

# scuola e *città*

Visalberghi, A., "Università:  
alternative di sviluppo", in  
*Scuola e Città*, XXVII, 3, Firenze,  
La Nuova Italia, 1976, pp.97-101.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Aldo Visalberghi

## Università: alternative di sviluppo

### Problemi e tendenze comuni

In questi ultimi anni \*, in gran parte dei paesi di avanzato sviluppo, i problemi educativi e soprattutto quelli universitari sono stati oggetto di una massa imponente di studi e pubblicazioni. Si tratta in parte del prodotto di progetti di ricerca, spesso di portata internazionale. Fra le organizzazioni che hanno effettuato i più ampi programmi d'indagine e promosso complessivamente la pubblicazione di alcune centinaia di volumi, fra studi preliminari e conclusioni, si debbono annoverare la *Carnegie Commission on Higher Education* e l'*International Council for Education Development* negli Stati Uniti d'America, il Consiglio d'Europa e la Fondazione Europea della Cultura nel vecchio continente, l'OCSE e l'UNESCO per aree maggiori. Dal complesso di questi studi emergono indicazioni convergenti? La risposta a questa domanda è nettamente affermativa.

Fra tali indicazioni convergenti le più importanti sono, a mio avviso, le seguenti:

(1) *Ci stiamo avviando, o almeno ci orientiamo, verso forme di educazione ricorrente, che diverranno a livello post-secondario altrettanto o più importanti dell'educazione sequenziale.*

L'espansione esplosiva dell'istruzione post-secondaria, soprattutto di quella di tipo universitario, seppure da ultimo lievemente rallentata in diversi paesi, non può sfociare né in una situazione in cui ognuno debba proseguire gli studi dopo aver completato la scuola secondaria per evitare di esser gravemente discriminato sul mercato del lavoro, né nell'adozione di pratiche di severa selezione che riservino l'istruzione post-secondaria a una minoranza capace di superare difficili esami di ammissione. Alcune forme almeno d'istruzione post-secondaria dovrebbero essere aperte a tutti, ma in gran parte dei casi tale istruzione superiore dovrebbe effettuarsi più tardi, dopo un periodo di lavoro produttivo.

\* Contributo a un panel di discussione tenutosi nell'ambito dell'ultima convenzione annuale dell'*American Council on Education* (Washington, D.C., 8-10 ottobre 1975, tema generale: « Higher Education in the World Community », titolo originale del contributo: « Changes in Higher Education: Two Possible Futures »). Si ringrazia la presidenza dell'A.C.E. per il permesso di pubblicazione di questa traduzione, mentre il testo originale è in corso di stampa per il volume degli atti della convenzione annuale.

Questi temi, indicati con espressioni diverse — educazione « life-long », permanente, continua, ma recentemente più spesso « educazione ricorrente », che ne sottolinea l'aspetto istituzionale — sono fra i più ampiamente discussi, e in diversi paesi hanno già dato luogo, in qualche misura, ad attuazioni pratiche. Gran parte dei paesi comunisti hanno il *numerus clausus*, ma incoraggiano corsi per corrispondenza che possono permettere successivi ritorni all'istruzione superiore a tempo pieno, e comunque non ammettono di solito agli studi post-laurea che dopo alcuni anni di lavoro produttivo. In Svezia le procedure di ammissione universitaria discriminano ora positivamente a favore dei lavoratori adulti. Pratiche di « stop-out » o consimili vengono sperimentate negli Stati Uniti, in Canada e in Giappone<sup>1</sup>.

(2) *Gli studi universitari tradizionali (o « istruzione superiore ») e altre forme di istruzione post-secondaria vanno fondendosi, o almeno tendono a una migliore integrazione.*

In alcuni casi, come in Gran Bretagna, è stato posto in essere un sistema binario — università e « politecnici » — che formalmente attribuisce eguale valore ai certificati ottenuti nei due tipi di istituzione. Tuttavia la *Open University*, che si rivolge soprattutto alla gente che lavora, è un'università a pieno titolo. In Svezia l'università tende ora a conglobare ogni tipo di istruzione post-secondaria, e tale è anche l'intento della « *Gesamthochschule* » progettata nella Germania Occidentale. Nell'Unione Sovietica l'istruzione « specializzata » (che include i *technikum*) e quella universitaria sono amministrate da un unico ministero a livello federale. Negli Stati Uniti, un'estrema varietà di istituzioni, soprattutto pubbliche, sembra evolvere verso una qualche

<sup>1</sup> H. JANNE, « Permanent Education, an Agent of Change », *Permanent Education*, Strasbourg, Council of Europe, 1970.

