Tensioni nel mondo pedagogico oggi

di Pietro Braido

Forse mai come oggi i *problemi dell'educazione* sono divenuti, o stanno diventando, *problemi di tutti*, uscendo dalla cerchia delle questioni riservate a pochi rappresentanti di alcune categorie di « responsabili »: i genitori per dovere; gli insegnanti per competenza e professione; gli educatori per vocazione; i politici per obbligo; i pedagogisti per interesse culturale.

Essi tendono a diventare anche problemi che coinvolgono un numero sempre più ampio di *scienze*, al livello teorico, e di *istituzioni sociali*, sul piano operativo, provocando incontri e scontri di rivendicazioni, accentuazioni e competenze non sempre facilmente armonizzabili.

Sembra, quindi, opportuna una rapida ricognizione dei temi che oggi risultano più acutamente sentiti e dei contrasti più evidenti, in modo da rendersi conto se le tensioni debbano venire ulteriormente esasperate o non convenga piuttosto cercare possibilità teoriche e pratiche di convergenza e di collaborazione.

1. La ricerca pedagogica tra il consolidamento e l'autocritica.

La situazione più tesa si può riscontrare nella stessa definizione della riflessione sull'educazione, cioè della pedagogia e della didattica.

La *pedagogia* ha cercato per circa un secolo — dai preherbartiani fino alla soglia dei nostri giorni — di raggiungere un suo *statuto* certo, come scienza in qualche modo *assoluta* dell'educazione: come *filosofia applicata* con Herbart, *filosofia* con l'idealismo, *scienza bio-psico-sociologica* con il positivismo, *riflessione teorica* con il personalismo, *pedagogia scientifica e sperimentale* con studiosi diversamente qualificati (Meumann, Lay, Binet, Buyse, Planchard).

Da una « pedagogia » necessariamente ideologizzata e cioè subordinata a una *Weltanschauung* particolare (filosofia classica, cristianesimo, umanesimo,

illuminismo, spiritualismo, marxismo, ecc.), e quindi non « universale », non « scientifica », si vuol passare a una « scienza dell'educazione », che intende realizzare i caratteri essenziali della scientificità: connessione logica, incontraddittorietà, intersoggettività di comprensione e di verifica, fondazione empirica e sperimentale.[1]

Ma l'atteggiamento di base è sempre identico sia che la sicurezza sia ricercata in una elaborazione teoretica del tipo del *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* o in una sintesi biologica come la *Scienza dell'educazione* di R. Ardigò o, genericamente, nei dati, ritenuti certi, delle attuali scienze dell'uomo e della sua crescita. « La scienza come tale è incorruttibile » scrive R. Laporta; [2] « la scienza opera in una sola direzione, che è quella del controllo sempre più completo della realtà da parte dell'uomo . . . Chi può esser strumentalizzato è il singolo scienziato, quella che è sempre strumentalizzata è la tecnica meccanica. Ma la scienza come tale rimane fuori di queste possibilità. E non si vuole qui intendere la scienza come qualcosa di astratto, disincarnato: si parla dello scienziato in quanto impegnato nell'impiego dei suoi metodi, impegnato nella ricerca ».[3] « Per una pedagogia scientifica fondata sulle motivazioni vitali di ogni organismo umano, e sulla loro capacità di sprigionare attività intellettuali e pratiche ai fini della sopravvivenza biologica e della espressione psicologica, il concetto di cultura è tutt'altro: è capacità di tradurre in problemi chiari condizioni di vita insufficiente, sia nei confronti dell'ambiente fisico che in quelli dell'ambiente sociale esistente; è stimolo alla ricerca di soluzioni operative, di trasformazioni essenziali; è addestramento alla produzione del consenso e alla sua organizzazione, alla utilizzazione del dissenso in forme creative ».[4] « Uno schema scientificamente corretto che superasse l'altro limite di questa proposta sarebbe il seguente: cerchiamo di scoprire se la natura umana individuale è anche costitutivamente sociale; cerchiamo di costruire le eventuali leggi della sua socialità; proviamoci a individuare il rapporto fra la natura organica, biologica, psicologica dell'uomo e la sua cultura; impegnamo nella ricerca tutte le nuove scienze dell'uomo, dalla biologia, e dalla psicologia nelle sue varie branche, alla sociologia, all'antropologia culturale, all'economia. Traiamo

---

[1] Cfr. J. H. Knoll, « *Pädagogik* » *im Lexikon*. Bemerkungen zur Pädagogikdiskussion im Sinne der Zeitgeistforschung, « Pädagogische Rundschau », 1971, 1, pp. 1-23 (sulla linea di Brezinka, Lochner e altri); W. Brezinka, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim, J. Beltz, 1971; H. Wittig, P. Kern, *Weltanschauung und Wissenschaft*. Einige Bemerkungen zur wissenschaftstheoretischen Problematik der Pädagogik unserer Zeit, « Pädagogische Rundschau », 1972, 1, pp. 1-24; P. Xochellis, *Die Fragestellung der pädagogischen Wissenschaft oder Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik*, « Pädagogische Rundschau », 1971, pp. 385-405; E. Becchi, *Problemi di sperimentalismo educativo*, Roma, Armando, 1969, pp. 236.

[2] R. Laporta, *La difficile scommessa*, Firenze, La Nuova Italia, 1971, p. 21.

[3] R. Laporta, *o. c.*, p. 25. « L'uomo e la società vanno immessi per opera della pedagogia nel definitivo possesso di se stessi, della loro potenza creatrice estetica e scientifica, della loro autonoma maturazione morale e aspirazione religiosa, della loro possibilità di inventare come ideali e come prospettive innumerevoli ' verità ', stimoli sempre rinascenti ad animare la loro vita e il loro destino » (p. 36).

[4] R. Laporta, *o. c.*, p. 269.

le conseguenze da tutte queste ricerche, nella misura in cui i dati da esse elaborati coincidono e presentano perciò una maggiore probabilità di corrispondere alle effettive esigenze dell'uomo e della sua società . . . È proprio questo il compito di una teoria dell'educazione, ossia di una pedagogia intesa come *la scienza cui spetta di trasformare i dati prodotti dalle altre scienze dell'uomo in valori* ».[5]

Difatti, con la crisi della filosofia, con la problematizzazione della famiglia, la « morte della scuola » o la « descolarizzazione » e la socializzazione o « politicizzazione » totale del processo educativo, sembra che la pedagogia e la didattica abbiano cercato e cerchino di superare la propria insicurezza nelle « certezze » offerte dalle scienze dell'uomo: la psicologia (soprattutto la psicanalisi e il comportamentismo), la sociologia, la politica, l'economia, l'« ideologia ».

Dalla precisa critica della validità di una interpretazione « teoretica » della realtà educativa ci si trasferisce nelle nuovissime e più sicure — almeno storicamente — « scienze antropologiche ». La più estremista riduzione della pedagogia *ad aliud* può considerarsi quella che implica una fiducia nella totale « politicizzazione », teorica e pratica, dell'impegno educativo. La pedagogia « muore » con la « morte della scuola » per diventare in ogni caso illuminata prassi politica e rivoluzionaria: « il luogo in cui va posto il problema della condizione infantile risulta essere quello della lotta per la fine del sistema capitalistico e per la appropriazione del potere da parte delle masse ».[6]

Ma la riflessione pedagogica contemporanea, dalla fase delle sicure e quasi « innocenti » legittimazioni epistemologiche, filosofiche, scientiste o prassiste-autoritarie, è caduta rapidamente nella « crisi » del suicidio lucido e consapevole, tanto da far pensare che la stesura dell'atto di morte sia stata più rapida del perfezionamento dell'atto integrale di nascita. Non si tratta solo della ricorrente e sempre attuale tesi della futilità, dell'irrilevanza di qualsiasi riflessione pedagogica.

Si problematizza radicalmente l'esistenza di una qualsiasi valida « teoria » pedagogica; se ne contesta la « verità » e la « sincerità »: essa può costituire l'alienante sovrastruttura di un sistema interessato alla manipolazione dell'uomo in crescita per obiettivi che non sono la felicità dell'uomo stesso, ma interessi economici o politici, di ispirazione democratica o totalitaria, di destra o di sinistra.

Si parla di un nuovo tipo di riflessione, di *ricerca come antipedagogia*,[7] che non nasce dal cervello dell'intellettuale, ma nell'interazione dialettica di tutte le componenti del processo di sviluppo dell'uomo e della sua crescita: l'analisi pedagogica e didattica si compone dialetticamente con l'analisi sociopsi-

---

[5] R. Laporta, *o. c.*, p. 292.

[6] L. Muraro, *La scimmia pedagogica*, Milano, Emme, 1972, p. 42; cfr. *Educazione come prassi politica*, a cura del Collettivo Rosso per l'educazione proletaria di Berlino Ovest, Bologna, Guaraldi, 1971, pp. 206.

[7] È il titolo del noto volume di F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, III ed., Milano, Feltrinelli, 1970, pp. 322.

cologica e, insieme, i due modelli di elaborazione si completano con l'analisi socio-politica; « la politica quindi è una dimensione necessaria dei fenomeni che si studiano in quanto questi riguardano rapporti di forze, influenze socio-culturali, la distribuzione del potere e le opportunità ».[8]

Costruttivamente si cerca di elaborare — in analogia con la sociologia « critica » — *una scienza critica dell'educazione* e una *didattica critica* (distinta dalla *dogmatica* « critica didattica » di G. Lombardo Radice).[9] Essa non obbedisce più, come la sociologia e la pedagogia positivistica, al criterio del sapere *disinteressato* o, come il sapere storico-ermeneutico, a esigenze *pratiche*, ma a un interesse conoscitivo *emancipativo* e *sociale*, assumendo come oggetto proprio i limiti posti dalla società e dalle « ideologie » per una continua promozione del *dialogo* e della *comunicazione* e il superamento critico di ogni dogmatizzazione teorica e pratica; l'educazione è la trasmissione alla giovane generazione del potenziale di trasformazione esistente nella società in attesa dinamica e progressiva.[10]

2. Valore e storia nella riflessione pedagogica.

Appare, dunque, che la cosiddetta « riflessione pedagogica » non è autonoma, ma riflette le tensioni esistenti nella vita degli individui e della società e rispecchia direttamente le contraddizioni e le crisi delle *Weltanschauung* e delle ideologie.

Com'è ovvio, la tensione non si verifica solo nella *struttura* della « pedagogia », ma nel suo stesso *contenuto*, nella *sostanza dei valori* che essa dovrebbe elaborare.

