

«La scuola verso il 2000: riflessioni su un importante convegno pedagogico»

In una cornice di partecipazione davvero straordinaria — quasi quattromila partecipanti provenienti da tutte le regioni d'Italia — si è tenuto a Roma dall'1 al 4 dicembre scorso un importante convegno pedagogico dal titolo 'La scuola italiana verso il 2000', organizzato dal Comune, dalla Provincia di Roma e dalla casa editrice La Nuova Italia di Firenze¹⁾.

Come esplicitamente indicava il titolo, il convegno si è proposto di fornire un contributo articolato e complessivo per la delineazione di un'ipotesi di scuola per gli anni futuri, alla quale tuttavia risulti non solo possibile ma doveroso lavorare fin dal presente. Le idee dominanti sono state da un lato quella di evitare sia di perdersi in una sorta di inutile e forse comoda 'lamentevole recriminazione' nei confronti dello stato attuale della scuola, sia di accontentarsi di individuare e discutere solo su interventi mirati al contingente; dall'altro lato quella di utilizzare come strumento ermeneutico quel tanto di *utopia* che, consentendo a chi la pratica un'apertura ed un respiro culturale diversamente difficili da ottenere, sa confrontarsi con le condizioni reali del presente e del futuro (che non necessariamente sono le stesse, anche per effetto degli interventi via via programmati e messi in atto).

Ed infatti da parte della maggioranza dei relatori e di coloro che sono intervenuti nella discussione, pur partendo da un'analisi della realtà attuale della scuola italiana e dunque da una spesso 'forte' denuncia delle sue enormi deficienze (messe in evidenza con maggiore o minore passionalità e virulenza), si è compiuto uno sforzo di proiezione in un futuro definito 'possibile', a condizione naturalmente che il discorso sulla scuola non continui ad essere disatteso o sottovalutato dalle forze politiche, culturali ed economiche del Paese.

Un dato comunque significativo mi pare sia stato che quasi tutti i relatori — sia pure con le inevitabili differenze di sfumature — si sono trovati d'accordo nel dare per scontato che *nel 2000 la scuola sopravviverà come struttura* (sempre che eventi straordinari di portata planetaria, quale la catastrofe nucleare, da più parti evocata come un pericolo reale se non addirittura imminente, non distruggano qualunque prospettiva di sopravvivenza dell'intero genere umano). Anzi, mi pare di poter dire che, sulla base di quella prima forma di tacito accordo, si è giunti non solo a considerare neppure più

meritevole di discussione la proposta di una radicale descolarizzazione, ma addirittura a sostenere la necessità di una rivalutazione e di una rivalorizzazione della scuola in tutti i suoi gradi e livelli. Essa, infatti, malgrado la sua attuale emarginazione dalla società che conta e la sua complessiva 'povertà' non solo economica ma soprattutto culturale, appare almeno nella nostra società come uno dei pochi luoghi in cui sia ancora possibile coinvolgere in un serrato confronto operatori politici, culturali ed economici per l'individuazione e poi la realizzazione di un *progetto di sviluppo della società* finalmente a misura di uomo.

Certo, nessuno si è mostrato così illuso da pensare che ogni speranza debba essere riposta nella scuola, o che quell'operazione di rivalutazione della scuola sia un'operazione facile o addirittura scontata. Il fatto che la scuola sia stata finora condannata ad 'aranciare' dietro alla società, obbliga non solo alla prudenza, ma soprattutto a prender coscienza che si tratta di una prospettiva estremamente impegnativa, al limite di una vera e propria *scommessa*, che richiede per essere vinta un coinvolgimento attivo e partecipativo di tutte le forze vive della società. Eppure è sembrato a molti che proprio l'eccezionale rapidità delle trasformazioni culturali, scientifiche e tecnologiche in atto, ma più ancora l'incombere dei più drammatici rischi planetari (la catastrofe nucleare; la distruzione ecologica; lo sterminio per fame e per malattia di milioni di uomini; ecc.) siano di tale portata da rovesciare il tradizionale rapporto tra scuola e società, richiedendo alla prima una responsabilizzazione mai prima registrata. Ciò nel senso che i problemi suscitati da quelle trasformazioni e i pericoli planetari di cui si è detto non risultano più gestibili su un piano puramente scientifico e/o politico. Essi, infatti, per essere in qualche modo affrontati ed avviati a soluzione, richiedono una vera e propria *rivoluzione culturale* alla quale e per la quale è indispensabile la partecipazione della dimensione educativa, e quindi di quell'istituzione pubblica — la scuola appunto — che ne rappresenta lo strumento più generalizzato e perciò più valido.

