

# Il dilemma umano

La Conferenza mondiale che il «Club di Roma» ha organizzato a Salzburg (Austria) dal 6 all'8 giugno 1979 aveva tre titoli per lo stesso tema; in tedesco la tematica della Conferenza era indicata come «Das menschliche Dilemma»; in inglese essa suonava «The Human Gap»; in francese si trasformava in «Apprendre à devenir»; non c'era una traduzione ufficiale italiana, ma il titolo che ho voluto dare a questa nota mi pare non potrebbe rappresentare meglio, allo stesso tempo, i contenuti dei problemi su cui per tre giorni si ripiegarono 200 persone qualificate ai più alti livelli della ricerca sull'apprendimento umano e sull'educazione dell'uomo e gli obiettivi del Club di Roma. Il quale, con questa iniziativa celebrava, in certo modo, i suoi dieci (undici anzi) anni di vita e di attività, aggiungendo alla costellazione dei suoi cinque rapporti sulle condizioni di sopravvivenza dell'uomo nel pianeta Terra un sesto rapporto, probabilmente più complesso ancora dei precedenti: quello cioè sull'apprendimento umano come sopravvivenza.

I titoli dei cinque precedenti rapporti del Club di Roma sono noti: il primo è intitolato «I limiti dello sviluppo», autore Denis Meadows, anno 1972; un campanello d'allarme che precedette di poco l'esplosione della crisi energetica, mostrando, in chi l'aveva patrocinato e redatto, una gittata di tiro assai superiore a quella di cui disponevano i politici e gli economisti dello «sviluppo illimitato». Segue, nel 1974, «Strategie per sopravvivere», di Mihajlo Mesarovic e Eduard Pestel; un rigoroso discorso matematico e logico per capire come si orientino le decisioni di fondo sul nostro destino umano; nel 1976 il rapporto sulla «Rifondazione dell'ordine internazionale» (autore il premio Nobel Jan Tinbergen) è un tentativo di mettere su binari non divergenti realtà politiche e realtà economiche. Segue, nel 1977, il lavoro a quattro di Dennis Gabor, Umberto Colombo, Alexander King e Riccardo Galli «Oltre l'età dello spreco»: scienza e tecnologia studiano qui le nostre risorse (alimentari, energetiche ecc.). Nello stesso anno «Obiettivi per l'umanità», autore Ervin Laszlo: partendo dalle opinioni di un centinaio di persone qualificate ai più alti livelli si teorizza una strategia degli obiettivi, nel rapporto Uomo-Realtà.

A qualcuno potè sembrare che questi rapporti del Club di Roma fossero una specie di calcio negativo di tutti i mali di cui soffriamo; in realtà questi lavori sono stati semplici anticipazioni di quel che sta accadendo. E, forse per togliere l'impressione di un'attività che si colloca soltanto sul versante delle catastrofi, questo sesto rapporto, di cui al convegno di Salzburg è stato presentato il primo non definitivo abbozzo («The Human Gap - Apprendre à devenir») si colloca sul versante della speranza: che cosa può fare l'uomo per utilizzare la sua immensa «energia di apprendibilità», la sua capacità di apprendere cioè. Imparare a cambiare, imparare a diversificarsi, imparare l'innovazione, imparare integrazioni e alternative, imparar-

re «il futuro», districarsi insomma nella selva selvaggia della realtà in cui vive e in cui opera, dominarne la complessità in termini di «energia di apprendimento». Di qui il progetto di cui parleremo successivamente in questa nota.

