

# Lo Stato e la scuola

## La crisi di identità «pubblica» dei sistemi scolastici in Europa e USA

### Premessa al presente dossier

Nei mesi invernali a cavallo del 1986 e del 1987 il mondo scolastico-universitario è stato protagonista di manifestazioni contestative, con notevoli risvolti anche sul piano politico, in Francia (novembre-dicembre) e in Spagna (soprattutto gennaio-febbraio). Pur trattandosi di due diversi contesti politici (un governo di centro destra in Francia; un governo di sinistra socialista in Spagna) le rivendicazioni degli studenti (e le successive «capitolazioni» dei due governi) appaiono quasi identiche: sia i giovani dell'Esagono sia quelli iberici rifiutavano categoricamente un qualsiasi tipo di controllo selettivo per gli accessi alle facoltà universitarie. La cosa non sarebbe poi tanto difficile da comprendere se non fosse il fatto che sia il parlamento francese, a maggioranza centro-destra e dichiaratamente orientato, nel suo programma elettorale, in senso liberalizzante e anticentralista in materia scolastica, sia il parlamento spagnolo a maggioranza assoluta socialista, pur partendo da visioni politico-ideologiche della società assai diverse, convergevano poi nel principio di caratterizzare l'Università (e la stessa istruzione secondaria) sulla base di principio di «selezione-merito».

Avendo seguito personalmente le due situazioni, trovandomi nei due Paesi interessati nei giorni in cui le manifestazioni e gli scontri furono più aspri e il dibattito più acceso, mi è venuto quasi spontaneo di pormi alcuni interrogativi di fondo che vanno ben oltre gli episodici eventi di cui ho fatto cenno. Come mai, ecco il primo interrogativo, un governo, quello francese, formatosi e uscito vincitore dal confronto elettorale, sulla base di un programma di liberalizzazione totale della scuola dal rigido centralismo che ancora si è soliti connotare con l'aggettivo «napoleonico», in realtà ha proseguito e perseguito un controllo centralistico delle realtà scolastico-universitarie, puntando subito sugli interventi legislativi «onnideterminanti», che sono poi il contrario delle «liberalizzazioni»? Come mai proprio il precedente ministro socialista Jean Pierre Chevènement, espressione di una maggioranza politica arrivata al potere con quel «programma di Créteil» mitterrandiano che si riproponeva una rigida ristrutturazione in senso statalistico («pubblico») aveva in realtà aperto, nella fase finale del quinquennio socialista, ampi spiragli liberalizzanti, riaffermando il merito («l'élitisme républicain») e la selezione, sia pur non preconstituita? Come mai il socialismo spagnolo, dopo le battaglie memorabili sulla LODE (la legge organica dell'educazione) si muoveva nella stessa direzione?

La mia conclusione è stata abbastanza semplice: siamo ormai arrivati alla fase terminale di quella parabola bisecolare in cui Scuola e Stato si sono, in larga misura, identificati. L'estendersi del principio delle libertà individuali da una parte, dall'altra il sopravvenire delle società informatizzate stanno sconvolgendo le equazioni «Pubblico-Stato» e «Stato-Scuola». Il presente «dossier» raccoglie il succo di queste riflessioni.

### 1. L'istituzione scolastica

La nascita delle istituzioni scolastiche in senso moderno ha due punti precisi di riferimento: la formazione degli Stati Uniti d'America e la rivoluzione francese. I due mas-

simi eventi della storia euro-occidentale del secolo XVIII (destinati a rifrangersi sull'intera storia planetaria) sono entrambi caratterizzati, come poi lo sarà la rivoluzione sovietica, dall'importanza attribuita alle forme istituzionali cui è demandato il compito di «educare» l'uomo-cittadino dei nuovi tipi di società. Particolarmente significativa appare, negli eventi sopra citati, l'enfasi posta sul termine «educazione»: nell'area anglosassone essa esprime l'intero processo istituzionale organizzativo-scolastico; nell'area europea sostituisce gradualmente i termini «insegnamento» e «scuola», tipici del vecchio schema a sfondo religioso di formazione dell'uomo-cristiano. Passerà tuttavia quasi mezzo secolo prima che, sia negli USA, sia in Europa si arrivi a formulare in modi precisi il quadro di riferimento dei contenuti e degli obiettivi di un sistema scolastico cui è attribuito il carattere «pubblico».

