

SCUOLA 34 TICINENSE

periodico della sezione pedagogica

anno IV (serie III)

marzo-aprile 1975

SOMMARIO

Finalità dell'educazione e ideologie pedagogiche — L'insegnante: miti e realtà (settimana di studio a Montreux, 7-12 aprile 1975) — Incontro con Ivan D. Illich — Ivan D. Illich: notizie biobibliografiche.

Finalità dell'educazione e ideologie pedagogiche

Come fa notare J. S. Bruner, è forse il caso di «dare per scontato il fatto che ogni generazione deve definire da capo la natura, la direzione e gli scopi della educazione, per assicurare alla generazione futura il più alto grado di libertà e di razionalità che sarà capace di raggiungere». Che è un modo come un altro per costituire l'educazione come una sorta di terreno privilegiato su cui dovrebbe anche essere possibile fare quotidianamente i conti con la storia: tanto nel senso che essa — l'educazione cioè — è la prima a subire quelle trasformazioni che, per un verso, recepisce e, per l'altro, promuove; quanto nel senso di assicurare al presente una continuità problematica, indotta attraverso un'opera di mediazione che non è né gratuita, né indolore. E la continuità, a ben guardare, è il fatto più rilevante per l'impostazione stessa del processo educativo, in quanto viene a configurarsi come l'orizzonte legittimo entro cui una civiltà si legge e si corregge — cosa ben diversa, perciò, rispetto alle attese di un illuminismo facile, abbottonato nella fiducia incondizionata a un progresso lineare e garantito da una r a g i o n e che è al servizio permanente effettivo dell'educazione del genere umano.

La garanzia di continuità di una cultura o civiltà potrebbe, perciò, rappresentare una delle finalità dell'educazione, ma a condizione, evidentemente, che essa funga da criterio generale capace

Emilio Rissone - L'insegnante



di operare effettivamente nella direzione dello sviluppo di ogni singolo individuo: continuità della cultura, cioè, nella continuità della esperienza del soggetto. Ma è proprio alle soglie di questa prima conclusione che cominciano a sorgere i problemi concreti, gli interrogativi e le difficoltà: quale spazio e quale importanza fissare alle conoscenze e alle modalità del loro apprendimento? quale aspetto dello sviluppo merita una più accurata attenzione? ecc. Si tratta di interrogativi che, come è facile intuire, finiscono, tutti, per rimettere in questione quella prima finalità e quel primo criterio generale, sottoponendoli a una più fondamentale domanda: qual è il tipo di uomo che si ha di mira?

Attorno a questo interrogativo hanno preso corpo le principali «ideologie pedagogiche» che — come scrivono L. Kohlberg e R. Mayer in un interessante saggio di cui è possibile leggere ampi stralci sul *Servizio Informazioni AVIO n. 1/2 - 1975* — hanno dominato lo sviluppo della pedagogia occidentale, e che fondamentalmente possono essere schematizzate in tre grandi correnti.

La concezione romantica (o permissiva)

Seguendo lo studio citato, la prima corrente di pensiero che si incontra è quella «romantica» che ha inizio con Rousseau ed è attualmente rappresentata dai seguaci di Freud e Gesell.

La scuola di Summerhill, creata da A. S. Neill, è un esempio di scuola basata su questi principi. I romantici sostengono che ciò che proviene dall'interno del bambino è l'aspetto più importante dello sviluppo; perciò l'ambiente pedagogico dovrebbe essere sufficientemente permissivo e cioè tale da permettere alla componente interiore «buona» (capacità e qualità sociali) di dispiegarsi, e alla componente «cattiva» di essere tenuta sotto controllo. Perciò, insegnare al bambino idee e atteggiamenti altrui, attraverso esercizi e apprendimento mnemonico, avrebbe come risultato un apprendimento senza senso, con la relativa soppressione di tendenze interiori spontanee di valore positivo.

I romantici pongono l'accento sulle metafore biologiche di «salute» e «crescita», facendo coincidere lo sviluppo fisico ottimale con la salute del corpo, e lo sviluppo mentale ottimale con la salute della mente. Conseguentemente, l'educazione primaria dovrebbe permettere al bambino di esercitarsi in quegli aspetti dello sviluppo emozionale che non trovano espressione a casa,

come la formazione di rapporti sociali con coetanei e con adulti che non siano i genitori. Dovrebbe inoltre permettere l'espressione di domande e curiosità intellettuali.

