

La ricreazione, forse, è finita

Considerazioni sul libro di Norberto Bottani*)

Un libro a volte vale più per i problemi che solleva che per quelli che risolve. Il saggio di Norberto Bottani è di questo genere: appassiona e delude. Delinea la crisi dell'istituzione scolastica con un'ampiezza di documentazione che ha pochi riscontri nella letteratura contemporanea, e così facendo solleva dubbi e interrogativi salutaris; tenta anche alcune risposte: e qui delude. Lo ritengo, malgrado questo, un libro importante, perché induce a diffidare delle illusioni e della retorica e a considerare con chiarezza il problema: è un buon approdo per ripensare la crisi attuale del sistema scolastico.

L'accusa

Le polemiche contro la scuola e gli atti d'accusa sulle sue disfunzioni sono numerosi quasi quanto i fallimenti scolastici; il libro di Bottani è un altro indice puntato contro l'istituzione, e però è diverso. Questa volta non è il sistema scolastico tradizionale ad essere posto sotto inchiesta, ma proprio le riforme, i rimedi proposti alle disfunzioni del sistema. Bottani compone meticolosamente il mosaico delle sperimentazioni e delle innovazioni dell'ultimo ventennio, e ne contempla la figura risultante: un'inutile fatica. Le riforme non hanno permesso «di migliorare in media i risultati scolastici e il livello delle conoscenze degli studenti e neppure di modificare la provenienza sociale degli alunni che ottengono i migliori risultati» (p. 11); le innovazioni degli anni Sessanta «volevano colmare il ritardo della scuola e adeguare l'insegnamento alle esigenze culturali, sociali ed economiche della società. Esse non hanno però alterato le caratteristiche del modello scolastico dominante. Un vero cambiamento non c'è stato, ed è lecito chiedersi se sia possibile cambiare la scuola in futuro...» (p. 13); «i metodi d'insegnamento non sono cambiati, nonostante se ne conoscano altri più efficaci; la maggioranza degli insegnanti continua a lavorare come quarant'anni fa...» (p. 12).

Il fallimento delle riforme viene valutato in rapporto agli obiettivi prevalenti negli anni tra il 1950 e il 1980, ossia la democratizzazione degli studi e la riduzione delle disuguaglianze di fronte all'istruzione. Ebbene, gli interventi messi in atto hanno mancato entrambi gli obiettivi: «La democratizzazione e la generalizzazione dell'istruzione non hanno sostanzialmente modificato la ridistribuzione delle opportunità d'istruzione fra le classi sociali» (pp. 118-119); bisogna ammettere il «fallimento delle politiche egualitarie» (ivi). «Nonostante l'aumento delle prestazioni e la specializzazione degli

interventi, la scuola non è riuscita né a risolvere i problemi dell'istruzione di base della popolazione né a ridurre le disuguaglianze dei risultati scolastici nella scuola dell'obbligo, né ad assicurare le stesse possibilità di formazione per tutti.» (p. 128). Se il compito della scuola dell'obbligo è di dare a tutti una formazione di base fatta di competenze elementari, ma sicure, allora il fallimento della scuola è segnato, in particolare, dalla presenza nelle società industriali più progredite di «cento milioni di persone che non sanno decifrare un testo» (p. 114).

Approfondiamo l'analisi. Le riforme introdotte per fronteggiare l'insuccesso scolastico e adeguare la politica dell'istruzione alla scolarizzazione di massa sono state, essenzialmente, riforme di struttura: si sono rivisti i programmi, potenziati i servizi, introdotte misure di sostegno. Alla prova dei fatti, nessuno di questi provvedimenti ha prodotto miglioramenti significativi.