### 2. La scuola pubblica negli Stati Uniti

Uno dei «padri fondatori» della scuola americana, Horace Mann scriveva nel 1848 che «l'istituzione di un governo repubblicano senza precisi ed efficienti mezzi per l'educa-



zione universale del popolo è il più temerario e sconsiderato esperimento mai tentato dall'uomo»<sup>1</sup>. Gli artefici del nuovo Stato, in particolare Jefferson, avevano sottolineato la necessità di assicurare la vita e lo sviluppo dei nuovi ordinamenti creando un «sistema di educazione»: e furono appunto i «padri pionieri della scuola» (Mann, Barnard, Wiley, Lewis, Pierce, per non fare che qualche nome) che nonostante resistenze spesso durissime da parte dei sostenitori del «privato», crearono nelle ex-colonie le strutture portanti della «scuola pubblica comune». Essa, in fondo, interpretava proprio quello spirito egualitario cui si riferiva Jefferson. James B. Conant, nel suo volume sulla «American High School» (1958) ricordando come la visione dei «padri» dell'eguaglianza non si limitasse alla dimensione politica, ma si estendesse a quella delle opportunità e dello status sociale, mostra come, in fondo, «la fede nella scuola fu una specie di religione civile dell'America.»

### 3. La scuola «laboratorio della rivoluzione» in Francia

Nelle aree geopolitiche al di qua dell'Atlantico le preoccupazioni di creare un sistema scolastico pubblico furono uno dei massimi impegni degli esponenti e delle vicende della rivoluzione francese dopo il 1789. Già nel testo della Costituzione del 1791 si enunciava solennemente che «sarà stabilita un'istruzione pubblica comune a tutti i cittadini e gratuita per quelle parti in cui si conseguono le cognizioni necessarie a tutti». È la prima affermazione del carattere «pubblico» della scuola (che poi in Francia si identifica con «statale», nel quadro determinativo se non nella gestione). Ed è anche l'anticipazione di quel principio della gratuità che sarà sancito durante gli anni della Convenzione (Decreto del 28 frimaio, anno II). Tra il 1791 e il 1799 ben 27 progetti legislativi furono sottoposti alle varie assemblee; alcuni portano nomi famosi (Talleyrand, Condorcet, Lanthenas, Siéyès, Lakanal). Ma senza dub-

bio lo spirito della rivoluzione in materia scolastica fu espresso da Jacques Dupont, deputato alla Costituente, quando affermò che «la scuola è il laboratorio della rivoluzione». Dal canto suo un altro costituente, Rabaut Saint-Etienne, introduceva per la prima volta il termine «educazione nazionale»; e il Condorcet, con non minor entusiasmo, affermava presentando il suo «Rapporto» (1792) che «la scuola dovrà insegnare ai fanciulli la *Dichiarazione dei diritti* come una tavola discesa dal cielo, che bisogna adorare e credere».

### 4. L'idea di «scuola pubblica» in Europa

L'idea di «scuola pubblica» in senso moderno era estranea alle società europee prerivoluzionarie. Le istituzioni scolastiche degli «antichi regimi» si muovevano tra il privato e il religioso, tra l'educazione del precettore e la scuola dei Padri (i Gesuiti e i vari ordini «scolastici» più impegnati nel «popolare»). Il nuovo tipo di ordinamento scolastico «pubblico» si sviluppa nella prima metà del secolo XIX svincolandosi dai legami confessionali-religiosi, seppur non sempre con procedimenti lineari in questa direzione. Si viene comunque gradualmente configurando quell'idea di scuola «laico-repubblicana» che integrerà la «laicità liberale»: accentuazione anticipativa del «diritto all'istruzione» rispetto alla «libertà di insegnamento». Va comunque rilevata la diversa interpretazione del termine «pubblico» al di qua e al di là dell'Atlantico; nel primo caso il pubblico finisce per identificarsi con lo «statale»; nel secondo esso si identifica con la «comunità locale». È tuttavia evidente, anche negli USA, un sempre maggiore e più diretto coinvolgimento sia delle amministrazioni statali sia di quella federale nel «governo» della scuola pubblica.