## Il Club di Roma

Non sarà tuttavia inopportuno spendere prima qualche parola per dire che cosa è questo «Club di Roma»: un gruppo informale di persone che, riunitesi una prima volta in una splendida villa rinascimentale dell'Accademia dei Lincei a Roma per «parlare del mondo» e di ciò che vi accadeva (1968) decisero poi di autoistituzionalizzarsi, come punto di incontro, stabilendo di ritrovarsi periodicamente; si decise, inoltre, che il gruppo non poteva superare le 100 persone all'over the world; che non avrebbe avuto, nè chiesto, nessuna formalizzazione o riconoscimento ufficiale; che i suoi soci avrebbero dibattuto liberamente le problematiche dell'uomo nel mondo, con studi, rapporti, incontri, scambi di informazioni e idee; che, attraverso il prestigio guadagnato con la serietà dei loro contributi avrebbero cercato di stimolare l'adozione di nuove politiche e modi di vita «adatti a fondare su basi più razionali e umane la conduzione delle cose del mondo». Animatore del gruppo e suo infaticabile uomo di punta, oltre che presidente sin dalla fondazione è stato Aurelio Peccei; al quale si deve anche l'idea di lanciare il nuovo progetto di ricerca, fra poco destinato a diventare rapporto, sul tema dell'apprendimento umano e di organizzare la Conferenza di Salzburg, in cui con un primo abbozzo di lavoro, steso dai tre gruppi incaricati di redigere il rapporto, se ne sottopo-

sero i primi risultati ad un'assemblea di persone al più alto livello di qualifica, di serietà scientifica, di responsabilità politica.

## Perché questo rapporto sull'apprendimento umano

Viviamo, e tutti se ne rendono conto, in un'epoca di grandi crisi; mai come oggi l'umanità sente di esser arrivata ad una specie di «vanishing point», un punto limite al di là del quale tutto è possibile. L'idea delle catastrofi esplose nell'opinione pubblica e nei mass-media; episodi come quello della centrale di Harrisburg costringono a chiedersi se l'apprendista stregone che pensava di aver in mano tecnologia e scienza non sia in realtà sul punto di dichiarare *forfait* per l'una e per l'altra; i titoli dei film-colossi puntano sul fattore catastrofe: «Apocalypse now», «Chinese syndrome» ne sono esempi ormai paradigmatici; l'idea che il famoso bottone, premuto da uno o altro governante, possa scatenare l'inferno planetario non è più soltanto un diversivo fantascientifico. E quindi l'uomo, ogni uomo, si interroga: non solo i 100 soci del Club di Roma, ma il cittadino che vota, il giornalista che commenta i fatti, il lettore che compra il giornale all'edicola.

Al di là di questi grandi temi del pericolo apocalittico incombente sul mondo ci sono, comunque, i temi non meno rilevanti delle crisi che rimbalzano sulle situazioni umane a ritmi sempre più serrati. Una prima crisi ormai fa avvertire le conseguenze brutali, imminenti e umilianti per il nostro orgoglioso confidare nello «sviluppo senza limiti»: è la crisi energetica, gravida di incognite e di rischi. Poi c'è una crisi d'altra natura, ma non meno preoccupante, la crisi dell'occupazione, dell'emploi, che ormai travaglia gran parte dei Paesi industrializzati, con effetti, ancora una volta, oscuri sul loro sviluppo; e a questa crisi è legato il grande e preoccupante fenomeno della marginalizzazione giovanile: per cui la domanda sui «fini della scuola» e sui «limiti del suo sviluppo» appare, in quest'ottica (e prescindendo dal-





le altre prospettive non meno preoccupanti) pienamente giustificata.

Una terza crisi è quella cui assistiamo ormai quasi quotidianamente nelle realtà politiche «gravitazionali» del pianeta: la crisi degli equilibri; quando tale crisi assume le forme che caratterizzarono il grande esodo delle popolazioni asiatiche dai loro Paesi originari, con migrazioni in massa che hanno superato la barbarie crudele delle stesse deportazioni in massa, pur non ignote ai vari Paesi e regimi politici, si ha l'impressione di aver raggiunto la soglia di tollerabilità delle condizioni umane.

Stiamo avviandoci anche verso una altrettanto preoccupante crisi dei sistemi di formazione? Stiamo per riscontrare anche in questo loro evolvere e dilatarsi precipitoso (in quella che negli anni sessanta fu chiamata la grande «*explosion scolaire*») dei limiti ai quali prima forse non si prestava sufficiente attenzione? Stiamo per arrivare ad una possibile identificazione dei «limiti dello sviluppo scolastico-formativo» così come il Club di Roma, nei suoi precedenti rapporti ci ha richiamato al problema dei limiti economici, dei limiti tecnologici, dei limiti di governabilità dei sistemi complessi? Non è escluso che questo possa essere il discorso di domani. Ed è stato grande merito di Peccei e dei suoi 100 *clubmen* aver posto coraggiosamente il problema; sapendo che esso si sarebbe fatalmente scontrato con i lasciti della plurimillennaria tradizione pedagogica (aliena ed ostile a discorsi di questo tipo) e con tutto quell'universo «sepolto e invisibile» che pur sta dentro questa parola «educazione» e che è fonte di mille ambiguità. L'impresa, comunque, è stata avviata; è soltanto ai suoi inizi; non tutto è egualmen-

te riuscito e persuasivo: ma un'*alea iacta* vale mille idee senza prova dei fatti.

