

# scuola e *città*

Visalberghi, A., "Lo sviluppo educativo nelle società avanzate e le sue contraddizioni", in *Scuola e Città*, XXV, 1, Firenze, La Nuova Italia, 1974, pp. 4-11.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

# *Lo sviluppo educativo nelle società avanzate e le sue contraddizioni*

Questa relazione\* assume per accertati un certo numero di punti di fatto, e si fonda su alcune interpretazioni degli stessi.

I punti di fatto riguardano tendenze evolutive riscontrabili nella presente situazione educativa, fra le quali consideriamo specialmente rilevanti ai fini del nostro discorso le seguenti:

- 1) la crescita esplosiva delle attività educative nelle società avanzate ed anche nei paesi in via di sviluppo;
- 2) la crescita accelerata della conoscenza (scientifica e tecnologica)<sup>1</sup>;
- 3) crescenti difficoltà, nelle società avanzate, di trovare mano d'opera per i tipi di lavoro meno gratificanti;
- 4) la tendenza dei sistemi scolastici ad operare in ma-

\* Il testo del seguente saggio è la traduzione dall'inglese di una relazione tenuta a un *Symposium* organizzato nel dicembre 1972, sul tema « Structures and financing of post-secondary education », presso il *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* di Berlino, dalla Fondazione europea della cultura, nel quadro del « Piano Europa 2000, Progetto I, Educazione dell'uomo per il XXI secolo ». Il titolo originario della relazione era « Political and Economical Problems Concerning some Models of Educational Growth of Post-secondary Education », e sviluppava prospettive già delineate, sulla base di una ricerca internazionale, nel volume *Education and division of labour - Middle-and long-term perspectives in European technical and vocational education* (L'Aia, M. Nijhoff, 1973), scritto per tale progetto in collaborazione con LUIGI BORELLI, MARIA CAPRIOLI, MARIA CORDA COSTA, GIUSEPPE FIORAVANTI, DANIELA STEFANUCCI e BENEDETTO VERTEGCHI, ed edito in Italiano nello stesso anno da La Nuova Italia di Firenze. L'altra relazione di base del *Symposium* fu tenuta da FRIEDRICH EDDING del Max-Planck-Institut sul tema « Higher Education in a Future System of Universal Recurrent Education », ad essa si fa riferimento nel presente testo. Le note a piè di pagina sono state in massima parte aggiunte in occasione della traduzione in italiano del testo originale, e perciò si riferiscono, in molti casi, a pubblicazioni ed avvenimenti successivi.

<sup>1</sup> L'« industria della conoscenza », cioè il complesso delle attività che producono e distribuiscono idee e informazioni piuttosto che merci e servizi convenzionali è in rapido sviluppo in tutti i paesi avanzati. Essa rappresentava negli Stati Uniti d'America un quarto del prodotto nazionale lordo nel 1955, un terzo nel 1965 e toccherà la metà alla fine degli anni '70, secondo le previsioni di PETER F. DRUCKER, (*The Knowledge Society*, in « New Society », 24 aprile 1969).

niera crescente come un dispositivo atto ad inserire i giovani che entrano nel mercato del lavoro a differenti livelli di competenza e dignità sociale;

5) lo sviluppo di fenomeni come l'immigrazione di forza-lavoro con connessi aspetti di « nuovo mercato degli schiavi » come tentativi di risposta sia pur parziale alle difficoltà menzionate al punto 3)<sup>2</sup>;

6) crescenti difficoltà economiche incontrate dai governi nel provvedere alle esigenze finanziarie connesse a una extrapolazione lineare delle presenti tendenze dello sviluppo scolastico;

7) l'affacciarsi di teorie circa la « descolarizzazione »<sup>3</sup> le quali, se anche fondate all'inizio sullo scontento popolare di fronte alle inadeguatezze dei sistemi scolastici, sembrano venir variamente incoraggiate dai centri di potere, soprattutto come possibili « alibi » per mancate risposte ai problemi emergenti dai punti 3), 4), 5) e 6);

8) crescente insoddisfazione e irrequietezza degli studenti secondari e universitari, da ascriversi a fattori molteplici, ma principalmente al fatto che essi vedono frustrate le loro aspirazioni sociali<sup>4</sup>;

<sup>2</sup> L'espressione è diventata corrente persino sulla grande stampa d'informazione, sebbene si tratti di schiavi « volontari », almeno in un senso della parola « volontario ». Le cifre fornite in *Educazione e divisione del lavoro* (p. 141 n.) sono ormai certamente errate per difetto, e oggi si valuta correntemente fra gli otto e i dieci milioni il numero di lavoratori stranieri in situazione di immigrazione precaria in paesi Europei a economia avanzata, di cui oltre la metà provenienti da paesi extraeuropei.

<sup>3</sup> Sul tema della « descolarizzazione » esiste ormai un'intera letteratura: un'essenziale antologia della stessa è stata raccolta da W. K. RICHMOND e M. LAENG nel volume *La descolarizzazione nell'era tecnologica* (Roma, Armando, 1973). Per una valutazione critica del fenomeno che ritengo ancora valida cfr. A. VISALBERGHI, *La scuola è morta?*, in « La Ricerca », ottobre 1972.

<sup>4</sup> In una lettera inviatami il 28 marzo 1973, dopo aver letto il testo inglese di questa relazione, KJELL EIDE, presidente del Consiglio direttivo del CERI (Center for Educational Research and Innovation dell'OCSE), mi faceva rilevare fra l'altro che « per quanto concerne le cause dell'insoddisfazione e irrequietezza studentesche, la situazione può essere diversa da paese a paese. Nei paesi del Nord Europa, almeno, sarebbe difficile farle risalire, in modo significativo,

9) il fatto che la prospettiva di uno sviluppo crescente dell'« educazione permanente » viene appoggiata sempre più largamente da organizzazioni e commissioni di studio sia internazionali, sia nazionali, come alternativa ad una ulteriore inflazione dell'« educazione sequenziale »<sup>5</sup>.

Di là da questi punti di fatto, occorre specificare le assunzioni interpretative degli stessi, sulla cui base svilupperemo in seguito le nostre ipotesi.