### 5. Definizione di «scuola pubblica»

Nella sua analisi degli aspetti salienti della scuola americana R. Freeman Butts (già docente al T.C. della Columbia University) identifica in queste connotazioni il carattere di «pubblicità» di un'istituzione scolastica:

- scuola che serve a un fine comune non semplicemente a ragioni di impresa economica privata o a fini di lucro degli insegnanti o del gestore;
- scuola posta sotto il controllo e l'amministrazione di autorità pubbliche responsabili di fronte al popolo; il che significa che la direzione della scuola pubblica appartiene agli organi del governo civile, statale o locale;
- scuola alimentata da fondi pubblici, derivanti dai proventi fiscali e non soggetta a contribuzioni versate dalle famiglie;
- scuola aperta a tutti, indipendentemente dalla classe sociale e senza distinzione di religione, di razza, di sesso, di nazionalità originaria;
- scuola aconfessionale, non settaria, estranea comunque a qualsiasi forma di educazione o pratica religiosa.

### 6. Differenze e analogie

Nella prospettiva europea l'aggettivo «pubblico» si identifica comunemente con quello «statale». Anche se impropriamente l'area pubblica si riferisce soltanto alla scuola facente capo allo Stato per la sua gestione-organizzazione. Un settore generalmente marginale è occupato da iniziative dette comunemente «private» o libere; esse tuttavia ricadono nel cono d'ombra delle scuole e degli ordinamenti statali quando i titoli di studio rilasciati abbiano totale o parziale riconoscimento «pubblico» o «legale»: in tal caso esse devono «conformarsi» alle norme che regolano le istituzioni statali corrispondenti. Vigge pertanto quasi sempre un regime di monopolio scolastico e di «concessione condizionata e subordinata». La scuola non statale è sottoposta al controllo dell'organismo amministrativo e non dispone di potere autonomo di determinazione dei propri ordinamenti curricolari e didattici.

### 7. Controversie scolastiche fra Stato e Chiesa

Il passaggio ai sistemi scolastici pubblico-statali è stato relativamente facile nell'area americana, sia in base al principio costituzionale della separazione fra Stato e Chiesa, sia per la mancanza di una confessione a dominante o a grande maggioranza nazionale. Più complessa invece la situazione nei Paesi europei, nei quali si sono dovute affrontare lunghe e spesso estenuanti controversie, relative sia alla presenza o meno nell'ambito scolastico pubblico dell'area educativa religiosa, sia alla possibilità di gestire scuole a denominazione confessionale funzionanti «senza discriminazioni» rispetto alla scuola pubblicamente ordinata e gestita dallo Stato. Nei diversi contesti la controversia Stato-Chiesa su questa materia ha avuto risposte e soluzioni diverse riconducibili comunque a tre modalità:

- affermazione rigorosa del principio della neutralità e cioè della distinzione tra la specificità scientifica dei contenuti curricolari-disciplinari e gli atteggiamenti filosofico-ideologici di fronte ai fondamentali valori della vita e dell'uomo;
- la cosiddetta risposta «concordataria» consistente nell'accettazione di particolari momenti della attività didattica riservati alla formazione religiosa (con eventuale esenzione per quanti non la richiedano);
- i sistemi di «parità» in cui l'autorità pubblica assicura il finanziamento (e ovviamente il riconoscimento) sia delle scuole direttamente gestite dai propri organi amministrativi, centrali o locali, sia delle scuole a denominazione religiosa autoorganizzantesi e sottoposte alle norme generali di regolazione stabilite dallo Stato per entrambe.

La storia di quasi due secoli si è tuttavia incaricata di dimostrare quanto labili siano queste frontiere e quanto sia difficile stabilire i crinali di divisione precisa tra un qualsiasi contenuto di insegnamento e la sua collocazione in un più vasto «quadro di riferimento».



## 8. Dalla laicità liberale alla socialità democratica

Negli anni più recenti, e in particolare nella prima e seconda metà di questo secolo, alla dimensione che si potrebbe chiamare «laico-liberale», che ha caratterizzato gli atteggiamenti in questo campo prevalenti nel secolo scorso, è gradualmente subentrata una più accentuata «dimensione sociale». Il principio politico dell'eguaglianza risulta infatti, se soltanto giuridicamente enunciativo, inerte operativamente; esso non modifica le situazioni di disparità, dovute a «condizioni di partenza» discriminanti. Spetta quindi allo Stato il compito di contribuire, attraverso i sistemi scolastici, a ridurre le disuguaglianze geografiche, economiche, ambientali, e a recuperare le stesse carenze pregresse che «impediscono di fatto il pieno sviluppo della persona». La scuola quindi entra sempre più intensivamente nell'orbita dei compiti equilibratori-assistenziali dello Stato-Welfare, accentuando la dimensione democratica e sociale delle sue prestazioni e ispirazioni. Si può facilmente rilevare che ad orientare secondo questi nuovi indirizzi le istituzioni scolastiche contribuiscono in convergenze abbastanza significative sia le grandi correnti politiche ad ispirazione socialista, sia le formazioni politico-culturali ispirate al solidarismo cristiano e aventi come tessuto connettivo una visione personalistica dell'uomo; sia infine le espressioni più moderne della cultura laico-liberale che riconoscono allo Stato questo ruolo «equilibratore».

