

# Dove vanno i sistemi educativi?

## La grande svolta dei prossimi vent'anni

### Le tappe di un dibattito decennale

Ripercorriamo brevemente le tappe del dibattito che ha investito tutti i sistemi formativi nel corso degli ultimi dieci anni.

1967: si svolge a Williamsburg la conferenza internazionale sulla «Crisi dell'educazione nel mondo»; protagonista, insieme con J. Perkins, Philip Coombs, autore del famoso rapporto dallo stesso titolo. Conclusa addirittura con una allocuzione del presidente Johnson, senza dubbio il presidente che diede il massimo sviluppo all'impegno dello stato americano per l'educazione, la conferenza sigillava una fase di espansione scolastica massiccia e disordinata (la «corsa all'educazione») e suggeriva ottimisticamente possibili nuove strade da percorrere; l'attenzione era soprattutto rivolta ad un Terzo Mondo ormai emergente. Ma la vera crisi era tutta da venire; e sarebbe scoppiata di lì a poco con le prime avvisaglie del sessantotto francese. Era nei giorni del maggio ormai storico che si faceva giustizia, più o meno sommaria, del modello scolastico ottocentesco.

1970: colto di sorpresa, ma tuttavia ancor ricco di energie e di vitalità il «sistema scolastico» reagisce a suo modo a quest'assalto condotto senza rispettare le regole del gioco. La risposta la dà Edgar Faure, prima come uomo politico francese facendo approvare la riforma dell'università a un'assemblea ancora stordita dagli «effets mai»; poi preparando, per l'Unesco, il famoso documento «Apprendre à être», che tenterà un intelligente raccordo fra l'emergente pragmatismo sovvertitore di ogni «regolarità formativa» e la tradizionale utilizzazione del momento formativo come «regolatore» di una razionalità di comportamenti individuali e sociali.

1975: l'OCSE, Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico e sociale incarica i «sette saggi» della Commissione Kerr di stendere un documento sul problema «Educazione e vita di lavoro nella società moderna». Le avvisaglie della grande crisi economica che sta per investire anche il sistema formativo di quasi tutti i Paesi (non più nelle sue ispirazioni ideologiche, ma nella dimensione costi e occupazione) suggeriscono all'organismo internazionale di approntare qualche linea di resistenza di fronte all'imminente cedimento della «grande avanzata scolastica»; l'idea del raccordo scuola-professionalità domina tutto il documento Kerr. Lo spettro della disoccupazione giovanile spinge tutti i Paesi a tentare la manovra congiunta delle leggi speciali di incentivazione occupazionale e dell'avviamento dei giovani alle scuole di carattere tecnico-professionale (oltre che al massimo contenimento delle immatricolazioni universitarie).

1976: Torsten Husèn, uno dei più noti studiosi di questioni formative, «cervello» delle grandi riforme scolastiche svedesi, che negli anni sessanta hanno dato il la a quelle di molti altri Paesi, presenta il suo rapporto all'Istituto Aspen di Berlino sulla «Crisi della scolarità istituzionalizzata»: non più crisi di «éducation» ma di «schooling». La crisi, cioè, della immissione massiccia di giovani in sistemi scolastici originariamente tarati e pensati su piccoli numeri. Dietro la scolarità di massa c'era, in fondo, il vecchio ideale egualitario, rafforzato dall'apparire sulla scena politica dei governi a ispirazione socialista (anche nelle aree e nei paesi democratici, prescindendo dai regimi collettivistici); la scuola poteva essere uno dei grandi supporti di tale ideale, anzi una specie di congegno sociale di egualitarismo (il «great equalizer»); ha fallito il suo compito? Ha deluso le attese di chi in essa riponeva il massimo di fiducia? Il rapporto di Husèn sembra esplicito: «The failure, il fallimento dell'educazione secondaria nella preparazione dei giovani alla vita». Il congegno non ha funzionato. Il «prodotto della scuola» non ha trovato sbocco e gli stessi giovani hanno cominciato a rivoltarsi contro la scuola. Illich emerge come il profeta di una descolarizzazione che si conclude, a seconda dell'imprevedibile finale, in una apocalissi sociale o nella società della gioia e della convivialità, dopo la liberazione dal «mostro».

