

Scuola e *città*

Visalberghi, A., "Un feticcio obsoleto: il professionalismo educativo precoce", in *Scuola e Città*, XLI, 8, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp.329-334.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Aldo Visalberghi

*Un feticcio osoleto: il professionalismo educativo precoce**

Dalla scuola per pochi alla scuola per tutti

In pochi decenni anche il nostro Paese, come tutti i Paesi avanzati, se pur con qualche ritardo, è passato dalla situazione in cui solo una minoranza proseguiva gli studi al di là della scuola elementare e poi della scuola dell'obbligo, ad una situazione in cui gran parte degli allievi continua a frequentare qualche tipo di scuola dopo aver assolto l'obbligo scolastico, che ancora da noi si limita al quattordicesimo anno di età. Tutti abbiamo sotto gli occhi questo fenomeno di portata imponente, ma non sempre ne cogliamo il significato profondo.

Uno degli equivoci più ricorrenti e persistenti è quello che attribuisce la tendenza a prolungare gli studi al di là della pre-adolescenza e per molti anche a livello post-secondario, alla mancanza di opportunità di lavoro per i giovanissimi ed i giovani. È la teoria dell' "area di parcheggio". Si andrebbe a scuola perché non si può fare altro. La lettura di certi dati, per esempio quelli che mostravano agli inizi degli anni '60 una maggior scolarizzazione a livello secondario superiore nel Sud del Paese rispetto al Nord, dove le opportunità di lavoro per i giovani erano e rimangono migliori, sembrerebbe suffragare questa ipotesi. Ma a mio avviso, in un fenomeno così complesso, si tratta soltanto di un fattore di importanza minore: l'enorme espansione della scolarità post-obbligatoria ha soprattutto un'altra origine: le profonde trasformazioni delle attività produttive avvenute negli ultimi decenni e particolarmente dopo il 1970 richiedono una formazione generale molto più larga e solida da parte di tutti i lavoratori. Il dato più rilevante è che il concetto stesso di scelta professionale è radicalmente mutato: fino a venti o trent'anni fa si concepiva una tale scelta come normalmente valida per l'intera vita produttiva di una persona. I ruoli produttivi erano

relativamente stabili, e chi sceglieva un mestiere a quindici o a vent'anni aveva notevole probabilità di continuare ad esercitarlo fino all'età della pensione. Negli ultimi tempi le cose sono cambiate radicalmente: ruoli e mansioni produttivi diventano rapidamente obsoleti, o mutano totalmente quanto a competenze necessarie. Le attività di tipo puramente manuale e ripetitivo vengono effettuate dalle macchine, in forme sempre più automatizzate che eliminano ogni esigenza di lavoro manuale esercitato da singoli soggetti, e richiedono come intervento umano, al di là dai ruoli di progettazione e coordinamento, ruoli di assistenza tecnica e monitoraggio a livello quanto meno medio-alto. Questo succede nelle fabbriche, ma in qualche misura anche nell'agricoltura e nei servizi. L'avvento dell'informatica è il fenomeno più rilevante in materia: ogni azienda agricola deve per sopravvivere "razionalizzarsi" nella programmazione e nella gestione: il computer vi rappresenta uno strumento indispensabile e il saperlo utilizzare un fattore fra i più decisivi. Persino gli impiegati allo sportello, siano bancari siano impiegati comunali, devono sapere utilizzare reti telematiche, e quel che più conta non basta che essi apprendano una volta per tutte come avvalersi di tali tecnologie: le tecnologie mutano di continuo, e la loro utilizzazione esige continui riadattamenti, e perciò una capacità di apprendimento a forte valenza simbolica.

La scuola per tutti rappresenta perciò essenzialmente una risposta della società civile ai nuovi modi di produzione di beni e servizi che richiedono non più, come accadeva in

* Testo della relazione tenuta a Catania il giorno 10 febbraio 1989 nell'ambito del seminario organizzato dalla sezione catanese dell'AS.PE.I., presieduta da Leonardo R. Patanè, che si ringrazia per l'autorizzazione ad anticipare la pubblicazione mentre è in corso la stampa degli *Atti* presso l'Editore Tringale di Catania.

passato rispetto soprattutto alle esigenze di una linea di montaggio, la capacità di adattarsi ai ritmi della macchina, bensì quella di padroneggiare le potenzialità di macchine sempre più sofisticate e sempre più "intelligenti".