## 9. La crisi dei sistemi «pubblici» di istruzione

È facilmente riscontrabile oggi, in tutti i Paesi, una «precipitazione critica» dei sistemi e degli ordinamenti scolastici, che assume forme diverse, ma risponde a motivazioni comuni e che si traduce

- in crescente conflittualità sia all'interno delle istituzioni sia nelle relazioni fra queste e lo Stato;
- in uno scadimento progressivo di efficienza, di produttività, di adattabilità, di flessibilità e disponibilità a innovare.

A far precipitare queste situazioni critiche concorrono vari fattori di cui si possono così individuare i più rilevanti:

- anzitutto la disgregazione interna del quadro di referenti culturali; grosso modo ogni Paese, pur non escludendo espressioni minoritarie, era caratterizzato da referenti culturali relativamente omogenei, uniformi, condivisi; spesso il loro substrato comportamentistico era anche collegato al tradizionale glutine religioso e all'alone etico ad esso collegato; poiché oggi le radici del comportamento morale (con i suoi riflessi sul quadro interpretativo giuridico) sono largamente sconvolti e differenziati, appare sempre più difficile riconoscere, all'interno delle istituzioni scolastiche, quel «comune strato di valori agglutinanti» che giustificava, almeno in parte, la loro collocazione nell'area del «pubblico-statale»;



- si ripercuotono sulla scuola i fenomeni delle accelerazioni: accelerazione della produzione di dati scientifici; accelerazione della distribuzione conoscitiva; accelerazione delle applicazioni nell'ambito tecnologico - produttivo; accelerazione nel mutamento dei modelli professionali; accelerazione della mobilità professionale e delle richieste di abilità specializzate-differenziate sul mercato del lavoro; accelerazione dei «turn-over» e dei ritmi di cambiamento e di obsolescenza dei profili di professionalità. Tutte queste accelerazioni non trovano risposte adeguate e tempestive nei modelli scolastici statali, rigidi e burocratici;
- questi ritardi sono allo stesso tempo causa ed effetto del peso inerziale che la gestione pubblica determina sui sistemi scolastici; accanto al «pedaggio inerziale» va collocato il fattore «uniformità»: ogni sistema pubblico, moltiplicando le sue dimensioni, è sottoposto al gravame

uniformizzante, necessario al suo funzionamento quando questo si colloca nel sistema dei grandi numeri;

- nei Paesi europei, e in larga misura anche negli altri, l'effetto dei risultati scolastici ha carattere determinativo, riconosciuto e legalizzato; e pertanto essi esigono una sempre più sterminata produzione legislativa e apparati amministrativi mastodontici, centrali o decentrati che siano; sugli apparati legislativo-amministrativi si proiettano i condizionamenti di una sindacalizzazione spesso di puro riporto, non di rado selvaggia; che comunque introduce nuovi elementi di ritardo e complicazioni nei processi decisionali, di per sé lunghi e difficili, dato l'ampio ventaglio delle posizioni politico-parlamentari e la discreta instabilità dei governi che esse esprimono;
- sta ormai emergendo quasi ovunque un nuovo soggetto attivo, portatore di «volontà» e intenzioni in questo campo: il

gruppo «comunità-famiglia». Quasi sempre trascurato a livello delle macro-decisioni assunte dai Parlamenti-Governi, questo soggetto nuovo appare oggi fortemente motivato e organizzato e pertanto capace di esprimere richieste coerenti ed esigenti. Accanto al soggetto «famiglia» anche il soggetto «allievo» mostra una presenza sempre più autonoma e consistente; anche quando esso esprime una domanda confusa e contraddittoria (e contestativamente provocatoria, quando si senta penalizzato dalle incongruenze del sistema pubblico) difficilmente quest'ultimo è in condizione di contrapporre risposte plausibili e convincenti;

