

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-

no ripercuotersi sulla mobilità sociale intergenerazionale, nonché sul grado di disuguaglianza delle opportunità sociali?

Alla luce di numerose ricerche empiriche (peraltro non sempre sufficienti a delineare con chiarezza la situazione), Girod cerca di costruire una risposta articolata a queste domande.

Per quanto riguarda il rapporto diretto e causale tra espansione del sistema scolastico e aumento del sapere, egli sottolinea come non si possa «identificare troppo facilmente la crescita dell'apparato educativo e della durata degli studi con una crescita del sapere⁷⁾, anzi sembra proprio che «le idee preconcepite, in base a cui si era finora creduto che la popolazione, nel suo insieme, diventasse sicuramente sempre più ricca di sapere e qualificazioni, sono da considerarsi senza dubbio come non vere»⁸⁾.

In relazione al secondo interrogativo, Girod mette in evidenza come la disuguaglianza dei risultati degli allievi dipenda per l'80% da fattori extrascolastici e, tra questi, l'influenza della famiglia d'origine è solo del 20%. Quindi, «se l'insegnamento ha solo un limitatissimo potere sulla struttura generale della stratificazione del sapere, è perché gli individui e gli ambienti in cui vivono sono molto diversi (...). La scuola non può modificare radicalmente le differenze che ne derivano (...). Dopo la fine degli studi, le cause personali e sociali di differenziazione del sapere continuano ad operare»⁹⁾.

Sull'incidenza degli studi compiuti sulla posizione professionale, Girod sottolinea come la semi-certificazione, cioè una certa dipendenza della posizione professionale dai diplomi, sia la più frequente. Tuttavia, mentre quasi tutti ritengono che dagli anni settanta l'equilibrio diploma-professione stia cambiando, non ci sono ancora elementi sufficienti per documentare cosa stia effettivamente accadendo: sull'evoluzione del rapporto studi-occupazione per l'insieme della popolazione attiva, salvo rare eccezioni (per situazioni locali molto circoscritte), si sa ancora ben poco.

Riguardo all'ultimo interrogativo posto da Girod, riferito al rapporto tra espansione del sistema scolastico, mobilità sociale e riduzione della disuguaglianza delle opportunità sociali, si può sottolineare come l'idea della stretta connessione tra democratizzazione degli studi e la riduzione della disuguaglianza di opportunità che ha avuto per lungo tempo la forza di un dogma, abbia trovato ben presto le sue smentite, tant'è vero che a fronte di un aumento della mobilità professionale, non si è registrato un aumento della circolazione sociale degli individui e una riduzione del grado di disuguaglianza delle opportunità sociali.

Del resto, conclude Girod con un paradosso, «non vi sarebbe motivo di rallegrarsi se vi fosse una maggiore incidenza degli studi sulla carriera professionale. Essa segnerebbe un passo avanti verso la rigidità: gli individui sarebbero maggiormente prigionieri del loro passato scolastico»¹⁰⁾.

In conclusione, l'istruzione scolastica «va sicuramente fuori strada quando vuole assumersi la missione di realizzare in misura larghissima l'uguaglianza dei risultati»¹¹⁾ e, perciò, «il risultato delle misure di politica educativa miranti a ridurre la disuguaglianza delle opportunità sociali non può non essere modestissimo, poiché l'istruzione scolastica ha praticamente poca influenza sul divario

delle capacità e quindi attenua ben poco gli effetti dell'origine sociale su questo divario. Inoltre, tale risultato è necessariamente molto aleatorio, tenuto conto di tutti i meccanismi che, prescindendo dai diplomi e dalle capacità, condizionano le carriere e determinano il rapporto fra la posizione di un individuo e quella dei suoi genitori»¹²⁾.

Alla luce di queste considerazioni, si deve quindi propendere per la fine delle possibilità di governare il futuro dell'educazione attraverso i sistemi scolastici?