1978: il settimanale *L'Express* di Parigi, esce, in occasione della *rentrée* scolastica autunnale, con una copertina in cui campeggia un gigantesco interrogativo: «Où va l'éducation?» La domanda se l'era posta, nel 1972, Jean Piaget in un libretto commissionato e pubblicato dall'Unesco; ma era una domanda che, pur formulata con gli stessi termini, sottintendeva altre cose. Per l'inchiesta del settimanale francese chiedersi dove vada l'educazione significa avviarsi verso un assai più complesso discorso: quello del possibile (o impossibile) raccordo fra le spinte egualitarie che investono tutte le società e tutti i regimi politici (non importa se in nome del socialismo o in quello della democrazia tradizionale) e la funzionalità di un sistema scolastico come quello che caratterizza la nostra epoca: un sistema che quanto più offre «eguaglianza di opportunità», sostegni, interventi additivi, antirigismo, libertà di scelte, tanto più genera disoccupazione e «inflazione di domanda» nei settori meno produttivi; dall'altro lato quanto più cerca di riportarsi alle sue ispirazioni di fondo, la trasmissione conoscitiva e la competenza, tanto più è costretto a premere il pedale selettivo, non importa se in modi clandestini o palesi.

### Dove va l'educazione?

Possiamo anche noi domandarci, a questo punto, assieme con i redattori dell'inchiesta dell'*Express*, dove va l'educazione? Quale risposta possiamo dare? La convinzione soggiacente al presente tentativo di individuazione del futuro educativo è che ci troviamo vicini al tornante di una grande svolta; come tutti i fenomeni sociali che coinvolgono masse e sistemi anche le realtà formative hanno tempi di mutazione lunghi e trasformazioni che occupano estesi periodi di convivenza vecchio-nuovo, piuttosto che passaggi bruschi da luce a ombra o da si-



tuazione ad altra situazione. Ma la direzione probabile non sembra possa essere messa in dubbio: i sistemi scolastici stanno avviandosi (con quei processi organici anziché simmetrici che li caratterizzano) verso un insieme di comportamenti che sarà profondamente diverso.

A mio modo di vedere non si tratta di un semplice riflusso verso la rivalutazione dei tradizionali atteggiamenti della scuola «rigorosa e selettiva», del suo alone non diremo autoritario ma certamente autoritativo, delle sue regolamentazioni irregimentatrici e della sua, diciamo pure, «arroganza istituzionale». Si tratta invece di un mutamento che riassume quel che di valido ha apportato l'esperienza di questi anni tutti dominati dal principio dell'eguaglianza a tutti i costi, del diritto all'educazione inteso anche come sottrazione giustificata ai doveri dell'impegno, del rifiuto della «valutazione», interpretata come attentato alla parità di condizioni educative. L'oscillazione del pendolo, che nella sua fase di spostamento verso questa direzione ha raggiunto il punto massimo del periodo, sembra ora gradualmente riguadagnare la direzione opposta. Ma poiché si tratta di grandi fenomeni umani e sociali e non di semplici eventi fisici, questa rifluenza è anche avvertita come un modo per ritrovare maggiori equilibri, accettare ciò che di valido c'è stato nell'esperienza condotta, ritrovare altre sintesi di vecchio e nuovo.