- l'irruzione dei grandi strumenti della tecnologia moderna applicati all'istruzione provoca effetti non meno sconvolgenti; la risposta «pubblica» è stata tardiva, incerta e per lo più di semplice giustapposizione del «nuovo» ai precedenti schemi e modelli; giustapposizioni che, per effetto delle accennate accelerazioni, sono determinative di effetti quando già la situazione è modificata e spesso nuovi processi e strumenti hanno già obliterato quelli accolti delle innovazioni lente;
- i sistemi scolastici pagano un prezzo eccessivamente elevato alle esigenze di «austerità» e di contenimento cui la spesa pubblica è costretta per governare gli effetti perversi degli interventi di sicurezza, garanzia, salute sul piano sociale. Benché una parte della spesa scolastica risulti recessiva in rapporto alla riduzione demografica (e dovrebbe pertanto controbilanciare i tagli di austerità) sta di fatto che altri gravami incombono sulla spesa pubblica di istruzione, soprattutto per aver quasi totalmente riversato sullo Stato equilibratore e garante l'impegno di «assicurare l'eguaglianza», rinunciando alla risposta differenziata.

Tutti questi elementi ed altri che si potrebbero facilmente aggiungere al «catalogo» spiegano la fase critica in cui versano i sistemi scolastici pubblico-statali. La domanda che ci si deve porre, a livello di ricerca e di responsabilità, è se sia possibile evitare un tracollo o uno sfaldamento ingovernabili, in-

dividendo vie e modalità percorribili per «frenare la discesa» e nello stesso tempo profilare schemi e modelli organizzativi nuovi che tengano conto di quanto sopra enunciato.

## 10. Il «substrato culturale» comune

Lo sgretolamento delle compagini nazionali per effetto degli interscambi ormai planetari ha via via eroso un altro dei pilastri su cui si fondava la giustificazione dei sistemi pubblici comuni. L'impatto reciproco delle culture delle varie aree continentali e l'interpenetrazione di modelli e contenuti culturali asiatici, islamici, africani con quelli euro-occidentali sta ormai creando situazioni profondamente nuove. I sistemi scolastici aperti a sempre più consistenti schiere di immigrati affrontano in molti Paesi problemi precedentemente sconosciuti, che accentuano le situazioni critiche della scuola pubblico-statale. D'altro canto i contenuti e i modelli culturali di derivazione marxista, che nei decenni scorsi esprimevano soprattutto le rivendicazioni sociali delle masse lavoratrici, sono entrati a far parte della cultura politica e di quella accademica. Il modello scolastico pubblico delle società democratiche sviluppatosi nel contesto liberale delle borghesie ottocentesche appare a questa cultura inaccettabile, espressione di dominio e di sopruso, e pertanto irrecuperabile. All'interno della struttura scolastica che si considera come fondata su «valori comuni e condivisi» sembra evidente che i portatori della cultura ispirata al marxismo (e alle sue traduzioni nel concreto politico delle realtà sovietiche) non sono certo i pilastri di sostegno del «substrato culturale comune e condiviso».

## 11. Il contesto etico

Sia sul versante americano sia su quello europeo il principio della base etica comune (indipendentemente dai riferimenti religiosi) era dato come acquisito e come elemento giustificativo del carattere pubblico e comune della scuola. Ma anche in questo campo si aprono profonde brecce nel muro apparentemente unitario. Nel settembre 1986 un'interessante polemica si è sviluppata negli USA tra il segretario del dipartimento educativo William Bennett e il rettore dell'Università di Yale, Benno Schmitt. Al suo contraddittore il rettore Schmitt rimproverava le affermazioni contenute nel suo rapporto sulle «scelte educative» nella scuola primaria. Per le quali Bennett richiamava il valore della tradizionale cultura occidentale e i valori della democrazia nei confronti della persona, della proprietà, della verità. Diceva ancora Bennett che gli americani si aspettano dalla scuola «to transmit the common culture, to inculcate through that honesty, generosity, loyalty and self-discipline». Sono i valori della cultura classico-giudaico-cristiana? obiettava Schmitt. Ma «la piena libertà di espressione» e «il rispetto al vicino» non sono elementi di un'etica che muove in diversa direzione? Un episodio, modesto ma significativo. Perché in

realtà oggi il quadro dei comportamenti etici condivisi è sconvolto non meno di quello dei comportamenti culturali. La rottura del «monolito-famiglia» contribuisce alla disgregazione di antichi «blocchi etici». La cultura della demografia controllata (nascite-aborti-eutanasi) e delle libertà sessuoperazionali comporta sconvolgimenti radicali con relativi *transfert* sui contesti giuridici, civili e penali, sulle colpeabilità, sulle strutture segregative istituzionalizzate. La domanda ovvia a questo punto è la seguente: può, in situazioni di questo tipo, aver ancora un significato un sistema scolastico pubblico, burocratizzato, unificante, parzialmente obbligatorio e parzialmente segregativo?

