

# scuola e *città*

Visalberghi, A., "Disfattismo  
educativo", in *Scuola e Città*,  
XXVIII, 1, Firenze, La Nuova  
Italia, 1977, pp.1-3.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

# Disfattismo educativo

La scuola italiana è ancora capace di rinnovamento? È questa una domanda che capita di sentir formulare sempre più spesso, anche da chi ci si aspetterebbe meno soggetto a crisi di sconforto, per collocazione e militanza politica o per reale impegno dimostrato nelle questioni educative.

Quali sono le ragioni di questo diffuso senso di sfiducia e frustrazione? Cerchiamo di analizzarle, o almeno di farne un primo inventario, naturalmente suscettibile di discussione e approfondimenti.

A noi sembra che queste ragioni si possano far risalire a pochi filoni principali:

- 1) una defatigante politica di rinvii e dilazioni;
- 2) una gestione riduttiva e a passo di lumaca delle pochissime innovazioni ottenute;
- 3) una perdita di incisività e di tensione, fino alla totale delusione e all'afflosciamento, delle istanze di rinnovamento dal basso, o di base, di ispirazione più o meno sessantottesca;
- 4) il diffondersi di una sorta di "qualunquismo educativo" variamente motivato, ma a comune risultante "nullistica", cui hanno dato mano schiere di esperti o pseudo-experti;
- 5) la crisi economica.

\* \* \*

Cominciamo dal fondo, cioè secondo quello che ci sembra un ordine inverso di importanza. Già nel marzo dell'anno scorso un editoriale di questa rivista s'intitolava "Crisi nella crisi", e intendeva sot-

tolineare, nel titolo e nel contenuto, la particolare gravità che la crisi della scuola presentava pur nella più generale crisi — non solo economica — del paese. Ma è diventato ormai argomento corrente quello di giustificare con la crisi economica la paralisi di ogni azione di riforma scolastica seria e sostanziale. Le riforme costano, si dice, ed il bilancio dello stato non le permette. Costano tanto più quanto più sono incisive. Quindi ripiegiamo su correttivi e ritocchi, che costano molto meno. C'è persino chi ha teorizzato, come Giovanni Gozzer su Il Biennio, un coefficiente  $T$  (o di "trasformazione") che sarebbe da aggiungersi ai costi calcolabili di ogni riforma e che sarebbe dovuto alla viscosità delle strutture scolastiche, all'intangibilità dei diritti acquisiti (dei docenti di materie sopprese o ridimensionate), alle disfunzioni di riaggiustamento e forse anche alla sorda resistenza dei molti operatori scolastici che per una ragione od un'altra non amano l'innovazione.

Inoltre, da più parti, si è indicato nella scuola una corresponsabile della crisi, ma non solo e non tanto in quanto cattiva scuola (perciò da riformare), ma come scuola e basta: la scuola non serve, si è detto, per migliorare la capacità produttiva di un paese, e neppure la qualità della convivenza civile. Anzi crea ambizioni sbagliate, allontana dal tanto necessario lavoro manuale, abitua i giovani ad essere mantenuti. La discrasia fra sistemi formativi ed esigenze del mondo del lavoro va aumentando con lo sviluppo della scolarizzazione, e ne è prova evidente la crescente disoccupazione giovanile. A che serve poi prolungare l'obbligo scolastico ai fini di una migliore formazione del cittadino, se col suo