La prima assunzione concerne la *radicale ambiguità di tutte le tendenze che abbiamo elencato*. Neppure la seconda (crescita accelerata della scienza e della tecnologia) non viene più considerata come qualcosa di ovviamente positivo. E viceversa fenomeni che appaiono *prima facie* come negativi, come la carenza di forza-lavoro di un certo tipo, i fenomeni immigratori che ne derivano (o gli investimenti a carattere neo-colonialistico in paesi in via di sviluppo), possono venir considerati come dotati di alcune potenzialità positive per i problemi e le tensioni stesse che essi provocano<sup>6</sup>.

Il carattere ambiguo delle altre tendenze elencate è anche più evidente, con la sola eccezione dell'ultima (orientamento verso l'educazione permanente), sulla quale ritorneremo più avanti.

La seconda assunzione interpretativa su cui ci fondiamo è che un simile insieme di tendenze ambigue e conflittuali non è probabile si sviluppi in modo sparso e casuale: esse sono destinate a provocare reazioni da parte dei poteri politici e di almeno qualche frazione della gente coinvolta, e si avranno tentativi di controllare la loro forza dirompente e di riorientarle secondo modelli coerenti. Ciò

ad « aspirazioni frustrate », almeno non ad aspirazioni di tipo professionale ». In effetti l'espressione « aspirazioni sociali », usata nel testo, è equivoca: può significare sia aspettativa di impiego e carriera adeguati, sia desiderio di vivere in un mondo socialmente accettabile. Di fatto, però, i due elementi sono spesso confusi assieme, con doaggi diversi nelle diverse situazioni socio-economiche e culturali. (Cfr. A. VISALBERGHI, *Motivi comuni e diversità locali della protesta studentesca in Europa*, in « Scuola e Città », luglio-agosto 1968).

5) Sul tema « educazione permanente » ed « educazione ricorrente » esiste ormai una letteratura vastissima che significativamente comprende parecchie sillogi promosse da organizzazioni internazionali quali l'UNESCO, l'OCSE e il Consiglio d'Europa. Per un rapido e intelligente bilancio critico è utile il volumetto *L'Education récurrente: une stratégie pour une formation continue*, edito dal CERI-OCSE, Parigi, che è stato curato da DENIS KALLEN e JARL BENGTS-SON, con la collaborazione di ÅKE DALIN.

6) L'opinione pubblica mondiale anche di indirizzo ideologico moderato sta lentamente rendendosi conto delle contraddizioni insite nei « modelli di sviluppo » correnti, su piano nazionale sia che internazionale. Nel contempo l'internazionalismo operaio tradizionale è messo alla prova anche in Europa dalla presenza di lavoratori immigrati e dall'evidenziarsi del ruolo che ha lo sfruttamento del terzo mondo nello stesso maggior benessere dei lavoratori dei paesi avanzati. La « crisi dell'energia » rappresenta una dura, ma efficace lezione in proposito, ma allo stesso tempo, gestita com'è in gran parte da despoti e sciechi e dalle stesse « multinazionali », mostra anche come il meccanismo della stratificazione sociale, nazionale e internazionale insieme, abbia una forza strutturale capace di generare sempre nuovi equilibri gerarchici sfruttando le stesse aspirazioni progressive dei popoli.

non significa che vi sarà necessariamente una programmazione consapevole e illuminata, ma soltanto che la società, se capace di sopravvivere, troverà il modo di evitare almeno le contraddizioni più acute.

La nostra terza assunzione è negativa: essa rifiuta quel diffuso atteggiamento mentale per cui la soluzione più probabile è sempre una « sintesi » fra tendenze diverse, nel senso di un compromesso o di un risultato intermedio fra le possibilità (teoriche) più estreme. Spesso la storia compie oscillazioni complete fra assoluta tirannia e piena democrazia, o fra prosperità felice e penosa miseria, e così via. Per quanto riguarda il nostro problema, potrebbe verificarsi che le tendenze conflittuali indicate non possano trovare una sistemazione coerente se non mediante soluzioni o autoritarie o democratiche molto avanzate, le soluzioni intermedie mostrandosi incapaci di ristrutturarle in un tutto coerente.

Ovviamente, quest'ultima assunzione interpretativa dà luogo ad un'ipotesi di lavoro, e questa costituirà l'oggetto principale della nostra trattazione.

## Due futuri possibili

Le tendenze elencate mostrano, nel complesso, che la società umana si muove verso una situazione in cui l'educazione è aperta a tutti, e al tempo stesso una porzione crescente dello spettro dei lavori utili richiede una formazione intellettuale piuttosto avanzata.

Ma una porzione minore e tuttavia consistente di lavori poco qualificati e intellettualmente poco impegnativi sembra per altro destinata a sopravvivere, mentre molte attività umane interessanti ed autogratificanti (l'artigianato, diversi tipi tradizionali di occupazioni rurali e in genere « primarie », ecc.) tendono a rarefarsi rapidamente. Però i giovani vogliono studiare, anche se non amano lo studio. Essi si diplomano in numero sempre crescente, ed in molti paesi il dibattito educativo si incentra sempre più sul lamentato fenomeno della disoccupazione intellettuale.

Le società avanzate sono poste di fronte, in modo sempre più pressante, al seguente trilemma:

a) o contrastare la tendenza a una scolarizzazione sempre più ampia e prolungata, riservando l'educazione secondaria superiore e soprattutto quella post-secondaria ai giovani più abili opportunamente selezionati;

b) oppure accettare l'educazione di massa ad ogni livello, ma svuotandola di ogni valore reale, e attribuendo a istituzioni e strumenti diversi la funzione di selezionare le persone adatte per gli impieghi migliori e le responsabilità più impegnative (le scuole si riducono allora essenzialmente ad « aree di parcheggio » e ai loro diplomi vien tolto ogni « valore legale »; le strutture sociali si riproducono soprattutto per il tramite dei vincoli familiari e delle influenze connesse alla provenienza sociale);

c) oppure ancora, riconoscere l'intrinseca validità del crescente rifiuto di ogni destinazione permanente a lavori de-qualificati, facendo di essi un dovere che ogni cittadino deve assolvere durante una certa frazione della sua vita lavorativa (quest'alternativa esige che si provveda col massimo impegno ad arricchire qualitativamente l'espansione scolastica, perché soltanto una « sovabbondanza di competenze » può permettere che una soluzione del genere non comporti un abbassamento dello standard di vita medio).