La crisi del lavoro "esecutivo"

Naturalmente le considerazioni fin qui svolte si riferiscono a una tendenza generale che procede non senza intoppi, difficoltà, riflussi. La società ha ancora bisogno di forme di lavoro di tipo tradizionale, da quelle delle collaboratrici domestiche a quelle relative alla raccolta della frutta o alla manutenzione delle strade e degli edifici, in cui gli aspetti tecnologicamente avanzati sono ancora scarsamente rilevanti. Osservato comunque che anche in questi campi la utilizzazione di apparecchiature sofisticate è crescente (dagli elettrodomestici alle piccole scavatrici, asfaltatrici, verniciatrici a funzionamento sofisticato), è comunque innegabile che i lavori relativamente "squalificati" sono ormai largamente "rifiutati". In tutti i Paesi avanzati essi vengono ormai eseguiti in prevalenza da lavoratori immigrati: lavoratrici domestiche provenienti dalle Filippine o dalle Isole Capo Verde, addetti ai lavori edilizi o stradali provenienti dalla Turchia o da altri Paesi mediterranei. È ben vero che trent'anni fa era proprio l'emigrazione italiana a sopperirvi nel Centro e Nord Europa, ma oggi anche in Sicilia ma non solo sono Nord Africani ad effettuarli, soprattutto per quanto riguarda la pesca e le attività connesse.

Nella misura in cui anche il nostro Paese fa parte delle cosiddette "società avanzate", il fenomeno per cui il lavoro di tipo puramente esecutivo, tale da non richiedere una formazione intellettuale ampia e flessibile, costituisce un indesiderabile ripiego cui pochi si adattano e che viene normalmente rifiutato è vero ed evidente a tutti i livelli, anche come dicevamo a livello di quelle attività cosiddette terziarie di sostegno e servizio "faccia a faccia", che nei paesi progrediti vanno necessariamente espandendosi (operatori sanitari, operatori sociali, impiegati dei servizi pubblici, addetti alle pubbliche relazioni e così via).

Da un punto di vista "soggettivo" va rilevata in proposito la crescente esigenza, soprattutto da parte dei giovani, di trovare *gratificazione nel lavoro*, e non solo nel pur crescente tempo libero. Anzi nello stesso tempo libero, accanto a molte attività di evasione, vanno sviluppandosi attività o hobbies in certo modo produttivi, anche se normalmente estranei all'economia di mercato. Si tende a identificare la propria dignità umana nella capacità di esprimerla in forme autonome e creative sia nel lavoro sia nel tempo libero. E questo a prescindere dal proprio sfondo sociale e dalle predeterminazioni ambientali. Non dico che tutto ciò sia già pienamente in atto, ma è certamente già presente in forma di aspirazioni diffuse. Il fatto che grossi ostacoli si oppongano alla realizzazione di siffatte aspira-

zioni produce spesso nei giovani, piuttosto che l'accettazione di forme di lavoro umili e subordinate, scelte aberranti in direzione di attività illegali, in apparenza tanto più ricche varie e gratificanti di quelle legali loro accessibili.

Formazione generale e "operatività"

Tuttavia non siamo autorizzati a concludere, dalle considerazioni fin qui svolte, che tutti gli adolescenti debbano frequentare un'identica scuola secondaria a pieno tempo. È probabile che per una parte di essi sia meglio frequentare scuole con una componente operativa più spiccata e minori ambizioni di avviamento sistematico al pensiero formale, in termini linguistico-simbolici. E ciò non solo perché permangono condizionamenti socio-culturali pressoché ineliminabili, ma anche perché nel periodo adolescenziale sembra vengano a galla differenziazioni attitudinali in qualche modo native. Lo stesso Piaget, in alcuni fra i suoi scritti recenti, afferma che, se è vero che al pensiero formale o "ipotetico-deduttivo" tutti potrebbero e dovrebbero pervenire, non è detto che il percorso per arrivarvi debba essere per tutti il medesimo. Alcuni, formati sul lavoro o tramite l'apprendistato, potranno farsi « capaci di pensare formalmente nel loro campo particolare ». E probabilmente non si tratta soltanto delle circostanze di sfondo che hanno in qualche modo coattivamente avviato alcuni adolescenti ad una "operatività" precoce. Anche fattori attitudinali nativi rendono certi soggetti inclini piuttosto all'impegno pratico che non alle elaborazioni di tipo astratto e simbolico. È esperienza comune trovare nella stessa famiglia ragazzi che mostrano inclinazioni estremamente differenziate, e che tentano di "realizzarsi" in forme di attività altrettanto diverse. Ma non è detto che coloro che, per circostanze esterne o per intima "vocazione", scelgono la via dell'operatività pratica non possano raggiungere attraverso di essa forme di maturazione intellettuale abbastanza avanzate, del tipo di quelle che indichiamo come capacità di pensiero formale o ipotetico-deduttivo.