J. A. PERKINS, (a cura di), *Higher Education: From Autonomy to Systems*, New York, ICED, 1972.

J. BENGSTON e D. KALLEN, *Recurrent Education: A Clarifying Report*, Parigi, OCSE, 1973.

S. J. MUSKIN, (a cura di), *Recurrent Education*, Washington, D.C., National Institute of Education, 1973.

CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION, *Toward a Learning Society, Alternative Channels to Life, Work and Service*, New York, McGraw-Hill, 1973.

L. B. MAYHEW, *The Carnegie Commission on Higher Education*, San Francisco, Washington, London, Jossey-Bass 1973.

D. BERSTECHER, et al., *A University of the Future*, The Hague, M. Nijhoff, 1974.

sorta di flessibile integrazione in « sistemi », in cui gli studenti possano passare facilmente da un livello ad un altro, da un tipo di studi o istituzione a tipi differenti.

(3) *I « cicli brevi » vanno affermandosi, e in parte rimpiazzando i « cicli lunghi ».*

Lo sviluppo dei *Junior Colleges* e dei *Community Colleges* negli Stati Uniti, la riforma francese, e le raccomandazioni formulate da diversi comitati di studio testimoniano chiaramente dell'affermarsi di questa tendenza<sup>2</sup>.

(4) *Le istituzioni post-secondarie muovono dall'autonomia ai « sistemi »*, di solito sistemi regionali in cui ogni tipo di istruzione post-secondaria trova opportuna integrazione, e vengono stabiliti forti legami con il territorio, soprattutto in termini di servizi culturali, di ricerca applicata e di programmazione. Quest'orientamento emerge da numerosi studi, sia americani sia europei<sup>3</sup>. Ma esistono anche innovazioni concrete, quali i « politecnici » britannici, la proliferazione di centri universitari in Francia, come quelli nella regione di Parigi, i nuovi collegi locali in Svezia, o progetti legislativi avanzati, come la *Gesamthochschule* tedesca, le quali mostrano chiaramente che si tratta di una tendenza già operante.

(5) *Auspicabile adozione di « dossiers cumulativi », includenti crediti o « unità capitalizzabili » sparse di varia origine.*

L'adozione dei cicli brevi non basta da sola a facilitare e incoraggiare l'educazione ricorrente. Gli specialisti francesi parlano di « unità capitalizzabili », gli esperti tedeschi di « *Baukasten-Gesamthochschule* », la Carnegie Commission raccomanda « 'moduli' di apprendimento più brevi »<sup>4</sup>. Nonostante entità e caratteristiche di tali « mattoni » con cui comporre i *curricula* non siano sempre concepiti allo stesso modo, e a prescindere dai seri problemi connessi all'esigenza di assicurare effettiva continuità sequenziale a unità sparse, è sentito in generale come assolutamente necessario un appoggio che permetta di « cumulare » acquisizioni effettuate in tempi, luoghi e modi diversi.

(6) *Esperienze pratiche, lavoro produttivo, servizi civili e « nazionali » devono venir promossi, incoraggiati e valutati nell'istruzione post-secondaria.*

È una tendenza a carattere complesso. Da un lato essa si connette all'orientamento verso contenuti e metodi allargati in modo da rendere l'istruzione post-secondaria rispondente ad ogni sorta di attitudini e interessi. Ma soprattutto essa esprime, per altro verso, l'esigenza di non segregare una porzione sempre più larga di giovani dalla vita reale. Le pratiche di « stop-out », che richiedono periodi di lavoro alternato allo studio, e in genere il credito accordato per attività di vario tipo svolte in organizzazioni nazionali e inter-

nazionali, sono già in atto negli Stati Uniti, come pure i programmi chiamati di *cooperative education*, simili ai corsi « sandwich » britannici<sup>5</sup>. In Svezia si facilita l'ammissione all'università dopo un adeguato periodo di lavoro. E si è già detto dell'obbligo di periodi di lavoro per gli studenti universitari che vige in gran parte dei paesi comunisti.