Qualificare come «romantica» questa ideologia non è accusarla di essere ascientifica; piuttosto è riconoscere che la scoperta, fatta nel 19. secolo, dello sviluppo naturale del bambino era parte di una filosofia romantica più vasta, un'etica ed un'epistemologia che coinvolgevano una scoperta di un lo naturale e profondo.

Quanto alla fanciullezza, questa filosofia implicava non solo la consapevolezza che il bambino possedesse un lo inferiore, ma esprimeva anche un riconoscimento del valore dell'infanzia, in cui si potevano rintracciare le origini dell'lo. L'adulto, assumendo il punto di vista del bambino, poteva sperimentare elementi di verità, bontà e realtà, altrimenti a lui inaccessibili.

Come è stato detto da G.H. Mead (1936): «Il romantico rimanda all'esistenza dell'lo come ad un fatto primario. È l'lo che dà senso ai valori. Quel che il periodo romantico rivelò non era solo un passato, ma un passato come punto di vista in cui riscoprire l'lo... Ed è questo auto-cosciente recupero del passato che sta all'origine del romanticismo». L'opera di G. Stanley Hall, il fondatore della psicologia infantile americana, contiene la parte centrale delle idee della pedagogia romantica moderna, compresa la «descolarizzazione»:

«Coloro che si curano dei giovani dovrebbero sforzarsi come prima cosa di non intralciare il cammino della natura, di impedire il male, e dovrebbero meritarsi l'ambito titolo di difensori della felicità e dei diritti dei bambini. Dovrebbero sentire profondamente che l'infanzia, così come promana dalle mani di Dio, non è corrotta, ma esprime la sopravvivenza delle cose più perfette che esistano al mondo; dovrebbero convincersi che non c'è nulla di così degno di amore, reverenza e dedizione come il corpo e l'anima di un bambino in sviluppo. Prima di lasciare ai maestri di occuparsi dell'infanzia, dobbiamo superare i feticci dell'alfabeto, della tavola pitagorica, e dobbiamo riflettere sul fatto che, non più di qualche generazione fa, i nostri antenati erano alfabeti. Molti non dovrebbero ricevere istruzione alcuna. Essi avrebbero mente, corpo e moralità migliori, se non frequentassero la scuola. Che vantaggio avrà un bambino ad arricchirsi del mondo della conoscenza e perdere la propria salute?» (1901).

Il concetto di trasmissione della cultura

Le origini della ideologia della trasmissione culturale affondano nella tradizione accademica classica dell'educazione occidentale.

Gli educatori tradizionali credono che loro primo compito sia la trasmissione alla nuova generazione dell'insieme di informazioni e regole o valori accumulati nel passato; credono che compito dell'educatore sia appunto l'insegnamento diretto di tali regole ed informazioni. Il punto fondamentale, tuttavia, non è la santità del passato, ma l'idea che educare significhi trasmettere conoscenze, capacità, regole morali e sociali di una data cultura. Sapere e regole culturali possono cambiare rapidamente oppure rimanere statici. In tutte e due i casi si ritiene scontato che educazione sia sinonimo di trasmissione di dati culturali.

Varianti più moderne o innovative del concetto di trasmissione della cultura sono la tecnologia dell'educazione e la teoria delle modificazioni del comportamento 1. Come nell'educazione tradizionale, tali teorie suppongono che sapere e valori — in un primo tempo patrimonio della cultura — siano, in un secondo tempo, interiorizzati dal bambino attraverso la imitazione dei modelli di comportamento degli adulti o attraverso esplicito insegnamento, e relative ricompense e punizioni. Di conseguenza, i tecnologi dell'educazione valutano il successo individuale in termini di abilità ad incorporare le risposte che sono state insegnate, e a rispondere favorevolmente alle esigenze del sistema.

Sebbene il «tecnologo» ponga l'accento sul bambino quale individuo discendente, che impara con un suo proprio ritmo, pur tuttavia anch'egli, come il «trazionalista», presuppone che quanto viene insegnato e ha valore educativo è un insieme culturalmente dato di conoscenze e regole.

