una visione d'insieme articolata. Le analisi più attente sembrano muoversi solo sul terreno economico e sociale, cioè sul ruolo dell'istruzione nel promuovere la mobilità sociale e la produttività. O meglio sul fallimento della scuola italiana su questo terreno negli ultimi decenni.

In generale, la società e la cultura italiana non sembrano essere consapevoli di dovere *ricostruire* un progetto di scuola. Tendono a dare per scontato l'orizzonte che potrebbe sostenere questo progetto, come se tale orizzonte fosse generato "naturalmente" dai valori democratici condivisi, e i problemi fossero solo quelli di politiche più o meno conservatrici o progressiste. Invece il problema di fondo è proprio che *nella società italiana manca una cultura condivisa sul*

valore e sulla funzione della scuola; non solo non è condivisa, ma non è neanche diffusa in ampi strati della popolazione e delle classi dirigenti. Ci si illude di avere una cultura di riferimento perché ci si aggrappa a tradizioni che ormai non riescono più a essere propulsive. Un paese in cui una parte consistente della classe dirigente economica dichiara senza vergogna, anzi quasi con vanto, di non avere letto neanche un libro in un anno, non ha una percezione dell'importanza dell'istruzione.

Questa percezione va ricostruita, con una riflessione ambiziosa, a tutti i livelli. Si propongono qui, per avviarla, e ovviamente semplificando, tre piani, partendo da quello più concreto e più avvertito dall'opinione pubblica, e salendo fino a quello più generale e astratto: 1) la funzione dell'educazione nel promuovere il benessere economico, l'occupazione e la mobilità sociale; 2) il valore e la funzione della scuola nel promuovere e preservare l'eguaglianza morale dei cittadini in una democrazia liberale; 3) il valore dell'educazione nel promuovere la solidarietà sociale e le condizioni di una vita personale realizzata.

1.1. Eguaglianza economica, mobilità sociale e sviluppo

I dati sulla crisi economica che stiamo attraversando provano che la disoccupazione colpisce maggiormente non solo i giovani, ma soprattutto chi ha titoli di studio inferiori al diploma di scuola superiore. Chi non dispone di qualifiche adeguate ha più difficoltà a trovare una nuova occupazione in caso di licenziamento. Questi dati sono paralleli a quelli secondo i quali l'Italia ha un tasso di diplomati di scuola secondaria e di laureati inferiore alla media OCSE (e agli obiettivi posti dal trattato di Lisbona). Il fatto che, nella crisi attuale, il tasso di disoccupazione italiano sia inferiore alla media europea non deve ingannare, perché a questo va accostato il dato strutturale di un livello di occupazione significativamente più basso. In breve: le difficoltà del mercato del lavoro italiano sembrano riconducibili anche all'inefficacia del sistema scolastico. Inoltre, anche sul piano della produttività l'Italia già da prima della crisi mostrava delle grandi difficoltà, alle quali non è estranea la carenza di una formazione più estesa.

Ma il problema, ovviamente, non è solo economico. Sul piano sociale, il compito della scuola in una società democratica è quello di promuovere da una parte la mobilità sociale, rendendo possibile l'accesso alle classi sociali superiori anche a chi viene da classi inferiori; dall'altra, un'equa eguaglianza di accesso alle opportunità di lavoro e ai ruoli decisionali della società. I dati recenti mostrano però che, a partire dalla fine degli anni settanta, la scuola italiana non contribuisce più a realizzare questi obiettivi.

Questi due obiettivi sono percepiti dall'opinione pubblica, ma vanno rafforzati con una chiara prospettiva teorica, per evitare di ridurli a un discorso economicistico. Il loro fondamento è un'idea di giustizia, o meglio è l'idea di eguaglianza su cui si fondano le società democratiche. Se una

società vuole preservare la sua identità democratica, non può tollerare che in essa si approfondiscano situazioni di dominio sociale, ovvero situazioni in cui l'eguale dignità morale dei cittadini, sancita formalmente, venga di fatto violata dalla disparità nella distribuzione delle risorse. Lo squilibrio nella distribuzione del capitale economico può essere corretto dal capitale culturale. Il capitale sociale di cui dispongono gli individui per migliorare la propria posizione sociale, mantenere una propria sfera di autonomia e non subire direttamente, in maniera non negoziabile, il dominio economico delle classi superiori, è composto tanto da capitale economico quanto da capitale culturale. Anzi, nel contesto della società complessa, l'accesso al capitale culturale permette più facilmente di correggere le ingiustizie nella distribuzione della ricchezza. La funzione della scuola nel promuovere la mobilità sociale e il benessere va collocata su questo sfondo teorico: non si tratta di attribuire al sistema educativo e alla cultura una semplice funzione economica, in vista di una pura crescita del PIL pro-capite, ma di agganciarla al rispetto del principio di eguaglianza, sul terreno della giustizia distributiva.

1.2. Eguaglianza morale, eguaglianza politica

Il principio di eguaglianza fa da transizione al secondo punto. Se una società vuole essere democratica, deve preservare il valore che fonda il suo ideale di democrazia. Tale valore è il principio dell'eguaglianza morale delle persone, intese come individui liberi. L'idea di persone morali, eguali e libere, è il bene da preservare. Tale idea non può non contenere in sé un ideale normativo il cui contenuto è definito da alcuni poteri morali delle persone, poteri morali senza i quali non si può dire che le persone possano preservare il loro status. La definizione di questi poteri morali è ovviamente controversa, perché una definizione troppo delimitata rischierebbe di produrre un ideale di eguaglianza esclusivo nei confronti di culture e tradizioni diverse. È evidente però che la preservazione dello status di persone morali *eguali*, e quindi di cittadini a pieno titolo, dipende dalle condizioni che rendono possibile l'esercizio di questi poteri morali. Se per esempio, provvisoriamente, tra questi poteri morali si ascrivono la capacità di giudizio morale, cioè di giudicare correttamente secondo il giusto, e la capacità di operare liberamente le proprie scelte di vita, è evidente che simili capacità richiedono delle condizioni di realizzazione. Queste non sono solo materiali (garanzia di un reddito adeguato) e sociali (limitazione del dominio sociale), condizioni senza le quali l'esercizio dei poteri morali, e quindi della democrazia, resta solo sulla carta; sono anche condizioni *epistemiche*, cioè l'insieme di competenze cognitive e morali che permettono ai soggetti di orientarsi nel mondo. Preservare queste competenze significa preservare l'eguaglianza morale tra le persone. La democrazia, infatti, è un ideale politico e sociale fortemente controfattuale: se si regge sul presupposto che tutte le persone sono moralmente eguali, in un certo

sensu non può sperare che questa situazione si realizzi mai del tutto. I rapporti sociali, dai più piccoli ai più complessi, dalla famiglia alle interdipendenze globali, sono sempre intessuti di rapporti di dominio. Noi tutti sappiamo che spesso l'efficacia del nostro voto è molto dubbia; ciononostante non accetteremmo che l'eguale diritto di voto venisse limitato, o che ci fossero discriminazioni in tal senso. Questo perché preservare la democrazia significa preservare un ideale morale: non violare l'ideale morale dell'eguaglianza tra persone. È impossibile accettare norme in contraddizione con questo ideale. Quindi, sul terreno dell'educazione, è un dovere morale per le società democratiche *garantire le condizioni epistemiche dell'eguaglianza*. Non ci si può sottrarre all'obbligo di assicurare un comune accesso alle conoscenze fondamentali, alla cultura, ai principi, ecc., che costituiscono *un soggetto capace di orientarsi nel mondo*. L'ideale di un soggetto di questo genere è il sostrato della democrazia. Più in profondità dell'idea di cittadinanza come partecipazione, informazione, ecc., si trova questo ideale morale di eguaglianza fondamentale.