Qualche esempio:

– si è assistito alla comparsa di operatori specializzati (psicologi, orientatori, specialisti di singole discipline, pedagogisti): «gli effetti sono stati spesso opposti a quelli desiderati. I docenti in genere si sono sentiti più minacciati che rassicurati da questa evoluzione, perché la collaborazione con altri specialisti, all'interno e all'esterno dell'aula scolastica, non era facile da accettare» (p. 46);

– si è ridotto il numero di allievi per sezione: «non si può dimostrare che le classi ridotte siano più efficaci di quelle numerose; anzi, molti risultati farebbero pensare il contrario» (p. 202);

– si sono aumentate le offerte di scolarità, prolungato il percorso della formazione scolastica; ma non si rileva alcuna correlazione tra la maggiore quantità di ore del curriculum e la quantità di sapere acquisito: «coloro che hanno speso più tempo a scuola non hanno imparato di più degli altri» (p. 198).

Tralascio altri dati, per i quali la lettura diretta del testo è insostituibile. Vengo alla diagnosi: ad una crescita quantitativa si è risposto con misure quantitative, ma questa logica ha solo esasperato i problemi esistenti. «Per correggere le insufficienze del sistema scolastico manifestatesi negli anni del dopoguerra, i governi e le pubbliche amministrazioni hanno reagito aumentando l'offerta educativa, gonfiando il sistema scolastico e suscitando così nuovi problemi, che a loro volta hanno indotto a moltiplicare e a diversificare le possibilità, facendo sorgere nuovi problemi più gravi e complessi. Ampliando il sistema se ne sono aumentati anche i difetti.» (p. 78).

La terapia

L'intervento quantitativo, in sostanza, non risolve il problema. Aumentando la complessità strutturale, ci si è mossi nella stessa logica che ha prodotto le disfunzioni del sistema – e ciò ha inasprito la crisi. Occorre dunque spezzare la spirale senza sbocco, cambiare la logica d'intervento. Occorre ridefinire il problema: «Se si vogliono mettere in atto politiche scolastiche che migliorino la qualità dell'istruzione, occorre trascurare

Il gioco delle biglie.



*) Norberto Bottani, *La ricreazione è finita*, Il Mulino, Bologna 1986.

le riforme di struttura che assorbono energie sproporzionate rispetto ai vantaggi che si ottengono sul piano dell'istruzione, per occuparsi invece di ciò che ha una maggiore incidenza sulla qualità della vita scolastica.» (p. 199).

In fondo, il nodo problematico del libro di Bottani (ma anche della scuola) sta in questa formula essenziale e vaga, importante e ambigua: *qualità dell'istruzione*. Che cosa si deve intendere con questo termine che difficilmente si lascia definire? Per poterlo circoscrivere, per afferrare e tener ferma la sfuggente «qualità», Bottani restringe gli obiettivi tradizionalmente assegnati alla scuola: *«la scuola serve innanzitutto per imparare»* (p. 216). Se, – così ragiona l'autore – se assumiamo con chiarezza e con decisione che il compito primario della scuola è quello di trasmettere un sapere codificato, sistematico, rigoroso, potremo allora liberare l'insegnamento dalla folla dei compiti supplementari che si sono aggiunti via via sotto la spinta di istanze eterogenee, politiche e sociali, e potremo valutare l'efficacia dell'istruzione in base al sapere che produce: non in base al nozionismo, s'intende, ma alle competenze conoscitive che si acquisiscono, alla diffusione della razionalità e delle capacità analitiche, alla valorizzazione del pensiero creativo (p. 147).

Sfrondando gli obiettivi della scuola, Bottani indica con chiarezza ciò a cui si rinuncia: bisogna ammettere che la funzione di socializzazione, per anni proposta come finalità primaria della scuola, non lo è (p. 147); bisogna accettare che *«la scuola non può fare di tutto»* (p. 146), che *«occorre sfolire il programma d'insegnamento dando una*

priorità assoluta alle attività conoscitive.» (p. 161).