Mi scuso per la banalità dell'esempio, ma credo utile e quasi emblematico riferirmi a un tipo di attività che ci sta sotto gli occhi, ma che non siamo abituati ad analizzare quanto agli itinerari mentali che la regolano. Mi riferisco al lavoro degli "elettrauto": qualcosa non funziona nell'apparato elettrico della vostra macchina e voi la portate da un elettrauto, dove magari il capo officina è impegnato e chi vi mette le mani è solo un giovane apprendista. Voi probabilmente pensate ad altro o leggete il giornale, e magari credete davvero che per uno del mestiere per risolvere il problema del vostro guasto basta appunto "mettere le mani" sul vostro apparato elettrico. Ma se invece osservate ciò che fa l'apprendista, vi rendete conto che egli si impegna in un processo mentale di tipo chiaramente ipotetico-deduttivo: se queste luci non funzionano le cause possono essere di questo o quest'altro tipo. Posso accer-

tarlo con opportune verifiche, giacché a ciascuna causa deve corrispondere una conseguenza particolare che io posso accertare. Chi anziché distrarsi o leggere il giornale è curioso di seguire il lavoro del giovane apprendista, e tenta di farselo spiegare, ha spesso constatato che egli non è capace di spiegarlo a parole, ma che nella sua mente esso funziona, tanto è vero che trova rapidamente il guasto e lo ripara.

Mi sono dilungato su questo esempio un po' banale perché esso mi sembra abbia un valore emblematico rispetto a uno dei problemi più rilevanti in fatto di apprendimento: quello del cosiddetto "transfer degli apprendimenti" cioè della possibilità che ciò che si impara in un campo sia trasferibile e utilizzabile in altri campi, nel senso che di là dai contenuti specifici rimangono utilmente applicabili strutture generali o aspetti formali che sono sostanzialmente gli stessi a prescindere dai particolari contenuti. L'apprendista elettrauto che risolve i problemi ma non sa dirvi esattamente, in termini simbolico-verbali, come vi è riuscito, può pervenire, con opportune stimolazioni e facilitazioni, a rendersi conto delle strutture mentali che utilizza, a rendersi capace di utilizzarle anche in campi diversi? Può, attraverso una particolare forma di operatività pratica ed opportune incentivazioni a riflettere su di essa, rendersi capace di padroneggiare anche a livello linguistico e simbolico i suoi processi mentali, ed eventualmente riqualificarsi in campi operativi diversi?

La risposta a questi quesiti penso che sia, alla luce di tutta la ricerca di psicologia dell'apprendimento di cui attualmente disponiamo, non del tutto certa, ma comunque sintetizzabile in un "Probabilmente sí!". E comunque noi dobbiamo comportarci "come se" questa possibilità fosse certa: non siamo cioè autorizzati, se non dopo aver agito al meglio, a considerare determinati soggetti come assolutamente incapaci di raggiungere una formazione intellettuale di buon livello, che si espliciti cioè come pensiero formale o ipotetico-deduttivo tramite anche un adeguato padroneggiamento degli strumenti linguistico-simbolici indispensabili a fissare la generalità delle strutture ed a renderla applicabile nei campi più diversi, previa si intende un'adeguata familiarizzazione con la materia specifica di ciascuno di essi.