No di certo, ma occorre sicuramente collocarsi in un'ottica diversa, passare cioè da ciò che è illusorio a ciò che è possibile.

Illusorio, come abbiamo visto, è pensare di attuare politiche scolastiche che eliminino la disuguaglianza dei risultati, che dipende solo in modo marginale dall'istituzione scolastica e molto più direttamente da tutta una serie di fattori extrascolastici. Possibile è invece una politica educativa tendente a migliorare la qualità dell'istruzione e a ridurre, contenere, le disuguaglianze iniziali. Ma, soprattutto, occorre che una politica scolastica innovativa si innesti su un modello formativo alternativo rispetto a quello tradizionale che sembra ormai aver perso la sua validità. Parlando di modello formativo tradizionale ci riferiamo a quel modello secondo il quale la «carriera di vita» di una persona si sviluppa in modo lineare e continuo e nel quale il momento formativo è concentrato e si esaurisce nella prima parte dell'esistenza. Il modello formativo emergente, per contro, è improntato alla discontinuità e flessibilità e consente quindi di prevedere esperienze alternate di formazione e lavoro lungo tutto l'arco dell'esistenza, nel corso della quale, non necessariamente, anzi sempre meno di frequente, una persona farà sempre lo stesso lavoro. Le varie misure di politica scolastica devono quindi collocarsi nell'ottica di questo modello emergente, impostato secondo il principio della formazione continua e ricorrente e su una pluralità di occasioni formative, anche al di fuori dei tradizionali canali istituzionali. Per quanto riguarda la corrispondenza tra formazione e occupazione, essendo difficile prevedere l'evoluzione

del mercato del lavoro a lungo termine, occorre sottolineare per la scuola un ruolo irrinunciabile nella formazione culturale generale e nella trasmissione degli elementi basilari di un ventaglio ampio di attività professionali — le «famiglie dei mestieri» —, una sorta di vasta pre-professionalizzazione, piuttosto che eccessive specializzazioni su rigidi profili professionali, che possono non avere più alcun riscontro allorché il giovane si immette nel mercato del lavoro.

Queste brevi riflessioni avevano lo scopo di ridimensionare il peso della scuola nel determinare il destino personale degli individui, ma anche di rilanciare la progettazione di una politica educativa e scolastica, che in questi ultimi anni sembra segnare il passo invischiata nelle contraddizioni e stretta tra le necessità di tenere sotto controllo un sistema complesso e la mancanza di obiettivi chiari e concreti. Le conclusioni alle quali siamo giunti portano a ritenere possibile uscire da questa stretta, costruendo una politica educativa su obiettivi non utopici e illusori, ma possibili e quindi realizzabili ed efficaci.

Elena Besozzi Bennati

Riferimenti bibliografici

¹⁾ I. ILLICH, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1970; E. REIMER, *La scuola è morta*, Armando, Roma, 1973.

²⁾ Cfr. E. FAURE, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma, 1973, in particolare pp. 64-65.

³⁾ P. BOURDIEU, *Les inégalités devant l'école et la culture*, in «Revue française de Sociologie», 7, 1966, p. 325; P. BOURDIEU, J.C. PASSERON, *Les héritiers*, Editions de Minuit, Paris, 1964.

⁴⁾ C. JENCKS, *Inequality. A Reassessment of Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, New York, 1972.

⁵⁾ R. BOUDON, *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna, 1979.

⁶⁾ R. GIROD, *Politiche dell'educazione. L'illusorio e il possibile*, Armando, Roma, 1983.

⁷⁾ *Ibid.*, p. 19

⁸⁾ *Ibid.*, p. 45

⁹⁾ *Ibid.*, pp. 77-78

¹⁰⁾ *Ibid.*, p. 188

¹¹⁾ *Ibid.*, p. 99

¹²⁾ *Ibid.*, p. 211

Montagnola, 9 gennaio 1984 - Apertura della nuova scuola del Consorzio Collina d'Oro (Agra, Gentilino e Montagnola)