Questa tendenza deve anche considerarsi come idealmente connessa con la richiesta sindacale tendente a far riconoscere un diritto generalizzato dei lavoratori a periodi di congedo pagato a fini di istruzione, quantunque, per il momento, l'effettiva utilizzazione di tale diritto nei paesi dove tale richiesta ha avuto successo si effettui a livelli scolastici inferiori. Considerata in un più ampio contesto, essa si rapporta comunque a nuove forme di progettazione sociale tendenti alla rotazione verticale del lavoro nell'ambito delle industrie, dove la maggioranza dei lavoratori potrebbe iniziare a livello inferiore e progredire in seguito mediante esperienza e studio, di modo che « la differenza fra lavori di alto livello e di basso livello potrebbe in tal modo, in misura crescente, diventare questione di stadi successivi nella vita di ciascun individuo piuttosto che di precoci e definitive distinzioni di classe »<sup>6</sup>, ed anche nell'ambito della società nel suo complesso, dove alcune forme di servizio del lavoro potrebbero avvicinarci alla legge sociale e morale per cui « tutti dovrebbero provare il disgusto di un lavoro di routine », come leggiamo nel nuovo programma del Partito socialista danese.

Inoltre, il servizio civile del lavoro è auspicato da alcuni gruppi in parecchi paesi come un sostituto o come una buona integrazione del servizio militare obbligatorio, quantunque non si presti in genere troppa attenzione al suo possibile rapporto con l'educazione formale<sup>7</sup>.

(7) *« Buoni di credito » educativi.*

Esperti europei e americani hanno spesso proposto l'istituzione di un sistema che dia a ciascuno il diritto ad usufruire liberamente di una certa quantità di istruzione post-secondaria, in qualunque momento lo ritenga conveniente, e ciò soprattutto allo scopo di indurre a dilazionare nel tempo l'istruzione stessa. La Carnegie Commission usa l'espressione « due anni in banca ». Uno studio promosso dalla Fondazione Europea della Cultura avanza l'ipotesi di un « 'fondo educativo' formato con i contributi dei lavoratori »<sup>8</sup>. In un altro studio, condotto nell'ambito dello stesso progetto da un gruppo di esperti da me coordinato, vengono prese in considerazione « soluzioni più radicali » per cui la frequenza universitaria di tipo tradizionale (frequenza a tempo pieno per alcuni anni che seguono immediatamente gli studi secondari) debba venire « pre-pagata », nel senso che il pe-

<sup>5</sup> Vedi, oltre a CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION, *op. cit.*, Asa S. Knowles and Associates: *Handbook of Cooperative Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1972.

<sup>6</sup> G. REHN, « Toward Flexibility in Working Life », in S. J. Muskin, (a cura di), *Recurrent Education*, cit.

<sup>7</sup> SEGRETARIATO NAZIONALE DELLA GIOVENTÙ, *Servizio civile in Italia e all'estero*, Roma, 1972.

<sup>8</sup> D. BERSTECHER et al., *A University of the Future*, cit., p. 121.

<sup>2</sup> O.C.S.E., *L'enseignement supérieur court*, Paris, 1973.

<sup>3</sup> V. Perkins and Berstecher, *op. cit.*

<sup>4</sup> B. SCHWARTZ, *Permanent Education*, The Hague, M. Nijhoff, 1973.

riodo di servizio del lavoro obbligatorio ha durata maggiore per chi intenda usufruire di una frequenza universitaria del genere», rispetto a coloro che intendono usufruire soltanto di forme dilazionate di educazione ricorrente<sup>9</sup>.

Comunque, quest'idea di « buoni educativi » sembra ormai molto diffusa, se pure in forme diverse e senza che, fino ad ora, sia mai stata sperimentata in concreto in nessun paese.