Cionondimeno è stato giusto che il convegno mettesse in chiara evidenza, ricorrendo anche ad una propria strutturazione in cinque sezioni ciascuna dedicata ad un aspetto fondamentale dell'intera problematica, che una tale prospettiva, scontrandosi con problemi fenomeni e conseguenti difficoltà di grande rilievo, richiede non solo una *coraggiosa capacità progettuale*, ma anche una *spregiudicata analisi ed un confronto con le realtà attuali*, quelle almeno che ne rendono più problematica la realizzazione concreta. Ché, altrimenti, ogni sforzo progettuale rischierebbe di ridursi ad un puro esercizio re-

torico o ad un esempio poco produttivo di semplice futurologia.

In questo senso hanno senza dubbio avuto rilevanza i lavori e le discussioni che si sono svolti nella prima e nella terza sezione.

Nella prima sezione, infatti, si è centrato il discorso sul tema 'diritto allo studio', 'diritto al lavoro', inteso come un significativo indicatore delle contraddizioni ancora presenti a questo riguardo nella società italiana (ma solo in quella?). Contraddizioni che si evidenziano per un verso nel fatto che a fronte del tentativo operato dalla scuola di rispondere alla sempre maggior richiesta di istruzione proveniente dal basso sta la sua incapacità (impossibilità?) di garantire ai giovani un soddisfacente inserimento nel mondo del lavoro; e per l'altro verso nello scollamento denunciato specialmente dal settore economico-industriale tra le esigenze di formazione di capacità e di competenze professionali assai precise e le reali possibilità della scuola di operare al riguardo.

Nella terza sezione, il cui tema ufficiale era costituito dalla domanda 'per chi?', è stato opportunamente posto l'accento su fenomeni importanti ed attuali come l'evoluzione demografica (diminuzione delle nascite ed invecchiamento della popolazione), l'inversione dei flussi immigratori, la riduzione notevole della mobilità interna, la modificazione del ruolo e dell'immagine sociale del bambino, ecc. e sui loro risvolti o sui loro significati pedagogici. Come dire insomma che è stata affermata l'impossibilità di progettare una nuova scuola per il 2000 senza tener conto anche delle profonde modificazioni che si stanno generando nei suoi utenti, e che si riferiscono ad una diversa segmentazione in età della vita umana e ad una diversa suddivisione in stadi e fasi; in una parola, senza essere in grado di 'ridefinire l'allievo'.

Cionondimeno, credo di poter affermare che il 'piatto forte' del convegno sia consistito nei discorsi compiuti nelle sezioni seconda (dal titolo: «Quale cultura?»), quarta (dal titolo: «Insegnare e apprendere: come») e quinta (dal titolo: «Quali strutture») e nel loro incrociarsi sia pure a distanza. A questo proposito va detto, per inciso, che un difetto o quanto meno un limite del convegno è stato l'essersi realizzato nelle cinque sezioni citate senza che tra di esse sia stato programmato alcun momento di autentico confronto e di integrazione; così, solo quando gli atti verranno pubblicati sarà possibile da parte di un attento e scrupoloso lettore tentare quel confronto e, se del caso, quell'integrazione. Comunque è certamente interessante tentare un bilancio dei discorsi che vi si sono svolti ed indicare taluni problemi rimasti aperti.

Per quanto riguarda la *seconda sezione*, va detto che da parte di tutti i relatori è stata sottolineata la necessità di considerare *teoria e prassi* non come due tipi di conoscenza ma come due momenti di un unico processo, e quindi come due aspetti inscindibili del conoscere. La teoria deve fondarsi sul concreto, se non vuole correre il rischio di cadere nell'ideologia; ed analogamente la prassi deve collegarsi alla teoria come momento di analisi dell'esperienza dalla quale si parte ma alla quale si deve tornare per ricomprenderla e per potervi intervenire. Una prospettiva questa che se avrebbe sempre dovuto caratterizzare la scuola, come ogni altro luogo di elaborazione culturale, risulta partico-