L'affermazione di Maritain che « ogni pedagogia adora il suo dio » caratterizza soprattutto le sintesi teoriche che si richiamano a una visione « assoluta » della realtà e dell'uomo. Effettivamente il pensiero pedagogico ha riecheggiato di volta in volta, non senza influsso sulla pratica, la sicurezza delle diverse concezioni sistematiche: realismo, positivismo, idealismo, scolastica e neo-scola-

---

[8] F. De Bartolomeis, *o. c.*, p. 29. Analoghi concetti del medesimo autore si trovano nel più recente volume *Scuola a tempo pieno* (Milano, Feltrinelli, 1972): « l'ipotesi di una scuola nuova [e di una pedagogia innovativa, si può aggiungere] è costretta a fare riferimento a mutamenti extrascolastici, a uscire dall'ambito dei problemi educativi, ed è coerente solo con l'ipotesi di una società nuova » (p. 35); « un sistema tecnico che coincida con un insieme di forze politiche nuove » (p. 49).

[9] Cfr. per esempio, K.-H. Schäfer, Kl. Schaller, *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1971, pp. 180.

[10] Questo tipo di riflessione vuol porsi in tensione dialettica tra una pedagogia *normativa* assoluta e una *scienza dell'educazione* empirica e neutrale; K. Schaller parla di « ein *funktionales*, ein *dialektischreflexives* und ein *dialogisches Bildungsmodell* » (cfr. *Lexikon der Pädagogik*, Freiburg, Herder, 1970, vol. I, p. 412), dove si realizza senza sosta una « kommunikative Integration von pädagogischen und gesellschaftlichen Prozess » (*Kritische Erziehungswissenschaft*..., p. 6).

stica, personalismo, nazionalsocialismo, marxismo dogmatico, deweysmo; e l'inquietudine delle filosofie critiche e delle filosofie della crisi: neokantismo, storicismo, esistenzialismo, problematicismo, neopositivismo, personalismo critico, neomarxismo. Esso non è nemmeno rimasto insensibile alle istanze e alle prospettive delle nuove sintesi « scientifiche » dell'uomo, divenute a loro volta, anche contro le intenzioni originarie e le impostazioni di principio, altrettante « ideologie » antropologiche e pedagogiche: freudismo, comportamentismo, funzionalismo, cibernetica, sociologia, strutturalismo.

Ma, nello stesso tempo, sembra essere immanente a queste ideologie la critica e il superamento di ogni ideologia, e quindi l'autorinnegarsi come ideologie, in favore di una teoria non teorica, ma vitale, vissuta e non formulabile, della liberazione da ogni sovrastruttura « ideologica ». Queste nuove teorizzazioni rifiutano esse stesse ogni qualifica « ideologica ». In pedagogia e nell'educazione ciò comporterebbe l'affermazione della storicità senza residui della crescita e dell'agire umano, della totale « contingenza », della spontaneità dell'impulso, il prevalere della fattualità pura, della storicità al di là di ogni storia (strutturalismo).[11]

Dal punto di vista strettamente pedagogico e con particolare riferimento al concetto di educazione, la tendenza « storicizzante » e « relativizzante », sposta decisamente l'accento dall'ideale di una strutturazione della personalità secondo schemi ontologici e assoluti (natura, essenza, valori, fini perenni) a una prospettiva nettamente « situazionale », individuale o sociale. Di conseguenza al *contenuto* si opporrà, come obiettivo dell'educazione, la pura *forma*, la *funzione*, la *struttura*.

Educare significa, allora, promuovere la pura *libertà*, la capacità di impegno nella *storia*, la facoltà *critica* e *creativa*, rifuggendo da una precisa integrazione in un credo e in un sistema dottrinale oppure concependo questo stesso coinvolgimento in modo permanentemente contestativo, come avviene nella libera utilizzazione della psicanalisi e nell'adesione « critica » al marxismo, come messaggio teorico e come organizzazione politica e sociale. Si parla di « coscientiz-

---

[11] Per una breve visione panoramica si può vedere P. Braido, *Orientamenti contemporanei della filosofia dell'educazione in Italia*, « Orientamenti Pedagogici », 1971, pp. 6-21. Tra alcuni recenti lavori significativi, riguardanti il carattere ideologico o non ideologico delle scienze dell'uomo, possono essere segnalati a titolo esemplificativo i seguenti: J.-Cl. Sempé e al., *La psicoanalisi*, Firenze, Sansoni, 1972, pp. 336 (non integrabilità della psicanalisi in nessuna *Weltanschauung*); Ch. Hanly and M. Lazerowitz (edd.), *Psychoanalysis and Philosophy*, New York, International Universities Press, 1970, pp. 362; B. F. Skinner, *50 anni di comportamentismo*. Un'analisi teorica delle contingenze di rinforzo, introduzione di F. P. Colucci, Milano, Istituto Librario Internazionale, 1972, pp. 347 (« Il comportamentismo radicale nega l'esistenza di un mondo del pensiero », p. 307; « l'uomo è una macchina estremamente complessa », p. 336); G. Morra, *Sociologia e antropologia*, Fossano (Cuneo), Ed. Esperienze, 1971, pp. 391 (contro la riduzione dell'antropologia filosofica a sociologia); F. Cassano, *Autocritica della sociologia contemporanea*. Weber, Mills, Habermas, Bari, De Donato, 1971, pp. 204 (punto di vista scientifico-ideologico marxista); G. Puglisi, *Che cosa è lo strutturalismo*, Roma, Astrolabio-Ubaldini, 1970, pp. 230; G. Gozzi, *Lo strutturalismo nelle scienze umane*, « Il Mulino », n. 221, maggio-giugno 1972, pp. 530-551.

zazione », di « liberazione », di « umanizzazione », di responsabilità, di etica dell'impegno, di incontro, di dialogo, di opzione, di « emancipazione ».[12] L'educatore diventa « mediatore di coraggio » e « maestro di vita » più che « maestro di scienza ».[13]

3. L'educazione tra l'esigenza onnilaterale e la dimensione « tecnologica ».

La tensione tra contenuto e forma dal piano teoretico sembra trasferirsi per motivi specifici sul piano *metodologico* e *operativo*. A un chiaro processo di *arricchimento* e di *integrazione* del concetto di educazione, di formazione e di istruzione, sembra contrapporsi paradossalmente una progressiva operazione di formalizzazione e, apparentemente, di *depauperamento*, che a altri appare, invece, di concentrazione e di potenziamento qualitativo.

Effettivamente nella pedagogia moderna e contemporanea si è tentato da vari punti di vista di ricuperare la ricchezza « umanistica » dell'educazione, superando le unilateralità del moralismo e del soprannaturalismo o dell'intellettualismo. Intenzionalmente l'attivismo tende alla ricostruzione dell'uomo *vivo* (testa, mano, cuore) e cerca di stabilire e attuare l'equazione di educazione (e scuola) e vita. L'ideale del « retore », del « santo » (in senso unilateralmente « ascetico ») religioso o laico, del dotto e dell'uomo del dovere, vuol essere sostituito dall'ideale dell'umanità integra e piena, dell'uomo largamente impegnato in un vasto progetto morale e sociale, con il massimo sviluppo anche delle dimensioni affettive e creative della sua personalità (per esempio, con una più franca formazione all'amore e una più sincera educazione sessuale).

Ispirandosi a diverse ideologie si vuol costruire l'uomo « onnilaterale » (Marx), l'uomo del futuro (Suchodolski), l'uomo « utopico » (non utopistico), l'uomo « felice », generosamente riuscito, individualmente e socialmente.[14]

In questo contesto di obiettivi complessi si tende a una integrazione della

---

[12] Cfr. P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva, 3ª ed., 1971, pp. 181; P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971, pp. 224. Naturalmente si prescinde se, di fatto, i vari autori che parlano in questi termini non abbiano anche una loro visione di vita; indubbiamente le formule adottate non sempre implicano un contenuto preciso: si sa *da che cosa* liberarsi, ma non è sempre ben definito il *perché* e il *per che cosa*.

[13] Le ultime espressioni sono ricavate dal volume di Eugen Fink, *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*, Freiburg, Rombach, 1970; per questo il sapere dell'educazione è « sapere della realtà più carica di rischi », della « più inutile delle occupazioni umane », in quanto non può indicare *valori assoluti*, configurati una volta per sempre, eterni, ma semplicemente far prendere coscienza — con metodo fenomenologico (il Fink si riallaccia a Husserl) — di un mondo storico oscuro e dalle vie incerte e difficili, da affrontare con atteggiamento né fanatico né neutrale, con impegno libero e creativo all'interno del *determinismo naturale*.

[14] Cfr. per esempio, T. Rülker, *Der Glücksbegriff als pädagogische Kategorie in historischer und systematischer Sicht*, « Pädagogische Rundschau », 1971, 3, pp. 161-178.

« pedagogia » (scienza e prassi) mediante interventi più radicali e profondi di carattere psicologico e psicoterapeutico, con accentuazioni individuali o sociali (psicanalisi, psico-pedagogia non direttiva, psicologia clinica, analisi esistenziale e fenomenologica, psicoterapia relazione, « terapia istituzionale »).[15]

Ma a questo accrescimento quantitativo degli interventi e dei valori, all'espansione volumetrica dell'uno o dell'altro o di tutti globalmente, mediante la massima completezza delle informazioni, si contrappone con crescente vigore la tendenza a trasferire il discorso soprattutto nel campo delle condizioni *formali* di qualsiasi educazione e cultura, delle *strutture*, degli *atteggiamenti*.

La « disideologizzazione » delle istituzioni formative e culturali (e in particolare della scuola) non soddisfano, a questo livello di discorso, a esigenze teoretiche, storicistiche e relativistiche, ma a richieste *sociologiche*, *organizzative*, *tecniche*, che rispondono alla necessità di tener conto del pluralismo delle idee e delle condizioni, dell'impossibilità e dell'opportunità di offrire scuole diversificate, delle richieste di una cultura strutturata secondo fondamentali elementi comuni.

Si intende il sistema scolastico come « *strumento integratore della vita sociale* », e come necessario mezzo di *unificazione* di individui ispirati a differenti ideologie.

Il principio etico-sociale « in necessariis unitas », applicato al piano pratico della convivenza, porta alla convinzione che « l'unità del sistema scolastico si ottiene appunto con la rinuncia esplicita a farne lo strumento esclusivo o prevalente di educazione in senso ' ideologico ', come espressione di una ' dottrina ' e cioè con incidenza esclusiva sulle scelte di valore ».[16] Non è la tesi dell'apparente *neutralità*, difesa dai sostenitori della scuola insieme *laica* e *educativa*. « La posizione e l'ipotesi sulla quale noi ci muoviamo è, viceversa, di natura profondamente diversa: essa cioè sottrae al sistema scolastico, come tale, la sua funzione esplicitamente *educativa*, intesa come obiettivo terminale del suo itinerario e quindi anche come necessità di definizione del suo carattere, per affidarle, invece, un compito diverso ».[17]

« Il sistema scolastico di una società libera e democratica non si fonda su una specifica dottrina, su una teoria o su una ideologia con cui esso debba necessariamente identificarsi, per inserirvi i giovani, o a cui debba ' adattarli '; si fonda su principi di bene pubblico e sulla convergenza degli interessi di tutta la comunità per realizzare questi principi . . .; un sistema che . . . si propone di essere strumento di integrazione individuale e di sviluppo personale; di pro-

---

[15] Cfr., per esempio, le indicazioni contenute nel denso volumetto di M. MANNONI e al., *Psicanalisi e pedagogia*, con una griglia introduttiva di A. Canevaro, « Proposte Valnoci » n. 7, Genova-Bologna, Edizioni Valnoci, 1971, pp. 190.