## Problemi e difficoltà

Le tendenze elencate sono tutte più o meno strettamente interrelate e sembrano delineare un quadro piuttosto unitario di progressivi, « illuminati » sviluppi. Ma, a un'analisi più accurata, esse rivelano una natura piuttosto ambigua<sup>10</sup>. In termini molto generali, esse appaiono come facilmente riconciliabili con uno « scenario » molto regressivo, in cui una crescita fittizia dell'istruzione post-secondaria si accompagna alla sua dequalificazione. Solo alcuni studi *post-lauream*, prevalentemente in istituzioni private, conserverebbero lo standard effettivo dell'educazione superiore, nonostante una democratizzazione generalizzata ma ingannevole. Non è difficile rendersi conto di come le tendenze sopra descritte, se attuate potrebbero operare tutte come forme più sottili di selezione sociale, pur dando alla gente l'illusione di muoversi verso una democratica « learning society ». Ciò spiega come mai le tendenze delineate trovano oppositori non solo in ambienti fortemente conservatori, ma anche da parte di alcuni studiosi d'orientamento socialmente avanzato<sup>11</sup> e di alcune organizzazioni sindacali. In Italia, per esempio, la nuova Federazione delle Confederazioni dei Lavoratori ha elaborato una « piattaforma » di richieste per la riforma universitaria che difende il presente sistema « mono-titolo » la cui singolarità è giudicata negativamente dagli esperti<sup>12</sup>, e che rifiuta sia i « cicli brevi » sia gli studi *post-lauream* per il pericolo di discriminazioni fra gli studenti e di dequalificazione dei curricula di breve e media lunghezza<sup>13</sup>. Ma se analizziamo dettagliatamente tale documento vi scopriamo curiose incongruenze: per gli studi a tempo parziale per lavoratori si richiede il rilascio di « certificati » molto simili ai « diplomi » di ciclo breve respinti, per coloro che aspirano a diventare insegnanti universitari si richiedono quattro anni di formazione *post-lauream* assai simile al curriculum prevedibile per un dottorato di ricerca.

A mio giudizio, siamo di fronte ad un esempio signifi-

<sup>9</sup> A. VISALBERGHI et al., *Education and Division of Labour*, The Hague, M. Nijhoff, 1974.

<sup>10</sup> A. VISALBERGHI, *Lo sviluppo educativo nelle società avanzate e le sue contraddizioni*, in « Scuola e Città », gennaio 1974.

<sup>11</sup> A. GORZ, *Le programme caché de l'éducation permanente*, in « Temps Modernes », novembre 1974.

<sup>12</sup> B. BURN, « Il sistema emergente di educazione superiore in Italia », in BISOGNO et al., *Università, diagnosi e terapia*, Roma, Officina edizioni, 1974.

<sup>13</sup> *Università: la piattaforma unitaria*, in « CGIL - Sindacato e scuola », 23 giugno 1975.

cativo della grande difficoltà di muovere controcorrente, rispetto alle tendenze generali che connotano le riforme universitarie progressive, quando si perseguano sviluppi democratici nell'istruzione post-secondaria. Se ne avessimo il tempo, potremmo menzionare casi analoghi, per esempio di diffidenza verso i sistemi regionali di educazione post-secondaria e in particolare verso le istituzioni e servizi decentrati che vi si connettono. Sembra dunque che le tendenze che abbiamo descritto siano un portato del livello di progresso scientifico e tecnologico raggiunto piuttosto che materia di scelte ideologiche.

## Ambiguità delle tendenze in atto e i due « futuri alternativi »

Ma gli atteggiamenti sospettosi del tipo di quelli cui s'è testé accennato hanno forse qualche motivazione più profonda, anche se raramente resa esplicita. Le tendenze indicate, sebbene necessariamente correlate col progresso inteso in termini generali, non sono affatto « neutrali » nel senso che esse lascerebbero le altre cose immutate. Esse probabilmente opererebbero congiuntamente ed energicamente, interagendo con altri e più ampi sviluppi sociali e politici, *in una di due opposte direzioni*.

Come già si è notato, ove il quadro socio-politico generale rimanesse confuso come appare attualmente, tali tendenze potrebbero agevolmente contribuire a nuove forme di meritocrazia o piuttosto di pseudomeritocrazia connesse con una struttura di classe gerarchica e autoritaria più o meno mascherata. Oppure, al contrario, ove interagissero con mutamenti sociopolitici di differente natura, esse potrebbero contribuire efficacemente a determinare una situazione complessiva completamente opposta.

