

Bruno de Finetti

. . . ATTENDENDO GODOT

In una delle stravaganti fantasie di Beckett, intitolata appunto « Attendendo Godot », non si fa altro che attendere questo fantomatico signor Godot, che non arriva mai, e che forse neppure esiste.

Fantasticheria? Sarà..., ma potrebbe anche essere una traduzione-farsesca della vera tragedia della nostra scuola in attesa delle non meno fantomatiche quanto indispensabili e sempre più urgenti riforme.

Riportiamo qui alcune segnalazioni riguardanti tale tema.

1. Venticinque anni di attesa

I « venticinque anni » sono quelli di « *Scuola e Città* », la rivista fondata appunto nel 1950 da Ernesto Codignola e che, nel primo numero del venticinquesimo anno di vita (gennaio 1974), ripubblica ora (quasi integralmente) l'articolo programmatico da lui scritto per la presentazione in un tempo che appare, cronologicamente, lontano.

Eppure, leggéndolo, sembra scritto oggi; le stesse piaghe, le stesse storture, le stesse inefficienze, naturalmente peggiorate col trascorrere invano del tempo e con l'insabbiamento sistematico di ogni progetto di rinnovamento.

Leggiamone insieme due brani:

Ad un mondo che esige sempre più spirito di iniziativa e impegno personale fin dalla prima adolescenza, non foss'altro per resistere alla pressione minacciata dal progressivo livellamento sociale e dal dominio sempre più invadente della macchina, non si preparano ragazzi e giovani con l'enciclopedismo farraginoso e arido e coi procedimenti autoritari e mnemonici delle nostre scuole, le quali sogliono ostentare indifferenza e ostilità ad ogni tentativo di fare un più largo posto all'iniziativa, alla responsabilità, alla collaborazione costruttiva di insegnanti e di alunni.

Siamo giunti a tal punto che l'esigere che la scuola si proponga come mèta, specialmente in un regime democratico, la formazione di uomini liberi, attraverso il costante esercizio della libertà, pare anche a troppi educatori disincantati una richiesta retorica perché smentita quotidianamente dalla dura realtà dei fatti. E ancora meno comprensibile appare questo linguaggio a troppe famiglie per le quali la scuola ha un unico scopo: liberarle per alcune ore del giorno dal peso dei figli, distribuire con larghezza promozioni e diplomi e avviare gli alunni il più rapidamente possibile ad una occupazione lucrosa. Che i figli siano uomini prima di essere scolari non immaginano neppure o lo scoprono troppo tardi.

2. L'ultimo sabotaggio

L'ultimo atto di sabotaggio contro la scuola è stato il pauroso passo indietro riguardo alla riforma dell'insegnamento secondario superiore. Così scrive, nel medesimo numero di « *Scuola e Città* », Tristano Codignola, che prosegue con lo stesso impegno le battaglie del padre:

« La Commissione Biasini, sulla scia del Convegno di Frascati, aveva avuto il merito di delineare un modello di trasformazione coerente, fondato sulla unificazione di tutta la fascia secondaria, sulla formazione all'interno di essa di indirizzi progressivamente individualizzati (e riassume altri punti, in genere positivi, pur con qualche "zona d'ombra"). Perché dunque tutto questo lavoro preliminare è stato lasciato cadere? ».

Occorre dire che il progetto Biasini era già una versione piuttosto annacquata delle proposte del « Convegno di Frascati » e del Comitato Tecnico per la Programmazione Scolastica (che aveva inquadrato modernamente tutti i problemi, a cominciare dalla ristrutturazione del Ministero in senso funzionale anziché burocratico). Tanto più è spaventosa l'ulteriore minaccia di arretramento.

E' necessario che gli insegnanti — pur se legittimamente preoccupati dei loro problemi personali (talvolta visti un po' troppo da un ristretto punto di vista corporativo) — s'interessino attivamente ai problemi riguardanti la scuola e la prepa-

razione globale dei giovani, cioè alle cose che giustificano la loro stessa esistenza e retribuzione.

3. Scuola aperta

Tra le poche voci che a volte parlano in modo intelligente e aperto si può annoverare (spesso) quella della rubrica « Scuola aperta » (in TV, 2° canale, sabato alle ore 14). Vale la pena di segnalarla a quanti s'interessano ai problemi scolastici ed educativi. E un motivo in più è il desiderio di ricordare la persona che aveva curato « Scuola aperta », con molta intelligenza, per lungo tempo: il prof. Lamberto Valli, recentemente deceduto, in giovane età. Nel Pd.M. ne era già stata fatta menzione, nell'articolo *Valle dell'Esaro* dove era stato citato un brano significativo dal suo intervento al dibattito sul « distretto scolastico » (1973, n. 3, pp. 59-60). Come già detto in tale occasione, egli era Segretario del sopra nominato Comitato Tecnico per la Programmazione Scolastica; come tale, egli fungeva validamente da tramite tra il Comitato ed il suo Presidente, il Ministro Misasi (quando questi era impedito di partecipare personalmente alle riunioni, spesso mettendosi in contatto telefonico), interpretandone l'orientamento favorevole alle tesi progressiste e illuminando sui pesanti condizionamenti che ne ostacolavano una più coerente estrinsecazione.