Problemi di divisione del lavoro nelle società avanzate

Sviluppare queste capacità di flessibile riqualificazione è prerequisito essenziale perché in una società avanzata dove, come dicevamo più sopra, le singole mansioni lavorative deperiscono rapidamente, mutano sostanzialmente o vengono addirittura rimpiazzate da forme di operatività del tutto diverse e di solito realizzanti a livelli di simbolizzazione mentale più avanzati, non si producano forme massicce di emarginazione a danno di frazioni consistenti di

soggetti umani. In pratica ciò significa che anche coloro che realizzano la loro maturazione intellettuale dedicandosi precocemente ad attività produttive dovrebbero venire assistiti e stimolati in modo continuativo e tale da renderli capaci di cogliere e chiarire gli itinerari mentali che presiedono alla loro stessa operatività, e di utilizzarli anche in campi finitimi, cioè di "generalizzarli" e renderli suscettibili di riconversione verso tipi diversi di attività. Questa esigenza ha trovato da tempo una sua parziale risposta in quelle forme di "apprendistato" che particolarmente in Germania, ma ora anche in altri Paesi finitimi, si traducono nell'obbligo di frequentare Istituti scolastici appositi a tempo parziale per chiunque, abbandonata la scuola a tempo pieno, voglia tuttavia inserirsi nel mondo lavorativo prima di aver compiuto i diciotto anni. Queste istituzioni scolastiche tedesche, le *Berufsschulen*, sono ben altrimenti serie e impegnative, anche se oggetto di qualche critica giustificata, delle nostre forme di apprendistato, di solito alquanto abboracciate e comunque limitate al solo apprendistato nel campo artigianale. Si noti che una delle funzioni delle *Berufsschulen* è quella di abilitare una discreta frazione di giovani lavoratori a proseguire gli studi nelle *Fachschulen*, istituzioni post-secondarie che diplomano, fra l'altro, ingegneri di primo livello. È questa la cosiddetta "seconda via di formazione" (*Zweite Bildungsweg*) che connota da tempo il sistema formativo tedesco. Anche in Italia peraltro, in connessione con progetti europei, si vanno realizzando da qualche anno, sia pur in modesta misura, quei "contratti di formazione-lavoro" che sono utilizzabili dai giovani anche nei settori dell'industria e dei servizi, anziché solo in quello dell'artigianato.

Tuttavia, per quanto si riesce a rilevare nella estrema varietà di esperienze, sembra che almeno nel nostro paese esse siano di massima orientate soltanto verso un'efficacia a breve termine, cioè nel senso di favorire il rapido inserimento nel mondo produttivo. Non sembra proprio che vi sia operante una preoccupazione di efficacia a medio e lungo termine, cioè in vista della estrema mutevolezza del quadro delle professioni e dei mestieri che tutti gli esperti prevedono per il futuro, ed ancor meno in vista di un eventuale proseguimento degli studi a livello superiore. Sembra poi del tutto assente la preoccupazione di formare non solo, e in modo polivalente, il produttore, ma anche il cittadino democratico (e ben consapevole dei problemi planetari) e il "consumatore" (non solo di beni e servizi correnti, bensì soprattutto di beni culturali e ambientali): esigenze di vasto respiro, valide peraltro per tutti e che implicano educazione intellettuale e maturazione culturale adeguate. Ma questa scarsa consapevolezza dei problemi relativi al rapporto formazione-orientamento-lavoro da un lato, e alla preparazione del cittadino consapevole e colto dall'altro, sembra diffusa in tutto il nostro sistema formativo, statale e regionale, pubblico e privato, scolastico e aziendale.

