

scuola e *città*

Visalberghi, A., "A quarant'anni dalla Liberazione", in *Scuola e Città*, XXXVI, 1, Firenze, La Nuova Italia, 1985, pp.1-6.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Aldo Visalberghi

A quarant'anni dalla Liberazione

Lungo e difficile sarebbe tentar di tracciare un bilancio esauriente della politica scolastica e dell'innovazione educativa realizzatasi nel nostro paese durante questi quattro decenni di riconquistata libertà politica. Non è tale ovviamente il nostro intento: vogliamo soltanto mettere rapidamente a fuoco e sottoporre alla riflessione del lettore una serie di nodi irrisolti che, pur nel progresso complessivo, impediscono *oggi più che mai* uno sviluppo equilibrato e organico del nostro sistema formativo.

Sul piano quantitativo la situazione scolastica ha registrato un'espansione imponente nella scolarizzazione a tutti i livelli e miglioramenti notevolissimi nell'edilizia, nelle attrezzature, nel rapporto numerico docenti-discenti. Siamo finalmente a livelli europei, e talvolta ai primi posti.

Sul piano qualitativo è più difficile pronunciare giudizi precisi. La libertà è sempre educativamente feconda, e le iniziative di innovazione, i movimenti spontanei, le associazioni di docenti hanno prodotto risultati spesso egregi, ma alquanto isolati, se non percentualmente irrilevanti. Le riviste pedagogiche e didattiche, le iniziative di aggiornamento di varia natura e struttura, la migliorata editoria scolastica, l'azione stessa dei *mass-media* hanno esercitato però un'influenza abbastanza diffusa di modernizzazione, particolarmente a livello di scuola dell'obbligo, sì da mutare alquanto, complessivamente, la qualità pedagogico-didattica dell'insegnamento corrente. Tuttavia si ha ogni ragione di credere che anche la disomogeneità sia cresciuta: fra tipi di scuola, fra regioni geografiche, fra città e campagna. Gli unici dati attendibili restano ancora oggi quelli della grossa rilevazione IEA del '70-'71 (che successive più ridotte indagini hanno generalmente confermato), ma i pochi giornalisti di buona volontà impegnati in *reportage* d'insieme confermano, sia pure con rapide inchieste "impressionistiche", le grosse disparità esistenti persino all'interno di una stessa regione.

Clemente Granata ci ha descritto qualche settimana fa su *La Stampa* la situazione della Calabria, dove a poche

ottime scuole fanno riscontro situazioni come quelle dei maestri "pendolari" che percorrono anche 300 chilometri al giorno in treno e in autobus, per insegnare magari in un'aula senza luce elettrica e riscaldata con un braciere.

Si tratta di casi limite, però senza dubbio emblematici di un'accentuata eterogeneità distributiva delle risorse del "servizio" scolastico. Tale eterogeneità quantitativa e qualitativa si verifica a tutti i livelli, dalle scuole materne alle istituzioni universitarie, per non parlare dell'istruzione professionale di competenza regionale.

Ma questa stessa disomogeneità distributiva si ricollega in parte notevole alle carenze strutturali del sistema, alle riforme non attuate o lasciate a metà, all'estenuarsi progressivo della spinta a un rinnovamento di largo respiro che pure era stata così intensa agli inizi degli anni '70. Tutto ciò viene ormai razionalizzato da taluni, da altri addirittura esaltato, come condizione per un ritorno alla concretezza dopo gli entusiasmi inconsulti per riforme troppo grandiose e troppo astratte, o persino "assurde". Dietro a queste posizioni persiste e si rafforza la vecchia diffidenza e resistenza verso lo "stato sociale" e i suoi aspetti educativi. Ora il "mondo va a destra", non è più tempo di sperperi e di demagogie giacobine o populiste. La scuola torni ad essere seria e selettiva, e avvii ad un lavoro utile coloro che non sono tagliati per studi a buon livello.

La situazione reale è tuttavia ben diversa da quella che il moderatismo e conservatorismo striscianti possono auspicare. È una situazione di stallo: le riforme mancate o non completate hanno lasciato il sistema formativo italiano "a metà del guado", mentre era avviato non solo e non tanto verso soluzioni più democratiche e più egualitarie, quanto verso una funzionalità e una flessibilità adeguate alle esigenze di una società avanzata o che tale vuol essere. Tenteremo di esemplificare con riferimenti puntuali ai principali nodi irrisolti, ma mantenendo sempre presente il quadro globale.