Il guaio è che sia la prima sia la seconda alternativa sembrano connettersi necessariamente con lo sviluppo di una società a caratterizzazione autoritaria, gerarchica e tecnocratica, mentre la terza, che tenta di realizzare il sogno di Moro e Campanella nel mondo « post-industriale », appare, se seriamente attuata, come qualcosa di molto più radicale di gran parte delle rivoluzioni finora attuate o anche solo progettate.

Queste ultime affermazioni esigono un'analisi molto attenta. Le alternative a) e b) sembrano convergere quanto ad implicazioni politiche. Ma tali implicazioni sono veramente necessarie? Di fatto l'alternativa a) è operante nell'Unione Sovietica e in diversi paesi comunisti, ed anche in alcune dittature di destra, come la Spagna, il Portogallo ed ora la Grecia, e in alcuni paesi in via di sviluppo. Si può affermare che tutti questi paesi sono caratterizzati da strutture gerarchiche e tecnocratiche, o dalla tendenza a realizzarle? È difficile impegnarsi in affermazioni generali di questo genere. Ciò che si può dire è che i paesi socialisti potrebbero forse evitare questi sviluppi muovendo verso l'alternativa c), tramite l'attivazione di alcuni aspetti delle loro ideologie che finora sono rimasti in ombra. I paesi con regimi autoritari di destra inclinano invece probabilmente a rafforzare il loro carattere gerarchico per mezzo della tecnocrazia, mentre i paesi in via di sviluppo, che mostrano spesso tendenze contraddittorie, restano aperti alle possibilità più diverse.

L'alternativa b) sembrerebbe di orientamento più « liberale ». Ma è altamente improbabile che una massa di popolazione più educata e colta non reagisca contro i meccanismi di selezione sociale più o meno nascosti, o che davvero si giunga a eliminare il sentimento della discriminazione sociale e la discriminazione stessa all'interno dei paesi più avanzati rendendo la divisione del lavoro « internazionale » (attuata importando « schiavi » e/o esportando capitali in misura tale da esentare dalle prestazioni spiccevoli i loro cittadini, e da elevare il loro reddito *pro-capite*). L'esito più probabile sarebbe invece, dopo qualche tempo, lo sviluppo di una « società diseducativa » fondata sulla persuasione nascosta (sul genere di quella rappresentata da Aldous Huxley nel libro *Brave New World*, ma capace di ricorrere a forme di condizionamento molto più raffinate). L'esigenza di una continua manipolazione psicologica finirebbe col porre in essere un tipo di « tecnocrazia » parecchio più complessa di quanto non sia necessario

in una società autoritaria che si presenti come tale. Il sistema scolastico inflazionato, e tutte le altre istituzioni educative e quasi-educative finirebbero col costituire non soltanto « aree di parcheggio » con scarsa capacità di formazione intellettuale e culturale, ma anche, nello stesso tempo, luoghi di sottile e pervasivo indottrinamento.

Questo significa che le alternative a) e b) non si escludono vicendevolmente, e che è possibile un'intera gamma di soluzioni intermedie o composte, su di uno sfondo di sistemi socio-politici sostanzialmente abbastanza simili.

L'alternativa c) si colloca invece in un contesto molto differente. Riti retorici tendenti ad onorare il lavoro manuale sono comuni in ogni tipo di dittatura, ma invece un sistema coerente di rotazione verticale del lavoro sembra esigere un certo numero di condizioni difficili da realizzarsi. Non solo i poteri politici, le organizzazioni sindacali, gli enti economici e persino il senso morale corrente devono operare sinergicamente, ma il livello di istruzione e formazione deve essere tale da 1) render capace ciascun cittadino, senza eccezione, di esercitare attività qualificate, e 2) assicurare una tale « sovabbondanza di competenze », ossia di abilità e capacità di alto livello, da rendere possibile che ciascuno si dedichi, per qualche tempo, a lavori non qualificati per i quali le sue abilità o eventuale genialità sono sprecate, senza che ciò rappresenti una perdita troppo grande in termini di beni e servizi necessari alla società.

## La « nuova società senza classi »

Sembra dunque che soltanto due siano fondamentalmente i futuri alternativi che si aprono alle nostre società avanzate. Uno è fattualmente probabile, sebbene contenga tanti elementi di conflitto, a livello nazionale e a livello internazionale (tensioni sociali, persistenti ineguaglianze fra paesi, diverse forme di sfruttamento neo-colonialista), che non è facile pensare che esso possa durare troppo a lungo. Il secondo esige cambiamenti ampi e radicali nei modi di pensare, negli atteggiamenti e nelle relazioni sociali, non facilmente ottenibili senza un'azione politica ed educativa pianificata. Ma questa seconda alternativa, designabile come « nuova società senza classi » (« nuova » perché richiede uno sviluppo scientifico e tecnologico molto alto), sembra capace di assicurare una maggior coerenza fra le diverse tendenze rilevate al principio di questo scritto, riducendo il complesso a un tutto coerente, previa l'agevole eliminazione di alcune fra esse.

La rapida espansione dell'educazione e della conoscenza in tale ipotesi non è altro che la necessaria precondizione perché da un lato sia assicurata l'indispensabile « sovabbondanza di competenze », dall'altro siano ridotte le mansioni dequalificate; a queste d'altronde nessuno più viene destinato per la vita dal sistema scolastico o altrimenti;

e la « nuova schiavitù » non appare più utile e neppure possibile. Le istituzioni educative possono sviluppare forme d'istruzione sequenziale, ma soprattutto di educazione ricorrente, riqualificando ed arricchendo culturalmente la popolazione in funzione delle esigenze che via via si presentano. L'opera educativa si effettua a costi minori, in rapporto al prodotto, perché è possibile utilizzare meglio le attrezzature. Le tendenze alla « descolarizzazione » lasciano il posto all'impegno per una « scuola migliore » gestita dalle comunità e liberamente utilizzata dalla gente, non più indotta da ragioni eteronome a frequentare il più a lungo possibile e « sequenzialmente » le istituzioni educative, quando ciò non risponda a una profonda esigenza.

Questo quadro può venir giudicato troppo perfetto ed idilliaco, e certamente lo è se non si integrano in esso anche le tensioni e i conflitti che, come abbiamo tentato di dimostrare altrove, permarranno anche in una « nuova società senza classi »<sup>7</sup>. Ma ciò che qui interessa è di verificare la coerenza interna del sistema ipotizzato in quanto destinato a recepire e/o trasformare le tendenze di sviluppo attuali.