1.3. Identità culturali e concezioni del bene

È probabile che la riflessione sulla funzione della scuola non possa fermarsi qui. La democrazia non deve proporre un ideale di vita buona, ma creare le condizioni perché ognuno di noi possa svilupparne liberamente uno. Finché si rimane quindi nell'ambito del principio di eguaglianza, la scuola ha il compito di preservare una condizione morale, ma non di sviluppare una prospettiva etica. Nel campo dell'educazione, tuttavia, questa delimitazione di campo non è così netta. In due ambiti, la scuola non può non trascendere il confine tra il giusto e il bene: da una parte, il rapporto tra l'educazione e la cultura storica (nazionale, ma non solo) di una società, quindi la sua identità; dall'altra, l'ideale di sviluppo della persona inevitabilmente soggiacente a ogni progetto educativo.

Qualsiasi percorso educativo si inserisce nel contesto di una cultura specifica, di una identità storica particolare. Nella tradizione europea, si tratta delle identità nazionali, che hanno avuto un ruolo fondamentale nella costituzione della scuola pubblica. La crisi dei nazionalismi, il pluralismo culturale e la critica sociale hanno mostrato a sufficienza che l'educazione non può restare ancorata al primato dell'identità nazionale; è corrente ora la consapevolezza che la scuola debba essere uno spazio aperto a diverse identità culturali, al confronto, alla critica. Tuttavia, non ci si libera a piacimento della propria storia e delle tradizioni; è evidente, per esempio, che inevitabilmente si insegnano i classici della letteratura nazionale e che prevale l'attenzione per la storia del proprio paese, o al massimo, in Europa, della civiltà europea. La scuola continua ad avere il compito di inserire l'individuo nella società in cui nasce; questo inserimento non può essere solo funzionale e normativo, ma è anche inevitabilmente culturale. Nel contesto delle società democratiche attuali, in cui il pluralismo e la libertà individuale sono acquisizioni irrinunciabili, questo ci pone una grande

sfida: come conciliare l'apertura pluralistica e il carattere non etico dello stato con l'imposizione di programmi appartenenti a una specifica tradizione culturale?

L'attrito tra apertura liberale e progetto etico compare anche su un altro terreno. Nessun progetto educativo può fare a meno di un ideale di persona. L'educazione ha in sé sempre una certa teleologia, dal momento che considera alcune caratteristiche dell'individuo come potenzialità da sviluppare secondo una finalità interna. Quindi, queste potenzialità possono essere sviluppate bene o male; all'attività educativa è sempre sottesa una concezione della fisiologia e della patologia dello sviluppo delle capacità: la fisiologia dà il parametro per giudicare gli sviluppi non riusciti e per educare, appunto. Gli ideali di persona sono sempre legati a tradizioni culturali, a ontologie forti; anche la concezione più aperta ne risente. Tuttavia, l'educazione moderna non può rinunciare al progetto di creare le condizioni per *lo sviluppo di una persona autonoma, che realizza se stessa in un proprio progetto di vita consapevole*. Questo ideale è problematico come qualsiasi altro, ma deve essere declinato in modo tale da diventare il più aperto possibile a interpretazioni diverse, perché è l'unico che può sfuggire all'imposizione esterna di un progetto di vita buona.

2. LA FILOSOFIA DELLA RIFORMA. CONTENUTO E CRITICA DELLA "RIFORMA GELMINI"

2.1. Caratteri e intenti della riforma

La cosiddetta "riforma Gelmini" è in realtà un insieme di provvedimenti di varia natura nati a partire da una legge di bilancio. I tentativi di riforma dei ministri Berlinguer e Moratti scaturivano da un disegno strutturale di trasformazione della scuola, contenuto in una legge generale di riferimento. Nel caso del ministro Gelmini, invece, il punto d'avvio è dato da una legge di bilancio, la Legge 133/2008, che all'articolo 64 attribuisce le deleghe al governo per la razionalizzazione e il riordino del sistema scolastico. Lo spirito e gli intenti di questa "riforma" si trovano quindi in questo articolo.

L'obiettivo dichiarato del governo è quello di razionalizzare il sistema scolastico, modificando il rapporto tra risorse investite e servizi prestati. Il primo punto sottolineato è infatti quello di aumentare il rapporto alunni/docente, avvicinandolo agli standard europei. Inoltre, si persegue la riduzione degli organici del personale ATA. Quindi, un primo obiettivo generale è la riduzione del personale della scuola in funzione di una migliore efficienza del sistema. Inoltre, la legge impone di riordinare il sistema scolastico tramite la ridefinizione delle classi di concorso, dei curricula, dei piani di studio e dei quadri orari, il ridimensionamento della rete scolastica e la riforma dei centri di istruzione per gli adulti. In generale, quindi, l'obiettivo è *razionalizzare risparmiando risorse*.

Questo stesso articolo, infatti, prevede un risparmio nel settore dell'istruzione di 7,8 miliardi in quattro anni.

La razionalizzazione non si esprime solo con la riduzione delle spese, ma anche con una semplificazione strutturale, in termini di ordinamento. Nel caso della Scuola Secondaria di II grado, tale semplificazione si manifesta, in modo macroscopico, con la scomparsa delle sperimentazioni, avviate a partire dagli anni ottanta con i programmi Brocca. Esse erano ormai quasi quattrocento; scompaiono tutte, e i profili delle scuole superiori vengono semplificati, salvando solo qua e là alcune acquisizioni delle sperimentazioni, che diventano così di ordinamento. La semplificazione riguarda anche i quadri orari e i piani di studio.

A questi intenti fondamentali si accompagnano alcuni provvedimenti “di contorno”, improntati all'idea di introdurre maggiore severità, con le norme riguardanti i voti di condotta, la valutazione degli alunni, un nuovo sistema di attribuzione dei crediti, ecc.