### Il progetto learning

Fu così che nacque l'idea di un progetto diverso, in certo modo, dai cinque precedenti; anzitutto per la composizione delle équipes di elaborazione: tre «voci» diverse, tre matrici differenziate, tre tradizioni «divergenti»: un gruppo euro-occidentale, diretto dall'americano Botkins, un gruppo euro-orientale, diretto dal romeno Malitza, un gruppo africano, diretto dal marocchino Elmandjra. Come i tre gruppi lavorarono, incontrandosi a più riprese, si indicherà in seguito. Vediamo invece a questo punto, quale fosse l'intenzione originaria, oltre che la felice intuizione, in base alla quale il rapporto sul tema «apprendimento» (*learning*) venne via via chiarendosi.

Il 13 luglio 1978, nella riunione insieme commemorativa e celebrativa del decimo anniversario della fondazione del Club di Roma, tenuta all'Accademia dei Lincei di Roma in sessione pubblica, Aurelio Peccei pronunciava il discorso di apertura dal titolo significativo «L'Umanità alla svolta»; dava conto del lavoro fatto, dei rapporti pubblicati, dei progetti in fase di elaborazione, delle ipotesi di «programmazione libera e flessibile». E concludeva così il suo dire: «Ma anche tutto ciò, per quanto indispensabile, non è sufficiente. La scoperta vera che dobbiamo ancora fare è che, nonostante tutta la sua scienza e il suo potere, nonostante tutti i suoi piani, le sue strutture, i suoi sistemi, i suoi strumenti l'uomo moderno non può cambiare il suo destino se non cambia se stesso. Egli ha creato il suo mondo artificia-

le, nel quale tutto interagisce con tutto il resto a livelli di complessità sempre più elevati, alterando radicalmente il corso naturale della vita sul pianeta, incluso quello della sua stessa vita... Si è così creato un distacco tra lui e la realtà un 'gap umano' che mette in pericolo la sua esistenza... Il cervello umano possiede, risorsa unica, ancora una grande potenziale latente, che può essere mobilitato. In esso sta la nuova frontiera, il fattore decisivo per il nostro destino come collettività e come specie...». Ecco dunque l'idea del divario (*gap*), del dilemma (*alternativa*), dell'adeguamento (*il divenire*, che si apprende): c'è già, *in nuce* tutta la filosofia del rapporto di Salzburg.

Peccei ne enuncia gli obiettivi a un dipresso in questi termini: il Club di Roma sta conducendo il suo più ambizioso progetto, che è proprio volto ad esplorare che cosa è e come si può meglio coltivare e utilizzare la nostra capacità di apprendere, la «Human learnability». La parola, di difficile traduzione italiana (*apprendibilità*, capacità di apprendere) non emergerà più nelle successive stesure, forse perché poco convincente, forse perché di ancor incerti confini: eppure era proprio su questo neologismo che si sarebbe potuto sviluppare più e meglio una «filosofia» del Club di Roma riguardante l'apprendimento umano come duplice ancora di salvezza: da una parte nei confronti di ogni singolo individuo, messo in condizione di «produrre» e non solo di utilizzare conoscenze e abilità; dall'altra per la società stessa che in queste moltiplicate capacità può trovare il corrispettivo di quel patrimonio di risorse materiali ed energetiche di cui la realtà naturale si fa sempre più avara. Ma la strada da percorrere non è semplice: apprendere, nella lunga tradizione della storia civile dell'uomo, è stato sempre un fenomeno circoscritto, e spesso coartato nell'ambito di un'istituzione, la *scuola*, e di un complesso di atteggiamenti sociali chiusi e definiti, l'*educazione*: non è certo facile dissolvere i nodi che si sono attorcigliati attorno a queste due tutt'altro che disprezzabili concrezioni storiche, per recuperare un concetto di «apprendimento-energia», sottratto alle lunghe servitù storico-istituzionali e restituito liberamente (e senza dogane e frontiere precostituite) a ciascun individuo.