Ed è per questo che alla domanda «dove va l'educazione» (e cioè i sistemi scolastici o formativi, come preferirei dire) mi sentirei di rispondere che essa si muove alla ricerca di un «regime di equilibrio» e che quanto più politici, amministratori ed educatori si renderanno conto del fatto che nella ricerca di tale equilibrio si deve intervenire il meno possibile con iniziative improvvisate o con il solito massiccio cumulo di leggi e provvedimenti «estrinseci», tanto più i sistemi in questione potranno ritrovare il loro nuovo volto istituzionale e operativo. Vediamo brevemente su quali fondamenti poggia questa mia convinzione.

### Le parole chiave

Ci sono, in effetti, alcune parole chiave che, se considerate con una certa attenzione, spiegano questo nuovo (e faticoso) sforzo di rinnovamento e di riadattamento dei sistemi scolastici. La prima di queste parole è quella di «occupazione». Il posto di lavoro non è solo un aspetto del rivendicazionismo operaio o sindacale: è una correlazione precisa tra *sapere* (nel senso di possedere strumenti intellettuali) e un *saper fare*. Presa tra una terziarizzazione galoppante e un'informatizzazione pervasiva (come la chiamano S. Nora e A. Minc nel rapporto sulla «società informatizzata») che assume ritmi quasi incontrollabili, la struttura del lavoro moderno non presenta (e meno ancor presenterà in futuro) le facili consuete corrispondenze tra ruoli, gerarchie, mansioni; tra manualità e «concettualità»; tra tuta e cravatta. La scuola, sia nei suoi settori professionali, sia in quelli a carattere più astrattivo deve prenderne atto. Occupazione non è «il posto di lavoro», almeno per la scuola (al posto di lavoro pensano altre istanze amministrative e sociali); la parola occupazione è per così dire il filo rosso che sorregge il modo di agire del sistema scolastico.

Un secondo termine-chiave è quello di *selezione*. Parola che spesso sconcerta, per la pesante carica «antidemocratica e anti-egualitaria» che le viene attribuita, oltre che per la lunga polemica degli anni scorsi sulla scuola come strumento iniquo di «selezione classista». Sul concetto e sui modi di selezione bisognerà tornare. Che un sistema scolastico non «selezioni» è impensabile; si tratta di vedere che cosa e come; noi stessi non facciamo altro che selezionare; il nostro vivere, il nostro apprendere, il nostro comportarci è un sistema di selettività organizzate; né c'è strumento d'uso in cui non entri il termine «selettore». La scuola è un grande «selettore» individuale e sociale: va identificato nei suoi fini e nei suoi procedimenti. Discorso tutto aperto.

Terza parola chiave: *dotazione* (più dotati, meno dotati). Che cosa sono le capacità individuali sul piano intellettuale? Può la scuola modificare tali situazioni, integrarle, correggerle? Questo ragazzo che la scuola riceve è già un «prodotto finito» al momento della sua «dotazione cromosomica», è già totalmente (o quasi) fissato nel codice ge-

gono da sole tutta la carica dei nuovi problemi dei sistemi formativi, della loro direzione di marcia e della loro capacità di rimodellarsi in rapporto a quel futuro che non è lontano: i vent'anni che ci separano dalla fine del secondo millennio della civiltà chiamata cristiana.

### Fine di un sogno impossibile?

M. Schrag intitolava un suo articolo pubblicato sulla «Saturday Review» il 19.9.1970 «The end of the impossible dream», la fine di un sogno irrealizzabile. Il sogno impossibile era quello di utilizzare la scuola come strumento di eguaglianza intellettuale e sociale; una specie di contraddizione in termini. Ma si trattava di un sogno, se pur era tale, che aveva avuto tutti i crismi della legittimazione da parte di insigni studiosi di psicologia e sociologia. I vent'anni del sogno impossibile, diciamo i due decenni degli anni cinquanta e sessanta si erano espressi soprattutto attraverso l'azione stimolatrice dei grandi organismi internazionali. Il Rapporto