Per quanto riguarda gli insegnanti, l'intervento di riordino viene affiancato da un disegno di legge (la cosiddetta “legge Aprea”), che prevede una modifica della carriera dei docenti, con l'introduzione di criteri di avanzamento legati alla professionalità e non solo all'anzianità di servizio, e la formazione di tre profili diversi di docente. Si tratta quindi non solo di risparmiare sulle risorse, ma anche di assicurare una migliore qualità del corpo insegnanti. In tal senso si muove anche la cosiddetta “legge Brunetta”, che come è noto prevede un aumento del controllo disciplinare, ma anche un sistema di incentivi e premi per tutto il personale dell'amministrazione pubblica (anche se attualmente non si applica ancora al personale docente della scuola).

Infine, un altro intento dichiarato dal governo, in diversi regolamenti attuativi della riforma, è quello di adeguare il sistema scolastico italiano non solo agli standard europei in termini di rapporto risorse-servizi, ma anche alle indicazioni dell'Unione Europea sul terreno dei curricula e dei piani di studio. In particolare, si cerca di introdurre un sistema di certificazione delle competenze, che valuti quindi il sapere acquisito dagli allievi non nei contenuti, ma seguendo i parametri di competenze definiti dal trattato di Lisbona.

2.2. Valutazioni critiche

Che valutazione si può dare di questo insieme di interventi, guardando in particolare alla Scuola Secondaria di II grado?

2.2.1. Risorse economiche e razionalizzazione. Il primo nodo da affrontare è quello della razionalizzazione del sistema, sul piano del rapporto tra risorse e servizi. Le critiche più dure ai provvedimenti del governo hanno denunciato i “tagli” operati sulle risorse a disposizione della scuola, tagli imposti da una legge di bilancio finalizzata al progressivo rientro del deficit e del

debito pubblico. Il governo ha replicato più volte che le economie sono volte a razionalizzare il sistema scolastico, riducendo gli sprechi e rendendo la spesa più efficiente. Per esempio, è stato detto più volte, nella scuola italiana la media del rapporto alunni/docente è notevolmente inferiore rispetto ad altri paesi europei, cioè 11 alunni per ogni docente (senza contare gli insegnanti di sostegno), mentre negli altri paesi è di circa 15-16 per docente. Inoltre, la spesa per il personale della scuola (docenti e ATA) raggiunge il 97% dell'intera spesa per la scuola (dati bilancio 2007), e quindi assorbe quasi interamente le risorse a disposizione della scuola. Secondo il governo questi dati mostrano che il personale scolastico è sovradimensionato, e che quindi il primo passo per razionalizzare il sistema è diminuirne la consistenza. Da qui i tagli, che non sarebbero perciò dettati da sole esigenze di riduzione della spesa.

Per rispondere a questa linea politica, bisogna farsi un'idea chiara sul livello adeguato di investimenti per un sistema scolastico moderno. Prima di vedere quanto incide il personale sulla spesa scolastica, occorre vedere a quanto questa ammonta in rapporto al PIL.

Nei paesi OCSE, nel 2007 (cfr. *Education at a Glance 2010*) la media degli investimenti di ogni tipo (diretti e indiretti, pubblici e privati) nella scuola era del 6,2% del PIL; in Italia era del 4,5%, mentre in altri paesi comparabili, Francia e Gran Bretagna, era del 6% e del 5,8%. Se si prendono solo gli investimenti diretti (sempre pubblici e privati), la media OCSE è del 3,6%, l'Italia si colloca piuttosto al di sotto, con il 3,1%, Francia e Inghilterra al di sopra con 3,9% e 4,2%. Se si prendono solo gli investimenti pubblici diretti, l'Italia, con il suo 3% del PIL, è al di sotto della media OCSE, 3,4%, e spende ancora meno rispetto a Francia (3,7%) e Gran Bretagna (4,1%). Se si prende la percentuale della spesa per la scuola sulla spesa pubblica, il dislivello è ancora più marcato: la media OCSE è il 9% della spesa pubblica, l'Italia spende il 6,4% del proprio bilancio, la Francia il 7,1% e la Gran Bretagna l'8,9%. Questi dati mostrano che l'Italia è gravemente al di sotto della media OCSE come investimento generale (di ogni tipo) nel sistema educativo, ed è sempre al di sotto di questa media come investimenti diretti e come spesa pubblica per la scuola, sia in rapporto al PIL che in rapporto alla spesa pubblica generale.

Se si fa un raffronto specifico con la Francia, per esempio, le differenze sono però più evidenti. Nel 2007, la missione interministeriale per la scuola (senza contare quindi gli enti locali) prevedeva in Francia un bilancio di 66,8 miliardi di euro (3,5% del PIL), mentre in Italia si attestava a 43,1 miliardi (2,8% del PIL). Nello stesso anno, in Francia la spesa per il personale della scuola ammontava al 72,5% della spesa pubblica per la scuola, mentre in Italia, come abbiamo visto, era intorno al 97%. Ma è evidente che la percentuale francese corrisponde a oltre 48 miliardi di euro, cioè ben più di quello che si spende in Italia per la stessa voce, che però copre il 97% del bilancio.

Come è ovvio, il problema non è la percentuale della spesa per il personale, ma *il livello complessivo di spesa per la scuola*. Questi dati mostrano che *tale livello, in Italia, andrebbe innalzato*. Se si parla di razionalizzazione della scuola, bisogna separare il problema degli investimenti da quello del rapporto tra spesa e servizi. La razionalizzazione riguarda il secondo aspetto. Ma non è possibile intraprenderla se prima la spesa per la scuola pubblica non è adeguata ai compiti cui essa deve assolvere. La media dei paesi OCSE è ovviamente solo un indicatore di questo “livello adeguato”, ma chiunque conosca la situazione della scuola sa che esistono numerosi altri “indicatori” molto concreti dell’inadeguatezza degli investimenti: lo stato fatiscente delle strutture, l’insufficienza di materiali e attrezzature, la difficoltà a coprire le spese per supplenze, ecc. Ragionando oltre la contingenza attuale, bisogna affermare con convinzione, invece, che la scuola italiana, in una prospettiva lunga, ha bisogno di *sempre maggiori investimenti*. Il primo obiettivo dovrebbe essere quello di accrescere in generale gli investimenti di ogni tipo nel sistema educativo. Qualcuno potrebbe obiettare che, nel contesto della crisi economica in corso, aumentare le spese è impossibile. Va notato però che, nonostante la crisi, diversi paesi (Stati Uniti, Francia, Germania, per esempio) non hanno ridotto la spesa per l’istruzione e la ricerca, ma anzi in alcuni casi l’hanno aumentata. Questo tipo di spesa è un investimento anche per rilanciare lo sviluppo sulla lunga durata, come già osservato all’inizio di questo testo.