Ovviamente c'erano anche due scogli da superare, in questa specie di navigazione tra Scilla e Cariddi: da una parte non lasciarsi allettare dal discorso dei genetisti e fisiologi puri e dal loro disperato ricercare le modalità dell'apprendimento umano all'interno del micro-universo biologico individuale; dall'altra il non lasciarsi coinvolgere nella diatriba esasperata ed esasperante bio-psicologica che contrappone ancor oggi, su sponde comunicanti e munite come fortezze, ereditaristi e ambientalisti, quanto alla natura e ai livelli delle prestazioni individuali. Si trattava cioè di vedere il problema nell'ottica propria del Club di Roma, ottica eminentemente concreta e operativa.

### Le équipes di ricerca si incontrano

La sede preferita dell'incontro delle tre équipes di ricerca è stata quella di Salzburg, anche se altre riunioni si collocarono in sedi diverse (Roma, Madrid, ecc.). Vediamone brevemente le connotazioni. Anzitutto i tre capi-cordata, per così dire, James B. Botkin è «associate professor» in *Education* alla Harvard Graduate School di Cambridge-

Boston, dopo aver diretto per vari anni il Seminario accademico di Salzburg; laureato in educazione superiore alla Harvard Business School. Mircea Malitza è stato ministro dell'educazione in Romania nel triennio 1970-72. Insegna alla facoltà di matematica dell'università di Bucarest; scrittore, saggista, lettore in varie sedi universitarie, gode di grande prestigio. Madhi Elmandjra insegna all'università Mohamed V di Rabat (Marocco); ha avuto vari incarichi nel suo Paese (direttore generale dei servizi televisivi e radiofonici, Consigliere del suo Paese alle Nazioni Unite, funzionario internazionale agli *headquarters* parigini dell'UNESCO e Assistente, in questa veste, del direttore generale dell'Organizzazione).

Secondo livello: consulenti e «revisori» del processo di elaborazione. Anche qui una quindicina di nomi prestigiosi come i francesi Henri Dieuzeide e Hugues de Jouvenel, lo spagnolo Diez-Hochleitner, il messicano Latapi, l'austriaco Kneucker, il polacco Suchodolski, l'indiano Thapar, lo svizzero Vonèche, lo statunitense Weston, l'italiana Masini, il senegalese der Thiam, e Dadzie del Ghana. Non si trattò solo di contatti occasionali, ma di dibattiti sostanziali che arricchirono il materiale elaborato, consentendone progressivi aggiornamenti, correzioni, adattamenti.

Infine, terzo livello, i *teams* veri e propri: uno a Bucarest, di otto persone guidate da Malitza; uno a Cambridge, pure di otto membri, coordinati di Botkin; dieci erano infine i membri del gruppo di Rabat, che faceva capo a Madhi Elmandjra. Nello sfondo un numero notevole di istituzioni e organizzazioni varie, a livello nazionale e internazionale, che in qualche modo hanno proceduto a integrazioni, verifiche, messe a punto: in totale una sessantina di persone hanno partecipato ai vari e successivi incontri che si sono svolti a Salzburg, Bucarest, Madrid, Vienna, Fez, Parigi, New York: da tutta questa mole di lavoro è uscito il rapporto finale *The Human Gap*, che ha avuto la definitiva verifica dei duecento convenuti a Salzburg nelle giornate di giugno e che, ultimata la raccolta dei contributi individuali e collettivi (tre gruppi di lavoro, grosso modo corrispondenti alle parti del rapporto elaborate dalle tre équipes e diretti dagli stessi responsabili delle équipes) sarà pubblicato nella redazione conclusiva.