Foto Volonterio, Lugano

netico trasmessogli (il famoso 80% di intelligenza ereditaria di Eysenck) o è suscettibile di risultati eccelsi in base all'intervento che la scuola fa su di lui? Ne riparleremo. Infine, quarta parola-chiave: *valutazione*. È un po' un corollario delle chiavi precedenti: valutare, cioè esprimere giudizi su avanzamento, profitto, capacità e risultati, è il momento più delicato di tutto il lavoro scolastico; esige capacità professionali di alto livello, strumenti e conoscenze che non si improvvisano; solo se funziona la cerniera «valutativa» anche le altre chiavi sono in grado di aprire le rispettive serrature. E poi c'è il problema del raccordo tra valutazione scolastica e «sanzione legale» della valutazione stessa; anche qui emergono nuovi complessi problemi che non possono essere accantonati o risolti con la semplice delega agli esami, di stato o non di stato. Come si vede queste quattro parole-chiave conten-

Halsey, che raccoglieva i vari contributi e apporti della Conferenza di Kungälv (Svezia) organizzata dall'OCSE nel 1961, e che la stessa organizzazione pubblicò sotto il titolo «Aptitude intellectuelle et éducation» rappresenta, in certo modo, il picco centrale di questo ventennio, ricco di fiducia nel sistema scolastico come strumento di omogeneizzazione egualitaria, di sviluppo intellettuale, di rifornimento conoscitivo disponibile a tutti. Il potenziale intellettuale di ciascun individuo, dice in sostanza il rapporto, è relativamente uniforme; la scuola offre tutte le occasioni per svilupparlo e utilizzarlo.

Di qui i grandi fenomeni di espansione e di «esplosione» scolastica: di qui la spesa sociale e pubblica per la scuola, che supera le barriere dei magri bilanci, asfittici e migragnosi, delle vecchie società ottocentesche; di qui l'idea della scuola da utilizzare come

volano di democrazia, capace di prefigurare una società egualitaria senza chiuderla nella prigione collettivista. Di qui l'impennata esponenziale delle immatricolazioni secondarie-universitarie, le spinte alle estensioni (ovviamente unificatrici) della scuola dell'obbligo, le provvidenze economiche, i presalari universitari, i doposcuola, i «tempi pieni», le sperimentazioni, le legislazioni onnicomprensive. Tutto questo non ha risolto i problemi; anzi la crescente disoccupazione, il trasferimento delle vecchie procedure selettive ad altre «invisibili» sedi e istanze, la disaffezione dei giovani da attività che esigano anche impegno di lavoro non terziario sono dati constatabili in quasi tutti i Paesi e che, si potrebbe dire, accentuano il brusco risveglio dal «sogno impossibile».

Di fronte a queste situazioni hanno agito meccanismi divaricanti: da una parte i nostalgici del «buon tempo antico», della scuola severa, selettiva e impegnata hanno cominciato, a sognare, a loro volta, un altro impossibile processo di «restaurazione»; e cioè la riproposizione di una scuola che era stata costruita su modelli sociali oggi ormai inesistenti; dall'altra i sostenitori dell'egualitarismo e della «scuola-congegno sociale» non si sono rassegnati alla sconfitta dell'esperienza e hanno continuato impetriti ad esigere «socializzazioni educative» ad oltranza, egualitarismi à tout prix, abolizioni di scale di differenziazione nel profitto e nei risultati, partecipazioni confusionarie e spesso controproducenti, spesa pubblica, in questo campo crescente e incontrollabile, per via di automatismi legislativi, riforme assurde e inattuabili, la cui mancata attuazione viene peraltro addebitata alla solita congiura delle classi dominanti, delle élites di potere economico e via addebitando.

I sistemi scolastici, a questo punto, sono presi nella morsa di una contrapposizione che, a rigor di logica, appare insanabile: sono sottoposti a spinte divaricanti e contraddittorie, la cui usura si riflette su allievi e famiglie. Dalla contrapposizione sta tuttavia emergendo un profilo nuovo, che certamente verrà definendosi negli anni immediati e di cui tenteremo, con tutte le riserve accreditabili a chi tenta di prefigurare eventi futuri, di individuare le linee generali e di abbozzare una specie di disegno di fondo.