Scuola secondaria superiore,
sperimentazione,
istruzione professionale

Al centro del quadro si colloca ovviamente, per importanza e per complessità di rapporti a raggera con ogni altro settore del sistema formativo, la scuola secondaria superiore. Un'edizione per un verso riduttiva e incongrua, per altri versi un po' migliorata, del disegno di legge approvato dalla Camera nella passata legislatura, è ora giunto in aula al Senato. A una dozzina d'anni di distanza dalla unificazione della scuola media, nel frattempo ulteriormente consolidata, tutto è ancora fluido e caotico al livello immediatamente successivo. Non solo esiste una giungla di più di 200 indirizzi diversi che si innesta paradossalmente sul tronco ormai del tutto unificato (ben oltre le soluzioni compromissorie ancora prevalenti in Europa) della scuola che la precede, ma l'istruzione professionale regionale manca di indicazioni chiare di sviluppo e di funzionali raccordi con quella statale, permangono le situazioni aberranti delle scuole e degli istituti magistrali (surretiziamente quinquennalizzati nelle intenzioni di un progetto ministeriale sull'esame di maturità), gli accessi universitari restano "liberalizzati" in modo abnorme da una legge del '69 che rompeva sì una situazione di assurdi privilegi, ma si dichiarava provvisoria in vista di organiche e sensate riforme.

Non solo queste riforme non ci sono state, non solo non si è portato ancora l'obbligo a dieci anni complessivi, ciò che avrebbe almeno costretto il sistema regionale di istruzione professionale a riquadrarsi a livello europeo, ma la discussione s'è andata arruffando per il tentativo di inserire *cicli brevi* a valenza professionale nella nuova scuola e soprattutto per il paradossale rovesciamento dell'innovazione apportata dalla revisione del Concordato in materia di insegnamento della religione. Nel momento stesso in cui si dichiarava tale insegnamento elettivo (per scelta in positivo), un largo ventaglio di forze cattoliche impostava anche a livello secondario superiore, come in sede di programmi elementari, la questione di un insegnamento religioso non confessionale obbligatorio per tutti, oppure limitato a coloro che non optino per l'insegnamento concordatario.

Questione complessa, ma non difficile a risolversi nei termini di una semplice indicazione programmatica sanzionante una prassi ormai consolidata, quella per cui la storia, la geografia, la filosofia e altre materie già danno largo e opportuno spazio all'elemento religioso. Ma per taluni (e la dizione per ora approvata non lo esclude) dovrebbe invece trattarsi di una materia a sè stante, con insegnanti a ciò abilitati. E si preannunciano nuovi emendamenti in tal senso. Tutto ciò rientra probabilmente nel quadro della nuova offensiva cattolica lanciata in varie direzioni, quasi a saggiare la capacità di reazione dei laici. Il nuovo fronte è stato aperto a sorpresa dalla recente proposta di legge democristiana sul finanziamento pubblico della scuola privata, con cui pare di essere tornati indietro addirittura ai tempi

che precedettero l'accordo del "senza oneri per lo Stato" (art. 33 della Costituzione) che sembrava aver civilmente risolto la questione.

Ma intanto la discussione circa la cultura religiosa per tutti, pretestuosa o meno che fosse, ha comunque comportato ritardi notevoli nell'iter parlamentare del DDL sulla secondaria superiore, e ha finito col sacrificare aspetti strutturali di fondo, col risultato che i poteri discrezionali dell'esecutivo in fatto di decreti delegati attuativi e di programmi risultano rafforzati. Ma soprattutto si perde nel vago il problema dell'educazione permanente e ricorrente di cui pure la nuova scuola dovrebbe essere investita, quello del suo rapporto con l'istruzione professionale, e soprattutto quello del suo auspicabile carattere unitario. Qui sta infatti il momento qualificante: non si tratta di realizzare un astratto egualitarismo, ma di dare possibilmente a tutti i giovani basi culturali e intellettuali che li abilitino ad affrontare compiti complessi e mutevoli in una società in trasformazione. Si tratta perciò di privilegiare l'area comune (ch'è di formazione del *cittadino* e del "*consumatore*", ma anche del *produttore* non sclerotizzato in una transeunte mansione, ma capace di imparare costantemente dall'esperienza e dall'ulteriore studio), ma non solo di questo. Anche gli insegnamenti e i tirocinii di indirizzo dovrebbero avere una loro valenza formativa di largo respiro e accentuata flessibilità. Gli indirizzi previsti sono ormai troppi, in parte ripetitivi dell'esistente e delle sue "gerarchie". Quello matematico-naturalistico sembra una riedizione del liceo scientifico. Quello di scienze umane, psico-pedagogiche e sociali una riedizione dell'istituto magistrale.