2.2.2. Troppi docenti? Va però affrontata l’altra obiezione fondamentale: il rapporto alunni/docente, che in Italia è troppo basso rispetto alla media europea. Se, come si è appena detto, si sostiene che si debbano aumentare gli investimenti, resta però sempre aperta l’esigenza di razionalizzare la spesa, cioè di spendere in modo intelligente. Il problema potrebbe essere che il corpo docenti della scuola italiana è comunque sovradimensionato. Se venisse ridotto, innalzando il rapporto alunni/docente e avvicinandolo alla media europea, ciò permetterebbe forse di aumentare gli stipendi dei docenti e assicurare una migliore qualità dell’insegnamento. Questo punto è delicato, e anche qui è buona regola seguire l’arte della separazione. Una cosa è il numero complessivo dei docenti (che tra l’altro andrebbe valutato disaggregando i dati in rapporto ai diversi livelli del sistema scolastico), un’altra il problema della loro retribuzione e delle prospettive di carriera, un’altra ancora la qualità dell’insegnamento.

Il rapporto alunni/docente è indubbiamente un problema da affrontare, senza preclusioni. Va detto però che avere un basso numero di alunni per docente può essere anche una scelta didattica, culturale e politica. Se ci si interroga su questo punto, bisogna riflettere anche su queste decisioni di fondo, non è possibile limitarsi a dire che ci sono troppi docenti e che bisogna allinearsi agli altri paesi. In *primo* luogo dobbiamo porci una domanda fondamentale sulla natura della didattica che vogliamo: vogliamo creare le condizioni di un insegnamento che segua da vicino i singoli allievi

(soprattutto nella scuola dell'infanzia e primaria)? O vogliamo forse abbandonare una didattica attenta alle esigenze del singolo studente, che cerca di non lasciare indietro nessuno? Di quanti docenti abbiamo bisogno per garantire questo? Questa è una scelta culturale di fondo. Se la riteniamo giusta in sé, non c'è ragione di esigere un'indiscriminata diminuzione del corpo docente, pur tenendo conto, ovviamente, delle compatibilità finanziarie. In *secondo* luogo, la conformazione particolare del nostro territorio ci pone di fronte a questa scelta: nei casi dei piccoli paesi (a volte microscopici) di montagna o delle piccole isole, come vogliamo regolarci? Vogliamo sempre mantenere una presenza ravvicinata della scuola, come si è fatto finora, o vogliamo scegliere un altro modello? *Infine*, i dati sull'alfabetizzazione, non solo di base, ma anche relativa alle capacità cognitive minime per sopravvivere in una società complessa, andrebbero disaggregati, per mostrare le difficoltà specifiche delle aree più arretrate del paese, o di quelle, cosa più grave, in parte sotto il controllo della criminalità organizzata. Che scelta vogliamo fare, di fronte a queste situazioni patologiche? Vogliamo intensificare la presenza della scuola, tenendo un basso rapporto alunni/docente, o vogliamo allinearci a un livello medio che necessariamente penalizzerà ulteriormente queste situazioni? Come si vede, si tratta di scelte di fondo, di natura politica, sociale e culturale, che vanno affrontate in quanto tali, e non sotto la pressione delle difficoltà di bilancio.

2.2.3. *Professione docente*. La questione della retribuzione dei docenti è un'altra cosa. Non è possibile partire dall'assunto che, per innalzarla, si debba ridurre il corpo docenti. Il problema va affrontato in sé. Su questo terreno, la riforma della scuola attuata e in corso di attuazione non dà nessuna risposta. Il problema, in sé, è duplice: da una parte si tratta di portare le retribuzioni a livelli adeguati alle competenze (alte e complesse) richieste dall'insegnamento; dall'altra si tratta di pensare a prospettive di carriera interne alla professione docente, con avanzamenti stipendiali e di posizione legati non solo all'anzianità, ma anche alla crescita delle competenze e delle responsabilità. Il fine di interventi di questo genere dovrebbe essere quello di innalzare la qualità dell'insegnamento, fornendo una maggiore motivazione ai docenti sul piano del riconoscimento sociale e professionale. Attualmente l'insegnamento nella scuola non è appetibile, per molti giovani che sono mossi non solo da passione ma anche da legittime aspettative di guadagno e di carriera. Inoltre, andrebbero pensati dei meccanismi che rendano più remunerativo lavorare in sedi disagiate, come scuole di periferia o collocate in aree socialmente degradate; oggi, invece, succede esattamente il contrario, tutto concorre a far fuggire dalle situazioni difficili gli insegnanti migliori.

Ora, su tutti questi punti la riforma in corso, nelle leggi e nei regolamenti già approvati, non prevede nulla. Come è noto, però, è in corso di elaborazione un disegno di legge (il cosiddetto d.d.l. Aprea) che modifica lo statuto giuridico dei docenti, introducendo meccanismi di avanzamento non solo per anzianità. Non è chiaro come questo d.d.l. proceda, ma va detto che se lo spirito è quello

della cosiddetta “legge Brunetta”, non si tratta della direzione giusta. La riforma Brunetta della pubblica amministrazione, infatti, stabilisce arbitrariamente un tetto alle risorse disponibili per i meccanismi premiali, decidendo a priori le quote di personale che possono accedere a dei miglioramenti, e condannando così, sempre a priori, una parte del personale a svolgere comunque il ruolo dei “peggiori”. Meccanismi così rigidi non possono costituire una base adeguata di motivazione professionale. Ma, soprattutto, la manovra economica appena approvata dal governo vanifica la possibilità di applicare qualsiasi meccanismo premiale di questo genere, dal momento che blocca tutti gli aumenti di stipendio per tre anni, e rimanda a un tempo sempre più lontano una riforma dello statuto giuridico degli insegnanti.

2.3. Qualità dell'insegnamento e Scuola Secondaria di II grado

Come già detto, il problema della qualità dell'insegnamento va distinto da quelli delle risorse e della professione docente. Questi due sono solo i presupposti di un buon insegnamento. Per affrontare quest'ultimo, bisogna prendere in esame la struttura della scuola nata dalla riforma Gelmini. Come detto all'inizio, ci concentriamo qui solo sulla Scuola Secondaria di II grado, e in particolare sui Licei.

La riforma della Scuola Secondaria di II grado modifica l'ordinamento precedente in due punti fondamentali.

In primo luogo, vengono soppresse le sperimentazioni di ogni genere e vengono ridotti i tipi e gli indirizzi dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali. I Licei diventano sei, con sei indirizzi per il Liceo Artistico e due opzioni, una per il Liceo delle Scienze Umane e una per il Liceo Scientifico; i Tecnici vengono ridotti in tutto a due settori con undici indirizzi; gli Istituti Professionali a due settori con sei indirizzi.