Ma perché mai spingersi a delineare un completo sistema socio-politico anziché limitarci alle questioni specificamente educative? La risposta è molto semplice: sta diventando quasi un luogo comune l'affermazione che nessun serio problema educativo può venir risolto su basi soltanto educative.

Edgar Faure, nel suo rapporto UNESCO pubblicato nel 1972 sotto il titolo *Apprendre à être*, parla di « strategie non lineari », globali e integrate, che si fondano non « sulla semplice estrapolazione di tendenze del passato, ma sull'analisi attuale e immediata delle esigenze e delle aspirazioni degli individui e dei gruppi, cioè su obiettivi concepiti non sotto l'esclusivo profilo scolastico, ma in settori ad esso collegati come l'impiego, la produzione, la produttività agricola, e sui dati della vita e delle relazioni sociali, dello sviluppo urbano, delle aspirazioni individuali, dell'evoluzione delle tecniche e dei mezzi di comunicazione, del livello di vita delle popolazioni e dei progetti di sviluppo »<sup>8</sup>. Forse il quadro che noi abbiamo tracciato soffre per eccessiva semplificazione, ma certamente non può dirsi troppo ampio e dettagliato. Di fatto però Faure evita di toccare, nel suo rapporto, i problemi politici più scottanti, nonostante tali premesse.

Ma è degno di nota che invece un rapporto a carattere nazionale, come il 6° *Rapporto sulla situazione sociale del paese* presentato recentemente al *Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro* dal CENSIS (Centro Studi Investimenti Sociali)<sup>9</sup>, va ben oltre nell'interpretazione di cer-

te disfunzioni educative, quali la sovraffondanza di diplomati che si verifica in parecchi paesi ad avanzato sviluppo: vi riconosce una « disfunzione strutturale », destinata ad aggravarsi progressivamente, perché non è « risolvibile sul piano dell'organizzazione scolastica, ma coinvolge direttamente il presente sistema di stratificazione sociale e divisione del lavoro ». Sembra dunque che la concreta analisi delle presenti tendenze educative operata nel quadro dell'intero contesto sociale porti abbastanza naturalmente a cogliere il nocciolo del problema.

Siamo dunque giustificati se abbiamo scelto di trattare dell'intera cornice socio-politica sin da principio. Tenteremo ora di sviluppare il nostro modello in modo un po' più dettagliato sia dal punto di vista educativo, sia da quello economico.

Noi siamo pienamente d'accordo con Edding, Faure, Bernard Schwartz, la Commissione per l'educazione post-secondaria dell'Ontario<sup>10</sup>, e con tanti altri studiosi e gruppi che sostengono l'idea che l'educazione permanente, seriamente realizzata, sarà la sola soluzione possibile capace di costituire una valida alternativa all'inflazione dell'« educazione sequenziale ». Ma ci sono contrastanti vedute circa il procedimento con cui destinare i singoli individui all'educazione sequenziale o a quella ricorrente: Schwartz richiede qualche tipo di selezione per l'ammissione ai corsi secondari di preparazione universitaria, il rapporto dell'Ontario invece la rifiuta e, nel caso che il libero accesso a qualche istituzione risulti impossibile, raccomanda « l'estrazione a sorte come mezzo di selezione fra tutti i candidati qualificati ». Edding confida nei servizi di orientamento, nell'abolizione del valore legale di gran parte dei titoli di studio e soprattutto sull'obbligo di compiere almeno due anni di « lavoro remunerato » prima di venire ammessi a « istituzioni educative post-secondarie », università incluse<sup>11</sup>.

Ma queste sono tutte, a nostro avviso, soluzioni difficili e dubbie. Invece nel quadro di una « nuova società senza classi » dove, fra altre forme di « rotazione verticale » del lavoro, la più importante sarebbe certamente un servizio obbligatorio del lavoro, questo problema trova facile soluzione<sup>12</sup>. L'accesso all'educazione post-secondaria vi-

dificazione in senso egualitario dell'attuale divisione del lavoro » come possibile soluzione dell'impasse (p. 107).

<sup>10</sup> Ci si riferisce alla relazione EDDING e al volume di FAURE e collaboratori già citati, allo studio preparato da BERNARD SCHWARTZ sull'educazione permanente nel quadro del menzionato progetto della Fondazione Europea della Cultura, in corso di pubblicazione presso Nijhoff a L'Aia e, in traduzione italiana, presso La Nuova Italia, Firenze, e infine al *Draft Report* della Commissione per l'educazione post-secondaria dell'Ontario (Toronto, Kinmond, 1972).

<sup>11</sup> È chiaro quindi che l'educazione ricorrente (o educazione permanente istituzionalizzata) può essere intesa come « seconda chance » che non scalfisce, anzi rafforza la stratificazione sociale, salvo a ricorrere alla soluzione illuministica e improbabile del sorteggio.

<sup>12</sup> KJELL EIDE, nella lettera personale citata, osserva che io avrei sottovalutato « le conclusioni piuttosto negative che si possono trarre dall'esperimento di Krusciov di obbligare a un servizio del lavoro

<sup>7</sup> Cfr. *Educazione e divisione del lavoro*, cit., pp. 144-146.

<sup>8</sup> EDGAR FAURE, e altri, *Rapporto sulle strategie dell'educazione* (trad. it. di *Apprendre à Etre*), Roma, Armando, 1973, pp. 265-66.

<sup>9</sup> Si tratta del rapporto presentato dal CENSIS al CNEL nel 1972. In quello presentato nel 1973 viene esplicitamente ipotizzata la « mo-

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 più lungo (per esempio, un anno per tutti e un semestre in più per coloro che vogliono accedere a studi sequenziali a pieno tempo). Incentivi e disincentivi possono venir aggiustati e regolati progressivamente con semplici modifiche delle durate richieste.

*In ogni caso, l'educazione post-secondaria verrebbe in larga misura pre-pagata, mediante il lavoro compiuto durante il periodo di servizio.*

Ma il servizio obbligatorio del lavoro non potrebbe essere, nel modello considerato, la sola forma di rotazione verticale delle mansioni<sup>13</sup>. Dovrebbe anche affermarsi il principio per cui nessuna impresa, pubblica o privata, possa ammettere direttamente i nuovi assunti a mansioni qualificate: i contratti collettivi di lavoro (nazionali e/o locali) dovrebbero prevedere periodi più o meno lunghi dedicati a lavori di tipo umile e ripetitivo (pulizia, linee di montaggio, guida autoveicoli, recapito messaggi e pacchi,

dopo il completamento dell'istruzione secondaria. Esso riuscì egualmente impopolare fra gli studenti e fra i dirigenti industriali».