Per dirla in estrema sintesi, si è continuato sia pure con strategie e modalità diverse, a concepire il processo formativo secondo uno schema di scelte e determinazioni successive, che alla fine collocano ciascuno, stabilmente, al livello e al posto giusto nella società produttiva. Insomma una applicazione in ritardo di quel "principio dell'arbore-scenza" che nel positivista De Dominicis poteva avere, a fine '800, un valore progressivo, ma che oggi contrasta con ben diverse prospettive di una società dinamica in continuo fermento, nella quale la divisione del lavoro tende a perdere il carattere gerarchico ed anche la sua stabilità nel tempo. Oggi il problema di fondo è, in tutti i settori e in tutte le esperienze della formazione dei giovani (e in qualche misura anche degli adulti), quella di utilizzare al massimo ogni forma di "operatività", al di là dalle sue valenze immediate, anche e soprattutto ai fini della formazione generale, cioè dell'acquisizione da un lato di atteggiamenti e interessi orientati al perseguimento di *prodotti concreti* individualmente e socialmente significativi, quale che sia la loro natura specifica, e dall'altro allo sviluppo di forme di pensiero maturo, a carattere ipotetico-deduttivo e critico, formalizzabili tramite linguaggi grafici o simbolici. Cioè, l'"operatività" dovrebbe costituire un momento sempre presente nei percorsi formativi, non tanto per la sua diretta valenza professionale o pre-professionale, quanto piuttosto perché, in misure diverse per i diversi soggetti e nelle diverse situazioni contestuali, essa svolge una funzione preziosa e in molti casi insostituibile di *formazione generale*.

Questo principio dovrebbe valere nella scuola dello Stato, ai suoi vari livelli, ma non viene che assai parzialmente rispettato: si oscilla soprattutto nella fascia secondaria superiore fra impostazioni puramente culturalistiche e intellettualistiche (soprattutto nei licei) e impostazioni prevalentemente praticistico-applicative, scarsamente utilizzate in termini di polivalente educazione della mente (ciò soprattutto in molti Istituti tecnici e professionali). Comunque, sia nella scuola di Stato, sia nei corsi professionali a gestione o controllo regionale, sia nelle varie esperienze di formazione-lavoro, l'operatività rimane quasi sempre fine a se stessa, e gli aspetti culturali più generali restano limitati e circoscritti, una specie di foglia di fico che mal nasconde il praticismo gretto.

In tutti i casi il problema di fondo è soprattutto quello della scarsa interazione fra insegnamenti e insegnanti diversi: emblematica la scarsa capacità di una maggioranza di insegnanti di educazione tecnica nella scuola media di educare anche le capacità logico-espressive, particolarmente in quegli allievi che, per ragioni diverse, hanno minori attitudini per procedere in questa direzione attraverso discipline matematiche e linguistiche. Ma lo spacco prosegue a tutti i livelli, in tutte le strutture, in tutte le circostanze, a prescindere da poche esperienze eccezionali, presenti soprattutto nelle sperimentazioni metodologico-didattiche e più ancora in quelle di ordinamento e strutture.

È quasi banale affermare anche a questo proposito che il problema di fondo è quello della formazione iniziale e continua degli insegnanti. Ma considerato sotto l'angolo visuale qui rapidamente delineato, forse il problema della formazione degli insegnanti potrebbe essere impostato in modo più concreto, cioè applicando nel suo stesso ambito il principio di una presenza di attività operative dotate anche e soprattutto di una funzione formativa generale: sarebbe questa la direzione più produttiva in cui muoversi perché l'azione educativa possa poi svilupparsi ad ampio respiro nel senso di superare l'antico pregiudizio della separazione ineliminabile fra attività con prestigio intellettuale ed attività puramente esecutive. Solo una impostazione educativa del genere riuscirebbe costruttiva in vista di situazioni sociali quali quelle che si delineano in tempi medi o lunghi, cioè di una divisione del lavoro mutevole e flessibile, ma in cui comunque non esistono più attività per natura subordinate e squalificate, povere di responsabilità sociali e intellettuali. Naturalmente inserire attività operative nei curricula formativi a qualunque livello significa disporre di spazi temporali non dedicati a singole materie, cioè di "aree di progetto" (come si chiamano in molte sperimentazioni), previste nell'orario e destinate alle iniziative di gruppi di insegnanti e all'impegno creativo degli allievi.

La nuova sfida educativa

Che le società avanzate si muovano nella direzione di una sostanziale eliminazione dei ruoli puramente esecutivi non significa che vi siano dietro l'angolo innovazioni radicali e globali, tali da esigere da ciascuno unicamente impegni di alta responsabilità intellettuale e sociale, con valenze preminentemente creative e innovative. Tuttavia è questa la tendenza limite che non solo i futurologi, ma anche seri economisti come da noi Paolo Sylos Labini (*cfr. Nuove tecnologie e disoccupazione*, Bari, Laterza, 1989) prospettano come la direzione di sviluppo di gran lunga più probabile, sino ad utilizzare il modello di un'economia completamente "robotizzata", quale appunto limite ideale oggi non più cervellotico, anche se non sappiamo in quali tempi e con quali limitazioni esso potrà davvero affermarsi.