### **Sistemi scolastici e dotazioni intellettuali**

Molto giustamente l'inchiesta dell'*Express* da cui abbiamo preso le mosse ci ripropone (ma lo aveva già fatto qualche giorno prima in una trasmissione alla TV francese, la rubrica «Apostrophes», con un dibattito fra genetisti e psicologi) il tema di fondo di ogni discorso sulla scuola e sulle sue possibilità: il rapporto tra «dotazioni intellettuali» ereditarie e innate e situazioni intellettuali acquisite attraverso le vie ambientali, culturali, sociali. La grande «querelle» risale ad oltre un secolo fa, quando le scienze dell'uomo davano i primi vagiti; ma essa era riesplora brutalmente nei primi anni '70, in USA ovviamente, quando la cruda alternativa sulla esistenza o meno di una «inferiorità intellettuale congenita» dei negri rispetto ai bianchi sembrava aver trovato nel famoso articolo della harwardiana «Educational Review» la piena legittimazione scientifica, con un materiale analitico-statistico-documentativo che appariva quasi inespugnabile e con il prestigioso avallo di uno studioso del calibro di Arthur Jensen.

La polemica era vecchia e, nel mondo aglossone nient'affatto nuova: solo che le tesi di Jensen, nel secolo scorso, invece che ai negri si riferivano al «quoziente intellettuale» dei minatori gallesi e a quello dei terrazzieri londinesi o dei palafrenieri della regina Vittoria Galton nel secolo scorso e Burt nell'attuale avevano, con minor sfoggio di dati statistici e di ricerche sul campo, detto più o meno le stesse cose: che gli uomini sono intellettualmente diseguali e che la disuguaglianza sta nei geni ereditari di cui dispongono. Come poi abbiano fatto Jensen di là dell'Atlantico e Eysenck di qua a stabilire la quota patrimoniale intellettuale congenita nel famoso 80-85% resta uno di quei misteri che probabilmente faranno sorridere i nostri discendenti, futuri depositari di una conoscenza dei meccanismi genetici di tipo post-galileiano. Il fatto si è che il discorso è pesante per chi deve tradurre in «strutture scolastiche» unitarie, differenziate, selettive, eguagliatrici o di altro tipo i principi in questione.

Anche l'inchiesta del settimanale francese deve, in fondo, ripartire da questo dilemma, se vuol dare una risposta all'altro dilemma: dove va l'educazione. E giustamente fa intervenire lo stesso Eysenck, insieme con altri illustri biologi, psicologi e genetisti (con finissime osservazioni di Debray Ritzen) proponendo la questione nei termini in cui, con molto equilibrio, anche se subissato dalle proteste dei suoi affini ideologici (l'uomo è noto per le sue posizioni di sinistra) lo aveva posto anni fa René Zazzo, illustre maestro della scuola psicologica parigina: c'è, senza dubbio, un rilevante apporto delle condizioni ambientali nella costituzione del «patrimonio individuale di intelligenza»; ma sarebbe assurdo negare l'esistenza di predeterminanti genetico-ereditarie; per cui è altrettanto inaccettabile dire che «tutto è ereditario» come sostenere che «tutto è acquisito». Credo che ogni sistema scolastico, oggi, debba porsi, in certo modo, su questo spartiacque: in primo luogo prendendo maggior coscienza del problema (e trasferendola ai suoi operatori); in secondo luogo rifiutando tanto il principio di un egualitarismo impossibile, in termini di «prestazioni», come quello di un selettivismo all'ultima spiaggia, con tutti i suoi marchingegni di corse ad ostacoli, esasperazioni agonistiche, gerarchie rigorose di una meritocrazia tanto approssimativa quanto inaccettabile.