## Le giornate di Salzburg

Le tre giornate di lavoro di Salzburg sono state qualcosa di più della semplice presentazione, in forma solenne ovviamente, anche per l'altissimo livello dei partecipanti (oltre al Presidente austriaco e ad alcuni ministri del governo di Vienna erano presenti altri ministri dell'educazione di vari Paesi, funzionari internazionali di rango elevato, il cardinale Koenig, docenti universitari e specialisti di discipline coinvolte nel dibattito sull'apprendimento) del primo abbozzo di rapporto «*The Human Gap*»: era la prima volta, sottolineavano non pochi osservatori presenti, che il *dilemma umano* era affrontato contemporaneamente su tre sponde e in tre diverse prospettive, la socialista, la capitalista e quella dei Paesi Terzi. E, in tutte le prospettive, unica la conclusione: siamo arrivati a un momento di avanzata tecnologia che deve esser allo stesso tempo un tor-

nante. La tecnologia avanzatissima risolve per l'uomo problemi immani, che peraltro l'uomo non domina; anzi egli sta gradualmente perdendo la capacità stessa di percepire tali problemi, e quindi di risolverli. Le decisioni umane, se si vuole evitare il «gap» dell'uomo, devono esser trasferite dalla semplice area dell'accumulazione meccanicistica a quella della comprensione e dell'interpretazione. Che significa questo per i vecchi modelli di sistemi formativi? Ecco il «dilemma» dopo il «gap». E a che cosa bisogna preparare le nuove generazioni? A vivere nel loro domani, a percepire il cambiamento. *Imparare ad essere*, dice il rapporto UNESCO sottoscritto da Edgar Faure a nome dei «Sette Savi». *Imparare a divenire*, dice il Club di Roma per bocca di Aurelio Peccei; esser disponibili all'innovazione (*innovative learning*) superando gli schemi dell'apprendimento tradizionale di «continuità» (*maintenance learning*); e perciò apprendimento coinvolgente (*participatory learning*) in termini di creatività, solidarietà, anticipazione, accelerazione conoscitiva, informazione non manipolata. Tutto bene. Ma come arrivarci?

La risposta sta nel rapporto e nelle tre giornate di lavoro: che si aprirono in forma allo stesso tempo solenne e gioiosa (ogni intervento era inframezzato, nella splendida sala dei Carabinieri del Palazzo della Residenza che fu già sede di rappresentanza dei vescovi salisburghesi, fino ai primi del secolo scorso anche detentori del potere civile) con brani musicali di Haydn, suonati da un delizioso quintetto; alle parole di saluto del borgomastro, del governatore distrettuale, del ministro degli esteri austriaco seguì l'impegnativo discorso del Presidente della Repubblica Rudolf Kirschschaeger («sono questi i problemi su cui si gioca il futuro dell'umanità»).

Infine la prolusione alla Conferenza, pronunciata da Peccei. Eccone qualche frase, colta qua e là: «L'aspetto più sconcertante è la sensazione che quanto più cresce il potere, e la scienza dell'umanità tanto più decresce il livello di governabilità... La sola soluzione che ci sembra possibile per aprire un futuro favorevole è imparare come sviluppare e usare pienamente e intelligentemente tutto il potenziale umano disponibile... La nostra orgogliosa civiltà tende ad allargare sempre più la scissione o 'gap' culturale la cui proiezione macroscopica (lo 'Human Gap') sigilla definitivamente il fatale divorzio dell'umanità dalle realtà del mondo. Come moderna versione dell'*homo sapiens* noi siamo tuttora incompiuti; dobbiamo completare l'evoluzione culturale che sola può risolvere l'interiore dicotomia e permette di 'convivere' con le modificazioni da noi stessi provocate e di regolare quelle che saremo in grado di produrre in futuro. E questo è problema di compito di 'apprendimento' (*learning*)... Quel che importa, ora, è di imparare queste cose, finché siamo in tempo».

Parole che sembrano in qualche modo trovare un'anticipazione significativa nel libro recente di Gino Martinoli «Presente inquieto, avvenire incerto»: «La stessa trasmissione delle conoscenze (un tempo considerata come compito essenziale di ogni istituzione educativa, *nota dell'autore*) può rivelarsi bensì uno strumento prezioso, ma solo uno strumento e non l'obiettivo da perseguire».