[16] G. GOZZER, *I cattolici e la scuola*, Firenze, Vallecchi, 1964, p. 70.

[17] G. GOZZER, *o. c.*, p. 71; il Gozzer si richiama all'esperienza delle scuole internazionali, nelle quali è stato possibile organizzare istituti scolastici superando non solo la differenziazione e la molteplicità linguistica, ma anche il pluralismo culturale, religioso, ideologico.

muovere le condizioni obiettive che consentono al singolo e alle formazioni pluralistiche in cui si articola la vita sociale di scegliere i propri quadri e schemi di valore e di viverli, partecipando liberamente e rispettosamente a tutte le strutture e istituzioni della vita associata, inserendo nel proprio operare la carica di valori personali, collaborando così al progresso equilibrato e giusto dell'intera struttura sociale ».[18]

Vengono offerti all'alunno gli strumenti di perfezione umana adatti per realizzare la personale scelta ideologica e un più preciso impegno personale in essa.[19]

In particolare, questa convergenza di dissimili in unità è caratterizzata dall'universale istanza *tecnologica*. « Si è delineato, negli ultimi tempi, — continua G. GOZZER — un fenomeno singolare e inatteso: il convergere di tutte le varie ricerche e dei discorsi fatti sul terreno culturale, su quello dei mezzi di comunicazione, sulle analisi sociologiche, sui fatti organizzativi, sullo sviluppo economico verso il tema dominante e implosivo della ' problematica tecnologica ' . . . Il discorso sulla tecnologia può dischiudere ' un'unità ' che riesce a sintetizzare, o meglio a globalizzare, quella vastità di esperienze dispersive (che talvolta sembrano dare le vertigini) per cui ogni campo ormai procede per sezioni parallele non comunicanti . . . ».[20]

4. DALLA SCOLARIZZAZIONE TOTALE ALLA « DESCOLARIZZAZIONE ».

Un'ulteriore tensione balza oggi agli occhi se dalla considerazione dei problemi generali dell'educazione si volge l'attenzione a una delle più massicce organizzazioni che la promuovono: la *scuola*.

Anche a questo punto allo sforzo eccezionale che si sta operando per una nascita e rinascita della scuola, della sua massima espansione quantitativa e qualitativa, corrisponde il più radicale tentativo di « contestazione ». Mai nella storia dell'umanità si è detto e si è fatto per l'istruzione organizzata di tutti; e mai come oggi si è messa in discussione la validità di questa sconfinata ambizione.

È evidente, soprattutto in quest'ultimo dopoguerra, l'approfondirsi dell'interesse per la diffusione dell'istruzione e della scuola, determinato da svariati

---

[18] G. GOZZER, *o. c.*, p. 76.

[19] G. GOZZER, *o. c.*, pp. 77 ss.

[20] G. GOZZER, *Introduzione ad una ricerca sui mezzi della comunicazione e sulle tecnologie*, nel volume *L'educazione tecnologica*. Documenti per una ricerca, Roma, Palombi, 1967, p. 23. Il riferimento è fatto non alle *macchine*, in senso meccanico, diacroniche, estensive dell'attività cerebro-muscolare, ma ai nuovi *mezzi* elettro-magnetici, basati sul principio della simultaneità, della totalità e della partecipazione (estensione dell'attività cerebro-nervosa), base di un nuovo tipo di *cultura* e di *comunicazione* (pp. 27-35); si impone una « innovazione *totale* dei contenuti », « la scomparsa delle materie nella loro suddivisione schematizzata », « una correlazione organica tra le varie materie », « una tendenza fondamentale all'unità, all'antiframmentarietà, alla simultaneità », con l'esigenza di « una *nuova cultura tecnologica* e quindi una nuova educazione tecnologica » (pp. 35-36).

fattori: la ricostruzione morale e materiale, il progresso tecnologico, l'esigenza di giustizia e di uguaglianza, l'emancipazione dei popoli nuovi dalla servitù coloniale. Il nostro tempo si caratterizza per un'esplosione culturale e scolastica senza precedenti: educazione di base, scuola popolare, educazione degli adulti, alfabetizzazione, pianificazione scolastica e democratizzazione dell'insegnamento, animazione culturale. Questi e altri termini esprimono ingenti sforzi in tutto il mondo per la vittoria sull'ignoranza e la dilatazione quantitativa e qualitativa dei sistemi di diffusione della cultura, soprattutto tramite l'istituzione « scolastica » e le istituzioni parallele e collegate.

Ma *elementi di fatto* e *ragioni ideologiche* contribuiscono a sedare questa esplosione di buone intenzioni e di realizzazioni in favore di una cultura sempre più largamente diffusa. Crescono le iniziative contro l'analfabetismo, aumentano coloro che sanno leggere e scrivere, ma crescono anche (in cifra assoluta) gli analfabeti: la migliorata organizzazione dell'istruzione non riesce a far fronte alla crescita demografica, anche se in percentuale l'analfabetismo è in leggera flessione. Gli analfabeti nel mondo si aggirano sugli 800 milioni. Contemporaneamente sembra diminuire il livello qualitativo della cultura di coloro, che possono fruire della sollecitudine scolastica. D'altra parte, in antitesi o in gara con la scuola, aumenta l'influsso della « scuola parallela » (i mezzi di comunicazione sociale, ecc.). Ma all'universale scolarizzazione si oppongono altri soprattutto per ragioni ideologiche e sociali: il « sistema scolastico » finirebbe per essere uno dei fattori di « conformismo », di asservimento al « sistema » economico, sociale, politico.[21] Si parla di fallimento della democratizzazione dell'insegnamento.[22]

---

[21] Razionalizzazione e democratizzazione dell'insegnamento non sono legate come si vuol credere, afferma P. Bourdieu nel saggio contenuto nel volume curato da M. Barbagli (ed.), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, Il Mulino, 1972, *La trasmissione dell'eredità culturale*, pp. 131-161. Più esplicitamente nel lavoro di P. Bourdieu et J. C. Passeron, *La réproduction*. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Editions de Minuit, 1970, pp. 281, viene stabilita una stretta connessione tra AP (attività pedagogica), AuP (autorità pedagogica), TP (lavoro pedagogico), AuS (autorità sociale), SE (sistema educativo), TS (lavoro scientifico). « Trattando tutti i discenti, anche se di fatto disuguali, come uguali nei diritti e nei doveri, il sistema scolastico finisce di fatto per sancire le disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura. Inoltre, il sistema scolastico tende ad accordare un vantaggio supplementare ai giovani degli ambienti più agiati perché il sistema di valori impliciti che presuppone e trasmette, le tradizioni pedagogiche che perpetua e persino il contenuto e la forma della cultura che trasmette e che esige hanno affinità con i valori, le tradizioni e la cultura delle classi più agiate » (*Scuola, potere e ideologia*, p. 149).

[22] All'argomento è dedicato il fasc. 41 (gennaio 1972) della riv. *Orientations* (Paris, Ligel, *Démocratisation de l'enseignement, inégalité des chances, inégalité sociale*. « La démocratisation ne passe pas par l'école. Il n'y a pas de solution scolaire au problème de la démocratisation de l'enseignement... Les institutions éducatives que nous souhaitons appartiennent à une société qu'elles contribueraient à faire venir. Si la déscolarisation nous paraît un objectif qui mérite qu'on s'y arrête, ce n'est pas l'aspect de destruction ou de mort de l'école, mais de déscolarisation de la société. La suppression de l'école surtout lorsqu'on l'étend à l'école de base, n'est qu'un moment d'une dialectique dont les perspectives sont l'instauration d'un changement social et non uniquement pédagogique. C'est d'abord la déscolarisation de la culture... Choisir une culture pauvre, c'est faire le choix

È proposta, sotto varie denominazioni, l'abolizione della scuola come struttura, come istituzione, come organizzazione « separata » e legalizzata della cultura, in favore di formule più vaste, di largo respiro sociale, in cui sia veramente possibile a tutti partecipare ugualmente ai beni culturali: quasi una specie di totale « mutuo insegnamento », nel quale tutti siano contemporaneamente e criticamente insegnanti e alunni.

In questo senso dal sovietico V. N. Sul'gin a I. Illich si è parlato di « morte della scuola » e di « descolarizzazione » in funzione di un largo impegno « culturale » di tutta la società attraverso le sue varie espressioni di vita e di azione (per Sul'gin: i soviet, il partito, i sindacati operai, la fabbrica, l'educazione « spontanea »), compresa naturalmente la scuola, non esclusiva né privilegiata.[23] Si passa dalla descolarizzazione all'educazione permanente.[24]

Altri, pur avvertendo questa antitesi, non pensano si debba acuirla in favore di uno o dell'altro dei due termini. La tensione va, in certo senso, aggravata e portata costantemente al più alto grado, ma all'interno delle istituzioni e in particolare della scuola, che rimane praticamente strumento indispensabile e permanente di un razionale sviluppo culturale e sociale e di un continuato confronto di idee e di opinioni.

L'*antipedagogia* non diventa negazione della pedagogia e della scuola, ma volontà di rinnovamento della società e della scuola, partendo dalle strutture esistenti e operando in esse: riforma sociale e pedagogica fatta anche in specifici termini pedagogici e didattici, seppur rivoluzionari.

Si muovono precisamente in questo senso posizioni estremamente contestative, quali l'*antipedagogia* di F. De Bartolomeis, com'è più ampiamente illustrato nel recente volume, già citato, *Scuola a tempo pieno*,[25] e di M. Lodi,[26] che nella scuola, la quale potrebbe essere un apparato al servizio di un sistema sociale oppressivo, intende fare un lavoro non per asservire, ma per liberare, affiancando all'impegno educativo l'impegno civile. Le intenzioni di energica tensione contestativa nel sistema è stata affermata recentemente dallo stesso M.

---

délibéré d'une culture qui ne condamne pas le plus grand nombre. Le contrôle politique de la culture, comme des caractéristiques technologiques des produits industriels, est la voie de la démocratisation » (pp. 9-12).