È verissimo che la riforma Krusciov (1958) fu un fallimento, tant'è vero che nel 1964 venne soppressa. Si può anche aggiungere che le opposizioni maggiori e più autorevoli le incontrò fra illustri accademici, preoccupati che gli intellettuali brillanti perdessero tempo in attività di scarso rilievo (e di questa critica in Italia si fece portatore lo stesso LUCIO LOMBARDO RADICE su « Riforma della Scuola »). Ma perché meravigliarsi che un sistema di « meritocrazia imperfetta » come quello sovietico reagisse negativamente a una misura che lo metteva in crisi, e in una crisi tanto più grave quanto più esso era ed è lontano da quella « sovrabbondanza di competenze » che noi consideriamo prerequisito necessario della rotazione verticale del lavoro? È chiaro che mandare a lavorare manualmente per un certo tempo anche i giovani più promettenti è un lusso che solo società tecnologicamente, educativamente e socialmente molto avanzate possono permettersi.

Sul carattere di « meritocrazia imperfetta » dell'Unione Sovietica e delle democrazie popolari che ne hanno sostanzialmente mediato il modello è difficile nutrire dubbi: sono gli stessi sociologi sovietici, cecoslovacchi, ungheresi, polacchi a dimostrarlo, in modo più o meno intenzionale. Ampie indicazioni bibliografiche sono fornite in proposito da SEYMOUR M. LIPSET, *Social Mobility and Equal Opportunity*, in « The Public Interest », Autunno 1972. Il meccanismo che principalmente vi opera è una combinazione di selettività negli esami di ammissione agli istituti superiori, e di trasmissione o acquisizione per influenza familiare, ambientale e anche economica (largo ricorso a lezioni private prima degli esami) dei requisiti utili al successo, in seno all'*intelligencija* ed alla dirigenza politico-economica.

<sup>13</sup> In ogni caso, il lavoro produttivo, almeno nel senso del servizio utile veramente alla comunità, dovrebbe cominciare nella scuola secondaria (e l'istituzione del distretto scolastico dove ancora non esiste ne sarebbe una condizione favorevole importante). « Una scuola che partecipi alla produzione, per eliminare il disprezzo per il lavoro manuale » chiede R. DUMONT nel suo *L'utopie ou la mort* (Edition du Seuil, 1973). Ma se ciò viene operato in vista di una società adulta che socialmente mantiene la distinzione fra lavoro manuale e lavoro intellettuale, e al primo mantiene carattere ripetitivo ed eteronomo, ci si trova di fronte al dilemma seguente: o nella scuola il lavoro è invece ricco e gratificante, e costituisce un inganno per chi al lavoro manuale sarà davvero destinato, o sarà monotono e ripetitivo, se non faticoso, e sarà un incentivo ulteriore per rifuggirne (e di fatto disistimarlo). Di fronte a questo dilemma si è trovata non

ecc.)<sup>14</sup>. Per perequare situazioni diverse quanto ad esigenze ed onerosità, si possono prevedere interscambi fra imprese e fra queste e determinati servizi comunitari.

Nessuno tuttavia verrebbe confinato ad attività del genere se non per periodi iniziali relativamente brevi. Tutti sarebbero formati per impieghi di più alto livello, e potranno spendere il loro « credito educativo » per riqualificarsi e progredire ulteriormente. Le carriere sarebbero soprattutto agli inizi del tutto indipendenti dai certificati scolastici posseduti prima di impiegarsi; ed anche in seguito condizionate solo parzialmente dalle qualificazioni ottenute attraverso l'educazione formale: la formazione sul lavoro sarebbe almeno altrettanto importante. Perciò molti preferirebbero coltivare le proprie doti in modi più personali e liberi di quanto non possono fare le istituzioni formali. Si tratta di esigenze che vengono comunemente avanzate da gran parte degli autori che sostengono la supremazia dell'educazione permanente (ed anche dai « descolarizzatori »); ma nel sistema fondato sulla rotazione verticale delle mansioni sembra assai più facile soddisfarle. Non solo l'« educazione sequenziale » vi sarebbe « prepagata » con personali prestazioni, ma in ogni caso la possibilità di utilizzare praticamente a fini economici le abilità e la conoscenza così acquisite verrebbe posticipata. La maggioranza dei giovani giudicherebbe conveniente accedere alle istituzioni che forniscono l'educazione ricorrente dopo aver fatto esperienza ed essersi meglio orientati nella reale vita di lavoro. Farebbero probabilmente eccezione soprattutto i giovani attratti da scienze altamente astratte. La stessa formazione degli insegnanti potrebbe avvenire di solito secondo il modello non-sequenziale dell'educazione ricorrente (iniziano come bidelli, addetti alla manutenzione, animatori di gruppo, istruttori pratici, e così via). Non possiamo affrontare qui problemi più complessi, come quelli degli insegnanti universitari, delle carriere di ricerca, e delle professioni mediche e paramediche<sup>15</sup> (in gran parte però risolvibili lungo la stessa linea). Ciò che qui vogliamo mettere in luce è che un sistema simile potrebbe venir finanziato molto più facilmente di qualunque altro di comparabile efficacia educativa perché:

solamente la riforma Krusciov, ma tutta l'esperienza della scuola « politecnica » sovietica.

<sup>14</sup> L'attuale tendenza all'unificazione di categorie operaie e impiegatizie potrebbe portare, a lungo andare, verso soluzioni del genere. L'auspicarle non significa affatto negare valore positivo agli esperimenti di arricchimento e democratizzazione del lavoro di fabbrica (sui quali l'Intersind ha ora pubblicato un ottimo quaderno a cura di vari specialisti: *Esperienze innovative in Europa*, Intersind-Arpes, 1973). La precondizione per l'attuazione della rotazione verticale del lavoro è la drastica riduzione delle mansioni ripetitive e scarsamente qualificate, ed esige perciò che una parte notevole del lavoro operaio cessi di essere tale, ciò che non può ottenersi soltanto tramite l'automazione.