4. Il lavoro « a rotazione verticale »

Un'idea promettente e affascinante, che si presenta come forse unica alternativa a una situazione che va sempre più deteriorandosi nel campo del lavoro, è quella della « rotazione verticale », di cui si parla in un interessantissimo articolo: ALDO VISALBERGHI, « Lo sviluppo educativo nelle società avanzate e le sue contraddizioni », *Scuola e Città* (stesso numero citato ai nn. 1 e 2).

Esaminate e scartate come « difficili e dubbie » altre alternative proposte da vari autori, così egli si esprime (passim, da pp. 7-8):

Invece, nel quadro di una « nuova società senza classi »

dove, fra altre forme di « rotazione verticale » del lavoro la piú importante sarebbe certamente un servizio obbligatorio del lavoro, questo problema trova facile soluzione. L'accesso all'educazione post-secondaria vi è possibile solo dopo il completamento del servizio del lavoro e l'accesso a studi universitari « sequenziali » a pieno tempo richiede un periodo preliminare di servizio piú lungo. (...). In ogni caso, l'educazione post-secondaria verrebbe in larga misura pre-pagata, mediante il lavoro compiuto durante il periodo di servizio.

Ma questa non potrebbe essere la sola forma di rotazione verticale nelle mansioni: ... il lavoro produttivo, almeno nel senso del servizio utile veramente alla comunità, dovrebbe cominciare nella scuola secondaria (condizione favorevole, il « distretto scolastico ») anche per eliminare il disprezzo per il lavoro manuale (R. DUMONT, *L'utopie ou la mort*, Ed. du Seuil, 1973); ... la formazione del medico si opererebbe in modo ottimale alternando studio e lavoro pratico anche di tipo infermieristico (GIULIO MACCACARO, « Una Facoltà di Medicina capovolta », *Tempo medico*, nov. 1971); ed infine... la stessa formazione degli insegnanti potrebbe avvenire secondo il modello non-sequenziale dell'educazione ricorrente (iniziando come bidelli, addetti alla manutenzione, animatori di gruppo, istruttori pratici, e così via).

Finalmente si sentono voci di questo genere!

Era veramente umiliante vivere in un paese ove tutti ritengono di rendersi importanti anziché ridicoli, di essere superiori anziché meschini, vivendo di stupida boria e disprezzando chi non possiede pseudotitoli che danno diritto a pari stoltezza (*).

A parte il fatto — sostanzialmente il piú decisivo — che ho sempre creduto in questa tesi e ho sempre visto che — ove sia possibile applicarla, anche in misura limitata — dà dei frutti confortanti nello squallore del panorama tradizionalmente marcio.

(*) Un esempio freschissimo: un giovane collega, in una commissione di esame, avendo fatto una semplice proposta per sveltire i lavori, fu redarguito da un membro piú anziano scandalizzato che osasse dare suggerimenti un individuo con « parametro(!) » inferiore al Suo.

5. Vastità dei problemi

La vastità e drammaticità dei problemi accennati è immensa, e più ancora lo diviene allargando la visuale così da includere l'ambito delle questioni più generali e pregiudiziali in cui vanno appropriatamente collocati. Questioni del genere sono quelle affrontate, per quanto riguarda il Periodico di Matematiche, nell'articolo di Giovanni Gozzer (1974, n. 1-2) e in quello di Pavel Apostol (in questo stesso numero); alcuni ulteriori cenni (panoramici, quindi appena indicativi) trarremo ora da un rapporto sul Simposio internazionale *Lifelong Learning in an Age of Technology* (Torino e Entrèves, 20-25 sett. 1973) (*) (ossia: « Apprendere per tutta la vita in un'era tecnologica »).

In tale Simposio « si è manifestata una contrapposizione più o meno netta e vivace tra coloro che concepivano l'educazione nei termini di una ulteriore espansione dei servizi scolastici esistenti — più asili, più addestramento sul lavoro, più corsi per adulti, più di tutto — e coloro che rifiutavano apertamente l'ordine stabilito e tutto ciò che stava a significare. Alcuni, poi, sostenevano la formazione professionale, la riqualificazione, ecc., mentre altri difendevano la causa di una cultura personale che si sviluppi libera da vincoli e condizionamenti ».