Può darsi che i dieci punti di Frascati, quando furono enunciati nel 1970, apparissero fondatamente un po' avvenire: prevedevamo solo quattro tipi di curricoli flessibilmente e individualmente costruibili, e fra essi un solo tipo "tecnologico". Ma ormai sarebbe tempo di farvi ritorno: la consapevolezza che ogni dettagliata previsione di itinerari risulta ben presto obsoleta si è generalizzata. Forse le singole scuole, previ collegamenti e dibattiti a scala regionale e nazionale, sono ormai capaci di autodeterminarsi ed aggiornarsi di continuo meglio di quanto non possa fare qualunque commissione nazionale di esperti. Ciò per dare agli allievi solide opportunità formative di base, suscettibili di continuo approfondimento e completamento, sia al termine che *in itinere*, con possibilità in ogni caso di usufruire di "cicli brevi" professionalmente ben mirati promossi dalle regioni, oltre che, s'intende, del proseguimento in corsi universitari di diploma e di laurea.

La sperimentazione ex-articolo 3 del DPR 419/'84 ha dato alcuni, ma pochi, contributi validi all'ipotesi di fondazione di una scuola che integri formazione generale e una ragionevole "professionalità di base". Sono mancati quei "piani nazionali" che il Ministro può promuovere e che andrebbero adeguatamente pubblicizzati e discussi. Il lodevole attivismo della Direzione generale ordine tecnico con le sue iniziative tipo Ambra, Ergon, Igea, Sirena,

Deuterio, Aracne, Orione e così via, ha modernizzato l'esistente, ma ancora in chiave piuttosto professionalizzante e con poco spazio per le basi storico-critico-letterarie indispensabili al cittadino colto e consapevole, com'era d'altronde da aspettarsi da sperimentazioni limitate a quel solo settore.

Sono mancate quasi del tutto esperienze serie di connessione e integrazione fra formazione statale e formazione professionale promossa dalle regioni a norma della costituzione e della "legge di principi" del 1977, che opportunamente prevede cicli modulari, al massimo biennali, da collocarsi ai vari livelli, e non raccordati (unicamente e spesso malamente) con l'attuale striminzita determinazione dell'obbligo scolastico.

L'istruzione "terziaria"

L'esigenza che la scuola secondaria superiore fornisca soprattutto strumenti culturali e di metodo, senza ambizioni di formare troppo strettamente a mansioni specifiche, non è capricciosa pretesa dei "dieci punti" di Frascati o di pochi esperti "iperprogressivi". Numerosi documenti della Confindustria la riaffermano da tempo, e recentemente Romano Prodi, presidente dell'IRI, in un convegno fiorentino su "Il sistema scolastico italiano" ha insistito sull'opportunità che tutti i maturati, se non proseguono gli studi all'Università, abbiano almeno la concreta possibilità di frequentare corsi biennali di professionalizzazione mirata. Ciò sarebbe già largamente possibile in base alla citata legge di principi sull'istruzione professionale, però in pratica non avviene o quasi: in Italia, per tacito ma universale consenso, l'istruzione pubblica post-secondaria o "terziaria" coincide con quella universitaria. Esistevano, è vero, diplomi biennali di tecnologia successivi all'abilitazione tecnica, conferiti da alcuni Istituti tecnici industriali di avanguardia, ma la Corte dei Conti ne contestò (probabilmente a ragione) la legittimità e ciò comportò la loro soppressione. Le Regioni avrebbero potuto forse riesumarli con opportune convenzioni, ma ciò non è avvenuto. Della cosa si è discusso ben poco, anche perché la tendenza prevalente nei paesi avanzati è da tempo quella di integrare la *Further Education* o le *Fachhochschulen* nel sistema universitario, per non sanzionare o creare spaccature e vicoli ciechi. Perciò gli esperti italiani più illuminati non si sono preoccupati di riesumare forme di istruzione "terziaria" fuori dall'università, illudendosi che la riforma universitaria, sempre dietro l'angolo, avrebbe risolto il problema tramite i vari livelli dei titoli di studio (diploma, laurea, dottorato di ricerca o perfezionamenti) da collocarsi di norma "in serie" e non "in parallelo".