In fondo, si è tentati di accogliere con sollievo una mannaia del genere, che, troncando di netto la proliferazione dei compiti attribuiti alla scuola, restituisce all'insegnante il senso preciso della sua funzione e gli permette di dirsi: *«Ecco dunque cosa sono; ecco cosa devo fare»*. Per anni si è preteso che la scuola rimediassi artificialmente alle carenze educative della società; e l'insegnante si è così visto definire, di volta in volta, operatore sociale, sostegno psicologico per i problemi affettivi, consulente familiare, animatore culturale, agente di socializzazione, rappresentante ideologico della società presso l'individuo... Tutto ciò avveniva nello sforzo di agganciare la scuola al mondo esterno dell'economia, della politica, della cultura di massa; ora, dice Bottani, occorre fare proprio l'opposto: *«proteggere la scuola, far sì che essa diventi un'oasi di pace»* (p. 204) dove, al riparo dalle influenze e dalle sollecitazioni dell'attualità, essa possa coltivare la sua specificità, che è d'essere *«innanzitutto un'istituzione di trasmissione delle conoscenze e di sviluppo del pensiero razionale»* (p. 15).

Senonché, proprio da questi enunciati di per sé apparentemente chiari, torna ad emergere un'ambiguità inquietante: che cosa significa, propriamente, *«insegnare»* e *«imparare»*? E la priorità assegnata alle attività conoscitive può prescindere davvero dalla dimensione affettiva e relazionale? Quali caratteristiche deve avere una trasmissione delle conoscenze che garantisca la qualità dell'insegnamento? Che cos'è, in definitiva, la *«qualità dell'insegnamento»*?

La crisi del discorso pedagogico

In sostanza, Bottani insiste sulla strutturazione ordinata del sapere: una cultura complessa quale è la nostra attuale non può riprodursi in forme episodiche nei discenti (era già la tesi di Bruner); deve essere il docente a ordinarla secondo la sua struttura specifica e a trasmetterla organicamente agli allievi: *«l'insegnare e l'apprendere diventano necessariamente attività codificate, che non si possono improvvisare col pretesto di rispettare la creatività e la spontaneità dei bambini»* (p. 157). Mi sta bene: e tuttavia mi inquieta non riuscire a vedere con chiarezza in che debba consistere questa nuova trasmissione del sapere codificato e strutturato; talvolta ho la sensazione che si tratti di un ritorno all'antico, quando il docente disponeva di un sapere privo di dubbi, strutturato da una tradizione ferrea, e lo traduceva fedelmente nella prassi didattica. Se fosse così, la conclusione sarebbe che quando hai provato tutte le innovazioni, sei pronto per tornare al passato. Ma non è questa la tesi di Bottani (per lo meno, non così semplicisticamente); di fatto, egli rileva che occorre *«delineare una nuova teoria dell'insegnamento che valorizzi la personalità dei discenti e applichi nel contempo le regole che garantiscono un apprendimento efficace e quindi un buono sviluppo delle capacità conoscitive»* (p. 157). Ma, appunto, questa *«nuova teoria dell'insegnamento»* è fuori del testo, non vi si disegna, e perciò il discorso lascia un senso di disorientamento: tante negazioni si accumulano senza che ne nasca un'alternativa precisa.

Che ne è dei legami tra cognitivo e affettivo, su cui ha tanto insistito il rinnovamento pedagogico del dopoguerra? Che ne è dei discorsi pedagogici che richiamavano alla necessità di procedere dal vissuto del ragazzo e di rendere così significativo per lui un tessuto culturale altrimenti irrilevante? Il lettore apprende, ad esempio, che la pretesa importanza della spontaneità, dei processi naturali di ricerca, dei metodi non strutturati non ha fondamento: queste procedure non sono adatte (o non sono le più adatte) a trasmettere la conoscenza. Ma, soprattutto, si viene a sapere che proprio queste procedure di apprendimento sfavoriscono gli allievi culturalmente e socialmente svantaggiati: *«Incentrate sullo sviluppo personale e affettivo, la creatività, la spontaneità, la liberazione delle potenzialità soggettive, secondo una pedagogia proficua agli allievi delle classi medie e superiori...», queste riforme non sono altrettanto efficaci per gli alunni provenienti da famiglie operaie, contadine o persino piccolo borghesi.»* (p. 148). Non contesto questa conclusione che, mi pare, può ben essere attendibile; ma non posso dimenticare i tanti *maîtres à penser* della pedagogia contemporanea che hanno sostenuto l'esatto contrario: che, cioè, proprio la sistematicità e il rigore formale ostacolano l'apprendimento degli svantaggiati, i quali sarebbero invece favoriti qualora potessero riallacciarsi al proprio vissuto e costruire da sé un sapere che altrimenti non apparter-