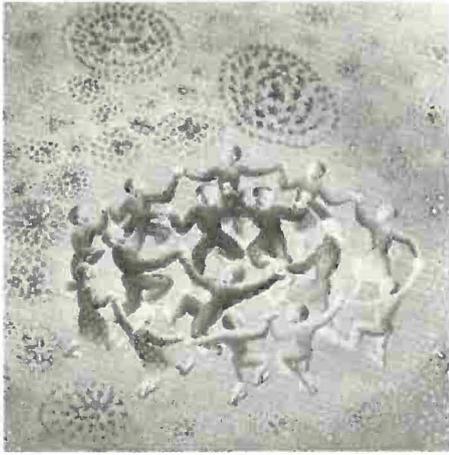
## Learning, obiettivo da perseguire

E quale è allora l'obiettivo da perseguire? Per Gino Martinoli, che alla Conferenza salisburghese ha partecipato, ed ha anche svolto vari interventi, l'obiettivo di fondo è quello di individuare le modalità con cui, nel momento formativo (e la parola «educazione» in questo senso diventa eco di lessico familiare) si riesce a indurre nelle generazioni emergenti il senso quasi disperato (la parola è nostra) delle catastrofi che attendono l'umanità, ove essa non trovasse risposte ai problemi immani che la sovrastano: energia in deficit, materie prime scarseggianti, alimentazione avara, sovrappopolazione a impennata. L'educazione, allora, diventa un SOS, un *si salvi chi può*; potrebbe sembrare persino necessaria una crudele rinuncia ai grandi progetti egualitari degli ultimi 30 anni. C'è un fondo di «brutalità necessaria» nella sua tesi per cui, più che all'esercito degli scienziati e dei tecnici è necessario, oggi, pensare ai quadri di formatori che garantiscono la «formazione integrale degli uomini» con tecniche fino ad oggi pressoché sconosciute.

Formazione integrale: sta bene; ma che rapporto c'è con il discorso sul *learning*? È lo stesso o è un altro? C'è un progetto, e quindi una «filosofia» del nuovo modello educativo o il *learning* favorisce uno sprigionarsi di forze e di energie che sono, in certo modo autooperanti e che trovano la loro ragione non in una «filosofia» ma piuttosto in una «regola dell'imprevedibile», trattato con la tecnica dell'apprendimento usato, per così dire, come autopropellente? Martinoli ha sottolineato più volte, comunque, il suo senso di disagio nel vedere come nel corso del dibattito troppo spesso il tema originario, il *learning* in questa società quasi in folle fosse sopraffatto dai ritorni di fiamma dei vecchi discorsi «scuola-educazione» e non ci fosse quel senso diciamo pure angosciante di «catastrofe possibile» su cui non abbiamo a nostra disposizione tempi lunghi per intervenire. Pur muovendo da sponde del tutto diverse anche Martinoli, in certo modo, arriva alla stessa conclusione di Pierre Chaunu, lo storico francese: abbiamo soltanto tempi brevi per salvarci (*Le sursis*, la proroga si potrebbe tradurre; la condizionale direbbero i giuristi). Non è tempo di dibattere, ma di agire, di fare. Se il Club di Roma vien meno a questa sollecitazione finisce anch'esso prigioniero del vecchio polipo «educativo» e delle filosofie della retta educazione dell'uomo. Voce isolata in un contesto, si deve ammetterlo, piuttosto confuso e in cui la provenienza diversa dei parlanti non ha avuto tempo di battere i tasti di un minimo di codice lessicale comune. È rimasto questo, comunque, uno dei problemi aperti.

## «Learning» o «Education»?

In fondo, però, nel rapporto sottoposto all'attenzione dei convenuti il problema era stato messo in luce in modo abbastanza preciso, anche se non sempre raccolto nel corso dei dibattiti: «Questo rapporto ricerca le nuove forme di 'learning' per aiutare a restringere il divario-dilemma dell'uomo. Il termine apprendimento è inteso in senso lato, che va oltre il senso convenzionale di termini come *scuola ed educazione*. Per noi apprendimento è un approccio congiunto alla conoscenza e alla vita, che esalta lo spi-



rito di iniziativa. Esso comprende acquisizione e pratica di nuove metodologie, abilità attitudini, valori necessari in fasi di cambiamento. Apprendimento è il processo che prepara a confrontarsi con situazioni nuove ... Ogni individuo nel mondo, scolarizzato o meno, accosta i processi di apprendimento; ma probabilmente nessuno di noi, oggi, apprende con i livelli, le intensità, le velocità necessarie per affrontare le complessità della vita moderna ... Distinguere 'learning' da 'education' non vuol dire che non si riconosca il fatto che nelle società moderne l'educazione è un fondamentale strumento per attivare il 'learning' ... Ma altre modalità e sedi di 'learning', meno formalizzate (famiglia, gruppi, media ecc.) sono parimenti significativi e non di rado privilegiati strumenti di apprendimento ... E poiché come gli individui anche le organizzazioni e i gruppi sociali 'apprendono' ne emerge un nuovo concetto di 'società che apprende', relativamente nuovo e diverso».