Ci sono, naturalmente, vari punti di contrasto tra la condizione accademico-tradizionale e quella della tecnologia dell'educazione, nell'ambito della ideologia che si caratterizza per l'avvento sulla trasmissione di cultura. La scuola accademica tradizionale è stata umanistica nel senso che ha enfatizzato la trasmissione di conoscenze considerate punto focale per la cultura dell'uomo occidentale. La scuola della tecnologia dell'educazione, al contrario, ha enfatizzato la trasmissione di abilità e comportamenti ritenuti necessari per l'adattamento ad una società di tipo tecnologico. Per quanto riguarda la scuola primaria, i due filoni della scuola «culturalistica» si trovano d'ac-

(Continua in ultima pagina)

Nag e Rissone

Gli artisti Nag e Rissone, dei quali pubblichiamo due immagini dell'insegnante, espongono in questi giorni una vasta rassegna della loro produzione artistica alla Galleria Ringmauer di Morat.

Settimana di studio a Montreux, 7-12 aprile 1975

L'INSEGNANTE: MITI E REALTÀ

Quella di Montreux è stata la terza settimana di studio organizzata in questi ultimi otto anni della Società svizzera degli insegnanti delle scuole secondarie (SSISS) di cui è presidente, per il prossimo triennio, il rettore del liceo di Lugano, prof. Giovanni Zamboni (coadiuvato in seno al comitato centrale da due altri docenti ticinesi, le prof.ssa Laura Donati e il prof. Alberto Heubi).

La prima settimana svoltasi a Ginevra nel 1967, era stata consacrata alla riforma delle strutture scolastiche. Da essa uscì il rapporto su «L'insegnamento di domani» che fu la base per varie riforme (compresa quella del liceo di Lugano) e lo spunto per la nuova Ordinanza federale di maturità del 1968. La seconda, sul tema «Le relazioni umane nella scuola e il posto che vi occupa l'allievo», fu tenuta a Interlaken nel 1971, in collaborazione con il «Centro di perfezionamento delle scuole secondarie», creato nel 1969. Va ricordato, forse, che proprio dal 1971 si era sviluppata l'iniziativa di un Concordato intercantonale in materia scolastica, che non poté però essere realizzato totalmente per l'opposizione di alcuni cantoni. Ma intanto, a livello federale, un certo coordinamento si era raggiunto, almeno al vertice, con «la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della Pubblica educazione» e le tre

«Conferenze svizzere dei rettori dei licei, delle scuole di commercio e delle scuole magistrali». E sono stati appunto questi tre enti, insieme con il «Centro di perfezionamento» e la SSISS, gli organizzatori della settimana di Montreux. Uno staff ad alto livello, una specie di ministero della educazione intercantonale che ha dato garanzia di ufficialità e di successo alla manifestazione.

Il tema dell'incontro

Forse per la prima volta un congresso d'insegnanti è stato messo di fronte a un tema così scottante e di interesse diretto (L'insegnante: miti e realtà), tema centrato sulla stessa figura dell'educatore, sulla sua funzione nella scuola attuale, sulla sua responsabilità di uomo impegnato o no nella società odierna, sul suo contributo alla preparazione di una gioventù che deve affrontare un mondo in continuo cambiamento, sull'immagine che «gli altri» si fanno di lui oggi, su ciò che la comunità esige da lui in una scuola moderna. Tuttavia, se questo tema offriva aspetti altamente stimolanti, d'altra parte poteva forse sembrare un po' lontano dai problemi specifici dell'insegnamento. Forse per questo e anche per altri motivi di recessione finanziaria che hanno

indotto certi cantoni a restringere sussidi, di fronte ai 1800 partecipanti di Ginevra, ne erano presenti a Montreux solo poco più di 500 (tra cui una quindicina di ticinesi compresi il direttore della Sezione pedagogica dott. Sergio Caratti e il capo dell'Ufficio dell'insegnamento superiore, dott. Domenico Bonini, a nome del Dipartimento della pubblica educazione).