rebbe mai loro. Così, nel discorso pedagogico, possono tranquillamente coesistere una tesi e il suo opposto: con quali criteri metodologici sceglieremo? Bottani appoggia le sue conclusioni sui dati di verifiche sperimentali; ma la verifica è spesso difficile e incerta, specie quando si vuole misurare il «qualitativo» con gli strumenti quantitativi della statistica. Nessun dato, tra quelli riferiti, mi sembra fornire un'assoluta certezza; ma tutti valgono certamente a produrre incertezze e una salutare diffidenza. Indirettamente, al di là (e all'interno) della crisi della scuola si disegna un'altra crisi, quella del discorso pedagogico. Quand'anche non accettassi alcuna delle tesi di Bottani, riterrei il suo libro importante per l'antidogmatismo che ne deriva, perché obbliga le scienze dell'educazione a confrontarsi direttamente con una crisi di credibilità, perché legittima il dubbio che dalla pedagogia alla retorica il passo può essere breve.

Ma questo libro è investito anch'esso dalla stessa crisi: segnala la debolezza dei discorsi passati, ma non pronuncia nessun nuovo discorso «forte». Non è certo convincente che l'alternativa offerta da Bottani si riduca alla proposta con cui si chiude il volume: rendere autonoma l'istituzione scolastica, rinunciare al modello unico, uguale per tutti, della istruzione obbligatoria. Si avverte, ogni volta che l'Autore simpatizza per una privatizzazione dell'istruzione, una costante irrisolta nostalgia per Illich e per la sua proposta di descolarizzazione, magari rinvigorita dagli apporti della cibernetica (p. 193). Ma il risvolto conservatore delle tesi di Illich e l'implicita penalizzazione delle classi meno abbienti può ben riconoscersi anche in questa nuova proposta: come essere certi che la sostituzione di scuole private a quelle pubbliche, la maggiore autonomia degli istituti e la rinuncia all'uniformità dell'istruzione non tornerebbero ancora a danno del diritto all'istruzione? L'Autore stesso avanza la proposta in forma dubitativa: «*Bisognerebbe verificare se si possono migliorare le scuole rendendo più flessibile l'inizio e la fine della scuola dell'obbligo, dando cioè a ognuno il diritto a un periodo minimo d'istruzione, utilizzabile a proprio piacimento, in una sola volta oppure scaglionandolo lungo l'arco dell'intera esistenza, oppure rinunciando al principio stesso dell'obbligo scolastico*» (p. 211).

In questa incertezza totale, l'alternativa proposta da Bottani di rinunciare alla obbligatorietà scolastica perché non ha dato i frutti sperati riflette la crisi di sfiducia che investe la totalità del discorso pedagogico. Poiché la teorizzazione pedagogica risulta impotente a inventare soluzioni efficaci, ci affideremo alle forze naturali dell'iniziativa privata: l'autonomia dell'istituzione e dei suoi utenti dovrebbe sanare i guai prodotti dalla programmazione della politica scolastica statale. Questa proposta sa di resa; in questa prospettiva, l'«oasi di pace» suggerita da Bottani ricorda più un orto, quello di Candide.

Franco Zambelloni

Il Corso cantonale per la formazione di analisti-programmatori in informatica di gestione (CIG)

Come è nato il Corso

Nel 1984 un Gruppo di lavoro ricevette dal Consiglio di Stato l'incarico di valutare l'opportunità di istituire nel nostro Cantone corsi nel campo dell'elaborazione dei dati e di definire la partecipazione dello Stato alle iniziative promosse da privati.