In secondo luogo, viene ridotta la quantità di ore di lezione afferenti a ogni Liceo o Istituto. Così gli orari dei Licei sono tutti uniformati a 27 ore di sessanta minuti nel biennio, e 30 nel triennio (fanno eccezione: il triennio del Classico, 31 ore; il Liceo Musicale, 32 ore per tutto il quinquennio; il Liceo Artistico, 34 ore nel biennio e 35 nel triennio); nei Tecnici e nei Professionali, gli orari sono ridotti a 32 ore di sessanta minuti per tutto il quinquennio.

Si tratta quindi di una notevole operazione di ridimensionamento, in parte giustificabile da esigenze di razionalizzazione, visto l'alto numero di sperimentazioni nei Licei e di indirizzi nei Tecnici e Professionali, che rendevano sempre più difficile gestire il tutto. Ma bisogna chiedersi come sia stata operata questa riduzione, per valutarne le ricadute sull'insegnamento, e non solo sulla gestione del sistema.

Parlando in generale per tutta la Scuola Secondaria di II grado, e tralasciando per il momento una valutazione sulla riduzione degli indirizzi, qualcosa va detto sulla riduzione degli orari. Confrontando i cambiamenti nei vari tipi di scuola, ci si rende conto che la riforma ha uno strano andamento: quanto più ci si allontana dal Liceo Classico, tanto maggiori sono i cambiamenti, e viceversa. La riforma dei quadri orario è sia esterna, come riduzione del monte ore complessivo, che interna, come ridefinizione delle materie curriculari, con vistosi cambiamenti, spesso, nel peso delle singole materie. Ora, se si prende il Liceo Classico si vede che i cambiamenti sono minimi da entrambi i punti di vista (anche se lasciano perplessi, nel biennio, la riduzione di Italiano e di Geografia, accorpata a Storia); nello Scientifico, si hanno cambiamenti più significativi, ma che portano a rafforzare le discipline scientifiche, e quindi non snaturano i caratteri della scuola (colpisce però il ridimensionamento di Storia su tutto il quinquennio). Andando avanti, i cambiamenti diventano macroscopici, fino ad arrivare ai Tecnici e ai Professionali, nei quali il crollo del monte ore disponibile cambia radicalmente la natura dell'insegnamento. Il ministro Gelmini, nella presentazione della riforma alla conferenza stampa del 4 febbraio 2010, ha rivendicato il "modello del Classico", affermando che se il Liceo Classico funziona bene con meno ore di lavoro in classe, questo modello può essere esteso alle altre scuole: meno ore di lavoro in classe e più a casa, quindi più serietà e più efficienza. *Questa affermazione è inaccettabile*, sia perché va contro il funzionamento reale degli altri Licei e degli Istituti, sia perché l'idealizzazione del Liceo Classico ha un non vago sentore classista.

In primo luogo, non ha senso pensare che le esigenze didattiche di un Tecnico o di un Professionale siano comparabili a quelle di un Liceo Classico. È evidente che nei primi due casi è necessario un ricorso ben maggiore alle attività di laboratorio, che prendono tempo e richiedono un'organizzazione della didattica più complessa. Inoltre, nei Licei Classici può forse resistere senza troppi problemi la pratica della cosiddetta "lezione frontale", ma questa non può diventare dominante negli Istituti Tecnici e Professionali; e per fare didattica in maniera diversa, con un coinvolgimento più diretto degli studenti, serve più tempo rispetto a quello necessario per fare lezione dalla cattedra. Infine, la riduzione del tempo scuola può essere un obiettivo perseguibile in generale quando l'ambiente sociale circostante sostiene i percorsi formativi, di ogni tipo, delle persone. La Norvegia e la Finlandia possono permettersi di ridurre il tempo scuola, perché investono nella formazione degli adulti e nel sistema bibliotecario, a tutti i livelli, e perché la pratica della lettura è, in quelle società, molto diffuse. Ma in un paese come il nostro, dove la percentuale di persone che hanno realmente letto almeno un libro in un anno è intorno al 30%, dove c'è un terzo della popolazione caduto in una sorta di analfabetismo funzionale, dove il sistema delle biblioteche municipali è molto carente, in un contesto di questo genere ridurre il tempo scuola significa

indebolire drammaticamente le prospettive di formazione degli individui. Inoltre, sempre per i Tecnici e i Professionali, viste le classi sociali di provenienza dei loro alunni, e considerata la scarsissima mobilità sociale del nostro paese, ridurre il tempo scuola significa privare gli studenti di occasioni di acculturazione e di uscita dal proprio contesto sociale. Da qui l'innegabile sapore classista di questo tipo di riordino dei quadri orario.

L'interpretazione in chiave classista del Liceo Classico, implicita nella contrapposizione del "modello del Classico" agli Istituti Tecnici e Professionali, omette peraltro di rilevare che, nella storia italiana, proprio il Liceo Classico ha spesso svolto un'importante funzione di perequazione sociale, consentendo ai figli della piccolissima borghesia di entrare a far parte della classe dirigente. In quella contrapposizione il Classico diventa il Liceo borghese, anziché confermare la propria vocazione (che dovrebbe essere di tutta la scuola) di opportunità per le classi meno abbienti di battere la borghesia del privilegio sul terreno del merito.

Se spostiamo l'attenzione dalla Scuola Secondaria in generale ai Licei, vanno messi in evidenza altri problemi. Le sperimentazioni, come già detto, erano ormai diventate una giungla difficilissima da gestire, dal momento che arrivavano ad essere quasi quattrocento, secondo le ultime stime del Ministero. Indubbiamente, quindi, era necessaria una semplificazione; inoltre, è evidente a tutti che la condizione di sperimentazione non si può perpetuare in eterno, e che era giunto da tempo il momento di decidere cosa stabilizzare e cosa no. Tuttavia, è anche evidente che per fare questo sarebbe stata necessaria una valutazione attenta di tutti i diversi tipi di sperimentazione, che permettesse di comprendere quali, tra esse, avessero portato a dei risultati significativi. Niente di tutto questo è stato fatto; sono solo state presi in conto alcuni aspetti molto parziali delle sperimentazioni, rendendole quindi da ordinamento (come per esempio l'inglese sul quinquennio per il Classico, o il PNI per lo Scientifico), ma per il resto si è proceduto a un disboscamento indiscriminato, senza salvare niente. Si è perso così l'insegnamento di Musica nel Liceo delle Scienze Umane, l'insegnamento di Diritto nel Linguistico, la possibilità di introdurre il PNI anche al Classico, o un Linguistico con profilo più liceale, per citare solo pochissimi esempi. L'esperienza accumulata con le sperimentazioni Brocca è stata spazzata via, in nome di un (presunto) approccio alla didattica che non accetta i tempi lenti e le analisi di dettaglio, ma impone in fretta cambiamenti radicali di cui non si valutano a pieno le conseguenze.