La prospettiva di una tale articolazione verticale di cicli brevi e titoli relativi almeno come possibile alternativa ai cicli lunghi era presente, in tutti i progetti di legge, e in particolare nei disegni di legge discussi dal Parlamento,

uno dei quali arrivò vicinissimo all'approvazione finale. Essa è presente anche nella legge Valitutti e nei conseguenti decreti delegati 382/80 e 162/82. Ma vi ha subito un progressivo e totale stravolgimento. I cicli di diploma e le "scuole dirette a fini speciali" che in massima parte li dovrebbero attuare, vi sono ulteriormente declassati rispetto ai corsi di laurea. L'avervi insegnato non ha dato titolo per l'associazione, né le loro materie specifiche (spesso diverse da quelle dei corsi di laurea) compaiono nei "gruppi" previsti per i concorsi. Le possibilità dei diplomati di proseguire gli studi per conseguire una laurea sono drasticamente ridotte (al massimo un anno di abbreviazione di corso). Possono insegnarvi unicamente professori associati e ordinari, i quali sono però tali solo in quanto titolari di un insegnamento inserito in un corso di laurea, sicché dovrebbero accollarsi un gravoso compito aggiuntivo senza alcuna remunerazione in più, ma facendolo rientrare nei loro normali doveri didattici. Gli associati potrebbero rimpiazzare con tali insegnamenti quello assegnato loro nel corso di laurea, ma è comprensibile che quasi nessuno lo faccia per timore di perdere prestigio.

Le scuole dirette a fini speciali riescono a reclutare agevolmente docenti solo a medicina, dove la valorizzazione del servizio reso alla stessa Facoltà *direttamente* (le cliniche e i laboratori non funzionano senza analisti, tecnici e terapisti di adeguato livello) più facilmente può esprimersi in riconoscimenti incentivanti anche extra-universitari.

Solo per le materie che hanno anche aspetti di tirocinio pratico si possono assumere docenti a contratto, però con lunga e defatigante procedura.

La situazione è all'incirca la stessa per i corsi di perfezionamento e per quelli di dottorato di ricerca, con la differenza che i docenti sono più disponibili ad assumersi insegnamenti in virtù del loro assai maggior prestigio "accademico". Ma le difficoltà gestionali di siffatte istituzioni prive anch'esse di proprie strutture operative sono parimenti assai gravi, addirittura gravissime per i dottorati di ricerca e particolarmente per quelli "consortili", prima incoraggiati e poi drasticamente ridimensionati a non più di cinque sedi con una curiosa "leggina" agostana (n. 476/84), che raddoppia invece la percentuale degli addottorabili per semplice esame-concorso, come nella vecchia libera docenza. Il secondo ciclo di dottorato non è stato ancora bandito per ritardi che il Ministero ha addebitato a quell'innovazione, e probabilmente bisognerà "saltare" un anno.

Qui non è il luogo di tentare dosaggi delle responsabilità: esse comunque si distribuiscono fra potere legislativo, potere esecutivo e lo stesso mondo accademico che ben poco si preoccupa del problema strutturale nel suo insieme. I docenti universitari hanno mosso qualche protesta, anche vibrata, solo per le difficoltà di effettuazione degli studi di terzo ciclo e in particolare del dottorato di ricerca. Della crisi ulteriore dei diplomi, già asfittici, si direbbe che non se ne siano quasi accorti: solo poche voci isolate, come quella del Rettore di Roma Ruberti, si sono levate più

volte per denunciare la gravità di una carenza del nostro sistema formativo che rischia di riuscire paralizzante per lo sviluppo di competenze professionali indispensabili in una società avanzata.