Metodo di lavoro

Dopo la prima giornata introduttiva il tema generale è stato affrontato per così dire in tre momenti:

- tre conferenze di rappresentanti del mondo scientifico ed economico, seguite da discussioni di gruppo i cui risultati vennero poi presentati sotto forma di domande ai conferenzieri, durante una tavola rotonda davanti all'assemblea plenaria;
- altre tre conferenze di carattere teorico filosofico sempre sul medesimo tema, e con il seguito di discussioni tipo tavola rotonda come le prime tre;
- discussioni di gruppo sulla figura dell'insegnante vista dagli insegnanti stessi e tavola rotonda finale.

GIORNATA DI APERTURA DEL CONGRESSO (Lunedì 7 aprile)

Programma:

Intermezzo corale «Ars Laeta».

Saluto di François Hublard, presidente del Congresso. (in francese)

Allocuzione di Raymond Junod, consigliere di Stato, capo del DPE di Vaud. (in francese)

Allocuzione di Alfred Gilgen, consigliere di Stato di Zurigo, presidente della Conferenza svizzera dei direttori cantonali del DPE. (in tedesco)

Allocuzione di Urs Hochstrasser, direttore dell'ufficio della scienza e della ricerca del Dipartimento federale degli Interni. (in tedesco)

Conferenza principale:

René Berger: «L'insegnante e la sfida del mondo in trasformazione». (in francese)

Importante è porre il problema

Dopo aver ringraziato gli organizzatori e ricordato lo scopo dell'incontro, il prof. Hublard presidente del Congresso ha precisato che, al di là delle preoccupazioni legate alle singole materie, l'insegnante è indotto a interrogarsi sugli obiettivi globali del suo insegnamento, perché le risposte chiare a questo problema sono rare. Gli ambienti extra-scolastici, che assorbono gli allievi alla fine della scolarità, hanno una concezione più o meno precisa del compito dell'insegnante. Questi ambienti si sentono autorizzati a proporre delle riforme per il semplice fatto che i loro rappresentanti sono passati attraverso la scuola e quindi credono di conoscerla, mentre hanno l'impressione che, spesso, gli insegnanti vivano in una specie di vaso chiuso, ripiegati su se stessi e quasi tagliati fuori dal mondo reale in evolu-

zione permanente. Se è impossibile giungere a conclusioni definitive in una settimana, l'importante è porre il problema e stabilire i primi contatti, nella speranza che essi saranno mantenuti e moltiplicati, contribuendo così a una migliore comprensione tra gli insegnanti e chi li giudica dal di fuori.

Una scuola aperta alla vita

Secondo il capo del DPE di Vaud on Junod (che ha sintetizzato lo sforzo di riforma in atto nel suo cantone) l'insegnante dovrà diventare qualcosa d'altro. Egli si è quindi chiesto se oggi è l'allievo che ha ancora bisogno dell'insegnante o se non è il contrario, se la crisi del docente non è la crisi dell'infanzia, siccome oggi la scuola è diventata l'opposto della famiglia. Di fronte a una gioventù che vuole autonomia e desidera conoscere il mondo in cui vive, la scuola ha il dovere di aprirsi non sulla vita, ma «alla vita».

Funzione della scuola

Il presidente della Conferenza svizzera dei direttori del DPE on. Gilgen, ha rivelato che i risultati della consultazione su «L'insegnamento secondario di domani» saranno discussi dalla Conferenza il prossimo autunno, ma ha aggiunto di non illudersi che i cambiamenti di struttura possano risolvere da soli la crisi della scuola, senza cioè tener presenti le finalità di natura pedagogica. La storia dell'educazione mostra infatti che, in ogni epoca, la scuola ha avuto una duplice funzione: conservare l'ordine sociale, ma, nel medesimo tempo, riflettere o applicare i cambiamenti tra democrazia e insegnamento obbligatorio, o tra industrializzazione e formazione professionale.

Se è chiaro che «società scolarizzata» e «società descolarizzata» si oppongono, se capita che Stato e cultura possano essere in posizioni diametralmente opposte, è però strano che persone le quali, nell'ambito dell'insegnamento, intendono contestare allo Stato non solo il monopolio, ma perfino ogni competenza e ogni diritto, non esitino poi a chiedere crediti pubblici allo Stato stesso. Se l'apertura al mondo è uno scopo importante da raggiungere nella scuola, essa ne ha altre non meno necessarie: sviluppare armoniosamente la personalità, insegnare a studiare per preparare meglio agli studi universitari, insegnare la solidarietà per favorire l'integrazione sociale. Tollerare l'agitazione studentesca sarebbe assumersi pesanti responsabilità. La missione della scuola dev'essere di formare uomini che non solo siano aperti al mondo, ma abbiano anche un atteggiamento fermo: questo è il criterio della vera maturità.