<sup>15</sup> GIULIO MACCACARO (*Una facoltà di medicina capovolta*, « Tempo medico », nov. '71) ha autorevolmente sostenuto che la formazione del medico si opererebbe in modo ottimale alternando studio e lavoro pratico anche di tipo infermieristico.

1) i costi dell'educazione superiore e ricorrente sarebbero almeno in gran parte pre-pagati;

2) le attrezzature educative sarebbero utilizzate molto più ampiamente nel corso dell'anno ed anche della giornata;

3) verrebbe alquanto ridotta la tendenza a frequentare istituzioni educative per solo desiderio di promozione so-

## Corollari e osservazioni finali

Una « nuova società senza classi » non è certamente un obiettivo facile a raggiungersi, nonostante sia configurabile in modo coerente ed armonico. Essa rappresenterebbe un « salto evolutivo » dell'umanità. L'umanità ha scelto la stratificazione di classe come via del progresso qualcosa come 6000 o 5000 anni fa, con lo sviluppo delle civiltà dei « grandi fiumi », riuscendo ad ottenere differenziazioni fenotipiche da un genotipo unico per mezzo di tecniche di trasmissione culturale. Gli insetti sociali ottengono qualcosa di analogo, ma fondandosi prevalentemente su meccanismi biologici ereditari. Può darsi che per l'umanità sia venuto il tempo per una nuova scelta a favore dell'espansione multilaterale di ciascun individuo, perché la scienza e la tecnologia non solo lo permettono, ma forse lo esigono<sup>16</sup>. Tuttavia esistono abiti millenari che ostacolano uno sviluppo del genere, quand'anche fosse chiaramente pianificato da una forte volontà politica.

Ad ogni modo sembra chiaro che per muovere in questa direzione c'è bisogno sin dall'inizio, e forse persino prima che una simile azione politica abbia un pieno avvio, di una strategia educativa accuratamente studiata<sup>17</sup>. Ma una strategia del genere dovrebbe essere « educativa » nel

<sup>16</sup> È del resto molto dibattibile che la divisione del lavoro di tipo parcellare abbia mai avuto una giustificazione reale non solo « scientifica », ma anche soltanto produttivistica. Appaiono sostanzialmente persuasivi gli argomenti di chi sostiene che le trasformazioni produttive nel senso della manifattura e della fabbrica hanno avuto motivazioni di potere prima che economiche: deprire l'operaio della sua professionalità significava impedire che fosse lui stesso ad appropriarsi dei frutti di quel progresso tecnologico che pure aveva collaborato a produrre. Cfr. STEPHEN MARGLIN, « Origine et fonction de la parcelisation des tâches » in *Critique de la division du travail*, a cura di A. Gorz, Parigi, Ed. du Seuil, 1973).

Che poi l'operaio deprofessionalizzato si possa pagare meno, addestrare e sostituire più facilmente (magari con mano d'opera importata), è un fatto innegabile, ma non riguarda la produttività, bensì la parte di prodotto di cui il capitale può appropriarsi, e quindi il tasso di accumulazione e l'orientamento di quest'ultima.

<sup>17</sup> Oltre alla fusione di studio e lavoro, utile e necessaria già a livello di scuola obbligatoria per assuefare alla doverosità del lavoro-servizio, per rendere d'altro lato possibile l'universale accesso a mansioni qualificate dovrebbero venir mobilitate tutte le possibilità della pedagogia compensatrice già note e ulteriormente sviluppabili. Il « decondizionamento » dovrebbe iniziare assai precocemente, spesso a livello di asilo d'infanzia, giacché non sarebbe tollerabile nessuno « scarto » scolastico di là dalla percentuale massima delle in-

senso più ampio del termine. Per esempio, dovrebbe includere la trasformazione del servizio militare in un servizio civile o del lavoro. È abbastanza curioso che persino coloro che insistono sull'impossibilità di risolvere i più importanti problemi educativi in termini soltanto educativi o scolastici, non prendano mai in considerazione il fatto che la maggioranza dei giovani in una maggioranza di paesi dedica più di un anno al servizio militare, e che attualmente si tratta di un'esperienza che dà luogo a sentimenti contraddittori. La forza educativa esercitata in passato dal servizio militare è quasi completamente annullata. È impossibile mantenere un valore morale all'addestramento per qualcosa che è ormai comunemente percepita come un crimine (essendo sempre più difficile persino la distinzione fra guerra offensiva e difensiva). Ma un esercito di giovani lavoratori è qualcosa di diverso, anche se durante il periodo di transizione essi verranno addestrati anche all'uso delle armi (quattro settimane potrebbero bastare per gente già capace di vivere insieme secondo norme di intelligente disciplina e efficienza). Il valore educativo di un'esperienza siffatta (da estendersi alle donne) sarebbe altissimo. I giovani potrebbero prendere coscienza di essere ingaggiati in una battaglia di importanza vitale: contro la discriminazione sociale e contro il decadimento ecologico. Infatti gran parte del lavoro effettuato da un simile esercito potrebbe svolgersi nel campo della difesa ecologica (rimboschimento, cura dei bacini imbriferi, costruzione e manutenzione delle strade, soprattutto minori e di campagna, intese a rendere più agevole la vita nelle comunità rurali<sup>18</sup>).

La presente discontinuità formativa fra l'educazione scolastica e il servizio militare cederebbe così il posto ad una costruttiva continuità. Naturalmente sarebbero necessari « ufficiali » di tipo nuovo, ma anche molti quadri dell'esercito com'è ora sembrano disponibili a prospettarsi un nuovo scopo ideale per una loro azione che vada ben oltre le residue esigenze di addestramento militare.

In qualche paese non pienamente sviluppato, come l'Italia, taluni esperti muovono l'obiezione che la disoccupazione potrebbe aumentare se un simile esercito del lavoro monopolizzasse le attività meno qualificate. Ma si

sufficienze mentali patologiche. Un ampio panorama degli studi relativi alla possibilità di estendere una valida educazione intellettuale alla generalità delle persone è fornito e analizzato da TORSTEN HUSÉN nel volume *Social Background and Educational Career — Research Perspectives on Equality of Educational Opportunity* (Parigi, CERI-OCSE, ed. italiana in corso di pubblicazione presso Loescher, Torino).