In effetti era forse qui il punto centrale (e tuttavia non centrato) del discorso di Salzburg: sostituire all'idea di «società educante», in fondo comune alle varie matrici culturali e ideologiche su cui si fondano i vari sistemi educativi, l'idea di una «società imparante»; una società che apprende, insomma; e che apprende prima di tutto a salvarsi dalle catastrofi incombenti. Si fosse sviluppato questo nucleo, ricco di potenzialità, si sarebbe proceduto, probabilmente in modi assai più rapidi e persuasivi.

### Le conclusioni del rapporto

L'umanità ha incontrato altre volte sul suo cammino fasi di cambiamento; e la nostra non è la prima generazione a vivere le drammatiche situazioni di trasformazioni profonde. Con questa constatazione si apre l'epilogo del rapporto sul progetto «Learning». La nostra stessa sopravvivenza, del resto, è la prova del fatto che l'umanità apprende; essa si è sempre districata nelle «situazioni di emergenza», nei disastri, nelle prove. Ma oggi, con una popolazione espansa, largamente condizionantesi, con gli enormi poteri distruttivi in suo possesso, l'umanità deve misurarsi con le incognite di errori catastrofici che avrebbero conseguenze difficilmente immaginabili. Per questo l'espressione «l'umanità apprende» ha un senso preciso se si riferisce al realizzarsi di condi-

zioni tali non solo da evitare i possibili disastri, ma anche da concludere questo secolo che corre verso l'abisso con la riconquista di valori quali la pace, la dignità, la serenità. Per avviare l'uomo verso queste forme di «apprendimento umano» (e cioè concernente gli uomini nel loro insieme) il rapporto si conclude indicando le caratteristiche fondamentali di tale apprendimento. Anzitutto la *partecipazione*: apprendere a partecipare significa far proprie le situazioni, le istituzioni, le realtà sociali; partecipare vuol dire comprendere, e comprendere si identifica allora con apprendere.

*Azione*: la domanda chiave dell'umanità, oggi, è quella dell'azione, del fare; essa si collega al concetto stesso di partecipare. Altro aspetto: la *globalità* dei fatti umani. Lo sviluppo non è qualcosa che il pianeta può permettersi il lusso di realizzare a chiazze, come avvenne nel passato; le relazioni di reciproco condizionamento, rimbalzando da un continente all'altro, impongono prospettive nuove: occorre apprendere.

*Innovazione*: che cosa è l'apprendimento innovativo? si domanda il gruppo che ha redatto il rapporto. Obiettivi, risorse, metodi sono il lascito della tradizione; ma oggi essi sono «fluttuanti», in continuo processo di variazione. Il modo in cui essi si interconnettono è più importante; esso suggerisce il nuovo modello di apprendimento.

In conclusione, dice il rapporto, il nostro è un invito a riflettere su alcuni assunti fondamentali del discorso qui sviluppato, in vista di ciò che avverrà, in vista dei problemi che dovremo affrontare «per apprendere il futuro dell'umanità».

### Commento e annotazioni

Osservatori attenti e interessati ai dibattiti della Conferenza salisburghese del Club di Roma, che cosa potremmo aggiungere come commento dall'esterno? Tentiamo brevemente alcune annotazioni in modo piuttosto rapsodico.