¹⁾ Il convegno si è avvalso dei più bei nomi della pedagogia laica italiana accanto ai quali sono intervenuti alcuni rappresentanti della pedagogia cattolica e di altre discipline comunque interessate al discorso sulla scuola, da De Mauro a Sobrero, da Asor Rosa a Simone, da Luzzatto a Zuliani, ecc.

larmente necessaria ad una scuola che si ponga in linea con il 2000, visto che soprattutto in questi anni la cosiddetta cultura di massa (in contrapposizione alla cultura di élite) ha compiuto ed ancora compirà un salto qualitativo di grande portata per il quale l'elemento di concretezza presente al suo interno risulta sempre più significativo.

D'altro canto, in corrispondenza con quanto appena precisato, si pone già ora ma ancor più si porrà negli anni futuri il problema di *quale gestione*, o di *quale uso* si riuscirà a mettere in atto di *tutti gli strumenti e di tutte le macchine*, alcune delle quali estremamente raffinate, che l'innovazione tecnologica mette a disposizione persino della scuola. Ed ecco, allora, che merita domandarci, come si è fatto a Roma specie sotto la spinta e le sollecitazioni provenienti dal linguista Raffaele Simone, quale dovrà essere la cultura della scuola del 2000. La risposta cui si è pervenuti fa riferimento al concetto di *cultura della mente*, considerata in contrapposizione sia alla *cultura della testa* e sia alla *cultura della mano*. Quella della testa, che consiste nell'immagazzinare nella memoria dell'alunno il massimo possibile di informazioni, di date e di dati con l'implicita richiesta di trattenerli in memoria il più a lungo possibile, è prevalente nella tradizione scolastica non solo italiana ed esige che le singole materie vengano per così dire 'polverizzate' in tante piccole unità. Quella della mano, che consiste nell'insegnare all'alunno l'uso delle mani nella dimensione puramente tecnica, con scarsissimo o nullo contenuto tecnologico (fatto di progettualità, previsione e creazione di modelli) può diventare prevalente nel prossimo futuro se la nascente cultura del computer si affermerà come la versione ammodernata della dattilografia.

La cultura della mente invece perseguendo come duplice obiettivo di insegnare e fornire informazioni ma solo allo scopo di offrire alla mente la possibilità di operare cognitivamente in maniere via via più complesse ed elaborate, mira a (e dovrebbe riuscire a) favorire lo sviluppo di meccanismi mentali raffinati e ad offrire il controllo di metodologie che associno la memoria alla capacità di prevedere e di congetturare. In questo senso la scuola verso il 2000 se vuole dare una risposta valida al rischio di una gestione incoerente e di un uso acritico di quegli strumenti tecnici, dovrà puntare tutti i suoi sforzi verso la creazione di una mentalità (e di una capacità) di discussione, di analisi, per sviluppare una coscienza non solo pragmatica ma anche analitica e fiduciosa di poter trasformare la realtà circostante non solo dal punto di vista strettamente scientifico. Il che, tra l'altro pare l'unico mezzo per evitare che in un futuro non troppo lontano diventi realtà (quanto politicamente ed eticamente pericoloso ognuno può facilmente capire) il rischio del formarsi a fronte di una massa che si lascia guidare e manipolare (v. il «1984» di Orwell), una sorta di super-classe formata da quella ristretta élite di persone che per effetto di qualche privilegio educativo sanno usare e controllare quegli strumenti tecnici e soprattutto i processi di informazione.

Nella *quarta sezione*, come si è detto, è stato affrontato il tema oggi così sentito della didattica, ovvero delle modalità necessarie per ottimizzare i processi di insegnamento e di apprendimento: un tema considerato giustamente di grande rilievo se non altro