<sup>18</sup> Non meno importante sarebbe il lavoro di assistenza a vecchi e malati, di intervento nelle calamità naturali, anche in paesi lontani, ecc. Forse dovrebbero prevedersi forme di volontariato all'interno dello stesso servizio obbligatorio, soprattutto per attività comportanti pericoli. Con o senza abbreviazione del periodo? Ciò ci riporta a una problematica in altri termini già presente oggi nelle forme di servizio civile sostitutivo del servizio militare esistenti in vari paesi. Ma sarebbe sciocco pensare che le nuove soluzioni proposte, per quanto radicali, possano eliminare di colpo tutti i problemi.

tratta di difficoltà transitorie, che appaiono del resto assai meno gravi nel quadro complessivo dell'Europa.

I problemi ecologici cui s'è accennato sono essi stessi fattori di rilevante importanza da considerare. Se presi in seria considerazione dall'opinione pubblica, come dovrà avvenire ben presto, possono contribuire a radicalizzare l'alternativa per i nostri due « futuri possibili »: essi infatti o rafforzano ulteriormente la soluzione tecnocratico-autoritaria, o diventano materia d'impegno democratico popolare e comunitario. Se la nostra situazione è quella di trovarci tutti assieme in una nave spaziale in pericolo, possiamo diventare più disposti ad eccettare ciecamente un'autorità esterna « competente » o al contrario impegnarci di più nello sviluppo di una democrazia basata sull'autogoverno e sull'eguaglianza (come in una barca di salvataggio può emergere il peggio e il meglio della natura umana<sup>19</sup>).

La prospettiva di uno « stato stazionario » nello sviluppo del Prodotto Nazionale Lordo, o di un « tasso di crescita zero », coinvolge non solo cambi importanti negli orientamenti educativi, ma provoca grosse difficoltà nei rapporti con i paesi in via di sviluppo (come s'è visto in diverse riunioni internazionali e soprattutto nella Conferenza di Stoccolma sull'ambiente). Si è perciò osservato che i paesi sviluppati dovrebbero dimostrare la possibilità pratica di utilizzare tecnologie di alto livello (*soft-technologies* o tecnologie « molli » che rispettano gli equilibri ambientali, contrapposte alle *hard-technologies* o tecnologie « dure ») allo scopo di invertire la tendenza verso l'urbanizzazione e di organizzare nuovi tipi di comunità rurali che utilizzino essenzialmente procedimenti naturali non inquinanti per la produzione di energia elettrica (sfruttamento del vento, della luce solare, delle maree) ed evitino comunque ogni tipo di degradazione ambientale<sup>20</sup>. Dovendo muovere verso obiettivi del genere, diventa tanto più

<sup>19</sup> Lo stesso famoso rapporto del Gruppo di dinamica dei sistemi del Massachusetts Institute of Technology su « I limiti dello sviluppo », elaborato su commissione del « Club di Roma », è in tono ben più drammatico altre pubblicazioni, fino al già citato libro di RENÉ DUMONT, che significativamente s'intitola *L'Utopie ou la mort*, riconoscendo connessioni essenziali fra le esigenze di bloccare la suicida « crescita » dell'umanità e delle sue industrie, e quella di promuovere l'uguaglianza fra gli individui e fra i popoli. Solo così fermare la crescita non significherà fermare il progresso effettivo, né scientifico e tecnologico (che sarà tuttavia assai diversamente orientato), né tanto meno morale e sociale. Ma è chiaro che l'accusa di « spirito tecnocratico » rivolto al rapporto del M.I.T., se anche ingiusta rispetto alle due formulazioni specifiche, denota una giusta preoccupazione verso possibili e già ventilati modi di sfruttamento dell'« ecologia » come diversivo rispetto all'urgenza delle questioni sociali. (L'edizione italiana de *I limiti dello sviluppo* è stata pubblicata nelle Edizioni scientifiche e tecniche della Mondadori, Milano, 1972).

<sup>20</sup> Vedi JANINE e RABIN CLARKE, *Alternative Futures: The Biotechnique Research Community*, in « *Futures* », vol. IV-2, giugno '72. Sull'argomento vedi anche il numero dell'11 gennaio 1973 del « *New Scientist* » di Londra e ADRIANO BUZZATI TRAVERSO, « Una vita di ricambio » sull'« *Espresso colore* » del 6 maggio 1973.

necessaria una politica educativa intesa a realizzare l'« abbondanza di competenze » indispensabile per far fronte sia alle esigenze tecniche, sia a quelle di buona utilizzazione del tempo libero che si presenteranno in queste comunità rurali di nuovo tipo, di cui già si tenta qualche esperimento.

In termini più generali, occorre dichiarare col massimo di decisione che il nostro modello di società non è il modello di una società « dell'abbondanza » o del tempo libero, ma esige duro lavoro e una certa « austerità ». Il modello è limitato, nella sua applicabilità, ai paesi sviluppati, e soprattutto all'Europa. Ma esso implica non solo la rinuncia a tutti i diversi tipi di sfruttamento del terzo mondo cui è più sopra accennato, ma anche che si contribuisca positivamente al suo sviluppo secondo moduli nuovi<sup>21</sup>. Questi moduli sono difficili e costosi da realizzare, come dimostra lo stesso esempio delle tecnologie « molli » fatto or ora, e qualsiasi seria analisi economica, anche se condotta in termini più convenzionali, non potrebbe non confermarlo (purché l'obiettivo considerato sia una *riduzione* delle differenze)<sup>22</sup>.

Perciò la nuova società dovrebbe strutturarsi come una società del pieno impiego e della piena educazione strettamente interconnessi, capace di costruire un quadro di riferimento veramente positivo anche per i paesi in via di sviluppo.

Rimane questione aperta, naturalmente, e non può essere discussa qui, l'effettiva perseguitabilità politica di un tale modello. Ma è opportuna un'osservazione finale: fattore decisivo saranno certamente gli atteggiamenti delle classi medie. Già ora i ceti impiegatizi e di lavoratori indipendenti sono almeno altrettanto numerosi quanto i lavoratori manuali dipendenti, anche in paesi come l'Italia, è sicuramente più numerosi in quelli tecnologicamente più sviluppati<sup>23</sup>. Ma se i ceti medi potessero esser posti di fronte alle due alternative di fondo del nostro « futuro biforcato » in modo da poterne discutere ampiamente e seriamente, una larga parte di essi potrebbe orientarsi verso la

<sup>21</sup> Non è peraltro facile specificare positivamente la struttura di paesi meno sviluppati, le differenze fra questi e i più sviluppati vanno e tendere a eliminare le enormi sproporzioni retributive fra la mano d'opera dei diversi paesi.