[23] Cfr. I. Illich, *Deschooling Society*, New York, Harper and Row, 1970-1971, pp. 117; sempre significativo è il lavoro di Ph. H. Coombs, *La crisi nell'educazione nel mondo*, « Formazione e Lavoro », genn.-febbr. 1968, pp. 96; cfr. ancora I. Illich, *Comment éduquer sans école*, « Esprit », giugno 1971, pp. 1123-1152, *Une phénoménologie de l'école*, « Orientations », ottobre 1971, pp. 5-14 e *L'alternative à la scolarisation*, « Orientations », gennaio 1972, pp. 105-126. Su linee analoghe si muovono le tesi de « Il Manifesto » (cfr. soprattutto Atti del Convegno *Scuola, sviluppo capitalistico, alternativa operaia e studentesca*, Roma, 23-24 maggio 1970, Appendice: *Tesi sulla scuola*, pp. 163-184); e altri neo-marxisti come L. Althusser, *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, « Critica marxista », sett.-ott. 1970 (la scuola è « apparato ideologico dominante di Stato »).

[24] E. Verne, *Déscolarisation et éducation permanente*, « Orientations », ottobre 1971, pp. 15-25. *La futilité de l'école en Amérique latine*, « Orientations », gennaio 1970, pp. 19-35.

[25] Milano, Feltrinelli, 1972, p. 134.

[26] *Il paese sbagliato*. Diario di un'esperienza didattica, Torino, Einaudi, 1970, p. 478.

Lodi con F. Alfieri in relazione e in contrapposizione all'estremismo velleitario del *pamphlet* di J. Celma, *Diario di un educastratore*.[27]

L. Lombardo Radice sottolinea l'unilateralità della tesi circa la scuola e gli apparati ideologici asserviti al « sistema », richiamandosi al concetto marxiano della contraddizione immanente al capitalismo, « la contraddizione tra cultura e potere, tra ragione tecnico-scientifica e irrazionalità dei rapporti di produzione », una « *contraddizione (che) non è eliminabile* », e aggiunge: « Oggi, che l'espansione e la esplosione della scolarità, che l'enorme sviluppo delle informazioni, che il passaggio della stessa cultura superiore da *élites* a masse, mette in difficoltà sempre più gravi la riproduzione dell'ideologia della classe dominante, del consenso a *questi* rapporti di proprietà — proprio oggi dovremmo negare questa prima contraddizione che muove e lacera la scuola nella società capitalistica, e affermare che l'apparato scolastico *è* l'' apparato ideologico di Stato dominante '? ».[28] « La scuola è un terreno di lotta, di scontro, di battaglia ».[29]

5. I METODI TRA TECNOLOGIA E CREATIVITÀ.

Riguardo alle istituzioni della cultura e dell'istruzione si nota una tensione particolarmente attuale sul piano *metodologico*. Da una parte, la scuola, e in genere la trasmissione culturale istituzionalizzata, si rivela chiaramente arcaica e superata in una società in rapido sviluppo tecnologico; d'altra parte, riemerge costantemente l'esigenza di una preparazione culturale che promuova le capacità originali e creative del futuro membro maturo della società tecnologica.

È evidente anche nel lavoro educativo e pedagogico l'insofferenza e l'insoddisfazione per l'inadeguatezza quantitativa e soprattutto *qualitativa* dei mezzi e dei metodi. In una società sempre più razionale e tecnicizzata in tutti i settori (tecnologie produttive perfezionate, mezzi di comunicazione sociale più

---

[27] Rimini, Guaraldi, 1972, *Un'occasione per discutere sul significato della militanza di classe all'interno della scuola*, pp. 197-213. Il ricupero da parte del fanciullo e dell'insegnante della spontaneità, della creatività, dell'« avventura » si fa « mettendo le radici in una scuola per molti anni, collegandosi con altri insegnanti, stando con i bambini quasi tutto il giorno », creando « un sano luogo di contraddizione permanente, drammatico, sofferto, indicativo di un'alternativa possibile » (p. 207). È quindi, possibile e doveroso, tentare nella scuola tutto ciò che è possibile, integrando l'impegno didattico con quello politico, contribuendo fattivamente al controllo operaio sulla scuola e recando « un contributo di democratizzazione di tipo generale tramite l'apertura delle scuole a chiunque voglia vedere che cosa vi succede, l'assemblea aperta del personale della scuola, dei genitori e di tutte le persone interessate del quartiere, la formazione di collettivi di insegnanti, di sezioni sindacali, di comitati di genitori formati non da rappresentanti eletti ma da chi direttamente si impegna a difendere i diritti dei bambini » (pp. 209-210).

[28] L. Lombardo Radice, *La scuola, oppio del popolo?*, « Riforma della Scuola », 1970, 12, p. 10.

[29] L. Lombardo Radice, *art. cit.*, p. 11; cfr. anche L. Lombardo Radice, *I termini della dialettica scuola-società*, « Riforma della Scuola », 1970, 3, pp. 1-19.

raffinati, convivenza umana organizzata in forme più illuminate), gli strumenti e i processi della « produzione » educativa e culturale appaiono primitivi, artigianali, empirici: famiglie impotenti e disorientate; scuola disorganizzata, tecnicamente povera; insegnanti professionalmente impreparati; politici e operatori sociali pedagogicamente sprovveduti.

Nasce l'esigenza e l'urgenza di un risoluto avanzamento verso un progresso tecnologico nei mezzi, nelle attrezzature e nei metodi educativi e didattici. Si è alla ricerca di una cultura nuova. La pedagogia passata potrà offrire incomparabili suggestioni ideali, ricchezza di motivazioni e di esempi, chiari fini personali, etici e religiosi. Ma per il resto è necessario un deciso cambio di marcia, che faccia largo posto anche nella scuola a componenti culturali del tutto predominanti nel mondo extrascolastico: l'istanza scientifica positiva e matematica, la dimensione tecnica, le nuove « scienze dell'uomo » in rapido progresso: biologia, psicologia, sociologia, economia, politica.

Per questo alla razionalizzazione e al vigore tecnologico, che caretterizzano gli altri settori della vita, con grandi difficoltà gruppi di studiosi, spesso isolati, tentano di affiancare varie iniziative progressive: la conoscenza e l'utilizzazione delle leggi della « scienza » psicologica (con particolare preferenza per la conoscenza precisa dei meccanismi inconsci mediante la psicanalisi o dei rapporti tra individuo e ambiente mediante lo studio comportamentatistico); l'elaborazione della pedagogia e della didattica cosiddetta « scientifica » e *sperimentale*, con l'ambizione di ricondurre l'educazione e la pedagogia quasi a tecnologia e a « ingegneria » dell'animo umano (A. S. Makarenko); la razionalizzazione massima dei processi didattici mediante l'*istruzione programmata* e cioè la presentazione delle materie sotto forma di *programma*, in senso cibernetico e elettronico, con un complesso di operazioni di *analisi*, di *organizzazione* e di *progressione* analogo a quello usato per il funzionamento dei meccanismi automatici (i testi programmati e le « macchine per insegnare » ne possono essere espressione più o meno significativa) o « istruzione automatizzata » (G. Gozzer) o « istruzione razionalizzata » (R. Titone),[30] o altre tecniche anche meno elaborate, ma tendenti al conseguimento di un rendimento elevato; introduzione di processi sperimentali di ricerca e di apprendimento individuale o di gruppo; perfezionamento degli strumenti di verifica e di controllo mediante studi e ricerche docimologiche sempre più raffinate.[31]

---

[30] Sulla denominazione e il significato di « istruzione programmata » e simili, risulta estremamente chiarificatore e critico il saggio, informato e preciso, di M. Marchi, *Verso una definizione dell'istruzione programmata. Ostacoli e tendenze*, « Rivista di Pedagogia e Scienze Religiose », 1972, 2, pp. 131-155. Un'iniziazione elementare offre « Didattica di base », n. 17 di « Scuola Italiana Moderna », 15 maggio 1968; cfr. pure M. Laeng, *Le tecnologie per la scuola*, « Orientamenti Pedagogici », 1970, pp. 1139-1147; M. Laeng, *Rassegna delle nuove tecnologie d'istruzione*, « Orientamenti Pedagogici », 1971, pp. 662-671; e il fasc. monografico di « Formazione e lavoro », genn.-febbr. 1971, dal titolo *Esplode l'apprendimento*, pp. 108.

[31] È inevitabile il ricorso, oltre che alla psicologia, a scienze più « esatte » quali la statistica, la matematica, la logica, la cibernetica, l'informatica, ecc. Il prodigioso sviluppo delle conoscenze (raddoppiano ogni 10 anni) obbliga a volgersi più alle strutture interpreta-

« È venuto il momento di chiederci — scrive H. Dieuzeide — se l'educazione debba restare la sola importante attività umana in cui la tecnologia non può accrescere il potenziale umano, e di denunciare lo strano e pernicioso paradosso per cui l'educazione dovrebbe saper cambiare il mondo senza tuttavia ammettere che essa stessa possa subire alcun cambiamento ».[32]

Del resto, già Lenin, per sottolineare lo stretto legame tra progresso tecnico e sviluppo sociale, finiva forse con il privilegiare il primo, quando affermava — anche con precisi intenti operativi — che per la Russia sovietica il comunismo era « il potere sovietico più l'elettrificazione di tutto il Paese », contribuendo a dare un'interpretazione unilaterale al più « umanistico » concetto marxiano di « educazione politecnica ».

Ma, paradossalmente, non è meno sentito oggi il problema di una educazione non tecnologica nella civiltà tecnologica, una cultura e un'istruzione che restituisca l'uomo a se stesso, nella libertà dei suoi impulsi, nella capacità creativa, nell'originalità dell'autoespressione, anche nella disponibilità alla piena fruizione del « tempo libero ». Si potrebbe parlare di un'educazione e di una scuola che aiutano l'uomo a scoprire ciò che in lui è vitale, spontaneo, impulsivo, al di là dell'appiattimento, del conformismo, del livellamento sociale e ambientale, della razionalizzazione e della tecnicizzazione; una « scuola del dissenso », che risponda in forme più ricche e sostanziali a esigenze che i giovani dell'*underground* esprimono spesso in termini drammatici e estremisti.

Effettivamente, oltre il *pensiero convergente* caratterizza l'uomo anche, e forse più, il pensiero *divergente*; e torna oggi insistente l'invito a *educare al pensiero creativo*.[33]

Invece, resistenze molteplici fanno temere che sia ancora lungo il cammino che porta al superamento del profondo divario esistente tra l'*insegnamento* ufficiale della scuola, anche tecnologicamente diverso, ricevuto « dal *libro*, dalla *lezione scolastica*, dalla *carta stampata* in genere », e l'apprendimento, le informazioni, che l'alunno riceve attraverso tutto un sistema « di comunicazioni-informazioni simultanee e globali, in cui egli è selettore, creatore, protagonista, sprigionatore di contatti e di circuiti, stimolatore di relazioni e di partecipazioni in profondità ».[34] Come conseguenza, « diviene una specie di contrapposizione tra il quantitativo immensamente ricco di informazioni ricevute in termini di

---

tive che alla quantità delle informazioni (cfr. A. VISALBERGHI, *Per una scuola aperta al futuro*, « Scuola e Città », 1968, pp. 4-5).