Il fatto che gli organici della docenza universitaria vadano rapidamente espandendosi e riempiendosi fino alla saturazione e oltre, fatto che sarebbe certo in sé positivo, rischia di costituire un ulteriore elemento di paralisi: si è versato il vino nuovo negli otri vecchi, si è moltiplicato il numero dei docenti senza rinnovare insieme le strutture, c'è da aspettarsi che i nuovi docenti siano anche più attaccati dei vecchi al mito del corso di laurea come sola "vera" struttura universitaria. Si deve allora puntare su forme istituzionalizzate di "istruzione terziaria" extra-universitaria, legittimando magari i vecchi diplomi tecnologici di cui si è detto più sopra? Ma la tendenza ancora prevalente, come si è detto, nei paesi avanzati è piuttosto verso l'integrazione, non verso la separazione dei vari canali di istruzione pubblica post-secondaria. In Francia, dove pure il sistema di una sequenza di "cicli" universitari brevi è da tempo operante, una legge del 26 gennaio 1984 ha istituito un "servizio pubblico dell'insegnamento superiore" che si estende, oltre che alle Università, alle *Grandes Écoles*, e agli IUT (Istituti Universitari di Tecnologia), alle scuole normali superiori, e ad altre scuole e istituti postsecondari ora esterni all'Università. La legge prevede anche strumenti di programmazione e di orientamento degli studenti ai livelli di dipartimento amministrativo, di regione e di comunità nazionale.

Una soluzione legislativa di questo tipo permetterebbe forse di sviluppare adeguatamente anche in Italia corsi di diploma post-secondari, sia universitari sia extra-universitari, riducendo i pericoli della separazione netta fra formazione professionale corta e formazione scientifica.

Ma se da un lato è vero che una nuova legge universitaria è indispensabile, se non altro perché è scaduto il quadriennio di "sperimentazione" previsto dalla legge Valitutti, è ben difficile pensare che un simile allargamento di campo, ammesso che sia auspicabile, sia proponibile in sede legislativa senza effetti di ulteriore paralisi delle capacità decisorie.

Peraltro occorre almeno che, nelle sedi responsabili, si prenda coscienza della grave anomalia della situazione italiana, e si cerchi in ogni modo di fornire basi legislative e strutture operative che rendano possibile una nuova e più agile articolazione del settore, coinvolgendo nello sviluppo dei cicli brevi di primo livello, tramite convenzioni con l'Università, anche l'iniziativa regionale. Ma come provvedere adeguatamente al personale docente? Per quanto complesso, il problema deve potersi risolvere, in un paese così ricco di fantasia come il nostro! Ma occorre soprattutto, come si dice, la "volontà politica" di farlo.

Nel quadro di una ristrutturazione più funzionale della docenza è indispensabile altresì tener presente l'urgenza di sviluppare anche in Italia, e soprattutto a livello "terzia-

rio", forme serie ed efficaci di *istruzione a distanza*, ciò che riesce quasi impossibile fin che si considera il docente legittimamente tale unicamente in quanto tiene le sue brave lezioni trisettimanali a gruppi di allievi in carne ed ossa, non importa quanto sparuti. Ma elaborare materiali didattici, strumenti di valutazione e strategie "interattive" per l'istruzione a distanza, anche affidate alle moderne tecnologie elettronico-informative, sono compiti didattici altrettanto e più impegnativi di quelli tradizionali, e che altrettanto bene possono affiancarsi e intrecciarsi con le attività di ricerca che un docente universitario deve curare (la britannica *Open University* fornisce esempi illustri in materia). Tali compiti devono trovare spazio e riconoscimenti adeguati nella normativa e nella prassi, se si vuole superare gradualmente la situazione paradossale della nostra Università che è, di fatto, una delle massime "istituzioni di istruzione a distanza" che esista nel mondo, ma solo nel senso che una buona fetta del suo milione di studenti si istruisce "a distanza", cioè studiando a casa propria, e il docente lo vede solo, e non sempre, all'esame.

Alle accennate articolazioni strutturali e di modalità didattiche si collegano strettamente, com'è noto, anche le prospettive di adeguato sviluppo delle funzioni di "formazione continua" o "educazione ricorrente" che tutti riconoscono di primaria importanza nella società moderna in rapida trasformazione, senza che poi l'istituzione pubblica faccia, neppure a questo livello, nulla di concreto al riguardo, salvo che lasciar sussistere la famigerata, ma date le circostanze ancora preziosa e "democratica", norma che permette di riprendere gli studi universitari, mantenendo i "crediti" passati, anche dopo molti anni.