### **La selezione clandestina secondo Raymond Aron**

Nell'inchiesta condotta dall'*Express* uno dei contributi più interessanti è la nota che il «politologo», oltre che insigne storico e sociologo (e polemologo, aggiungiamo) Raymond Aron ha dedicato alla selezione cosiddetta «clandestina». Il tema è scottante: negli ultimi vent'anni scuola secondaria e università sono diventate, come si dice con brutta parola, «di massa»; hanno aperto le porte a tutti, sotto l'incalzare della spinta di ciamo pure democratica, ma anche per l'eccesso di utopismo egualitario; col risultato che la scuola non è più scuola (non è stata in grado di attuare i necessari ricambi di modi operativi e di atteggiamenti culturali e tecnici), e il suo prodotto intasa inutilmente un mercato saturo mentre, allo stesso tem-

po depaupera un mercato di lavoro sempre più evitato, quello delle attività non direttive, non terziarie, non impiegatizie.

I sistemi scolastici, in queste situazioni, finiscono per distribuire titoli che sono soltanto moneta inflazionata, di scarso o nullo valore «commerciale». La vecchia scuola, a modo suo e con criteri spesso occasionali o fittizi, esercitava una funzione selettiva, immettendo sul mercato di lavoro gruppi modesti di qualificati al livello dei quadri intermedi e superiori; la scuola «dilatata» non svolge questa funzione che, e qui sta la contraddizione quasi paradossale, in qualche modo appare pur necessaria. Ed ecco allora che la «selezione», inesistente nella scuola, si trasferisce ad altre istanze, situazioni, sedi. Aron nota che in Francia le scuole private diventano sempre più un punto di riferimento di valori e titoli apprezzati e riconosciuti, più pregiati di quelli «legali»; l'Università è aperta a tutti, ma solo nelle facoltà e negli studi che aprono gli sbocchi modesti dell'impiego e dell'insegnamento; alle «grandi professioni» si accede per la via irta di ostacoli delle «grandi scuole», con concorsi micidiali, dopo uno, due o più anni di «préparatoires» e con eliminazioni che lasciano sul campo migliaia di vittime. Le stesse aziende private scoprono le vie nuove delle formazioni manageriali, delle carriere e delle promozioni interne, basate su una meritocrazia e su una competitività che riescono a sfiutare le tempore più salde e a moltiplicare paurosamente gli infarti «da carriera professionale».

Insomma la selezione cacciata dalla porta rientra dalla finestra; e, forse, non proprio nei modi più auspicabili. E allora? Accettare passivamente la declinazione del sistema formativo, ridotto a una serie di riti simbolici, o trovare altre soluzioni? È alla ricerca di queste altre soluzioni che dovremo impegnarci in questi prossimi 4 o 5 anni, per dare una risposta convincente alla domanda: Che cosa ci attende per l'ultimo quinto di secolo in campo educativo.

### **Il ricupero dei contenuti**

Anzitutto, sembra ovvio dirlo subito, un ricupero dei contenuti cognitivi (il «savoir» strutturato, materia per materia, con tutti i collegamenti e le intersezioni fra disciplina e disciplina). Nei vent'anni passati l'ondata socializzante (la scuola specchio dei bisogni e delle attese della società; cosa che pure, ben inteso, è tutt'altro che da sottovalutare) ha avuto un'impennata verticale ed esclusivizzante che ha ridotto spesso a margini trascurabili il «savoir» effettivo. Nella decapitazione forzata di interi assi disciplinari (ridotti a vaghe «educazioni», linguistiche, ambientali, storiche, naturalistiche, ecologiche, sessuali, politiche e chi più ne ha più ne metta) sono scomparsi i vecchi arsenali delle materie difficili; il latino-greco apparivano sorpassati; sono resistenti, per forza di cose (anche se i sociologi scolastici ne parlavano come di materie «terroristiche») le matematiche e le scienze esatte, la fisica, la chimica, la biologia. Ma il principio su cui sembrava assestarsi una scuola che traeva le sue ispirazioni dal fatidico sessantotto e dall'assemblearismo partecipativo era quello della scuola come «iniziazione» alla vita politica, tarata su modelli che l'utopismo para e pseudosocialista dei paesi a economia di mercato aveva esaltato quasi parossisticamente.