prolungamento aumenta anche l'assenteismo, l'indisciplina è il teppismo? Poiché gli argomenti, un po' deboli e caduti in discredito, dei "descolarizzatori" alla Illich non facevano più gioco, si sono sbandierati risultati di inchieste scozzesi e di convegni internazionali, come quello dell'Aspen Institute di Berlino, che sarebbe approdato alla conclusione che è inutile fare riforme scolastiche. Devo dire che quest'affermazione mi ha particolarmente sorpreso perché, come unico esperto italiano invitato al convegno suddetto, che discuteva sulla base di una relazione di Torsten Husén sul "Futuro delle istituzioni scolastiche", non mi ero affatto accorto di siffatte conclusioni o anche solo inclinazioni, salvo forse che negli interventi di un partecipante, lo scozzese Kenneth Richmond, che aveva esordito dichiarandosi "senza vergogna un descolarizzatore". Ma anche questo, devo precisare, vale solo in qualche misura, perché la tesi di Richmond non è tanto quella di abolire, quanto quella di "deistituzionalizzare" la scuola, trasformandola in un centro comunitario capace di attrarre i giovani piuttosto che farne un carcere capace solo — quando ci riesce — di costringerli a una presenza passiva. Che è esigenza assai giusta quando sia portata avanti senza trascurare l'altra esigenza parimenti essenziale che è di dare a ogni giovane, prima che lasci la scuola, fondamenti culturali e motivazioni sufficienti per un ritorno allo studio, non importa se a scadenza breve o dilazionata. Su questa prospettiva dell'educazione ricorrente e dell'alternanza di lavoro e studio si sono avute le più larghe convergenze in quella come in molte altre recenti riunioni internazionali di esperti.

\* \* \*

Ma tutto è servito, da noi, per sollevare un gran polverone, fino a produrre la sottile suggestione cara al nostro popolo di "superatori": i bei progetti vagheggiati e sempre snobbati erano invecchiati nel cassetto, erano inattuali, faraonici, spericatori. Ogni riforma seria e incisiva sarebbe una "maxi-riforma" inattuabile. L'esigenza di contenere la spesa viene invocata a senso unico. Il "costo" della riforma della scuola media è stato alto, si dice, ma

non si aggiunge che ciò è avvenuto anche per la sua scandalosa conduzione operativa, con le materie optionali insegnate a gruppetti di sei o sette allievi, con le applicazioni tecniche divise per sesso, e così via. La frammentazione delle secondarie superiori, metà delle quali ha meno di 300 allievi, viene invocata come ostacolo gravissimo a riforme di tipo "comprenditivo", ma non denunciata come sperpero attuale intollerabile. E a livello universitario, nessuno calcola lo spreco di pubblico danaro che è rappresentato dal mettere docenti di ogni tipo e contrattisti e assegnisti a "lavorare" (la dizione è eufemistica) in condizioni spesso proibitive sotto il profilo logistico, delle attrezzature e dei finanziamenti, al punto che gli studenti tendono sempre più a considerare l'università come una semplice scuola per corrispondenza, dove si va soltanto per iscriversi e per sostenere gli esami.

E non hanno tutti i torti, perché ormai dove si insegna non si può più più fare ricerca e la ricerca, quando la si fa, la si fa in misura crescente fuori dall'università. Si noti che l'attuazione dei "Provvedimenti urgenti" è rimasta a mezzo, ma nessuno chiede con reale impegno i nuovi concorsi a cattedre, dopo l'esperienza dei precedenti e data la mancanza di spazio e l'assenteismo degli studenti. Ci siamo anche abituati, dopo che ci hanno insegnato che molte norme della Costituzione erano soltanto "programmatiche" (e non poche restano ancora tali), che esistono anche leggi ordinarie "programmatiche": come altrimenti considerare la norma della legge delega sullo stato giuridico degli insegnanti che richiede una "formazione universitaria completa" per tutti gli insegnanti, anche di scuola materna ed elementare? Quanti hanno tuonato sui giornali contro la macroscopica e ormai annosa inadempienza? Sembra proprio che il qualunque educativo vada facendo passi da gigante: a che servono le riforme, quando tutto va a pezzi?