## 12. La prospettiva giuridica internazionale

È questo uno dei capitoli dell'analisi sulle situazioni delle istituzioni scolastiche generalmente trascurato. La «Dichiarazione universale sui diritti dell'uomo» e i documenti che a questa si collegano (la «Convenzione europea» e il suo «Protocollo addizionale») aprono una giurisprudenza orientativa profondamente nuova nella storia dei popoli. La quale ha riflessi rilevanti sulle Costituzioni e sulle istituzioni nazionali, visto che l'adesione a questi documenti ha valore di legge e «orienta» le legislazioni nazionali. In materia di scuola la Carta dell'ONU non è significativa tanto per l'art. 26, che si riferisce specificamente all'istruzione, quanto per l'art. 2, e per la filosofia soggiacente a questo e all'intero documento. Filosofia collegata ad un termine usato solo due volte (art. 7 e 23) ma che è il vero perno attorno a cui ruota lo spirito della Dichiarazione: «discriminazione». Leggi e istituzioni devono respingere tutto ciò che «discrimina», che determina disparità. Ogni sistema scolastico pubblico-statale, per quanto ben intenzionato, contiene fatalmente germi di discriminazione; non foss'altro perché lo Stato è al tempo stesso garante della «non discriminazione» e gestore di un'istituzione che dovrebbe assicurarla. Non è più sufficiente la giustificazione maggioritaria; il principio di «non discriminazione» introduce un elemento politico-giuridico nuovo e diverso. Del quale gli Stati hanno avuto ancor scarso tempo di occuparsi tutti presi dalle urgenze gestionali e innovative.

## 13. Le libertà scolastiche

È assai probabile che le guerre per le libertà scolastiche siano il lascito delle vecchie contrapposizioni ottocentesche. Battaglie di retroguardia sono state tuttavia combattute in Francia (1981-84) e in Spagna (1982-86). Probabilmente inutili visto che si contendeva o sui vecchi confessionarismi o su laicismi anacronistici. Certamente esiste nelle società attuali un problema delle libertà scolastiche; ma esso si pone nell'ottica delle «dérégulations», delle deburocratizzazioni, della flessibilità tecnico-organizzativa, delle programmazioni a scacchiera multipla e senza vincoli precostituiti. Gli schemi or-



ganizzativi di una serie sterminata di attività di «apprendistato conoscitivo» nelle società di domani (multiconfessionali, multiculturali, multirazziali) rifluiranno su modularità di organizzazione scolastica a cerniera multipla, basata su curricoli componibili, su scelte familiari e individuali aperte e intercambiabili, su più libere forme di imprenditoria organizzativa.

#### 14. Stato e Scuola

Quello che da tali cambiamenti viene messo in questione è proprio il ruolo dello Stato come punto di riferimento decisionale-gestionale degli ordinamenti scolastici. In parole più semplici dello «Stato-Educatore». Il modello scolastico pubblico ottocentesco era semplice: lo Stato utilizza parte del gettito fiscale per «il servizio pubblico-scuola»; lo gestisce (anche con «partecipazioni», libere o regolamentate), e lo mette a disposizione dell'utenza nelle modalità da lui stesso fissate. La delega decisionale e organizzativa era giustificata dalla relativa limitatezza delle risorse, dalla scarsa capacità di autoorganizzazione dell'utenza, dal modesto numero di personale scolastico-accademico qualificato, dal costo rilevante degli strumenti e dei mezzi di distribuzione culturale, dalle basse soglie di reddito, dalla difficoltà dei trasferimenti dei singoli nelle sedi di elaborazione della cultura e della scienza, in conseguenza dei pesanti condizionamenti economici. Oggi il panorama è diverso: lo sviluppo impressionante dell'industria tecnologico-industriale, l'aumento delle competenze professionali, la capacità organizzativa di gruppi e privati tendono a spostare il quadro delle attività di apprendimento al di fuori dei contesti legislativi e delle decisioni amministrative per spingerlo verso il più libero gioco nelle aree informali, con risposte a soluzione molteplice. Non sarà processo facile. Val la pena di anticiparne le connotazioni e di governarlo piuttosto che subirlo.