Insegnanti, aggiornamento, ricerca

Non è il caso di affrontare qui in dettaglio il problema più grave e più annoso della nostra scuola, quello dell'assoluta insufficienza di formazione iniziale e continua degli insegnanti. La situazione è rimasta identica, nella sostanza, a quella istituita dalla riforma Gentile, che allora peraltro era accettabile ed oggi ci colloca in coda a tutti i paesi civili. Ciò che qui importa rilevare è come nell'affannoso intrecciarsi di proposte e controproposte per uscire dall'*impasse* sembrano assommarsi e moltiplicarsi gli ostacoli connessi al complesso di deficienze strutturali sopra delineato:

1) La ritardata riforma della fascia secondaria superiore induce a proporre, come si è già accennato, il prolungamento a cinque anni di scuole e istituti magistrali in sede di semplice riforma del solo esame di maturità: questa è certo indilazionabile, ma la surrettizia aggiunta rischia di consolidare malamente strutture obsolete, egemonizzate da forze confessionali.

2) I progetti di nuove forme di preparazione degli insegnanti anziché utilizzare strutture cicliche che permettano le opportune differenziazioni pur in un quadro di pari di-

gnità per tutti puntano invece sulla laurea per tutti, ed accollano all'Università compiti che attualmente non è in grado di assolvere. Proposte alternative, almeno in via provvisoria, potrebbero essere quelle di un diploma triennale seguito da cicli brevi di lauree specialistiche per i maestri (in ordine alle nuove esigenze della scuola elementare) e di una laurea scientifica più un anno o due di preparazione all'insegnamento per gli insegnanti secondari. È la soluzione per cui esprime netta propensione il parere espresso in materia dal CUN, e che la FNISM vorrebbe attuata in una lunga fase transitoria.

Ma il presupposto sarebbe sempre quello di un'università veramente capace di articolarsi in cicli successivi. Oppure quello di un allargamento del settore "terziario", in analogia con la soluzione francese, che peraltro presenta da noi difficoltà attuative presumibilmente non superabili nel breve periodo.

3) Per l'aggiornamento o formazione in servizio le stesse strutture dovrebbero poter operare anche secondo modalità didattiche alternative (istruzione a distanza): abbiamo già visto quali difficoltà ci si oppongano. Né più ottimistiche previsioni sono formulabili dando in materia le massime responsabilità agli IRRSAE, il cui "difficile decollo" non è certo facilitato né dall'azione politica, né dal controllo burocratico pesantemente esercitato su di essi. Urgono anche qui riforme legislative di grosso impegno che però nessuno si azzarda a proporre.

4) La prospettiva di arretrare di un anno la conclusione della scuola secondaria superiore sembra allontanarsi sempre più (l'ultimo disegno di legge non ne fa più cenno). Eppure essa sarebbe essenziale non solo per allinearci alla realtà mondiale (è significativo che persino i licei italiani all'estero abbiano un anno di meno che in Italia), ma anche per meglio trasferire, secondo gli auspici di molti cui si è accennato, a livello post-secondario parecchie funzioni di preparazione specifica, e fra queste quelle di avvio a numerose categorie di operatori educativi, scolastici e non. Fra l'altro permetterebbe in una prospettiva a medio termine di arrivare senza forzature alla laurea preliminare per tutti gli insegnanti, seguita da perfezionamenti qualificanti di vario tipo, in analogia col modello statunitense che permane, malgrado tutto, il più avanzato.

È superfluo insistere sulle difficoltà innumerevoli che questa situazione comporta nel processo di rinnovamento a tutti i livelli, dalla scuola elementare dove gli attesi nuovi programmi, a parte le riforme legislative indispensabili, per essere attuati veramente, esigono nuove figure professionali, alla fascia secondaria superiore dove il piano nazionale di aggiornamento stabilito dal disegno di legge di riforma si affida primariamente agli IRRSAE e alle Università, prevedendo anche "su base distrettuale o interdistrettuale (...) appositi centri anche mobili, opportunamente attrezzati, presso scuole scelte d'intesa con i provveditori agli studi". I presupposti perché riesca un'impresa di tale vastità (che dovrebbe rivolgersi anche agli insegnanti delle altre fasce

scolastiche) sono, lo abbiamo visto, quanto mai carenti. L'azione ministeriale appare in pratica orientata al controllo centralistico di ogni iniziativa: ne è un indizio significativo l'ordinanza del febbraio '84 sul "coordinamento dei servizi ispettivi tecnici" che li priva di gran parte della loro tradizionale autonomia.