perché la scuola italiana (ma si tratta di un fenomeno assai più ampio, si potrebbe quasi dire internazionale) evidenzia accanto ad una immagine di disponibilità e di impegno ottenuta facendo leva su una dimensione di tipo discorsivo, una *stanca e demotivata ripetizione di vecchi schemi*. Una scuola che consapevolmente vada verso il 2000 deve dunque affrontare la questione delle sue stesse modalità di realizzazione con estrema decisione e con competenza scientifica. Poiché non bastano più i vecchi schemi che tendevano ad interpretare la didattica come un'arte quasi esclusivamente fondata sull'intuizione o che la riducevano ad una semplice tecnica senza dignità conoscitiva, subordinata come era e come è nei confronti di una pedagogia culturalistica ed accademica, la prospettiva sostenuta dalla maggior parte dei relatori consisterebbe in una sorta di *autonomizzazione e di scientificizzazione della didattica*. La didattica — ha osservato Benedetto Vertecchi — assume rilievo attraverso lo sviluppo della sua capacità di analizzare i processi di istruzione, di comporli secondo criteri espliciti, di stabilire continui legami con la crescita delle conoscenze che si realizza nei vari settori culturali.

Come dire insomma che della scuola occorre sottolineare il compito essenziale di organizzare in modo motivante ambienti e opportunità di apprendimento significativo (Pontecorvo); e dunque puntare su un suo impegno nel campo dell'istruzione più che su quello dell'educazione, giudicato ambiguo, fuorviante, ideologizzante.

Di conseguenza, è stato pure affermata l'importanza di avere la massima attenzione per gli strumenti e i mezzi di trasmissione tecnologicamente avanzati che possono offrire alla realtà scolastica insperate opportunità operative e possibilità di controllo e verifica indispensabili per una sua effettiva scientificizzazione.

Certo, proprio su questa particolare, anche se centrale, tematica sarebbe stato importante consentire o addirittura obbligare ad un serrato confronto coloro che hanno dato senso e contenuto alla sezione su 'quale

cultura' di cui s'è detto più sopra; così come sarebbe stato senza dubbio assai produttivo un dibattito tra i protagonisti di queste due sezioni e quelli della quinta dedicata alle strutture e dunque al tipo di organizzazione e di sistema scolastico che si ritiene opportuno in prospettiva 2000. Questo triplice incrociato dibattito avrebbe consentito in particolare di approfondire il tema, 'scoppiato' nella cultura pedagogica italiana in questi ultimi anni del rapporto (alcuni parlano di una vera e propria alternativa: su questa linea si pongono soprattutto i sostenitori di una didattica autonoma e non pedagogizzata!) tra istruzione e educazione. Un rapporto certamente complesso e difficile ma che, almeno a mio parere, non si può tranquillamente risolvere con l'eliminazione (almeno dall'orizzonte della scuola) di uno dei due termini (l'educazione), e quindi con una conseguente 'restrizione di senso' della scuola stessa esigendo esso piuttosto un ripensamento complessivo della scuola e della sua capacità di puntare tanto su una autentica istruzione quanto su una corretta educazione, tenuto conto dell'intrinseca dialetticità e della reciproca dipendenza di quelle due prospettive.

Per quanto riguarda infine la *quinta sezione*, quella dedicata alle strutture, il discorso è stato condotto perlopiù su due versanti: il primo relativo ad una *progettazione della scuola per il 2000*; il secondo relativo a *ciò che di conseguenza occorrerebbe fare subito*. Numerosi sono stati comunque i punti di accordo tra i diversi relatori, su entrambi i versanti. Per quel che riguarda il primo, l'accordo si è avuto su una prospettiva di difesa della scuola di Stato, che sappia però superare le sue attuali remore centralistiche e burocratiche; su un modello di scuola estremamente seria ed impegnata ma capace di puntare solo su ciò che veramente è fondamentale sul piano dei bisogni degli allievi visti in relazione con la situazione sociale presente e futura e dunque abbandonando per sempre la sua pretesa totalizzante; su una scuola dal curriculum chiaro e senza fronzoli, ma non per questo inerte in formule meramente tecnicistiche; su una scuola in cui

Concorso «Lugano nel 2000»



A che cosa serve la scuola?

operi il principio della continuità e della integrazione dialettica, inteso sia in senso longitudinale (e dunque all'interno del proprio sistema), sia in senso trasversale (e dunque con le altre agenzie formative non scolastiche, ma soprattutto con il mondo del lavoro che non potrà più essere considerato 'altro' rispetto alla scuola; ecc.).