Non c'è dubbio, in primo luogo, che il tema «learning» e il suo rapportarlo al momento cruciale della storia umana che stiamo attraversando è stato un felice e centrato appuntamento che il Club di Roma ha preso con le realtà di oggi e con la sua stessa storia decennale di gruppo «provocatore». Molte intuizioni, molte suggestioni, molte opportunità di incontro e di confronti. L'idea di lavorare a triangolo, sulla base delle tre équipes a diversa estrazione culturale e ideologica è stata anch'essa positiva; anche se ha dimostrato che, in fondo, il condizionamento culturale reciproco è già largamente operante e che da Rabat a Bucarest e da Bucarest a New York piattaforma culturale e linguaggi relativi sono assai più interconnessi e compatibili di quanto non si possa credere.

Ma, allo stesso tempo, rapporto e lavori della conferenza lasciano qualche perplessità. La prima è il mancato tentativo di riaccordare (o di separare in modo preciso, affrontando conseguenze e rischi di tale separazione) l'apprendimento scolastico, sistematico e organizzato, con l'apprendimento che varia il rapporto chiama innovativo, partecipativo, societale, adattivo e cioè l'apprendimento situazionale-sociale, e l'apprendimento «sistematico» basato sull'uso dei simboli e sulla loro acquisizione. C'è

«opposizione» tra questo apprendere scolastico-sistematico e l'apprendere «sociale» che il rapporto configura quasi come una nuova e più ricca «fonte di energia»? Il dilemma rimane aperto e non si riesce ad illuminarne le vie di possibile composizione.

Secondo punto: educazione. Il rapporto dice che il *learning* non deve esser confuso né con la scuola né con l'educazione. Il fatto che nel linguaggio anglosassone i due termini siano quasi equivalenti rende il discorso ancor più complesso. Educazione è un insieme di comportamenti ritenuti validi e desiderabili, cui si cerca di far aderire i giovani delle generazioni emergenti, allo stesso tempo in cui li si accultura nell'uso dei simboli e li si dota di strumenti (scuola-istruzione, da «instruere» in senso specifico). L'educazione, in fondo, è una «filosofia dei valori» che diventa una «pedagogia del comportamento». Ora il «learning» degli uomini del Club di Roma è una filosofia dei valori, sia pure nuovi e drammaticamente emergenti dal fallimento di tutti, o di gran parte, di quelli precedentemente assunti dalle varie società? Se è così, fatalmente il «learning» si tradurrà in una pedagogia idonea e diventerà un *modello educativo*.

Altra cosa è invece se il «learning» si riconduce più direttamente al concetto «scuola-istruzione», come acquisizione di conoscenze e strumenti, come dotazione non ipotecata da sigle specifiche di connotazioni convalidanti. In tal caso il potenziale intellettuale dei giovani non verrebbe canalizzato nei «serbatoi istituzionali» e a questi condizionato nel suo voltaggio, ma lasciato più liberamente esprimersi secondo «regole non regole» che trovano automatismi di utilizzazione e di adattamento. Se però la tesi fosse questa sarebbe difficile allinearla alle sempre affiorante, almeno in trasparenza, ideologia di fondo del rapporto, che è un'ideologia della discontinuità e dell'imprevedibilità, alla quale, comunque, gli individui vanno «educati». Ed allora avremmo, in buona sostanza, una specie di quinta «ideologia educativa», accanto alle quattro tradizionali, di matrice rispettivamente cristiana, liberale-laica, marxista e anarcoradicale. Dal lavoro del Club di Roma, in tal caso, emergerebbe più una nuova modalità del contesto educativo che un reale proporsi dell'apprendimento umano come materia prima energetica, sottratta ai condizionamenti storico-istituzionali.

Il problema rimane aperto; la strada da percorrere è già difficile anche per definire il rapporto fra scuola ed educazione, nel senso tradizionale, in una società in cui i modelli educativi sono, per lo meno, i quattro indicati. Se si trattasse solo di aggiungerne un quinto più che aprire la via alle possibili soluzioni il Club di Roma darebbe mano ad alimentare la confusione. Non è certo, e lo sappiamo bene, questo il suo intendimento. Pensiamo tuttavia che, forse, in questa occasione i membri del famoso Club hanno avuto modo essi stessi di constatare quanto aggroviato e complesso sia questo problema «scuola-formazione-educazione»: non per nulla le «guerre scolastiche» hanno avuto accenti contrappositivi, nella storia dei vari Paesi, pari soltanto a quelli delle «guerre di religione»: con cui, non di rado, si sono confuse.

Giovanni Gozzer