#### 15. Tentativi di risposta

Non è detto che tentativi di risposta e sforzi di anticipazione visuale e prospettica siano del tutto assenti. Negli Stati Uniti il recente rapporto di D. Gardner al Presidente Reagan «A Nation at risk» (1983) conferma la decrepitudine del sistema scolastico pubblico americano e le sue conseguenze negative sul futuro della società. Ed indica anche alcune possibili misure correttive. In Francia il movimento neo-liberale degli anni 1981-1986 (i cui esponenti sono ora al governo) rimette in causa proprio la centralità dello Stato-gestore-educatore. «Libérer l'Ecole» (sottinteso dal soffocamento-tutela dello Stato) si intitola il libro pubblicato da Alain Madelin, ministro dell'industria nell'attuale governo francese, apparso alla vigilia delle elezioni del 1986. In Gran Bretagna verso forme di «dérégulation» scolastica si muovono in modi diversi i rappresentanti del «conservatorismo populista» ispirato dalla signora Thatcher, ma anche gruppi significativi di esponenti della cultura politica laburista. Alcuni di loro non hanno esitato a ri-



proporre l'introduzione del *Voucher*, o buono-scuola, già ventilata dall'economista americano Milton Friedman; sia pure con molti correttivi per evitare forme di liberalizzazione selvaggia e utilizzare il «congegno» soprattutto a vantaggio di quei gruppi sociali che il sistema scolastico pubblico continua a penalizzare e spesso a marginalizzare<sup>2)</sup>. Gli effetti di questo dibattito si sono ripercossi anche in Italia: dove un esponente del partito socialista, sovvertendo le posizioni tradizionalmente «statistiche» del suo partito, il segretario del medesimo, Claudio Martelli, non esitò a proporre forme di liberalizzazione del sistema scolastico capaci di rompere la «crosta dura» di quasi due secoli di statalismo scolastico. Su questa linea sembrano muoversi anche i grandi organismi industriali, particolarmente interessati all'ambito delle formazioni professionali, ma portati anche a svolgere utili riflessioni nei confronti dei sistemi scolastici di formazione generale e di base. La Fondazione Agnelli (Fiat) di Torino ha presentato negli scorsi mesi un interessante studio comparativo sulle libertà scolastiche in Europa<sup>3)</sup> e sul «caso italiano» (considerato particolarmente anomalo).

#### 16. Qualche considerazione finale

Pare opportuno sottolineare, al termine di queste considerazioni, la rilevanza di due fenomeni già facilmente percettibili: la fine delle grandi strutture burocratiche e la scomparsa progressiva delle «élites inamo-

vibili». Sindacati, partiti, burocrazie, monopolizzatori di comportamenti indotti (penso alla stampa, ai mass-media) regrediscono gradualmente dalle posizioni di proscenio, respinti dalla molteplicità sterminata e spesso incontrollabile delle fonti di dati, informazioni, comportamenti. All'orizzonte sta ormai profilandosi quasi ovunque una grande società multirazziale, multiculturale, multiconfessionale, pluralistica, a connotazioni in larga misura tuttora indecifrabili. La recessione demografica nei Paesi europei, le migrazioni dai paesi islamico-orientali-africani verso le aree occidentali, la pressione dei Paesi sudamericani verso gli Stati Uniti e i processi di «ispanizzazione», gli sconvolgimenti migratori del bacino Pacifico stanno già profilando un mondo radicalmente diverso da quello che abbiamo conosciuto. Il compito storico delle istituzioni scolastiche, in quest'ora di immense trasformazioni, è quello di interpretarne bisogni e aspirazioni sul piano della «trasmissibilità conoscitiva». Non è un compito facile.

Giovanni Gozzer

<sup>1)</sup> Twelfth Annual Report of the Board of Education; Boston, Dutton and Wentworth, 1849, pag. 78.

<sup>2)</sup> Julian Le Grand and Ray Robinson: *Privatization and the Welfare State*; Allen-Unwin, London, 1985.

<sup>3)</sup> Fondazione Agnelli: «Il falso dilemma pubblico-privato». L'anomalia italiana nel contesto europeo; Torino, 1986.