\* \* \*

Risalendo nel nostro elenco, c'è ora da considerare la perdita di incisività e di tensione delle istanze innovative "di base". Il '68 aveva ingenuamen-

te scoperto la "pedagogia della ricerca". Oggi leggiamo sui rotocalchi (perché la scuola fa ancora notizia, ma per quanto?) che i docenti più seri si sono accorti che è una pedagogia parziale, che usata da sola e acriticamente privilegia i più dotati e i meglio assistiti a casa. Delusioni non meno cocciuti si denunciano in fatto di eccessiva politicizzazione, sociologismo, "contemporaneismo" e perdita di spessore storico nei modi di insegnamento. Non parliamo poi della "interdisciplinarità" che non ha senso quando non si abbia un sia pur limitato, ma saldo possesso delle "discipline". Si tratta di delusioni scontate per chiunque capisca qualcosa di pedagogia. Ma qui paghiamo lo scotto della nostra sostanziale ignoranza in fatto di pedagogia seria, ignoranza che non si scongiura semplicemente evocando le "scienze dell'educazione" in questo o quell'articolo di legge, o di progetto di legge. Ciò che manca è la ricerca pedagogica seria, diffusa, aggiornata. Manca in sede universitaria, salvo pochissime eccezioni, e corre un brivido freddo per la schiena a pensare come potranno sorgere quegli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi che dovrebbero entrare in attività con l'anno prossimo, a meno che le norme relative non vengano clamorosamente disattese.

\* \* \*

Ed eccoci alla "gestione riduttiva e a passi di lumaca delle pochissime innovazioni ottenute", che riguarda essenzialmente i decreti delegati, e in particolare i distretti scolastici. Qui la colpa non è solo del Ministero, ma anche delle regioni o di alcune fra esse, che non hanno provveduto in tempo alla distrettualizzazione. Comunque sembra che in autunno la nuova struttura partecipativa sarà realizzata anche a livello distrettuale e provinciale. Ma sarà possibile risalire la china della delusione e dello scoramento risultanti dalle prime esperienze a livello di circolo e di istituto? I consigli di circolo e di istituto si sono trovati ad amministrare bilanci ridicoli, e impaniati in mille formalismi burocratici. A livello di distretto le cose rischiano di andare anche peggio, se non ci sarà un impegno eccezionale di regioni ed enti locali. Ma come ipotizzarlo se non

assumerà concretezza una prospettiva di riforma della scuola secondaria superiore e della formazione professionale di competenza regionale?

\* \* \*

Il circolo si chiude. L'assenza prolungata di ogni effettiva azione di riforma secondaria rischia di svuotare anche le possibili istanze di una reale partecipazione di base, la mancata riforma universitaria defraude la scuola di ogni apporto valido di nuovi insegnanti, e la carenza di una seria ricerca pedagogica mette in crisi sperimentazione e aggiornamento. Ma sappiamo bene che ormai, a questo punto, ci si obietta da molte parti: volete troppe cose in una volta! Ed è questa la constatazione più sconsolante. Perché vien da pensare che le forze politiche che hanno gestito la scuola per 30 anni, che sono riuscite per 15 anni (dal 1962, varo della scuola media e insediamento della Commissione d'indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia) a mantenere congelata una situazione pur esplosiva dal punto di vista quantitativo, riuscendo a disattendere ogni impegno e a bloccare ogni riforma in ogni settore, hanno veramente vinto la loro battaglia. La scuola pubblica diventi definitivamente una grande palude, e chi vuol studiare si rivolga altrove. Nonostante molti indizi, che qui trascuriamo per brevità, paiano suffragare quest'interpretazione, noi preferiamo credere che essa pecchi di pessimismo. Forse i fatti (o i misfatti) sono andati al di là delle intenzioni, forse non esiste un disegno di distruzione della scuola pubblica, ma piuttosto insipienza, settarismo paralizzante, burocratismo. Forse è ancora possibile risalire la china, soprattutto se il quadro politico muterà ulteriormente quanto basti perché le forze popolari e democratiche che credono nel movimento e nelle riforme costruttive riescano a prevalere. L'importante è reagire a questo clima di disfattismo educativo, di così varie radici e così strettamente intrecciate. Per spezzare questo perverso intrico occorre impegnarsi insieme su due fronti, quello pedagogico e quello politico, quello della scuola e quello della "città"

Aldo Visalberghi