Ma che ci si muova in tale direzione è fin d'ora ben chiaro a chiunque rifletta sulla natura delle ristrutturazioni degli apparati produttivi in tutto il mondo avanzato, e delle situazioni di crisi in cui si trovano le società che, sia pure con giustificazioni non disprezzabili (evitare la disoccupazione o le sperequazioni eccessive di reddito) sono, anche nel Nord del mondo, troppo timide e circospette nel battere la strada dell'innovazione tecnologica.

Perciò ritengo giustificato il titolo che da ultimo ho chiesto venisse dato a questa mia relazione, per cui le ambizioni di fornire precocemente una formazione professionale da parte del sistema formativo debbano ormai essere

considerate, nella nostra società che nel suo complesso non può considerarsi "avanzata", nulla più che un "feticcio obsoleto". Ma due punti fondamentali vanno chiariti a scanso di grossi equivoci: cosa significa "precoce" e se il termine "società avanzate" non richieda una seria analisi del loro rapporto con quelle altre società, assai più numerose sulla superficie del pianeta, che si trovano a livelli di scarso sviluppo o di sottosviluppo. In base alle considerazioni già delineate penso che il criterio per giudicare della "precocità" dannosa e controproducente di un'educazione con intenti professionalizzanti, sia quello che tiene conto della concreta possibilità di fornire a ciascuno una formazione culturale di base sufficiente, per strumentazioni intellettuali e linguistico-estetiche, a proseguire comunque in forme varie (cicli lunghi o brevi a pieno tempo, studio a tempo parziale, ritorni dilazionati allo studio o "educazione ricorrente") la propria maturazione come membro attivo e consapevole di una moderna società democratica tendenzialmente inclusiva dell'umanità intera. L'esperienza comune a gran parte delle società avanzate ci dice che uno zoccolo culturale sufficiente a tal fine richiede una scolarizzazione a pieno tempo ed a carattere in massima parte unitario fino all'età di sedici anni. Non è detto peraltro, anzi sarebbe sconsigliabile che, già prima che si giunga a questo livello di età, negli itinerari formativi non abbia parte crescente quella "operatività" cui si è sopra accennato.

Di là da questo livello, già oggi nel nostro Paese una netta maggioranza (intorno all'80%) prosegue nella scuola di Stato, la quale ospita ormai oltre il 63% dei giovani fra i 14 e i 18 anni (nel 1982 la percentuale era del 51,5%). Gli altri frequentano in modesta misura (circa il 7%) i corsi di istruzione professionale, in misura minima quelli di apprendistato e quelli di formazione sul lavoro organizzati dalle aziende, e per il resto o sono impegnati in attività lavorative spesso precarie, o, soprattutto nel Sud, alimentano il preoccupante fenomeno della disoccupazione giovanile.

Insomma poco più o poco meno di un terzo dei nostri adolescenti (ma nel Sud forse una metà) corrono gravissimi rischi di progressiva emarginazione in ordine alla possibilità di inserimento attivo nelle strutture di una società avanzata. Non ripeto qui quanto questa situazione sia minacciosa anche in rapporto alla continua e progressiva alimentazione che essa sembra fornire alle forme di piccola e grande delinquenza o addirittura di criminalità organizzata.

Ma la gravità o addirittura drammaticità della situazione non deve renderci miopi: nonostante tutto, il nostro Paese fa parte di quella frazione dell'umanità che è caratterizzata da un alto livello di sviluppo (economico, scientifico, tecnologico) e i cui livelli di consumo sono da cinque a venti volte più alti di quelli del resto del mondo. Questo fatto comporta alcune conseguenze di ordine politico e morale. In termini di "dovere" di solidarietà umana i Paesi avanzati dovrebbero ristrutturare parte della loro economia, e sviluppare forme produttive e di servizio nuo-