Messa in causa la valutazione del profitto scolastico (terminologia respinta) si era passati alla globalità dei giudizi, alle schede, ai profili vaghi, come se dire ad un ragazzo che l'aritmetica non era proprio il suo forte fosse un delitto di antisocialità. Agli insegnanti si chiedeva di trasformarsi in sociologi, psicologi, scrutatori d'anime (come diceva Pietro Citati), educatori politici, maestri di assemblee, affabulatori e confabulatori. Ora tutto questo convulso agitarsi delle forze esterne alla scuola, volte a far di questa istituzione usi discutibili, sembrano gradualmente declinare e temperarsi: si riconosce che dare ai giovani contenuti conoscitivi è altrettanto importante quanto la coscienza (che essi comunque devono assumere) del loro collocarsi in una realtà sociale con tutti i suoi problemi. Le «materie» diventano importanti non per essere oggetto di un culto iperdulico, ma come strumenti di liberazione e di garanzia di un futuro sociale e professionale. La valutazione perde i suoi aloni «selettivi» e agonistici, ma diventa misura obiettiva, comparabile, persuasiva. Sono, lo ripetiamo, tendenze che emergono faticosamente da una realtà scolastica ancora interpretata con le vecchie chiavi del sociologismo esasperato che mette in causa il sistema perché nell'università i figli degli operai sono ancora il 10 o 15 o 20 per cento, contro ben più massicce percentuali di figli di classi borghesi o medio-borghesi: ma sono tendenze che si consolidano in nuove e più persuasive formulazioni degli obiettivi di ogni sistema scolastico, non importa a quale livello o grado o caratterizzazione.

### Non si tratta di «controriforme»

Un certo sociologismo che dice di esser ispirato o orientato verso le posizioni politiche considerate avanzate o progressive (c'è sempre in queste ripartizioni catalogative un sottofondo dogmatico più o meno invertito) considerano questi spostamenti dell'asse interpretativo dei sistemi formativi come un regresso, come un trionfo dell'idea *controriformistica*. Poiché nell'ultimo trentennio la parola d'ordine è stata, nel mondo educativo, quella di *riforma*, e poiché la parola riforma è sempre stata caricata di significati, finalità, obiettivi, in gran parte estranei alla natura e allo «specifico» dell'istituzione scolastica, la messa in causa di questo confondere «riforma scolastica» e «riforma sociale» viene considerata come una vittoria di forze oscure, di reazioni più o meno in agguato, di società «capitalistiche» bramosamente decise a riguadagnare il terreno ceduto alle conquiste sociali, magari con l'appoggio delle multinazionali, e, perché no, un pizzico di fantascienza non guasta, della CIA americana.

La verità è che non si tratta di reflussi o di controriforme, ma semplicemente del ricupero di alcuni punti fondamentali senza i quali, come scrive John Holt, la scuola non è una scuola. Il ministro francese Christian Beullac (a cui i critici della sinistra francese rimproverano, chissà perché, di venire dalla direzione della Régie Renault invece che dal rettorato dell'Académie di Clermont Ferrand, come il suo predecessore René Haby; niente di male, il suo collega di gabinetto René Manory, titolare del dicastero economico, ha la quinta elementare e viene dalla conduzione di un garage) ha sco-

perto che molti ragazzi francesi arrivano alla fine delle elementari senza saper leggere; e io ha detto senza tante perifrasi. Ecco, se controriforma vuol dire «produrre conoscenza» e insegnare ciò che la scuola deve insegnare, si tratta soltanto di correzione di una serie di deformazioni e dirottamenti.