Mi sia concessa una presentazione semplificata di questi due « futuri alternativi ». Alternativa numero uno: noi sappiamo che i paesi avanzati tendono ad assumere una « forma a uovo » per quanto riguarda la stratificazione socio-occupazionale, completamente diversa dalla tradizionale forma « a piramide »<sup>14</sup>. I lavori non qualificati, ripetitivi, « alienanti » divengono parte minore e decrescente del numero complessivo di occupazioni richieste dalla vita economica — l'estremità inferiore « a punta » dell'uovo. È probabile che fra vent'anni rappresenteranno qualcosa fra un quinto e un decimo della mano d'opera o del tempo totale lavorato (questo almeno se il « rapporto di scambio » del tempo-lavoro fra nazioni avanzate e nazioni arretrate non muta troppo fortemente). Ma è facile immaginare che tutti gli sviluppi educativi che abbiamo immaginato, primo fra tutti l'espansione dell'educazione ricorrente, producano questo risultato netto: di dare a una maggioranza di persone una seconda *chance*

<sup>14</sup> T. HUSÉN, *Lifelong Learning in the 'Educative Society'* « International Review of Applied Psychology », 1968, n. 2.



per progredire negli strati intermedi dell'uovo sociale (probabilmente non fino al vertice), con esclusione solo del quinto o del decimo residuo che è necessario per i tipi di lavoro più squalificati, ripetitivi e frustranti. Naturalmente, si tratterà in massima parte di individui su cui pesino le conseguenze di una precoce privazione culturale, col risultato che una pseudomeritocrazia del genere consoliderà la struttura di classe conferendole una fittizia apparenza di razionalità.

Ove ci si muovesse ulteriormente verso quell'ipotetica meritocrazia « perfetta » che dovrebbe esser capace di neutralizzare i condizionamenti sociali e di provocare infine una mobilità sociale negativa altrettanto ampia quanto quella positiva, le classi medie e superiori reagirebbero energicamente contro la possibilità di vedere parte dei loro figli respinti negli strati occupazionali più bassi: perciò uno sviluppo del genere appare altamente improbabile. Più probabile, in tale alternativa, appare invece un ulteriore ricorso alla divisione internazionale del lavoro, di cui già usufruiscono gran parte dei paesi altamente sviluppati: da un lato immigrati stranieri effettuano i lavori più pesanti e meno qualificati, dall'altro opportuni investimenti nei paesi in via di sviluppo contribuiscono anch'essi ad esentare i popoli più sviluppati da una parte dei lavori di tal genere. Ma i lavoratori immigrati devono starsene quieti se vogliono conservare il loro lavoro, e ciò vale anche per i paesi in via di sviluppo se abbisognano di investimenti e temono rappresaglie. Si tratta di fenomeni ben conosciuti, e il quadro in cui essi meglio possono affermarsi è indicato da termini come razzismo, neo-imperialismo e neo-colonialismo.

Dunque uno dei nostri « futuri alternativi » sembra portarci a un modello di società in cui le interne tensioni di classe vengono in parte scaricate a livello internazionale perché i paesi avanzati (in gran parte occidentali) godono di una situazione economica altamente privilegiata. Quanto tutto questo possa durare è un'altra questione. Ma il modello appare coerente nel medio se non nel lungo periodo, e in esso troverebbe posto perfettamente una rinnovata istruzione post-secondaria, che sviluppasse tutte le tendenze sopra delineate ed espandesse soprattutto i settori dell'educazione degli adulti e dell'educazione ricorrente.

## L'alternativa progressiva

A questa alternativa numero uno possiamo contrapporre un'alternativa numero due completamente diversa, e che tuttavia conterrebbe, sorprendentemente, più o meno gli stessi elementi per quanto concerne gli sviluppi educativi. La differenza starebbe nel quadro socio-politico generale e in una realizzazione più strutturata e sistematica, se pur graduale, degli elementi stessi. Uno fra essi acquisterebbe particolare importanza: la connessione di lavoro e studio.

In un tale modello, l'istruzione a livello post-secondario è bensì un diritto universale, ma in quanto viene *pre-pagata* mediante un universale servizio del lavoro (per esempio, un anno per tutti giovani, eventualmente di più per chi

aspira a un'istruzione sequenziale a tempo pieno). In tal modo sarebbe disponibile una porzione considerevole del necessario lavoro non qualificato, soprattutto nei settori della difesa dell'ambiente, delle comunicazioni terrestri e marittime, e così via. Un'altra parte di attività umili e poco qualificate potrebbe esser fornita dalla pratica di iniziare sempre le carriere dal basso (linee di montaggio, pulizia, trasporti interni, lavoro d'ufficio monotono; ecc.), ognuno muovendo più tardi a livelli professionali più alti, assistito da un sistema di educazione ricorrente altamente flessibile. Ciò comporterebbe la piena realizzazione del tipo di sviluppo auspicato da Gosta Rehn nel passo che abbiamo citato più sopra. Nuovi contratti collettivi fra datori di lavoro e sindacati dei lavoratori costituirebbero gli strumenti principali per questo tipo di sviluppo. In Italia alcuni recenti contratti di lavoro stabiliscono l'inquadramento unico di operai e impiegati e nello stesso tempo sanciscono il diritto ai congedi pagati di studio.