<sup>22</sup> Normalmente invece, pur con miglioramenti assoluti dei paesi meno sviluppati, le differenze fra questi e i più sviluppati vanno aumentando con andamento a forbici (in termini di reddito pro capite, tassi di analfabetismo, ecc.). La rivalutazione di certe materie prime, di cui la crisi del petrolio può essere considerata un aspetto, potrebbe costituire un passo importante su questa strada: « Se il Terzo Mondo riuscisse a collegare alla causa dei dominati e degli spogliati l'insieme dei paesi produttori di petrolio, dovremmo alla fine diventare "ragionevoli". Cosa valgono senza petrolio i nostri eserciti: zero! », scriveva RENÉ DUMONT nel libro citato, molti mesi prima della guerra del Kippur e dell'embargo arabo. Ma che tale rivalutazione, per esempio del rame, sia riuscita dopo eliminato Allende, e che per il petrolio sia gestita dallo scià di Persia e porti alla rivalutazione del dollaro, sono elementi che fanno riflettere. Siamo ben lontani da quelle intese democratiche fra popoli che costituirebbero la sola forma reale di superamento del neo-colonialismo.

<sup>23</sup> Cfr. P. SYLOS-LABINI, *Sviluppo economico e classi so-*

soluzione più progressiva, a causa non solo della sua intima coerenza, della accettabilità morale e sociale, e delle prospettive pacifiche che essa apre sia sul piano nazionale sia su quello internazionale, ma anche perché essa non comporta degradazione dei colletti bianchi, ma piuttosto una progressiva « soppressione » dei colletti blu. In termini grossolani, i ceti medi potranno collaborare, se non per ragioni ideali, per amore di pace e sicurezza<sup>24</sup>.

ciali in Italia, « Quaderni di Sociologia », vol. XXI (1972), n. 4. Le cifre elaborate da Sylos-Labini si possono così aggregare:

*Distribuzione percentuale per grandi categorie sociali della popolazione attiva in tre paesi*

	Italia (1971)	Francia (1968)	Giappone (1965)
Alta Borghesia	2,6%	3,6%	3,8%
Classi medie	48,7%	53,8%	54,5%
Salariali	48,7%	42,6%	41,7%

Nonostante si tratti di aggregazioni di dati criticabili nel dettaglio, dalla tabulazione riportata appare in modo abbastanza persuasivo come lo sviluppo economico-tecnologico si accompagni a trasformazioni della distribuzione della forza lavoro nelle varie categorie socio-lavorative, che sembrano nettamente orientate verso il cosiddetto « uovo di Husén » nel quale i lavori dequalificati rappresentano solo una piccola percentuale (punta dell'uovo in basso: cfr. T. HUSÉN, *Lifelong Learning in the «Educative Society»*, in « International Review of Applied Psychology », 1968, n. 2). Questo genere di sviluppo rappresenta una precondizione per l'attuabilità del modello proposto di rotazione verticale del lavoro.

<sup>24</sup> Sul ruolo dei ceti medi e sulla loro espansione che contraddirebbe i presupposti della strategia marxista c'è una larga letteratura che, per quanto concerne le più dirette implicazioni sul problema educativo, è ben condensata nei capitoli centrali del libro di THEODORE BRAMELD, *Cultura, classe, evoluzione. Le idee esplosive nel processo educativo* (1965, trad. it. presso La Nuova Italia, Firenze, 1972). Tuttavia di là dalle indicazioni un po' illuministiche tramite le quali il « ricostruzionista » Brameld crede di poter superare la carenza di una spinta rivoluzionaria tramite un'educazione che diffonda « un atteg-

Possiamo essere comunque sicuri che nessun cambiamento sostanziale di questo genere potrà avversi senza una complessa mobilitazione non solo delle forze politiche e sociali, ma anche di strumenti tecnici e organizzativi. La « spontaneità » non arriverà troppo lontano: l'opinione pubblica reagirebbe molto negativamente ad esperimenti casuali ed ingenui. Per potre in essere sviluppi capaci di esercitare un impatto sociale radicale, e involgenti mutamenti profondi sia negli individui, sia tra gli individui, è indispensabile un'utilizzazione piena di tutte le risorse delle scienze e delle tecniche sociali e educative<sup>25</sup>.

giamento operazionale di sperimentazione » (p. 147), potrà essere nella presa di coscienza del radicalizzarsi della situazione che le classi medie, e lo stesso proletariato « privilegiato » dei paesi ad alto sviluppo, saranno costretti a operare scelte decisive: nessuna garanzia che saranno progressive nel senso da noi delineato, ma neppure nessuna possibilità che siano soltanto moderate, giacché l'alternativa è e apparirà sempre più chiaramente come di netta involuzione autoritaria. Per una breve analisi delle contraddizioni in cui le classi medie saranno sempre più coinvolte coll'emergere della « meritocrazia » sia pure « imperfetta » rimando a *Educazione e divisione del lavoro*, pp. 133 ss.

<sup>25</sup> Ciò non significa, naturalmente, che il problema si risolva a livello tecnico-scientifico, significa però che nella misura in cui dovesse prevalere la tendenza oggi diffusa fra novatori e rivoluzionari, o sedicenti tali, di rifiutare scienze e tecniche « borghesi » lasciandone il monopolio alle forze conservatrici e senza ad esse sostituire niente di altrettanto efficace, le strutture di potere gerarchico-tecnocratiche troveranno modo di utilizzare anche i tentativi di sommovimento per rafforzarsi ed estendersi ad ogni livello. Se la parola « sistema » ha un senso in politica, è appunto quello di una struttura capace di reagire flessibilmente e mantenersi vitale anche in mezzo a sollecitazioni violente. Perciò avevo premesso al testo inglese di questa relazione le seguenti parole tratte dal volumetto di T. MALDONADO, *La speranza progettuale* (Torino, Einaudi, 1972, p. 95): « In generale si può dire che, se il livello di strumentazione tecnica che governa i processi morfostatici è più alto di quello dei processi morfogenetici, questi ultimi hanno ben scarse possibilità di affermarsi ».