[32] H. DIEUZEIDE, *Tecnologia educativa e sviluppo dell'educazione*, « Educational Broadcasting Review », vol. 5, n. 4, 1971, cfr. in *Documentazione per la televisione educativa*, n. 3, aprile 1972, p. 93.

[33] La letteratura psicopedagogica è ricchissima sull'argomento. Per il lettore italiano si rimanda a due volumi fondamentali: S. J. PARNES, H. F. HARDING (edd.), *Educare al pensiero creativo*, Brescia, La Scuola, 1972, pp. 550 e H. H. ANDERSON (ed.), *La creatività e le sue prospettive*. Relazioni presentate al simposio interdisciplinare sulla creatività promosso dalla Michigan State University (U.S.A.), Brescia, La Scuola, 1972, p. 326.

[34] G. GOZZER, *Introduzione a una ricerca sui mezzi*..., nel vol. *L'educazione tecnologica*, p. 38.

simultaneità-istantaneità e il faticoso lavoro meccanico, analitico, frammentario imposto dai programmi e dalle materie scolastiche, per raggiungere risultati nettamente inferiori a quelli a cui gli alunni sono già arrivati per conto loro, in termini globali ».[35]

In un ambito anche più vasto di quello scolastico e educativo, permane la diffidenza nei confronti dei *tecnocrati*, nella cultura, nell'economia e nella politica, qualunque sia l'ideologia che li ispira, borghese o socialista, conservativa o « rivoluzionaria ». Si teme, in ogni caso, l'ambigua strumentalizzazione della scienza, della tecnica e della razionalità organizzativa, da parte dei detentori del potere, così come pensa sia avvenuto, per esempio, della *puericultura* L. Boltanski: « La puericultura costituisce senza dubbio un oggetto privilegiato per chi intende saggiare i caratteri specifici della diffusione delle tecniche e delle scienze all'interno di una società stratificata . . ., elemento di un programma ben più vasto e ambizioso: regolare la vita, particolarmente quella dei membri delle classi inferiori, regolare tutte le azioni, comprese le più intime, le più private, quelle che si compiono all'interno della propria casa, in seno al focolare domestico ».[36]

È l'istanza fatta valere, nei confronti della civiltà americana, da C. W. Mills, e da J. Habermas con la sua « teoria critica » della società.

Per il primo « l'alienazione . . . è superabile solo attraverso un'azione pedagogica e la creazione di ' pubblici autoeducantisi ' all'interno dei quali possa riprodursi quel libero esercizio della razionalità sostanziale pregiudicato dallo sviluppo dell'industrializzazione ».[37] « La *razionalizzazione sul piano del quadro istituzionale* — afferma J. Habermas — può compiersi soltanto per mezzo dell'interazione stessa mediata dal linguaggio, cioè tramite un venir meno dei limiti alla comunicazione ».[38]

6. Nuove tensioni nel rapporto « maestro-scolaro ».

L'antitesi « razionalizzazione-libertà » sembra riproporre in termini nuovi anche la tradizionale tensione educativa tra autorità e obbedienza, tra rapporto vivificante e graduale iniziazione all'autonomia. La scienza pedagogica attuale e le « scienze dell'uomo » sembrano propense ad accentuare l'una e l'altra esigenza, in un modo che talvolta potrebbe apparire alternativo.

Psicologia e sociologia sembrano, per un verso, ricostruire con maggior forza i rapporti intersoggettivi dall'infanzia alla maturità.

È noto quanto oggi sia sottolineato il valore determinante del rapporto ma-

---

[35] G. Gozzer, *o. c.*, p. 38.

[36] L. Boltanski, *Puericultura e morale di classe*, Rimini, Guaraldi, 1972, p. 13.

[37] F. Cassano, *Autocritica della sociologia contemporanea.* Weber, Mills, Habermas, Bari, De Donato, 1971, p. 16.

[38] Cit. da F. Cassano, *o. c.*, p. 172.

dre-figlio, padre-figlio, genitori-figli, con intensa carica affettiva; più avanti non è meno accentuato quello del gruppo e delle varie forme associative. L'educatore, sia esso individuo oppure « collettivo », dev'essere « forte », ricco di capacità, consapevole della propria responsabilità formativa. Anche per questo, oltre che per motivi sociali ed economici, si tende a superare il concetto romantico dell'educatore, fragile seppur venerato sacerdote della cultura e della formazione, umbratile « vestale », per sottolineare la sua più netta qualifica di lavoratore, di operatore sociale, di professionista, di giuda competente e conscia della sua precisa collocazione nel mondo della « produzione » culturale e economica con una specifica forza sindacale e politica.

Ma mentre si tenta di « professionalizzare » e di « qualificare » l'educatore (anche i genitori) e l'insegnante da tutti i punti di vista (culturale, tecnico, politico-sociale, sindacale, umano), sembra che si stia raggiungendo il più alto grado della « contestazione » antiautoritaria.

Si contestano l'insegnante e l'educatore non tanto come singoli, ma come espressione di un « sistema » ritenuto oppressivo (connessione tra repressione sessuale, politica, culturale e scolastica).[39]

Vi convergono spesso idee freudiane e neomarxiste. Un esempio tipico è offerto dall'esperienza dell'istituto Baumgarten fondato nel 1919 dal socialista freudiano tedesco S. BERNFELD, che si ispirava ai seguenti orientamenti educativi: libero sviluppo del fanciullo in una autonoma adesione alle norme di comportamento e nella libera scelta degli indirizzi culturali, con l'eliminazione completa di ogni coercizione e di ogni autoritarismo, amore illimitato, profondo rispetto e assoluta fiducia reciproca tra ragazzi e educatori, soppressione di ogni volontà di potenza. Si tende alla democratizzazione totale e all'autogoverno degli alunni.[40] È, in ogni caso, la fine della subordinazione, la « fine del ragazzo scolastico »; [41] l'« educazione ad uno spirito scientifico vale a dire sperimentale creativo-costruttivo . . . e a una autenticazione di rapporti relazionali-comunitari antimassificanti ».[42]

---

[39] Come punta estrema di questa contestazione si può segnalare ancora J. CELMA, *Diario di un educastratore*, Rimini, Guaraldi, 1972, pp. 221. È anche stato riesumato un antico lavoro di Siegfried BERNFELD, *Sisifo ovvero i limiti dell'educazione*, Bologna, Guaraldi, 1971, p. 159: « l'educazione esiste solo là dove l'infanzia è vissuta in una dimensione sociale. I suoi presupposti sono due: il fattore biologico e quello sociale » (p. 53). Una trattazione pluridimensionale, in genere, più pacata del rapporto tra *scuola* e *potere* (ideologico, politico, burocratico, economico) è oggetto del volume di G. CIVES, M. RIVERSO, V. VENTRE, *Scuola e potere*, Urbino, Argalìa, 1971, p. 312; cfr. anche M. BARBAGLI (ed.), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, Il Mulino, 1972, pp. 313.

[40] Cfr. S. BERNEFELD, *Antiautoritarismo e psicanalisi nella scuola*, Milano, Feltrinelli, 1971, pp. 288. Caratteristica e nota è l'esperienza inglese di Summerhill, per cui si può vedere il volume del fondatore A. S. NEILL, *Summerhill*, Milano, Forum Editore, 1970, p. 430.

[41] Cfr., per esempio, *L'erba voglio*. Pratica non autoritaria nella scuola, a cura di Elvio Fachinelli, Luisa Muraro Vaiani e Giuseppe Sartori, Torino, Einaudi, 1971, pp. 272, e soprattutto il tentativo di sintesi di Pucci FERRUTA, *Ragioni e prospettive dei rapporti non autoritari*, pp. 253-266; M. LODI, *Il paese sbagliato*. Diario di una esperienza didattica, Torino, Einaudi, 1970, p. 478.

[42] G. CIVES, *Scuola e potere burocratico*, nel vol. cit. *Scuola e Potere*, p. 156.

7. L'educazione e la scuola tra famiglia e società.

I problemi dell'educazione e della formazione culturale, anziché placarsi e risolversi, sembrano raggiungere la massima tensione quando si considera la *situazione* e le *disponibilità* di coloro che principalmente sono chiamati a portare un contributo qualificato alla loro soluzione: i *genitori* (la famiglia) e gli *insegnanti*. Essi stessi sembrano trovarsi al centro delle tensioni accennate.

Da una parte, come si è visto, psicologia e sociologia vanno a gara nel sottolineare il valore strutturale della personalità e l'indispensabile funzione « socializzante » dei genitori e della famiglia: sono fondamentali in proposito i dati forniti dalla psicanalisi e più copiosamente dalle varie forme di neofreudismo, dalle più recenti psicologie di tipo relazionale [43] e dalla sociologia « critica ».[44]

Con i loro risultati le scienze dell'uomo consentono o polemizzano, in diverse prospettive, con principi secolari sottolineati dalla « teoria » di varia ispirazione speculativa: realistica tradizionale, razionalistica, giusnaturalistica, idealistica. Spesso psico-pedagogia e didattica chiedono collaborazione a tutti i livelli. Non si tratta solo di studiare, orientare e utilizzare la *psicodinamica* della vita familiare, ma di instaurare una più vasta rete di relazioni tra scuola e famiglia e gruppi giovanili; le formule sono varie: associazioni dei genitori, consigli dei genitori, comitati scuola-famiglia, ecc.[45]

Ma non è meno spietata l'analisi degli aspetti negativi della famiglia, ritenuta bloccata da determinismi economici e politici, chiusa da carenze e pregiudizi culturali, inefficiente per impossibilità o incuria; o, prescindendo da connotazioni valutative negative, incapace di fatto di quella autentica *partecipazione sociale*, che ovviamente implica la « capacità del soggetto sociale di conoscere la realtà e i problemi della collettività a cui appartiene (ai vari livelli locale, regionale, nazionale, internazionale) e di intervenire in modo attivo e con una certa competenza nelle decisioni e nelle scelte che hanno influenza sulla vita della collettività », capacità che « presuppone un atteggiamento favorevole di aper-

---

[43] Si veda, tra altri, il noto volume di W. N. Ackerman, *Psicodinamica della vita familiare*, Torino, Boringhieri, 1969, pp. XII-467; I. Boszormenyi - Magy e J. L. Framo, *Psicoterapia intensiva della vita familiare*, Torino, Boringhieri, 1969, pp. 525.

[44] A titolo esemplificativo, cfr. H. Marcuse, *L'autorità e la famiglia*. Introduzione storica al problema, Torino, Einaudi, 1970, p. 133; M. Horkheimer, T. W. Adorno (edd.), *Lezioni di sociologia*, Torino, Einaudi, 1966, p. 237.