ve, ai fini di aiutare la parte diseredata dell'umanità a superare la sua situazione di sempre crescente inferiorità rispetto alla parte sviluppata. E questo mi sembra debba valere anche per l'Italia, che pure non è riuscita a colmare la forbice che separa il Centro-Nord dal Sud del Paese. Ma forse, tramite appunto un impegno di più ampio respiro nella direzione accennata, il nostro Paese potrebbe trovare anche opportunità nuove per superare i suoi stessi squilibri interni. Proprio il Sud d'Italia potrebbe ritrovare vocazioni "mediterranee" suscettibili di concretarsi in forme di collaborazione proficua sul piano scientifico, tecnologico, di difesa dell'ambiente, con conseguenze sia educative, sia occupazionali positive per tutti. Prospettiva utopica? No, penso solo che si tratta piuttosto di una sfida, che esige scelte molto coraggiose, certo difficili, ma in qualche modo ineludibili: esse hanno del resto profonde radici storiche e presentano notevoli convergenze con quelle esigenze di risanamento morale e sociale cui le società avanzate puntano sotto tanti profili, non ultimo quello della lotta contro la criminalità trans-nazionale organizzata.

Per muoverci in tale direzione occorre, io penso, incoraggiare e sviluppare nella scuola e in tutte le strutture formative un'attiva presa di coscienza dei problemi mondiali più impellenti, quali quelli del rispetto dell'ambiente, dello sviluppo dei paesi del Sud del mondo, della solidarietà internazionale che si orienti verso forme di cooperazione regolate a livello sovranazionale, come sembra sempre più indispensabile per superare davvero conflitti, ingiustizie, fenomeni aberranti di perversione e delinquenza, pure in un momento in cui le tensioni dell'"equilibrio del terrore" sembrano fortunatamente venir meno. Si tratta di "problematiche trasversali" che già largamente penetrano la nostra realtà educativa, sia per iniziativa spontanea, sia per sollecitazione da parte di associazioni, istituzioni, enti locali. I giovani si dimostrano in generale estremamente aperti a trattare attivamente di tali questioni, a verificare ed eventualmente integrare in funzione di queste la propria preparazione disciplinare, a sviluppare allo scopo anche vere e proprie forme di "operatività" che possono andare dal monitoraggio dei fenomeni di inquinamento allo studio documentato di situazioni di sottosviluppo, fino all'analisi critica delle interrelazioni, spesso conflittuali e drammatiche, fra problemi di rispetto degli equilibri ambientali e problemi di fabbisogno energetico dei Paesi del Terzo mondo.

Penso che nella misura in cui dimensioni "ideali" di questo genere penetrassero più a fondo il nostro sistema formativo, ne deriverebbe sia una verifica e un perfezionamento delle sue valenze "disciplinari", sia una nuova consapevolezza dei valori educativi in ordine a problemi concreti, da considerarsi peraltro con adeguata serietà critica sotto il profilo scientifico-naturalistico e sotto quello storico-sociale. Naturalmente proposte innovative del genere implicano una difficile scommessa sulla disposizione dei nostri adolescenti e dei nostri giovani, sulla competenza cul-

turale e professionale dei nostri insegnanti, ed anche e soprattutto sulla capacità dei pubblici poteri e delle private iniziative, a tutti i livelli, di operare sinergicamente in modo da dare sbocchi concreti ed apprezzabili almeno a medio termine all'impegno ideale di approcci educativi di questo genere.

È infatti alla lunga inutile, se non controproducente, trattare in sede educativa problemi del genere se poi da un lato la politica internazionale del Paese (per esempio, in materia di rafforzamento dell'ONU, di aiuti seri al Terzo mondo, ecc.), all'altro estremo quella dell'ente locale (per

esempio, in fatto di provvidenze per gli immigrati, di lotta all'inquinamento, ecc.) non si dimostrano almeno congruenti con le impostazioni di fondo cui lo studio, la ricerca e il dibattito orientano in ambito scolastico.

Può darsi che ciò significhi presumere troppo dalla nostra società nazionale, e forse persino da quella europea a livello di "comunità" ed anche a livello più allargato, di "casa comune" comprensiva anche delle nazioni dell'Est. Può darsi, ma non è certo: non vedo d'altronde altra via di azione, educativa, politica e sociale, che sia adeguata alle esigenze del momento storico che attraversiamo.