Il servizio obbligatorio e la progressione individuale generalizzata dalle occupazioni più umili ad altre più elevate costituiscono forme di « rotazione verticale del lavoro » che gravano solo sui giovani e certamente non esauriscono l'intero ammontare del lavoro di basso livello necessario. Ma in una società tecnologica discretamente avanzata questi due meccanismi riuscirebbero abbastanza decisivi, capaci di provocare un « salto qualitativo » tale che altre forme di rotazione del lavoro vengano a completare piuttosto naturalmente la trasformazione strutturale, sia nelle aziende, sia nel vicinato. Una tendenza generale verso una vita attiva polimorfica, « onnilaterale » dovrebbe venir incoraggiata da una legislazione del lavoro molto più flessibile, tale forse da contemplare anche possibilità di attività intermedie fra quelle di tempo libero e l'artigianato professionale.

## La « learning society »

Questo scenario numero due può essere arricchito a volontà ed anche diversificato quanto a possibili livelli di libertà o costrizione, centralizzazione o autonomia, eguaglianza o competizione (ma solo ai livelli medi ed alti), e così via. Ma le caratteristiche descritte sono quelle indispensabili a conferirgli coerenza strutturale. E il prerequisito generale sarebbe allora, in ogni caso, una situazione di grande *sovrabbondanza di competenze*, cioè di conoscenze e abilità universalmente distribuite, in una misura mai riscontrata in nessuna società di dimensioni apprezzabili esistita o esistente, ma ben possibile nella società « educativa » o « learning society » prevista da tanti esperti. Parecchi *kibbuzim* israeliani possono aver realizzato in miniatura situazioni del genere, e non è un caso che essi siano spesso riusciti a strutturarsi come piccole società senza classi con al loro interno molta rotazione verticale del lavoro. Questo è stato possibile a causa delle condizioni iniziali eccezionali di tale esperimenti sociali. Tuttavia nessun grande paese ha finora realizzato strutture del genere, neppure se ideologicamente impe-

gnato a superare la divisione fra lavoro manuale e intellettuale, come la Cina di oggi. La struttura occupazionale della Cina è una piramide a base molto larga, ciò che attualmente impedisce di praticare davvero, universalmente, la rotazione verticale del lavoro.

Questo secondo modello può venir tacciato di utopismo e irrealismo, ma sembra innegabile che tutte le differenti tendenze evolutive che effettivamente emergono nei paesi più avanzati per quanto concerne l'istruzione post-secondaria possono trovarvi un'integrazione coerente e armoniosa. Quanto al suo carattere utopistico, si può obiettare che per « utopia » si intende di solito la rappresentazione di uno stato di cose immaginario senza connessioni con la situazione presente e reale. Questo non è il nostro caso, come s'è visto. Inoltre, diversi recenti sviluppi del pensiero radicale e persino liberale sembrano puntare verso modelli di questo genere. Un importante aspetto della nuova sinistra e dei movimenti nati nel 1968 è stata la crescente percezione del permanere di stratificazioni di classe persino nei paesi che si professano marxisti.

D'altra parte, l'« utopia » è realistica nel presente vicolo cieco in cui si trova la nostra civilizzazione. *L'Utopie ou la mort* è il titolo di un libro recente del ben noto esperto francese di agricoltura René Dumont<sup>15</sup>. La sua utopia include il servizio del lavoro e la rotazione verticale del lavoro. C'è chi parla di un « Bisogno di utopia » nella società contemporanea<sup>16</sup>, ammonendo al tempo stesso che le soluzioni ideali per le società avanzate possono non essere adatte a quelle arretrate, persino nell'ambito di una stessa nazione. Ma Dumont caldeggia soluzioni tecnologicamente sofisticate nelle società avanzate solo per renderle capaci di aiutare onestamente le meno avanzate.