Né la situazione è migliore per quanto riguarda la ricerca in campo educativo che pure dovrebbe costituire una delle basi fondamentali delle iniziative di rinnovamento, e fornire le metodologie e gli strumenti indispensabili per valutarne i risultati. Esiste certamente molta ricerca universitaria anche di buona qualità, variamente finanziata (un recente numero di *Inchiesta* elenca "105 ricerche sulla scuola in Italia") ma il quadro è quanto mai frammentario, anche se ricco e interessante sotto profili particolari. Ciò è naturale, giacché dovunque nel mondo civile le ricerche di maggior respiro relative ai problemi educativi vengono attuate da Enti e Fondazioni a carattere nazionale, e soprattutto da Istituti nazionali di natura pubblica. In Italia esiste un solo Istituto del genere, il Centro Europeo dell'Educazione di Villa Falconieri (Frascati) che peraltro facendo parte della rete degli IRRSAE incontra le stesse difficoltà gestionali cui si è accennato a proposito di questi ultimi, ed in più è privo quasi totalmente dei necessari appoggi operativi da parte del Ministero che tende a interpretare in modo restrittivo le finalità attribuite al CEDE dalla legge (con formulazione a dire il vero ambigua), negandogli la possibilità di effettuare legittimamente rilevazioni e ricerche sul territorio nazionale: dovrebbe farle soltanto all'estero!

Il CEDE comunque, anche come "terminale" in Italia dell'Associazione Internazionale IEA, conduce indagini di grande respiro, tra l'altro sulla preparazione nelle scienze ai vari livelli e sulla valutazione della "produzione scritta" nelle sue varie espressioni, sempre in rapporto a tutta una serie di variabili di sfondo, culturali, socioeconomiche e geografiche. Si tratta proprio di quelle "ricerche comparate di livello internazionale", che Franca Alacevich e Marcello Dei lamentano carenti nel nostro Paese nella loro introduzione alle 105 schede di ricerche di cui si è detto. Ma perché possano giungere in porto e produrre tutti i risultati di estremo interesse e utilità cui potrebbero pervenire il CEDE dovrebbe poter godere di un valido appoggio da parte del Ministero, anziché essere oggetto di costanti tentativi di ridimensionamento.

Un settore di ricerca di particolare importanza e attualità è ad esempio quello dell'introduzione dell'informatica nelle scuole ai vari livelli. Esistono ormai anche nel nostro Paese numerosissime iniziative della più varia natura ed ampiezza volte a diffondere l'utilizzazione dei computer in ambiente scolastico, attuate spesso anche in base a pressioni esterne dei produttori di *hardware* e di *software* che fanno ovviamente i loro interessi. Pochissime le sperimentazioni serie condotte con coscienza critica e corretta modalità scientifica (fra queste il progetto IRIS del CEDE

che incontra peraltro le già menzionate difficoltà). Eppure ci sarebbe ogni ragione di affrontare il problema con grande serietà e rigore. La Carnegie Foundation, uno dei più importanti centri di ricerca educativa degli Stati Uniti, nel suo recente rapporto intitolato *Dossier sull'educazione secondaria in America* denuncia una crescente mediocrità del prodotto educativo e lo addebita anche in larga parte alla facilistica ed acritica introduzione del computer nelle attività didattiche (questi "aspetti collaterali negativi ai quali l'informatica può dar luogo" sono del resto denunciati anche da esperti italiani, come ha fatto ad esempio Arrigo L. Frisiani in uno degli ultimi numeri degli *Annali della Pubblica Istruzione*). Insomma c'è un grosso pericolo che l'Italia si accodi alla moda dell'informatica come "settebello" dell'innovazione didattica in modo passivo e provinciale, senza una base di ricerca seria e criticamente impostata secondo ipotesi che non trascurino i risultati complessivi, alla luce dei "valori" che per essere tradizionali nella nostra cultura non per questo sono meno degni di considerazione, quali quelli di una visione storica della realtà e di una concezione "umanistica", cioè ricca e pluridimensionale, dell'esperienza.