[45] Con riflessi pedagogici e notevole intransigenza la tesi della responsabilità educativa primaria è sviluppata da H. Moritz, *La funzione educativa della famiglia*, Brescia, La Scuola, 1971, pp. 196, fortemente polemico nei riguardi delle istituzioni « totali » (scuola a tempo pieno, scuola-convitto, collegio di campagna); e, da vari punti di vista, dal volume in collaborazione *L'educazione familiare oggi*, a cura di Marcello Peretti, Brescia, La Scuola, 1972, pp. 391; per una visione panoramica, teorica e sperimentale, dei problemi dei rapporti scuola-famiglia, cfr. L. Macario, S. Sarti, *Scuola e famiglia*. Ricerche, problemi, prospettive, Zürich, PAS-Verlag, 1971, p. 151.

tura alla conoscenza dei problemi collettivi e all'intervento attivo nella vita della collettività di appartenenza », e « le effettive possibilità e condizioni della partecipazione in una società concreta in un dato momento storico ».[46]

Da molte parti si mette in dubbio — almeno per l'Italia — la reale capacità partecipativa della famiglia, a meno che non sia la *famiglia popolare,* come appare anche da un documento delle ACLI: « In materia di strutture partecipative, — è stato affermato — in Italia si è fatto spesso riferimento ai modelli di associazionismo familiare presenti nell'esperienza di altri paesi. In proposito è ora opportuno precisare che studi recenti promossi dal Movimento hanno evidenziato come il giudizio positivo su questo tipo di organismi debba essere ampiamente riveduto.

Le analisi condotte al riguardo hanno infatti mostrato che l'associazionismo familiare difficilmente riesce a sottrarsi ad una articolazione e gestione di tipo verticistico; inoltre, esso è generalmente basato sul sistema della delega istituzionalizzata, cosicché finisce per dare luogo quasi sempre ad organizzazioni burocratiche, scarsamente capaci di esprimere i bisogni effettivi delle famiglie e di essere strumento di auto-promozione.

Questo particolare associazionismo, d'altro canto, reca spesso i limiti e le distorsioni di una concezione corporativa, in quanto individua nella famiglia un *soggetto politico autonomo* e un destinatario *privilegiato* di interventi pubblici. Si determina così una visione settorialistica che, nella misura in cui spinge a rivendicazioni che non tengono conto delle più generali esigenze delle classi lavoratrici, si trasforma in autonomismo che impedisce il collegamento con le lotte del movimento operaio e provoca una grave dispersione di forze.

Nasce da queste considerazioni la necessità di sostituire ai modelli dell'associazionismo tradizionale nuove forme di presenza attiva dei cittadini, capaci di rispondere in modo adeguato alle crescenti esigenze di diretta e incidente partecipazione alla vita politica e sociale ».[47]

Il medesimo documento continua con indicazioni applicabili alla partecipazione e gestione scolastica: « L'indicazione che ne scaturisce è quella di una esperienza di democrazia diretta articolata in strutture partecipative spontanee quali comitati e assemblee informali, a cui tutti dovranno partecipare allo stesso titolo, senza gerarchie . . . Occorre infine prospettare l'opportunità che le nuove forme partecipative emergenti dalla mobilitazione di base così delineata, rifuggano dalle tentazioni corporative e familistiche, ricercando ogni collegamento possibile con le lotte portate avanti dai partiti, dalle associazioni dei lavoratori, dal movimento studentesco e da ogni altra forza democratica operante per una diversa collocazione della condizione operaia nella società ».[48]

Per questo sono messi in crisi i rapporti scuola-famiglia, di cui in Italia

---

[46] F. Crespi, *Partecipazione sociale e gruppi primari,* « Rivista di Sociologia », 1970, p. 6.

[47] *Le ACLI per una politica della famiglia,* « Quaderni di Azione Sociale », febbr. 1969, p. 295.

[48] *Le ACLI per una politica della famiglia,* pp. 299-300.

si sta appena parlando (o balbettando). Anche qui sembra verificarsi il caso di una drastica decisione di soppressione di qualcosa che, timidamente, sta appena per emergere all'esistenza. La famiglia — si dice — è affetta da angustie culturali tali da indurre la scuola e le istituzioni educative sociali a occupare, almeno intenzionalmente e ideologicamente, il più largo spazio possibile con interpretazioni « monopolistiche » della scuola integrata o a « tempo pieno ».[49]

La soluzione politico-sociale del problema dell'educazione e dell'istruzione tende a affermarsi come sostitutiva anziché integrativa dell'educazione e dell'istruzione cooperativa famiglia-scuola-società.

La tensione è evidente, come sottolinea ancora, in un orizzonte più vasto, F. Crespi: « Si ripete oggi continuamente che molte funzioni tradizionali della famiglia vanno lentamente trasferendosi alla più ampia società (funzioni educative, assistenziali) così come molta della influenza un tempo propria della famiglia va sostituendosi con l'influenza di altri gruppi sociali (gruppi di coetanei, associazioni, mezzi di comunicazione di massa, ecc.) ma si dimentica di aggiungere che al tempo stesso le nostre conoscenze, soprattutto a livello psicologico e psicoanalitico, attribuiscono compiti sempre più impegnativi alla famiglia, rendendola responsabile di una serie di rapporti e di esperienze che vengono considerati determinanti per la vita dell'individuo. Inoltre siamo oggi sempre più consapevoli che determinati problemi, ad esempio quelli assistenziali, debbano oggi essere risolti sulla base di una collaborazione delle strutture familiari, con l'eliminazione di quelle fabbriche di anormali che sono gli istituti assistenziali tradizionali dagli orfanotrofi, ai manicomi, agli ospizi di vario genere ».[50]

8. Gli insegnanti tra vocazione umana personale e professione sociale.

Dinanzi al cumulo di problemi potrebbe apparire ovvio il ricorso agli educatori di professione, ai « lavoratori » nel campo specifico dell'educazione e della scuola. Ma sarebbe ingenuo ignorare le tensioni che anche e, forse, soprattutto qui esistono.

Che il ruolo sia oggi universalmente in crisi è affermazione ovvia e scontata.

Da una parte si chiedono all'educatore e all'insegnante maggiori impegni di carattere culturale, pedagogico, sociale e politico; non solo, ma anche accresciute disponibilità di dedizione in un clima sempre più difficile, con rapporti complessi e problematici.

---

[49] « Un certo modello di familismo egoistico — scrive F. Crespi — sembra essere proprio di larghi strati sociali (e non soltanto delle medie classi ' borghesi ') nella cosiddetta società del benessere o dei consumi » (F. Crespi, *art. cit.*, p. 23).

[50] F. Crespi, *art. cit.*, p. 23.

Famiglie, giovani e società diventano progressivamente più esigenti: si chiedono eminenti doti personali, « umane », più approfondita cultura critica, preparazione pedagogica teorica e pratica, capacità di « rischioso » impegno sociale e politico. Non si attende dall'insegnante e dall'educatore che sia — come in altri settori — un buon « tecnico »; è perentoria la richiesta di una sintesi quasi impossibile: integrità personale, competenza culturale, autorità morale, simpatia, disponibilità a relazioni profonde e personali, risonanza affettiva, robusta struttura psicologica.

Il suo « nuovo ruolo » impone disponibilità e elasticità impensabili in epoche più statiche, nelle quali essenzialmente era sufficiente il prestigio personale e culturale: all'insegnante sono richieste apertura di mente, informazioni rinnovate, anche in relazione alle nuove metodologie educative e didattiche e alle tecnologiche dell'istruzione,[51] oltre che sanità mentale e maturità psicologica, solidità etica, preparazione culturale e tecnica, sensibilità civica e politica.[52]

D'altra parte, il maggior sforzo di adeguamento multilaterale si produce in un clima, che è obiettivamente di minor prestigio, di sfiducia e di incertezza.

L'educatore e l'insegnante sentono sempre più difficile trovare la propria identità, mentre li assillano quotidianamente i problemi, personali e familiari, comuni a tutti gli altri: collaboratore dei genitori o degli alunni? promotore della formazione globale degli allievi o solo della loro formazione intellettuale? neutrale o impegnato? amico degli alunni o loro giudice? integrato o contestatore? necessario, inutile, dannoso? [53]

La contestazione, aperta o silenziosa, non manca di acuire ed esasperare quotidianamente questi interrogativi, ai quali non è certo semplice offrire una risposta teorica e operativa rapida, lineare, pacificante.

9. Prospettive.

Non sembra, però, che queste e altre possibili tensioni debbano ingenerare soltanto disorientamento e sfiducia. È possibile individuarne aspetti *positivi*.

Esse sono indizio che si sta superando un atteggiamento, mentale e pratico, unilineare e semplicistico nell'affrontare problemi costitutivamente complessi:

---

[51] Cfr. V. Cesareo, *Il nuovo ruolo degli insegnanti*, « Orientamenti Pedagogici », 1970, pp. 1148-1149. Sull'insegnante come lavoratore sociale insiste G. Bini, *Nella lotta per un'altra scuola*, « Riforma della Scuola », 1971, 6-7, p. 2.

[52] Cfr., per esempio, R. Giannarelli jr., *L'abilitazione all'insegnamento fra passato e avvenire*, « Annali della Pubblica Istruzione », n. 4-5, luglio-ottobre 1971, e *L'aggiornamento del personale docente*, quaderno monografico di « Formazione e Lavoro », sett.-ott. 1968, p. 90.

[53] Su questi e altri problemi si veda, per esempio, V. Cesareo, *Insegnanti, scuola e società*, Milano, Vita e Pensiero, 1968, pp. XI-533; cfr. G. Proverbio, *Una ricerca sugli insegnanti*, « Orientamenti Pedagogici », 1969, pp. 1530-1543.

le tensioni nascono dalla percezione, ideale e operativa, di aspetti tutti reali dell'educazione e della scuola, anche se la limitatezza dello sguardo può portare talora a rinchiudersi nell'uno o nell'altro.

Certamente, la soluzione non va ricercata in un disinvolto concordismo, in una sbrigativa « coincidentia oppositorum ». Ma, indubbiamente, è riproposta l'istanza che ognuno esca dal « ghetto » della mentalità individuale e delle preoccupazioni personali per aprirsi alla sensibilità e all'impegno altrui. È necessaria una intercomunicazione dinamica e costruttiva tra uomini di azione e uomini di pensiero e tra uomini di differenti tipi di azione e di pensiero, perchè le varie tensioni possano diventare, a un livello superiore, sintesi, ricche e efficaci, di idee e di azione.

Si rivelano, quindi, sempre più assurde azioni e riflessioni isolate. Alla specificazione e alla specializzazione dei compiti e delle competenze deve unirsi una crescente energica volontà di integrazione reciproca e di collaborazione: altro è operare altro è pensare, altro è fare i moralisti altro fare i politici, altro è curare la competenza culturale e tecnica altro è coltivare interiormente la persona, altro è fare il ricercatore altro è impegnarsi direttamente nell'azione sociale (politica, economica, sindacale, organizzativa); ma non è lecito e costruttivo che ognuno di questi impegni si svolga separato dall'altro, nel medesimo professionista o tra professionisti differenti. Ognuno è chiamato a essere seriamente se stesso, ma almeno per simpatia, per partecipazione, per esigenza di complementarietà, per volontà di collegamento e di collaborazione, ognuno deve sentirsi anche « altro » e *con* gli altri: educatore, insegnante, moralista, « politico », operatore, studioso.