Per quanto riguarda il secondo versante, l'accordo si è subito trovato sull'assoluta necessità di evitare di proseguire ancora sulla strada degli interventi settoriali, scollegati, non finalizzati ad un *progetto complessivo*, che hanno fin qui condotto a quello che è stato definito un 'sistema a policentrismo diffuso'. In questo senso è risultata più che legittima la domanda se sia opportuno o no favorire l'applicazione dei nuovi programmi già approntati per la scuola elementare in assenza di una nuova legge di ordinamento dell'intera scuola di base (dalla materna al primo biennio della secondaria superiore). Ma si è pure cercato di individuare quegli interventi che pur dovendo essere immediati risultino congruenti con quel progetto generale di riforma ed orientati in tale direzione. Così si è insistito sulla necessità di eliminare tutti gli svantaggi sofferti dalle regioni meridionali a livello sia di diffusione di tutti i gradi scolastici (il riferimento alla scuola materna è evidente), sia di condizioni edilizie sia ancora di disponibilità di servizi collaterali quali mensa trasporti, ecc. Così si è parlato di un progressivo sforzo di *coinvolgimento gestionale degli enti locali* come indispensabile strumento per sburocratizzare il sistema scolastico e per favorire una partecipazione sociale meno formale di quella realizzata in questi ultimi anni. E si è insistito sull'improrogabilità di innestare un meccanismo di raccordo tra la secondaria superiore ed il mondo del lavoro, ad evitare che tale raccordo sia lasciato in mano ad iniziative e a processi di tipo spontaneistico e dunque non controllabili. Ed infine si è insistito sull'opportunità di un immediato coinvolgimento dell'Università nella preparazione di base e nell'aggiornamento degli insegnanti di ogni ordine e grado: ciò che tuttavia esige da parte della stessa università una capacità forte di rinnovarsi e riconvertirsi — e non solo nel caso della preparazione degli insegnanti — in modo da invertire quel processo di dequalificazione che l'era colpita in questi anni e di cui non solo Tullio De Mauro ma anche molti degli intervenuti hanno parlato. Come si vede, l'arco dei problemi trattati nell'ambito del convegno è stato amplissimo. La serietà e la profondità degli interventi che si sono avuti ci fanno dire che l'interesse di questa iniziativa culturale è andato ben al di là dei limiti relativi alla scuola italiana, in quanto le tematiche affrontate hanno avuto un respiro senza dubbio internazionale. C'è dunque da sperare che la casa editrice La Nuova Italia, come ha promesso, faccia uscire sollecitamente gli atti del convegno: in questo modo, infatti, il dibattito potrà proseguire sia nella direzione di una maggiore integrazione tra i vari ambiti di discorso affrontati sia nella direzione di un suo ampliamento al di là dei confini nazionali che per il momento l'hanno caratterizzato. Il che ovviamente non potrà non coinvolgere direttamente o quanto meno interessare i responsabili del sistema scolastico svizzero ed in particolare ticinese, e di conseguenza i lettori della rivista.

Piero Bertolini

Questo interrogativo può sembrare a prima vista un po' retorico o addirittura superato, in quanto risultano lontane ormai le polemiche degli anni settanta, che nei loro aspetti più radicali avevano prodotto anche una teoria della descolarizzazione¹. Tuttavia, ad un esame più attento e documentato, ci si può rendere conto di quanto sia sempre attuale porsi questa domanda e, soprattutto, di quanto sia importante ai fini della definizione di una politica scolastica.

1. La grande illusione

Fino alla fine degli anni sessanta, ad un costante aumento della domanda di istruzione proveniente da tutte le classi sociali, corrisponde lo sviluppo di una concezione dell'istruzione come *investimento*, sia in ordine allo sviluppo economico, che nella prospettiva del progresso individuale e sociale. In relazione a ciò si elabora quindi una *teoria del capitale umano*, che considera gli individui e, soprattutto, quelli più dotati, un capitale sul quale investire in istruzione, per avere in futuro personale altamente qualificato in ordine al progresso economico e tecnologico.

La teoria del capitale umano comporta che si rimuovano le barriere che impediscono l'accesso all'istruzione dei soggetti dotati, per avviare a uno «spreco di talenti». La *teoria della «privazione culturale»*, messa a punto in questi stessi anni, fa direttamente riferimento a questo spreco dei talenti, per cui i giovani delle classi sociali inferiori hanno in genere un basso rendimento negli studi in quanto provengono da un ambiente familiare che non li stimola e non fornisce loro le capacità cognitive, linguistiche e neppure gli atteggiamenti e le aspirazioni (al successo, alla competizione), che la scuola richiede.