Un altro aspetto che lascia perplessi nella riforma dei Licei tocca più da vicino i contenuti. I nuovi regolamenti hanno cambiato i quadri orario e quindi le materie di insegnamento, ma non hanno proposto una ridefinizione profonda dei profili in uscita degli studenti. Ovviamente, questi profili ci sono, ma sono spesso troppo vaghi. Soprattutto, non sembrano tenere conto in maniera adeguata dell'innalzamento dell'obbligo scolastico a sedici anni, ormai in vigore. Niente,

nell'ordinamento dei nuovi Licei, rivela un benché minimo tentativo di rendere unitario il percorso del biennio, in vista della certificazione dell'obbligo scolastico. L'importazione *sic et simpliciter* della certificazione europea delle competenze a sedici anni serve a ben poco, se non è preceduta da un curriculum in parte unitario nel biennio delle scuole superiori. La questione di un curriculum unitario e specifico della fascia di età tra gli undici e i sedici anni, ben prima quindi dell'inizio della scuola superiore, è un problema didattico enorme, che tutti i paesi avanzati devono affrontare, ma da cui la riforma Gelmini non è stata minimamente sfiorata.

L'assenza di riflessione sulla didattica che accompagna questa riforma, infine, si manifesta a chiare lettere sul terreno dei programmi delle singole discipline. Le Indicazioni Nazionali sembrano muoversi in modo compromissorio tra esigenze contraddittorie: da una parte, recepire le direttive europee che tendono a concentrare l'attenzione sulle competenze piuttosto che sui contenuti; dall'altra, in senso diametralmente opposto, promuovere uno "spirito antipedagogico" che, per correggere gli eccessi del pedagogismo, cioè della didattica fine a se stessa, si spinge ad affermare una superiorità dei contenuti in quanto tali. Allo stesso tempo, questi contenuti sono però presentati in maniera minimale, semplificata, e ripetendo pigramente schemi ereditati dalla tradizione; non si ha il coraggio di fare delle scelte radicali, di selezione o di cambiamento, per venire incontro alla necessità (sentita dai docenti) di insegnare meno ma meglio, a fronte di studenti sempre più deboli nei presupposti culturali di base. Inoltre la scelta di presentare Profili disciplinari unici a fronte di ben sei percorsi formativi, con quadri orari diversi, senza neppure un tentativo di declinazione della disciplina, pare segnalare più una indifferenza per le condizioni di trasmissione della cultura che un interesse per la costruzione di una cultura di base comune.

3. *LA FILOSOFIA NELLA RIFORMA. SULL'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA NEI NUOVI LICEI*

I cambiamenti nell'insegnamento della filosofia, nei nuovi Licei, seguono l'andamento già descritto per la trasformazione della Secondaria di II Grado in generale: quanto più ci si allontana dal Liceo Classico, maggiori sono i cambiamenti. Ci muoveremo su tre terreni:

- la ridefinizione del numero di ore di Filosofia nei nuovi quadri orario;
- i nuovi programmi nelle Indicazioni Nazionali;
- il rapporto della filosofia con le discipline ad essa collegate, e le nuove classi di concorso.

3.1. Filosofia nei nuovi quadri orario

Ovviamente, le considerazioni che seguono riguardano solo il triennio dei Licei. In fondo al testo si trova una tabella comparativa degli orari del vecchio e del nuovo ordinamento per Filosofia, Storia e Scienze Umane, tabella a cui rimandano le considerazioni che seguono.

Nel *Liceo Classico* non c'è nessun cambiamento: l'insegnamento di Filosofia resta a tre ore settimanali per ogni anno del triennio, abbinato a tre ore settimanali di Storia. Quindi, per la cattedra di Filosofia e Storia restano le 18 ore settimanali dell'ordinamento tradizionale.

Nel *Liceo Scientifico*, Filosofia ha tre ore settimanali per ogni anno, mentre Storia viene ridotta per tutti e tre gli anni a due ore; il totale delle due materie è così di cinque ore settimanali per ogni anno. Quindi il totale sul triennio è invariato, ma la nuova distribuzione penalizza l'ultimo anno. Nel *Liceo Scientifico opzione Scienze Applicate*, rispetto al precedente Liceo Scientifico-Tecnologico, che aveva lo stesso orario da ordinamento, Filosofia perde due ore, una al secondo anno e una al terzo.

Procedendo ancora, i cambiamenti sono più significativi.

Nel nuovo *Liceo Linguistico*, che sostituisce tutti i diversi tipi di Linguistico attualmente esistenti, l'insegnamento di Filosofia e Storia nel triennio è ridotto a 12 ore, mentre prima poteva essere di 16 o di 17; c'è quindi una perdita netta di quattro o cinque ore, a seconda dei casi. Nello specifico, Filosofia perde da due a tre ore, essendo ridotta a sole due ore settimanali per ogni anno.

Anche nell'area dei nuovi *Licei delle Scienze Umane* i cambiamenti sono radicali. Nel *Liceo delle Scienze umane "base"* le ore di Filosofia sono le stesse previste negli attuali Licei Socio-Psico-Pedagogici e Licei delle Scienze Sociali, cioè tre a settimana per tutto il triennio; tuttavia, diminuiscono le ore di "Scienze Umane" propriamente dette, cioè Psicologia, Pedagogia, Sociologia, ecc., che scendono, nel totale del triennio, da 17-18 a 15. Nel *Liceo delle Scienze Umane opzione Economico-Sociale*, la riduzione è più forte e coinvolge anche Filosofia: questa perde un'ora a settimana per tutto il triennio, e le Scienze Umane sono ridotte a nove ore in tutto il triennio.

Nel *Liceo Artistico* non ci sono cambiamenti, mentre il *Liceo Musicale* è una novità.

Che conclusioni si possono trarre da questa breve rassegna? Si nota una *costante tendenza a ridurre il numero di ore*, per Filosofia come per altre materie, *negli indirizzi più lontani da quelli tradizionali*. Poiché non è chiaro quali siano i criteri didattici che hanno orientato tali scelte, il fatto che si tratti sempre di riduzioni dà l'impressione che l'esigenza fondamentale sia quella di tagliare i costi. Non è chiaro, per esempio, perché nel Liceo delle Scienze Umane le Scienze Umane propriamente dette siano ridotte, dato l'indirizzo. Non è chiaro perché nel Liceo Scientifico il taglio abbia colpito solo l'opzione delle Scienze Applicate. Non è condivisibile l'idea di ridurre

drasticamente il profilo liceale del Linguistico, centrandolo solo sulle lingue, e senza raccogliere in alcun modo i risultati delle sperimentazioni.

3.2. *Le nuove Indicazioni Nazionali*

Sul piano dei programmi, come già accennato, l'intervento del governo è molto generico, poco più di una spolverata superficiale di innovazione, e non coglie l'occasione per affrontare problemi fondamentali. È opportuno, prima di vedere le nuove Indicazioni Nazionali, ricordare quali sono questi problemi.