1. Il compito deve essere affrontato con coraggio già nel modo di concepire e di utilizzare la *ricerca pedagogica*. Effettivamente, sembra si possano trovare buone possibilità di ricupero, teorico e pratico, approfondendone il carattere *articolato* e *interdisciplinare*, nei numerosi e validi tentativi di affidare lo studio scientifico dei problemi educativi e didattici non più a una *monolitica* e ambigua « pedagogia » dalla struttura herbartiana, ma a una riflessione multilaterale: pedagogia e didattica, certamente; ma nell'ambito di ogni possibile integrazione teoretica (filosofica, teologica, « ideologica ») e delle indispensabili considerazioni positive derivanti dalle scienze dell'uomo: biologia, psicologia, sociologia, diritto, economia, politica, ecc.[54]

L'istanza epistemologica, inoltre, richiama a concrete collaborazioni operative articolate. Ogni attività educativa e culturale, integra teoricamente e praticamente, deve partire dalla realtà umana concreta, elaborando un pro-

---

[54] Cfr., per esempio, H. Debl (ed.), *Die Pädagogik im Dialog mit ihren Grenzwissenschaften*, München, Ehrenwith Verlag, 1971, pp. 285; D. Hoffmann, H. Tütken, F. Oertel (edd.), *Realistische Erziehungswissenschaft*. Beiträge zu einer Konzeption, Hannover, H. Schroedel Verlag, 1972, p. 453; W. Rest, *Prolegomena und Sentenzen zu einer jeden künftigen Pädagogik*, Henns pädagogische Taschenbücher, n. 30, Ratingen, Henn, 1971, pp. 128.

getto di massima crescita possibile e sollecitando tutte le forze di riflessione e di azione in grado di promuovere un cambio di mentalità e di strutture educative, di condizioni economiche e politiche, che renda effettivamente possibile l'attuazione graduale del progetto.[55]

2. Oggi più che mai si ripropone l'antica antitesi di « legge » e « natura », anche se il rapporto sembra capovolto: sembra più temuta oggi la fissità della *natura* che quella della *tradizione* sclerotizzata. Ma sembra sussistere ed è sentito in forma sempre più acuta il contrasto tra ciò che si ritiene *permanente, essenziale, perennemente umano* e *valido*, e ciò che, invece, è *soggetto al flusso della storia, alle differenziazioni delle culture nel tempo e nello spazio*, ed è ritenuto immutabile solo per mancato spirito critico, per pregiudizio, per inerzia mentale o anche in buona fede.

Il superamento delle antitesi e le possibili integrazioni, certamente, dovranno venir ricercate anzitutto al livello della *teoria*, dell'indagine *speculativa*, se non si vuol cadere in un superficiale e evasivo *eclettismo*. È il momento teoretico della ricerca pedagogica, solidale a questo punto con la ricerca « filosofica ». Quanto più sarà accentuata la *storicità* fino all'assoluto *storicismo* (nelle varie forme) tanto meno saranno sottolineati i *contenuti*, i « valori ». Al tentativo di sintesi nella visione dell'uomo e della vita corrisponderà una possibile sintesi critica, sempre rinnovata, di educazione e istruzione materiale e formale, di elaborazione di programmi e di attenzione all'alunno che deve crescere nel suo potenziale di essere « libero », maturo, responsabile, « creativo ».

Ma è necessario poi che le indicazioni concrete, le elaborazioni contenutistiche particolari siano fornite da scienze positive adeguate, con dati storici accertati. Gli esempi si possono moltiplicare: educazione sessuale, educazione morale, educazione sociale, educazione e insegnamento religioso. La revisione e la discriminazione di ciò che *vale* e di ciò che è *caduco* devono essere oggetto di una riflessione attenta e critica, mai conchiusa, di pedagogisti e educatori. È un compito sempre « aperto ». L'uomo è immerso nella storia e, quindi, perennemente, in epoche di « trasformazione » e « trasmutazione » di valori, pur sempre vitalmente ancorato ai caratteri distintivi della sua « umanità »: non

---

[55] Sono accettabili in una prospettiva anche non « rivoluzionaria » le osservazioni di F. De Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, Milano, Feltrinelli, 1972: « Il frequente addebito alla pedagogia di essere astratta è uno spostamento scorretto in quanto le viene attribuita una responsabilità che deve colpire invece coloro che hanno potere decisionale... La correttezza di ipotesi e di modelli, non determina automaticamente la loro utilizzazione per l'avvio di trasformazioni pratiche... » (p. 11). « Il ' deve ', ineliminabile strumento concettuale del pedagogista, è legittimo se non si erge tutto solo ma circostanzia le condizioni del suo attuarsi... Questa la contraddizione più grave: la scuola di una società classista dovrebbe lavorare contro il classismo. Tale tipo di lavoro diventa realistico se viene collegato alla lotta di classe, cioè se non la scuola come istituzione..., ma estesi gruppi di insegnanti ricerchino e stabiliscano alleanze di forza con tutte le istituzioni e gli individui che hanno interesse a condurre la lotta per la trasformazione sociale » (p. 12).

essere puramente naturale, né costruito solo dall'ambiente, ma persona capace di pensare e di creare.[56]

3. Il pluralismo ideologico e socio-culturale dei partecipanti al processo educativo e formativo sembra suggerire oggi soluzioni che differiscono dalle tradizionali posizioni del confessionalismo e della laicità, e dal moderno tentativo di ridurre i processi dell'apprendimento e dell'educazione a « forma » senza contenuto o a contenuti generali anteriori a ogni opzione personale.

Si tende a perfezionare una scuola del dialogo, con la partecipazione a un unico lavoro di diversi e il confronto positivo delle idee per una vita sociale insieme unitaria e articolata.[57]

Inoltre, quanto ai contenuti, si afferma sempre più chiaramente la realtà di una scuola che supera il dualismo di formazione *umanistica* e *tecnico-scientifica* e accoglie l'aspetto *tecnologico*, sia come elemento integrativo e significativo di una *cultura aggiornata* al presente e al futuro, sia come condizione di una più articolata *socialità*.

Per il superamento della dicotomia di cultura umanistico-letteraria e cultura scientifica non sembra più sufficiente — per quanto apprezzabile — la proposta di Theodor Litt (*Le scienze e l'uomo*),[58] che sottolinea l'aspetto umanistico e educativo delle scienze positive e delle tecniche riportandole al *soggetto* che le costruisce. Questo superamento corre il rischio di risolversi in pura « aspirazione », in puro auspicio « ideale » senza riscontro nella pratica. Dentro e fuori della scuola sembra si possano portare avanti tentativi più concreti di sintesi di teoria e di prassi, di discipline umanistiche e discipline tecnico-scientifiche e, più profondamente, di istruzione e educazione. Nel volume *L'educazione nella civiltà tecnologica*,[59] M. Laeng parla di collegamento tra cultura letteraria e scientifica, in un programma di educazione umanistica « atta a rendere il senso di un nuovo equilibrio fra l'uomo e la natura, nella connessione di condizione e di condizionamento », per un comportamento umano autentico: « Non occorre aver optato per Cicerone o per Einstein, per decidere che la cultura, ogni e qualsiasi cultura, deve rendere l'uomo a se stesso: aiutarlo a dar da mangiare agli affamati, a vestire gli ignudi, a consolare gli afflitti, ad insegnare agli ignoranti: insomma ad amare il prossimo suo come se stesso ».[60]

---

[56] Cfr. Th. Brameld, *Cultura, classe, evoluzione*. Le idee esplosive nel processo educativo, Firenze, La Nuova Italia, 1972, pp. XII-259: « l'uomo, *animale che produce cultura*, l'uomo, *animale che ha coscienza di classe*, l'uomo, *animale che guida l'evoluzione*, l'uomo, *animale che sa ricorrere a simboli*; l'uomo che è tutto questo ha oggi nelle mani quelle possibilità di autocoscienza che gli permettono di rifare il mondo » (p. 255).

[57] Cfr. L. Lombardo Radice, *I termini della dialettica scuola-società*, « Riforma della Scuola », 1970, n. 3, pp. 15-19 e *Una scuola comune da costruire insieme*, ibid., 1965, n. 2, pp. 1-2; L. Pazzaglia, *Dalla scuola del disimpegno ideologico alla scuola del dialogo*. Linee di sviluppo, « Vita e Pensiero », 1965, 10, pp. 784-799; G. Bini, *Scienza, religione, educazione*, « Riforma della Scuola », 1964, 12, pp. 3-6.

[58] Roma, Armando, 1972, pp. 216.

[59] Roma, Armando, 1969, p. 332.

[60] M. Laeng, *o. c.*, p. 45; cfr. G. Proverbio, *Educazione e istruzione*, « Orientamenti Pedagogici », 1970, 2, pp. 507-509.

Il discorso, poi, sull'educazione *tecnologica* assume più adeguatamente le tonalità proprie dell'*educazione politecnica*, con l'accentuazione degli aspetti « umani » dell'originaria concezione marxiana. « Il problema non è tanto quello di inserire la tecnologia in quanto tale o di sviluppare determinate capacità tecniche e manuali, ma di inserire piuttosto la comprensione di come si sta evolvendo la nostra società, di quali obiettivi essa si ponga per il futuro, di quali prospettive le si aprano, di quanto giochi su queste prospettive il processo di formazione tecnologica e organizzativa ».[61]

« La formazione è un complesso di procedure che hanno come scopo le capacità e gli atteggiamenti delle persone, così che possano svolgere in modo adeguato il ruolo di membri della società. L'impostazione tecnologica richiede che queste procedure vengano razionalizzate e poste su basi scientifiche ».[62]

4. L'antitesi di totale *scolarizzazione* e di radicale *descolarizzazione* ripropone sul piano pratico un problema non più eludibile e cioè il superamento della semplice alternativa tra soluzioni puramente « pedagogiche » dei problemi educativi o soluzioni settoriali, da una parte, e una radicale rivoluzione socio-politica; in altre parole, tra un troppo semplicista « gradualismo » e un altrettanto semplicista e unilaterale ricorso a radicali riforme di struttura, in concreto a misure esclusivamente « politiche ». È essenziale il deciso riferimento a una serie di strutture alternative, a diversi agenti culturali, il più possibile armonizzati (integrazione educativa e scolastica), alla creazione di rapporti operativi massimamente articolati tra scuola e società. Alla elaborazione di progetti coraggiosi, ideali, anche « utopici », devono seguire realizzazioni concrete in questo sistema, in questa società, in queste strutture, evitando che le proclamazioni « messianiche » giustifichino l'inerzia o il disimpegno. « La società senza scuola — scrive E. Gelpi — è un'ipotesi che si pone per ora al di fuori di un tempo storico; si pone allora il problema di dare una risposta alla scuola oggi nella nostra società »[63].