In tutti i paesi occidentali, a queste elaborazioni teoriche seguirono interventi di politica educativa di tipo compensatorio, con un ingente investimento di risorse economiche. Queste politiche di educazione compensatoria poggiavano sulla convinzione che sia possibile ridurre le disuguaglianze sociali attraverso l'istruzione, rimuovendo le cause esterne alla scuola di ostacolo all'apprendimento.

L'istruzione, sempre negli anni sessanta, è inoltre concepita in termini di investimento ai fini di una mobilità sociale, cioè come possibilità di spostamento da una posizione sociale a un'altra superiore, attraverso, in particolare, una diversa collocazione professionale rispetto per esempio a quella del padre nella famiglia d'origine. Dall'istruzione ci si aspetta quindi, con il conseguimento di un titolo di studio specifico, una diretta corrispondenza tra formazione e occupazione.

2. La crisi della scuola e il crollo delle illusioni

A cavallo degli anni settanta si registra una crisi profonda delle istituzioni scolastiche, in relazione a tutta una serie di motivi², tra i quali due sono da ritenersi fondamentali: la scolarizzazione di massa e la recessione economica.

Se la scolarizzazione di massa, che, tra l'altro, costringe l'istituzione scuola a una revisione di obiettivi, contenuti e metodi, porta sul mercato del lavoro un numero via via crescente di personale qualificato, la recessione economica crea un rallentamento nello sviluppo generale e quindi un surplus di offerta rispetto ai posti disponibili. I titoli di studio diventano così, a tutti gli effetti, sempre più moneta inflazionata.

Nel contempo, anche i programmi adottati in ordine all'educazione compensatoria registrano ovunque un fallimento. L'ottimismo egualitario e l'ottica della privazione culturale vengono quindi messi in discussione: si evidenzia come non sia stato realizzato l'obiettivo di un miglioramento nell'ambito delle disuguaglianze sociali attraverso l'istruzione estesa a tutti e per più tempo.

Già nella metà degli anni sessanta, P. Bourdieu sosteneva che la scuola non elimina, bensì sancisce le disuguaglianze iniziali, proprio perché fondamentalmente ignora le disuguaglianze sociali esistenti³. Anche C. Jencks, pur partendo da premesse del tutto diverse, giunge alla conclusione che i legami fra i diversi tipi di disuguaglianza (di status, di reddito, di istruzione, ecc.) sono molto deboli e, in particolare, l'istruzione non ha il ruolo che le si è sempre attribuito nella determinazione del reddito, così come della carriera professionale, di un individuo⁴.

R. Boudon, in un suo recente lavoro, mette poi in luce in modo particolare gli «effetti perversi» che risultano dall'aumento della scolarità⁵. Effetti perversi perché per ottenere lo stesso status occupazionale occorre sostenere costi, in termini di tempi e denaro, sempre più alti. Ma l'istruzione ha anche effetti perversi, perché l'aumento della scolarizzazione genera l'inflazione dei titoli di studio, che, a sua volta, contribuisce a neutralizzare gli effetti positivi sulla mobilità sociale, che ci si poteva aspettare dalla democratizzazione della scuola.

3. Fine delle politiche educative?

Dalla crisi delle politiche educative emersa negli anni settanta nasce l'esigenza di esaminare più a fondo il ruolo dell'istruzione nella società degli anni ottanta, al fine di cogliere sia il mutamento in atto, sia la direzione verso la quale orientare la politica educativa.

Riprendiamo brevemente gli interrogativi che si pone R. Girod in un suo recente volume⁶, in quanto ben riassumono le numerose aspettative tuttora rivolte all'istruzione:

1. La crescita del sistema educativo produce di fatto un innalzamento del livello di istruzione reale della popolazione?
2. In che misura il sapere dipende dalla natura e dalla durata dell'insegnamento ricevuto oppure da altri fattori, e segnatamente dall'ambiente sociale?
3. Si costata un abbassamento del livello degli sbocchi professionali corrispondenti ai vari generi di diplomi, in ragione della crescita del sistema educativo?
4. In che misura l'aumento della durata degli studi e la loro democratizzazione posso-