Il rifiuto più radicale degli schemi tradizionali è, come è ben noto, quello di Ivan Illich. Egli ha ribadito (pur rendendosi conto di qualche errore nelle proprie posizioni iniziali) che ritiene « sia ormai giunto il momento di rinunciare a modi di pensare prefissati », proclamando « non credo più nell'istruzione ». Perché? « Perché l'istruzione è divenuta l'organo ripro-

(*) Opuscolo *Educazione permanente: una sfida per la cultura e la tecnologia* (Suppl. all. Notiziario Fondazione Agnelli, n. 11, aprile 1974). Indichiamo anche le seguenti opere ivi citate:

Edgar Faure e altri, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, ed. A. Armando, Roma 1973.

Ivan Illich, *Descolarizzare la società*, ed. Mondadori, Milano.

Bertrand Schwartz, *L'éducation demain, une étude de la Fondation Européenne de la Culture*, ed. Aubier Montaigne, Paris 1973.

Quanto agli atti del menzionato Simposio, ne è annunciata la pubblicazione in inglese (Methuen Ltd.) e tedesco (Piper Verlag); per una edizione italiana si dice che « sono in corso contatti ».

duttivo di una società nata morta, una società che ha impegnato tutte le proprie risorse per soddisfare le esigenze disumanizzanti di un sistema di produzione industriale ». E perciò « anche l'apprendimento è diventato una merce, impacchettata e venduta dall'industria dell'educazione; *l'apprendimento informale e quello individuale non vengono riconosciuti ed apprezzati* ».

Quest'ultima accusa è certo ultrafondata e decisamente fondamentale. Occorre trovare un rimedio tale da capovolgere simili storture, anche se in modo meno drastico (e, direi, semplicistico) di quello di una completa descolarizzazione. « Teoricamente — si osserva nel rapporto — la necessità di trovare delle alternative all'istruzione formale è ormai largamente riconosciuta; tuttavia pochi sono gli esperimenti sistematici che si sono fatti e, fino ad oggi, mancano delle analisi empiriche della loro efficacia ». Sembrerebbe naturale avanzare l'idea che si dovrebbe da un lato rendere la scuola meno « scolastica » e meno formale, più stimolante che coercitiva, più liberatrice che deformatrice, e, dall'altro lato, incoraggiare e aiutare ogni aspirazione all'apprendimento individuale derivante da interessi o curiosità di ogni possibile specie. Soltanto in questo modo si riuscirebbe a liberare la scuola dalla soggezione a quella allucinante norma che sembra caratteristica degli stati soggetti a una dittatura burofrenica: « Tutto ciò che non è obbligatorio è vietato ».

6. Opinioni a confronto

Sarebbe lungo anche solo accennare (in forma comprensibile) a tutte le tesi; alcuni esempi mostreranno quanto vasto sia l'arco dei punti di vista.

Frank Musgrove (Manchester) parla della « rinascita di una cultura dionisiaca... per la minoranza creativa... degli individui che si sono liberati dalla catena del convenzionale..., che si rifiutano di piegarsi all'influenza mortale di una vita in ufficio o in fabbrica (rifiuto espresso in modo tagliente da uno dei suoi intervistati: *Work fucks your mind*, cioè, *Il lavoro incitrullisce*), che sono seguaci del disordine, della frenesia, dell'estasi ».

Gunther Dohmen (Tübingen) dice (assennatamente) che « il nostro compito reale è quello di stabilire collegamenti fra le teorie che si librano nell'astrattezza e le realtà della pratica quotidiana. E' relativamente facile formare idee nuove, infinitamente piú difficile metterle in pratica; e purtroppo scuole e università sono sempre state una palestra per teorici speculativi ».

Walter James (preside del Dipart. Studi sull'Educazione dell'università televisiva inglese « The Open University »), lungi dal magnificare i risultati assai lusinghieri di tale istituzione, ha la consapevolezza e il coraggio di lamentare che essa, agevolando il conseguimento di diplomi accademici, abbia a « rafforzare e perpetuare un sistema essenzialmente elitario » e ad incoraggiare ed esaltare « i valori egoistici che vengono considerati virtù negli ambienti accademici ». Mentre, al contrario, « l'obiettivo da perseguire dovrebbe essere quello di "promuovere il benessere educativo della società", attraverso un curriculum di studi capace di favorire lo sviluppo di qualità genuinamente umane »; in questo senso si dovrebbe « intendere l'istruzione come un servizio sociale ».