La ricerca pedagogica ha dunque vita stentata nel nostro paese, in particolare stenta a decollare quel tipo di ricerca su ampi campioni rappresentativi della realtà nazionale che abbisognano di istituzioni nazionali con strutture adeguate. Il Consiglio Nazionale delle Ricerche ha recentemente approvato dopo decenni di dibattiti, proposte e fallimenti, un progetto di apposito istituto di ricerca in questo settore. Ma l'istituto deve ancora nascere ed avrà comunque agli inizi dimensioni e finanziamenti modesti. Ci auguriamo comunque che il suo decollo e il suo potenziamento possano avvenire con ragionevole rapidità, diversa da quella degli Istituti, CEDE incluso, sotto "vigilanza" diretta del Ministero della Pubblica Istruzione. È del resto caratteristica dei paesi avanzati avere istituzioni nazionali di ricerca educativa *indipendenti* dall'amministrazione scolastica. Tali ci si poteva illudere dovessero essere anche IRRSAE e CEDE, ipotesi a favore della quale comunque sarebbe ancora opportuno che forze culturali e politiche si impegnassero fattivamente, giacché "vigilanza" non sembra debba legittimamente comportare una vera e propria "dipendenza".

Considerazioni conclusive

A quarant'anni dalla Liberazione sembra dunque che a fronte di una assai forte espansione quantitativa e di alcune innovazioni di struttura notevolmente avanzate (soprattutto l'unificazione completa dell'attuale scuola dell'obbligo), e nonostante una diffusa ma un po' rarefatta atmosfera di riqualificazione qualitativa dei processi di apprendimento e delle metodologie didattiche, il sistema formativo italiano presenta ancora tutta una serie di tradizio-

nali discrasie, in notevole misura collegate fra loro, e tali da paralizzare o quanto meno rallentare assai l'adeguamento del sistema stesso non solo alle esigenze di una sua compiuta democratizzazione, ma anche e soprattutto a quelle di una sufficiente rispondenza alle richieste di una società civile e produttiva in rapido sviluppo. Naturalmente è difficile ipotizzare spiegazioni complessive ed esaustive circa i fattori che hanno contribuito a determinare questa situazione di stallo. Ci sembra tuttavia che la stessa molteplicità delle carenze decisionali cui si è in parte qua e là accennato, autorizzi a pensare che nel nostro paese non esista ancora una coscienza sufficientemente diffusa e condivisa dell'importanza e della natura organicamente "sistemica" delle strutture formative. Anche quando se ne discute nelle sedi competenti tra "addetti ai lavori", l'attenzione è quasi sempre settoriale e l'argomentazione ha prevalenti risvolti ideologici o addirittura corporativi. A livello di opinione pubblica e ad opera dei grandi mezzi di comunicazione di massa raramente si va oltre la mera attualità ed i "pezzi di colore". Nessuno dei maggiori quotidiani, nel presentare quadri complessivi dei grandi problemi che Parlamento e Governo dovranno affrontare nel 1985 ha fatto menzione dei nodi insoluti delle nostre strutture scolastiche. Va riconosciuto che di problemi urgenti sul tappeto in campo economico, di ordine pubblico e di politica internazionale ve ne sono molti e molto gravi. Il più grave di tutti è certamente quello della pace, della distensione e del disarmo. Ma chiunque approfondisce tali problemi, a cominciare da quest'ultimo, non può non convenire che di là dai rappezzi contingenti, le soluzioni stabili e costruttive non si trovano fuori dal quadro di una rinnovata educazione del cittadino, del produttore e del "consumatore", e che questi aspetti sono profondamente interconnessi fra loro. Può darsi che i problemi urgenti del 1985 esigano anzitutto interventi diretti di altro tipo, ma occorre far sì che non solo la cultura impegnata, non solo la coscienza politica più avanzata, ma la stessa opinione pubblica almeno nella sua parte più consapevole e illuminata si abituino a rivolgere la loro attenzione e a concentrare i loro interessi anche sui problemi di un futuro a medio e a lungo termine, sui problemi degli anni '90 e su quelli degli inizi del Duemila. In tali prospettive la sfida decisiva non si vincerà se non si sarà tempestivamente adeguato il sistema formativo alle esigenze di un pur incerto futuro, sospeso fra opposti esiti possibili, fra la catastrofe e la salvezza.