Dal rapporto, rassegnato dal Gruppo nel 1985, emergono – per quanto ci concerne – due considerazioni:

- i corsi di specializzazione in informatica sono organizzati esclusivamente grazie all'iniziativa di associazioni private o di fabbricanti di hardware. Lo Stato si limita ad offrire un supporto finanziario facendo capo ai sussidi previsti dalle Leggi federale e cantonale sul perfezionamento professionale;
- i vari tipi di formazione offerti sono molto eterogenei e quindi difficilmente confrontabili.

Per cercare di ovviare almeno in parte a questa situazione, il Gruppo formulò all'Esecutivo cantonale varie proposte, tra le quali anche quella di istituire presso la Scuola cantonale di commercio a Bellinzona il Corso cantonale per la formazione di programmatori-analisti in informatica di gestione (CIG), prendendo lo spunto tra l'altro dal fatto che un simile corso già era stato istituito con successo in due cantoni della Svizzera romanda.

A chi si rivolge

Il Corso è destinato a coloro i quali hanno concluso una formazione scolastica post-obbligatoria di indirizzo commerciale e che, essendo interessati ai problemi della programmazione e dell'analisi, desiderano approfondire le loro conoscenze nell'ambito dell'informatica di gestione. Lo scopo del CIG è proprio quello di preparare adeguatamente persone già in possesso di conoscenze tecniche e commerciali a esercitare in qualità di collaboratori, presso aziende piccole o medie, l'attività di programmatore-analista.

Come vi si accede

Per poter accedere al Corso si deve superare un esame di ammissione che prevede due prove scritte: una in informatica ed una in contabilità. All'esame possono iscriversi i giovani che sono già in possesso di uno dei seguenti titoli di studio o che li conseguiranno entro il prossimo mese di giugno:

- a) Licenza della Scuola cantonale di commercio

- b) Maturità di tipo E
- c) Diploma di una scuola di commercio triennale riconosciuta dall'UFIAML
- d) Certificato di capacità professionale di apprendista di commercio.

Occorre però precisare che, oltre al possesso di uno dei titoli citati, è indispensabile aver seguito durante gli studi un corso di informatica della durata di almeno due anni ed un corso di inglese.

È infine concessa alla Direzione del Corso la facoltà di permettere ad altri candidati di partecipare agli esami di ammissione: quest'ultimi devono essere in possesso di titoli di studio equivalenti a quelli citati e nel contempo devono aver esercitato per un periodo di almeno due anni un'attività nel settore commerciale.

Caratteristiche

Il Corso inizierà il 1° settembre 1987 presso la Scuola cantonale di commercio a Bellinzona ed è così strutturato:

- **un anno di corsi a tempo pieno con lezioni teoriche ed esercitazioni pratiche** (da settembre a giugno)
L'onere scolastico settimanale è di 34 ore-lezione.
Durante la formazione l'insegnamento teorico copre all'incirca il 40% delle ore, il rimanente 60% è invece dedicato alle esercitazioni. Accanto allo studio di materie «tradizionali» quali la matematica, la contabilità, l'economia aziendale e l'inglese troviamo le materie caratterizzanti questa formazione: lo studio dei sistemi, l'analisi di progetti nell'ambito economico-commerciale, l'apprendimento di due linguaggi di programmazione (Cobol e RPG) e un approccio ai cosiddetti prodotti-programma.
- **uno stage**
Terminato il normale anno scolastico, ciascun allievo dovrà effettuare un periodo di pratica (stage) della durata di 3 mesi presso un'azienda pubblica o privata del settore.
Si offre così l'opportunità all'allievo di mettere a frutto le conoscenze acquisite e nel contempo di evidenziare eventuali lacune per poi poterle colmare.
Non da ultimo l'esperienza fatta in altri cantoni con corsi analoghi insegna che il fatto di poter mostrare le proprie reali capacità durante il periodo di stage costituisce di per sé un ottimo biglietto da visita per un futuro collocamento.