Ai nostri fini presenti, un aspetto di questo modello è particolarmente importante: il fatto che la sua realizzazione richieda assolutamente uno sviluppo imponente dell'educazione, soprattutto dell'istruzione post-secondaria. La « learning society » è una società in cui l'« industria della conoscenza » diventa l'industria principale. Cultura ed educazione non sono più fenomeni sovrastrutturali: la loro dimensione e la loro importanza economica li rendono realmente « strutturali », in termini marxiani. Ma ci sono acute contraddizioni da risolvere: anzitutto la « sovrapproduzione » di abilità che in situazione tradizionale produce disoccupazione intellettuale e può essere controllata soltanto con la pseudo-meritocrazia e lo sfruttamento delle nazioni del terzo mondo, cioè muovendo verso la nostra alternativa numero uno. Ma una soluzione più attraente, almeno in una moderna società « istruita », sarebbe quella di rendere i rapporti sociopolitici corrispondenti alle forze « produttive »: allora la sovrabbondanza di competenza diventa una condizione necessaria di progresso, non un mero inconveniente; l'educazione ricorrente è il meccanismo chiave della società, non solo un accor-

gimento per dare alla gente limitate seconde chances in un sistema pseudo-meritocratico; l'alternanza e la connessione di lavoro e studio costituiscono un imperativo socialmente accettato; e non semplice indulgenza retorica a qualche ambizione idealistica (o addirittura uno strumento efficiente di continuo riciclaggio), e così via. Ma tutto questo non significa che il nuovo modello sia destinato a venir fuori come risultato meccanico della situazione oggettiva. La questione decisiva starà nelle scelte culturali e politiche, sia pur concretamente fondate sulla realtà e non « utopistiche » nel senso detrattivo del termine.

## Conclusione: mezzi e fini

Inoltre, la fecondità di questo secondo modello sta nel fatto che esso non solo esige lo sviluppo di certi processi e di certe istituzioni, ma richiede anche nuovi contenuti culturali dell'educazione. Esso prospetta finalità di ampio respiro da confrontarsi con altre finalità e valori sul terreno storico e dell'evoluzione umana. E se i fini si concepiscono correttamente in termini di mezzi, parecchie cose per cui noi già lottiamo, vagamente definite come fini « progressivi », acquistano nuovo significato e insieme più preciso orientamento. Diveniamo pienamente consapevoli delle ambiguità in cui siamo involti; possiamo aggiustare la nostra visione; possiamo arricchire la nostra azione quotidiana con precisa coscienza di quale sia la nostra scommessa sul futuro, che non è solo educativa, ma necessariamente culturale e politica.

In paesi diversi possiamo seguire vie diverse verso un comune obiettivo. Un sistema di servizio civile nazionale può essere sviluppato in un paese su basi volontarie, ma può venire innestato sul servizio militare altrove, dove già questo esista, mantenendo allora naturalmente il carattere di obbligatorietà. Ma, in ogni caso, il preciso dovere di ciascuno di eseguire la sua parte di lavoro umile e non gratificante di cui la società ha bisogno deve diventare qualcosa come un articolo di fede o un postulato della nuova cultura e, perciò, della nuova educazione.

La parola « progresso » è giustamente in crisi, così come la parola « sviluppo » e molte altre che fino a poco fa sembravano costituire esse stesse articoli di fede. La parola « progresso » potrebbe venir riqualificata in un modo molto semplice: se il progresso venisse concepito come liberazione di ogni essere umano dalla schiavitù di un lavoro stupido che dura tutta la vita e come crescente affermazione del senso del dovere di assumersi serenamente la propria parte di tale carico. Una « mutazione » del genere nella tradizione culturale dell'umanità, centrata finora sulla divisione sociale del lavoro, potrebbe venir considerata a ragione come la sfida storica che la nostra generazione deve affrontare, e ciò soprattutto da gran parte di coloro che sono impegnati nell'insegnamento superiore e nella ricerca scientifica. Può essere che questo modo di vedere le cose non sia « neutrale », ma penso che sia almeno coerente e stimolante.

<sup>15</sup> R. DUMONT, *L'utopie ou la mort*, Paris, Editions du Seuil, 1973.

<sup>16</sup> C. T. ALTAN, *Bisogno di Utopia*, « La Stampa », 26 agosto 1975.