Bertrand Schwartz (Parigi) mette in rilievo che « vi è un numero eccessivo di persone impiegate nell'industria dell'educazione; sembra che il fine delle politiche educative sia la creazione d'una macchina sempre piú mastodontica e costosa la cui produttività vada progressivamente diminuendo ». Viene criticato il fatto che « la vita scolastica dello studente continua ad allungarsi (età media del « baccalaureato » salita da 17 a 19 negli ultimi decenni) « mentre sarebbe opportuno, al contrario, « abbassare l'età scolare a due anni e mezzo o tre ». « Quanto prima gli studenti sono posti in grado di agire in modo responsabile, tanto meglio è »... (ma sorge una contraddizione col sistema della scuola secondaria e con una società « che, a torto o a ragione, continua a tenere in grande considerazione il classico pezzo di carta »). Vogliamo consolarci colla perfida giaculatoria « mal comune, mezzo gaudio »? Non è piú logico e onesto dire « mal comune, doppio dolore », o, meglio, sperando possa giovare, « doppio furore! »? Per quanto

mi riguarda, dire « furore » è appropriato (*).

Gordon Pask (Richmond, GB) porta una nota ottimistica. « I miracoli — egli afferma — sono possibili: agenti catalitici, apparentemente insignificanti, sono capaci di provocare cambiamenti organizzativi fondamentali su larga scala ». E' possibile « mettere lo studente in grado di predisporre gli obiettivi e di controllare il proprio sistema di apprendimento: imparare ad apprendere efficacemente non è più un sogno vano ».

Michael Huberman (Ginevra) avanza vari suggerimenti (in via ipotetica), come un'organizzazione di tipo flessibile (non legata all'età, non rigidità di metodi, ecc.); « a lungo andare — egli sostiene — si arriverà alla conclusione che un giovane di 15 o 16 anni ha tanto diritto al lavoro quanto allo studio e l'adulto di qualsiasi età ha diritto tanto allo studio quanto al lavoro. E' necessario trovare un modo più intelligente di distribuire gli eventi nel corso della vita ».

Giovanni Gozzer e David Mitchell, infine, s'intrattengono in particolare sulle tecnologie educative. Gozzer sottolinea la difficoltà che il tecnologo dell'educazione deve affrontare in Italia, dove « è cieca la resistenza, tipica della cultura latina, opposta a qualsiasi innovazione ». Mitchell avverte del rischio cui si va incontro « continuando ad ignorare l'importanza che

(*) La mia opinione è espressa nella « tavola rotonda » organizzata dalla rivista *Civiltà delle Macchine* (21.4.1969) e ivi pubblicata (1969, n. 3, Maggio-Giugno, pp. 19-34); partecipanti, il Direttore della Rivista Francesco D'Arcais, l'ing. Martinoli, il Prof. Paolo Sylos-Labini e il sottoscritto; il prof. Giampiero Orsello, impedito a partecipare, inviò una lettera pubblicata di seguito al dibattito. Quest'ultimo era contrario all'abolizione del valore legale della laurea; i presenti invece erano favorevoli.

Che il mio atteggiamento possa venir qualificato col termine « furore », si può provare riportando poche frasi: « Il meschino ultrapiocoloborghese mito del famigerato "pezzo di carta" ipnotizza, insieme a milioni di piccoloborghesi o aspiranti tali, anche turbe sedicenti rivoluzionarie di sedicenti contestatori! (Io speravo che) questa contestazione fosse veramente qualcosa di serio, qualcosa che potesse spazzar via quell'immenso cumulo di cose assurde, dannose, ridicole, che appesta la vita... sennonché ho visto poi (e ciò mi ha fatto rabbrivire) che anche molti di quelli che parlano in nome della protesta, della contestazione, non vanno alla radice delle cose per individuare e contestare le vere cause del male, ma contestano per aspetti secondari male intesi, spingendo nella direzione di un trionfo ancor più generalizzato di quanto c'è di sbagliato e di un ancor più irrimediabile stato di rovina.

i fattori *al di fuori della scuola* hanno ai fini del sistema educativo. Il grande vantaggio di un approccio sistemico globale è che esso porterebbe come conseguenza un ridimensionamento dell'istruzione scolastica formale, facendola cioè apparire come un sottoinsieme finora sopravvalutato nel quadro delle strutture educative ».

Come conclusione, sembra appropriato riportare l'ultimo sottotitolo del rapporto da cui si sono prese le presenti citazioni. Quello che occorre, è:

**UNO SFORZO DI FANTASIA, DI LOGICA E DI VOLONTA',
PER UNA SOCIETA' CHE CONTINUI AD APPRENDERE.**

Post Scriptum

Mentre il presente articolo era in corso di stampa, si è tornato a parlare di riforme: in forma sommessa, ma forse più fattiva. Sarebbe fuori luogo ogni eccessivo ottimismo, ma anche un preconcetto pessimismo. Comunque, molti degli spunti nell'articolo non perderanno di attualità per molto tempo, anche nella migliore delle ipotesi.