Al problema si risponde, secondo l'Autore, trasformando la scuola in comunità: « Il potere è di tutti e non delegato al capo istituto, non si delega all'insegnante l'intera organizzazione degli studi, gli insegnanti non delegano al professore di lettere l'insegnamento dell'educazione civica, la costruzione e

---

[61] G. De Rita, *Programmazione e tecnologia*, nel vol. *L'educazione tecnologica*, p. 59.

[62] D. Parisi, *Alcune implicazioni dell'istruzione programmata per la valutazione del profitto*, « Formazione e Lavoro », sett.-ott. 1967, p. 28. In prospettiva cattolica, G. Gozzer stabilisce addirittura un legame tra tecnologia e una più aperta socialità: « Di qui sono nati i nuovi atteggiamenti sul piano etico: l'etica *situazionale* (che è poi il senso profondo della pastorale: bassa definizione, alta partecipazione) non induce al *relativismo*, proprio di una interpretazione ' meccanicistica ' del reale, ma semmai al *relazionismo*, proprio di una interpretazione globale totale o, se vogliamo usare il termine conciliare, ecumenica » (G. Gozzer, *Introduzione ad una ricerca sui mezzi della comunicazione e sulle tecnologie*, nel vol. *L'educazione tecnologica*. Documenti per una ricerca, Roma, Palombi, 1967, p. 26).

[63] Gelpi, *Scuola senza cattedra*, Milano, Ferro Edizioni, 1969, p. 35.

l'uso del libro di testo non sono lasciati alle case editrici, l'insegnante di materie professionali non si estranea ma partecipa al dibattito culturale, il personale non insegnante non si limita a pulire le aule ma è anche informato di quanto avviene in quelle aule che pulisce, gli studenti non delegano agli insegnanti la valutazione ma assieme a questi costruiscono gli strumenti di una valutazione che vuole avere un significato ».[64]

Evidentemente deve essere ricuperato ancora una volta, idealmente e operativamente, tutto ciò che promuove un legame vitale e dinamico della scuola con il lavoro e la società, facendone un centro di organizzazione, di coordinamento e di sviluppo della crescita culturale e educativa, in rapporto costruttivo con tutte le forme della « scuola parallela », inserita nel grande « utopico » progetto dell'educazione permanente.[65]

5. È difficile riprendere il discorso sul rapporto tra educatore e educando, tra autorità e libertà. A parte le questioni teoretiche « classiche » in pedagogia, sembra più produttivo accennare a soluzioni metodologiche, che in verità non sono molte né estese: sia la famiglia che la scuola corrono ancora (o sono in sosta?) su binari piuttosto tradizionali.

Si può accennare ai vari esperimenti di scuole « nuove », all'adozione delle tecniche Freinet, alla diffusione della « cooperazione educativa », ai tentativi di organizzare forme di « partecipazione » studentesca al governo della scuola e al processo formativo.[66]

C'è largo spazio, ancora, per l'introduzione di esperimenti e di formule, che dai « contestatori » potrebbero essere ritenute piuttosto tradizionaliste, ma che, con l'ancor scarso dinamismo attuale e la penuria di iniziative esistenti, possono considerarsi « rivoluzionarie ». Anche a questo punto conviene evitare di evadere in « sogni » irrealizzabili e paralizzanti.

Una formula innovativa più coraggiosa e in via di sviluppo è costituita dalla cosiddetta « pedagogia istituzionale », che tende a superare le riforme puramente

---

[64] E. Gelpi, *Scuola senza cattedra*, p. 86. Una denuncia pertinente delle « fughe in avanti » è fatta da A. Visalerghi a proposito dell'esasperante lentezza nella riforma della scuola. « Persino sul piano della discussione pedagogica, la situazione sembra in via di deterioramento a causa di certe ' fughe in avanti ' che, quale possa essere la loro giustificazione teorica e la buona fede di chi le promuove, rischiano di comportare oggettivamente un calo di tensione e una dispersione degli sforzi proprio in tema di riforma della scuola secondaria superiore. La prospettiva del *deschooling* o descolasticizzazione per quanto vaga, e limitata fin ora a una funzione ' provocatoria ', non aiuta certo a concentrare le energie sulla riforma radicale di un livello scolastico che è proprio quello che la ' morte della scuola ' dovrebbe toccare per primo » (A. Visalberghi, *Una riforma in pericolo*, « Scuola e Città », 1972, p. 4; cfr. anche p. 6).

[65] Cfr. sull'educazione permanente il quaderno monografico di « Formazione e Lavoro », genn.-febbr. 1966, pp. 132 e il volume di P. Lengrand, *Introduction à l'éducation permanente*, Paris, Unesco, 1970, p. 100. Osserva G. Gozzer: « Al limite si potrebbe dire che se la scuola si limitasse a ' organizzare ' le informazioni che i giovani ricevono senza pretendere di ' insegnare ' sarebbe già un grandissimo risultato » (nel vol. *L'educazione tecnologica*, p. 38).

[66] Per gli aspetti pedagogici della *cooperazione educativa* cfr. R. Laporta, *La difficile scommessa*, pp. 91-183.

tecniche per instaurare nuove relazioni non autoritarie tra alunni e insegnanti, introducendo l'autogestione, per cui « la classe, il gruppo scolastico giungono a una condotta unificata che permette un lavoro comune, un'organizzazione, un piano e l'utilizzazione del monitore che si mette a sua disposizione »; [67] essa comporta un « lavorare insieme » profondo e partecipato analogo e più intenso che nella *autogestione terapeutica*; in esso « vale il principio della domanda », « il principio secondo cui l'insegnante si limita a rispondere alle richieste degli alunni ».[68]

6. Più facile teoricamente, ma non agevole sul piano pratico e operativo è la chiarificazione del discorso tecnologico del metodo. Si può ripetere quanto afferma M. Laeng a proposito delle « macchine per insegnare »: « le macchine si demistificano nella misura in cui si riducono alla dimensione che è loro naturale e giusta, cioè quella di strumenti per le nostre decisioni, per la nostra libertà ».[69] La tecnologia, certamente, non riduce le possibilità di rapporti umani sempre più estesi né diminuisce l'impegno personale e culturale degli insegnanti, anzi sollecita a maggior vigore e intensità nella attività più specifica dell'*educazione*.[70]

7. Sembra che oggi in Italia, la famiglia, la quale vive esperienze legate alle condizioni di transizione da una società preindustriale a una massiccia industrializzazione, debba specializzarsi « ai più limitati e precisi compiti connessi con la procreazione, l'educazione, l'assistenza » [71] e, quindi, garantire alla scuola una collaborazione più qualificata e non facilmente « strumentalizzabile ».

È chiaro che questo potrà avvenire se i genitori non saranno considerati estranei al generale processo di educazione (autoeducazione e eteroeducazione), ma essi come gli insegnanti e i figli-alunni disporranno di una crescente possibilità di partecipazione alla necessaria e permanente crescita umana e culturale (educazione permanente).

8. È necessario, infine, impegnarsi nella ricerca di un nuovo *ethos* dell'insegnante, non più « missionario » (« missus », « vocatus »), ma professionista dall'acuto senso di responsabilità *personale* e *sociale*, dotato di specifica competenza *culturale* e *pedagogica* (naturalmente fondata su ricca dignità umana) e di *capacità di collaborazione* con tutti i competenti necessari e opportuni.

---

[67] Cfr. per esempio Michel Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*. L'Ecole vers l'autogestion, préface de J. Ardoino, III ed., Paris, Gauthier-Villars, 1972, p. 5.

[68] M. Lobrot, *o. c.*, p. 203. Per le analogie con la « psicoterapia istituzionale » si può vedere anche il volumetto curato da M. Mannoni e al., *Psicanalisi e pedagogia*, con una griglia introduttiva di A. Canevaro, « Proposte Valnoci » n. 7, Genova-Bologna, Edizioni Valnoci, 1971.

[69] M. Laeng, *Le tecnologie per la scuola*, « Orientamenti Pedagogici », 1970, p. 1144.

[70] Cfr. su questo punto pertinenti osservazioni di V. Cesareo, *Il nuovo ruolo degli insegnanti*, « Orientamenti Pedagogici », 1970, pp. 1148-1153.

[71] F. Crespi, *art. cit.*, p. 12. Per una rapida visione problematico-costruttiva delle molteplici relazioni, cfr. tutto l'art. di F. Crespi, *Partecipazione sociale e gruppi primari*, « Rivista di Sociologia », genn.-dic. 1970, pp. 5-24.

Sembra necessario oggi sottolineare le varie istanze che devono essere presenti nella formazione, nella qualificazione e nell'aggiornamento permanente degli insegnanti, senza pretendere un enciclopedismo assurdo e controproducente e coltivando il senso dell'essenziale sia per quanto riguarda la *qualità* (più che la quantità) della sua *cultura specifica* e della *sensibilità* e ben dosata *competenza pedagogica* (un educatore e non uno specialista nelle scienze dell'educazione) sia per ciò che concerne il *senso morale* e la partecipazione alla vita *sociale* e *politica*.

Di fronte a opposti estremismi (l'insegnante-vestale e l'insegnante-guerrigliero) sembra opportuno ricordare che la qualifica di autentico educatore si esprime soprattutto nello sforzo di capire e di adeguarsi e obbliga a non accontentarsi dei « cascami della pedagogia », libri di protesta, volantini e ciclostilati della contestazione.[72]

Si riapre necessariamente il discorso sull'« interdisciplinarietà » non più a livello epistemologico o delle elaborazioni scientifiche, ma sul piano di una schietta e vigorosa collaborazione educativa e didattica. [73]

La *difficile scommessa* vale per l'impegno responsabile nella scuola, nell'educazione e nella vita, non limitato alla scienza dell'educazione soltanto né solo all'azione politica, ma aperto a un coinvolgimento multilaterale: etico, scientifico, tecnico, politico, vitale.

P. BRAIDO

[72] Cfr. D. IZZO, *Il triennio*, Firenze, Le Monnier, 1971, pp. 258; cfr. M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1970, pp. 382; V. CESAREO, *Insegnanti, scuola e società*, Milano, Vita e Pensiero, 1968, p. 542.

[73] Un'introduzione estremamente seria e impegnata al problema — con particolare riferimento all'insegnamento universitario e alla ricerca, ma con principi applicabili a qualsiasi forma di collaborazione didattica — è offerta dal volume curato dal Centro per la ricerca e l'innovazione nell'insegnamento *L'interdisciplinarité*. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités..., Paris, Publications de l'OCDE, 1972, p. 334.