Il primo riguarda il contenuto di quello che si insegna nei Licei rispetto allo stato attuale della disciplina. Nello studio accademico “la filosofia” al singolare non esiste. Esistono diversi rami della filosofia, ognuno con le proprie competenze e i propri autori di riferimento, ognuno con un proprio patrimonio teorico. L'insegnamento della filosofia nei Licei non riesce a rendere conto di questo, perché resta ancora fortemente ancorato all'impianto storico. Indubbiamente questa formazione storica ha avuto e ha ancora molti meriti: favorisce la sensibilità interpretativa e tiene la filosofia in un rapporto vivo con i suoi contesti di origine. Allo stesso tempo, però, forse non è più sostenibile che l'insegnamento della filosofia debba essere *solo* storico. Sarebbe opportuna una riflessione generale che porti alla luce altri modelli, e permetta di integrarli alla storia della filosofia, o di integrare questa a quelli.

C'è poi un altro problema, che va al di là di queste difficoltà legate strettamente alla filosofia, ma coinvolge probabilmente tutte le materie più o meno “umanistiche”. Esso si potrebbe riassumere in due esigenze: “meno e meglio”, “più propedeuticità”. All'origine si trovano lo sviluppo dell'educazione di massa e la fine della cultura liceale per l'*élite*, fine alla quale il nostro ceto intellettuale non sembra ancora essersi rassegnato. Sempre più spesso gli studenti del liceo sono privi dei riferimenti culturali scontati che permettono di dare senso al sapere appreso a scuola. Questo fenomeno non è così recente come sembra, probabilmente risale alla fine degli anni sessanta, cioè al momento in cui cominciano a entrare nella scuola superiore gli allievi della nuova scuola media unificata, perché questa segna la fine di un sistema di istruzione elitario. Oggi è diventato semplicemente più evidente. Se viene a mancare quella cultura “alto-borghese” di sfondo a cui si appoggiavano naturalmente gli studenti di un liceo per pochi, l'insegnamento deve cambiare. Bisogna insegnare i classici più in profondità e meno in estensione. Quindi, nei programmi ereditati dalla tradizione bisogna avere il coraggio di fare delle scelte, anche drastiche. Inoltre, bisogna individuare, anche in ambito “umanistico”, un percorso propedeutico, che parta dai “fondamentali”, dagli elementi essenziali, prima di affrontare altre cose.

Quindi, per riassumere brevemente queste osservazioni introduttive: se si volesse affrontare seriamente l'insegnamento della filosofia nei Licei bisognerebbe dare una risposta a tre domande: quale struttura generale per l'insegnamento della materia? come garantire che tale struttura sia propedeutica, progressiva dal punto di vista didattico? cosa tagliare e cosa conservare?

Niente di tutto ciò succede nelle nuove Indicazioni Nazionali. Queste in effetti introducono, in teoria, due esigenze nuove: l'adeguamento a un insegnamento per competenze, sempre più seguito dalle direttive dell'Unione Europea, e la selezione dei contenuti essenziali (definiti "imprescindibili"), distinguendoli da quelli che vengono lasciati alla libertà del docente.

Riguardo al primo punto, troviamo nelle Indicazioni Nazionali alcune osservazioni sul fatto che il discorso delle competenze va applicato con discrezione, tenendo conto che esse sono difficilmente separabili dai contenuti. Idea condivisibile, ma non viene detto molto di più. Quanto al secondo punto, ogni programma specifica quali sono le parti "imprescindibili" e quali vanno lasciate alla scelta del docente, con richiami anche espliciti ai principi dell'autonomia scolastica su questo terreno. Anche qui, bene, perché probabilmente gli insegnanti di filosofia dei licei farebbero molto meglio se selezionassero di più, servendosi della loro autonomia didattica, garantita dalle leggi.

Al dunque, però, dopo le considerazioni generali, i programmi innovano ben poco. Pigramente, sono ripresi i soliti contenuti in successione storica, solo accentuando quello che sarebbe più importante. Si presenta quello che si fa già, e si viene incontro all'esigenza "meno ma meglio" semplicemente canonizzando i grandi classici (Platone, Aristotele, Agostino, Tommaso, ecc.), rischiando di ridurre l'insegnamento della filosofia a una successione di "medaglioni" isolati. La storia della filosofia viene così sostituita da una mera dossografia storica, anche un po' approssimativa, che rappresenta un forte impoverimento culturale, tanto più se dovesse assorbire l'elemento teorico. L'insensibilità verso il reale trasformarsi della riflessione filosofica si vede nella mancanza di spazio concessa ad ambiti tematici importanti come la filosofia della mente o del linguaggio, o la pochezza dello spazio lasciato alla filosofia morale e soprattutto alla filosofia politica.

3.3. Rapporto con discipline collegate a Filosofia. Nuove classi di concorso e "classi atipiche"

Qualche parola va spesa anche sulle discipline tradizionalmente collegate a Filosofia nelle classi di concorso, cioè da una parte Storia e dall'altra le "Scienze Umane" (Psicologia, Pedagogia, Sociologia, ecc.).

Per quel che riguarda Storia, sarebbe opportuno aprire una riflessione sul suo abbinamento con Filosofia in un contesto di sempre crescente divisione del lavoro tra le discipline, senza però

trascurare l'importanza di un patrimonio ormai accumulato nel tempo di insegnamento comune di entrambe le materie.

Quanto alle altre discipline (Psicologia, Pedagogia, Sociologia, ecc.), nei nuovi ordinamenti esse vengono insegnate nei Licei senza più essere accoppiate alla filosofia; inoltre, insegnamenti più o meno apparentati si trovano anche in alcuni Istituti Tecnici e Professionali. Questa operazione sembra rispettare la situazione delle discipline per quel che riguarda il rapporto con la filosofia, ma il fatto che nel Liceo delle Scienze Umane sia stata restaurata l'accoppiata Storia-Filosofia fa piuttosto sospettare che questi cambiamenti siano stati guidati da una logica molto più tradizionalista: le discipline "per bene" sono Storia e Filosofia, e per questo il loro campo viene esteso, senza rimettere in discussione la loro unione, mentre le altre sono "meno nobili", e vengono messe tutte insieme senza distinzioni, separate però da Filosofia.

Insomma, anche su questo terreno, pigra ripetizione di stereotipi, assenza di coraggio e rafforzamento di pregiudizi tradizionalisti, incarnati dal dubbio "modello del Liceo Classico".

Inoltre, questa situazione è resa ancora più problematica dalle nuove classi di concorso e dalle cosiddette "classi atipiche". La riforma prevede la ridefinizione delle classi di concorso per tutti gli insegnamenti, ma il Regolamento non è stato ancora approvato. Sulla base delle bozze, le classi 36/A (Filosofia, Psicologia e Scienze dell'educazione) e 37/A (Filosofia e Storia) diventeranno la A-17 (Filosofia e Scienze Umane) e la A-18 (Filosofia e Storia).