### Gli ultimi trenta e i prossimi venti

Quello che possiamo dire, alla fine di questa presentazione del quadro possibile del futuro scolastico imminente, è molto semplice. Siamo ad un tornante di grande importanza, e sarebbe imperdonabile, ancora una volta sbagliare strategie e bersagli. Il ritorno ai sistemi selettivi di un sistema scolastico ottocentesco è fuori di ogni ipotesi sensata e intelligente, allo stesso modo come lo sarebbe il pensare a una realtà geografica fondata sulla relativa stabilità del villaggio e sulla limitazione della mobilità; o come lo sarebbe pensare a un mondo di comunicazio-

mente identificabile, di appoggi e rinforzi sociali, che possono assumere le forme traumatiche del «Padrino» o quelle meno repulsive dell'appoggio invisibile. Oggi tutti i sistemi politico-sociali che tengono banco e scena presentano affinità rilevanti: il burocrate collettivista e il manager capitalista dispongono di poteri para e post-scolastici su cui il sistema formativo può assai scarsamente influire. La sola ancora di salvezza è e rimane l'equipaggiamento individuale. In questa direzione (di autonomia, fra l'altro) si muovono i sistemi scolastici di domani.

### Il «caso» ticinese

Ho steso queste considerazioni e queste annotazioni guardando la situazione del mio Paese, l'Italia, quella dei nostri associati della CEE e, più in generale, quelle evoluzioni che caratterizzano i vari Paesi, primi secondi e terzi. Ma le ho scritte tenendo particolarmente presenti le situazioni e i problemi di una piccola area caratteristica e significati-



ne povera in cui non ci fossero le edicole, le radio TV, i telefoni, ma solo il cursore postale e la bibliotechina parrocchiale o comunale.

Non si va quindi verso una scuola selettivo-competitiva a forti tassi di spreco-riduzione, come quella che la storia passata ci descrive; ma andiamo verso altre e diverse forme di selezione. E non direi tanto che si tratta solo di quelle forme che Aron chiama clandestine, ma anzi di forme aperte, controllabili, palesi: fondate su scelte individuali, su impegno effettivo, sulla convinzione che non si può barare perché ciò che conta non è più il titolo certificante, ma l'approvvigionamento, il possesso, il controllo, la capacità d'uso dei contenuti conoscitivi.

Ovviamente in questo discorso rientra anche quello, solo apparentemente più scabroso, delle «dotazioni» precostituite, dell'intelligenza che «ognuno si porta dietro» (o davanti, se si preferisce). Anche qui è da rilevare che il vero peso di gravità, la pesante incognita insita nel destino scolastico e postscolastico, non sta tanto in un pacchetto di dotazioni originarie, ma piuttosto in un sistema esterno, non sempre facil-

va, quella ticinese, dato che i lettori della rivista cui affido queste note sono uomini interessati al mondo scolastico di quell'area geografica.

Le dimensioni «umane» del Canton Ticino, la sua fisionomia particolare di cantone linguisticamente unitario, di cultura italiana, entro l'area della confederazione elvetica, la sua lunga tradizione di anticipazione delle vie innovative nella scuola ne fanno, per così dire, una specie di regione sperimentale educativa *sui generis*. So che le autorità cantonali hanno in cantiere, oltre alle innovazioni già introdotte negli anni passati, idee e programmi di estremo interesse; e che la carica di convinzione da cui tali impegni sono sorretti trova riscontro in un gruppo professionale di alto livello e qualificazione. Le condizioni mi sembrano propizie per una verifica di quelle che ho chiamato «le linee del nostro futuro educativo». Senza prevenzioni, senza esorcismi, senza infatuazioni. Ma con un senso di profonda responsabilità verso i giovani che di quel futuro sono allo stesso tempo prodotto e protagonisti.

Giovanni Gozzer