La A-17 darà accesso all'insegnamento di: Filosofia nei Licei Artistico, Musicale e Coreutico, Scientifico Scienze Applicate; Scienze Umane nel Liceo delle Scienze Umane e nel Professionale Servizi Socio-Sanitari; Teoria della Comunicazione nel Tecnico Grafica e Comunicazione; Tecnica della Comunicazione nel Professionale Servizi Commerciali.

La A-18 darà accesso a: Filosofia e Storia nei Licei Classico, Scientifico, Linguistico e delle Scienze Umane.

Come mostra anche la tabella in fondo al testo, la novità per i Licei è l'accorpamento di Filosofia e Storia nel Liceo delle Scienze Umane, e l'attribuzione dell'Artistico e del Liceo Scientifico delle Scienze Applicate alla sola A-17.

Poiché il Regolamento non è ancora stato approvato, per il primo anno scolastico "riformato" il Ministero ha esteso le "classi atipiche" agli insegnamenti del primo anno: ciò vuol dire che è possibile attribuire una cattedra di una classe di concorso anche a docenti che non hanno esattamente quella classe, ma una affine. Tale meccanismo è già da tempo in uso in casi limitati, per esempio per Italiano, Latino e Greco nei Licei. Per l'a. s. 2010-11 viene esteso ad altri insegnamenti, ma Filosofia non è coinvolta poiché il suo insegnamento inizia solo nel triennio. Inoltre, si può ricorrere alle classi atipiche solo per evitare di creare soprannumerari.

Sembra però che anche in futuro, quando la riforma sarà a regime, le classi di concorso di Filosofia saranno atipiche. In tal caso, vanno fatte delle osservazioni dal punto di vista didattico. La fluttuazione indiscriminata da una classe di concorso all'altra rischia di rendere più difficile un insegnamento di qualità. Con le classi atipiche, l'inadeguatezza delle competenze specifiche si aggraverà, dal momento che discipline in fondo molto diverse come Filosofia, Storia, Psicologia, Pedagogia, Sociologia, ecc., potranno essere insegnate tutte dalla stessa persona. Soprattutto, il problema risiede nel fatto che le classi atipiche non tengono conto dello specifico curriculum universitario del docente: non tengono conto cioè della sua preparazione in una disciplina o in un'altra, e rendono possibile attribuire l'insegnamento di una materia a chi non ha le competenze effettive per tenerlo. Sarebbe necessario, al contrario, ancorare saldamente gli insegnamenti al curriculum universitario dei docenti.

Per concludere sulla questione della "classi atipiche", sono invece da condannare fermamente le contrapposizioni a cui si è assistito negli ultimi mesi tra esponenti della 36/A e della 37/A. Una posizione politica matura deve in primo luogo rifiutare tali reazioni per salvare una prospettiva unitaria, critica e costruttiva. Inoltre, sul piano concreto, esse sono ingiustificate: niente dimostra che i cambiamenti penalizzino una classe di concorso a scapito dell'altra, niente permette di dire in che modo le classi atipiche incideranno sull'attribuzione delle cattedre, fino a quando non verranno chiarite le condizioni di applicazione. Le rivendicazioni delle associazioni su questo terreno, e in particolare della SFI, dovrebbero muoversi in primo luogo al fine di correggere le distorsioni didattiche provocate da questi meccanismi, e di garantire un percorso di formazione e di insegnamento coerente per ogni docente.

(Torino, ottobre 2010)

INSEGNAMENTO DI FILOSOFIA, STORIA E SCIENZE UMANE NEI TRIENNI DEI LICEI

Tabella comparativa del vecchio ordinamento (v. o.) e dei nuovi Licei

Tipo di Liceo – Classe di concorso	Ore settimanali di lezione				
	Filosofia (1°-2°-3° anno)	Storia (1°-2°-3° anno)	Sc. umane ¹	Totale per ogni anno	Totale triennio
Liceo Classico v. o. – 37A	3-3-3	3-3-3	/	6-6-6	18
Liceo Classico Gelmini – A18	3-3-3	3-3-3	/	6-6-6	18
Liceo Scientifico v. o. – 37A	2-3-3	2-2-3	/	4-5-6	15
Liceo Scientifico Gelmini – A18	3-3-3	2-2-2	/	5-5-5	15
Liceo Scient. Tecnologico v. o. – 36A, 37A ²	2-3-3	[2-2-3] ³	/	[4-5-6] ³	[15] ³
L. Scient. Scienze applicate Gelmini – A17	2-2-2	[2-2-2]³	/	[4-4-4]³	[12]³
Liceo Linguistico v. o. – 37A	3-3-3	2-2-3	/	5-5-6	16
Liceo Linguistico Brocca v. o. – 37A	2-3-3	3-3-3	/	5-6-6	17
Liceo Linguistico Gelmini – A18	2-2-2	2-2-2	/	4-4-4	12
Liceo Socio-Psico-Pedagogico v. o. – 36A	3-3-3 (36A)	[2-2-2] ³	7-7-5 (36A)	10-10-8 (fil. e sc. um.)	9 (filosofia) 19 (sc. umane)
Liceo Scienze Sociali v. o. – 36A	3-3-3 (36A)	[3-3-3] ³	6-6-6 (36A)	9-9-9 (fil. e sc. um.)	9 (filosofia) 18 (sc. umane)
Liceo Scienze Umane Gelmini – A17, A18	3-3-3 (A18)	2-2-2 (A18)	[5-5-5]³ (A17)	[8-8-8]³ (fil. e sc. um.)	9 (filosofia) 15 (sc. umane)
L. Sc. Um. econ.-soc. Gelmini – A17, A18	2-2-2 (A18)	2-2-2 (A18)	[3-3-3]³ (A17)	[5-5-5]³ (fil. e sc. um.)	6 (filosofia) 9 (sc. umane)
Liceo Artistico v. o. – 36A, 37A ²	2-2-2	[2-2-2] ³	/	[4-4-4] ³	[12] ³
Liceo Artistico Gelmini – A17	2-2-2	[2-2-2]³	/	[4-4-4]³	[12]³
Liceo Musicale Gelmini – A17	2-2-2	[2-2-2]³	/	[4-4-4]³	[12]³

¹ Comprende, a seconda dei casi: Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Metodologia della ricerca.

² Attualmente, gli insegnamenti vengono attribuiti ora a una classe di concorso ora all'altra, a seconda dei casi.

³ Le materie tra parentesi quadre non sono, normalmente, unite all'insegnamento di Filosofia, e quindi i totali tra parentesi quadre nelle ultime due colonne non costituiscono un insegnamento unico.