L'immagine dell'insegnante divenuto il centro mediatore tra la scuola e l'ambiente (in un mondo dominato dai mass-media) sarà rivalorizzata, se egli consacrerà maggiori sforzi alla sua formazione e al suo perfezionamento. Ciò che si è, importa molto più di ciò che si insegna.

Politica federale dell'educazione

È il tema trattato dal sig. Hochstrasser, rappresentante del Dipartimento federale degli Interni. Dal punto di vista giuridico, ha sottolineato, l'interesse della Confederazione per l'insegnamento secondario si spiega per le responsabilità che le sono state devolute da certe disposizioni costituzionali nella sfera degli studi di medicina e dei Politecnici e per le competenze che essa assume nell'organizzazione degli esami di

maturità, anche se ciò costituisce una base relativamente stretta di azione. Tuttavia il rapido sviluppo economico e sociale di questi ultimi decenni ha accresciuto le esigenze del nostro sistema di educazione, tanto che la Confederazione ha dovuto allargare i suoi impegni in questo settore per sostenere e completare le prestazioni cantonali.

Gli sviluppi manifestati nell'insegnamento secondario sono essenziali non solo per gli studi universitari, ma anche per la formazione professionale, ciò che esige una certa permeabilità nelle due direzioni. Per raggiungere questo obiettivo, i programmi delle scuole che conducono alla maturità dovrebbero essere modificati, per offrire una preparazione a soluzioni non universitarie. Ma per uscire dal dilemma posto dall'attuale struttura delle scuole secondarie, bisognerà riesaminare tutto l'insegnamento post-obbligatorio. Proprio a questo problema si sta dedicando

il Consiglio svizzero della scienza, accanto a quello del perfezionamento professionale, per giungere a un sistema di educazione permanente. Perciò il Consiglio Federale ha riconosciuto il «Centro svizzero di perfezionamento di Lucerna» come una istituzione universitaria con diritto ai sussidi federali. Ma ciò non può bastare senza l'aiuto e l'incoraggiamento dei Cantoni.

Dall'esposizione del rappresentante della autorità federale, come da quella dell'oratore precedente, risulta chiaro il desiderio di un'intesa intercantonale per giungere alla realizzazione di una politica svizzera dell'educazione. Ci si deve però domandare come ciò sarà concretamente possibile senza intaccare il federalismo e come i Cantoni possano aumentare i sussidi, quando la Confederazione stessa li diminuisce.

La sfida dei mass-media e della pubblicità

secondo René Berger



René Berger

Il direttore-conservatore del Museo di belle arti a Losanna non poteva iniziare meglio la lunga serie di conferenze, per la disinvoltura, lo spirito e la "verve" che ha usato nel porgere un tema così attuale e importante tanto per l'insegnante quanto per tutta la società contemporanea. L'immediatezza delle immagini riflesse sullo schermo, con un Guglielmo Tell in Blu jeans, un Cartesio consigliere per l'acquisto di un'automobile, la Pepsi-Cola lanciata dal Cominform moscovita, lo slogan efficace, anche se contraddittorio (come molta parte della pubblicità) «L'avvenire è una tradizione UNIVAC» ecc., ha sottolineato una evidenza che sta sconcertando tutto il campo della cultura tradizionale, attraverso una valanga di nuovi "segni", usati dalla pubblicità e dai mass-media. L'uso dei nuovi segni (immagini) sostituisce a poco a poco quello della parola scritta e parlata. Perfino il colloquio non è più "innocente", deve sottostare a un codice, la cui logica è indissolubilmente legata a messaggi non linguistici, che sono anch'essi "segni". Quindi

neppure il colloquio come "medium" privilegiato è uno strumento sufficiente per far fronte alla sfida dell'ambiente. La nostra logica, il nostro ragionamento, l'insegnamento e l'insegnante stesso si trovano in una situazione inadeguata. Al mondo "coerente", forgiato sulla cultura tradizionale, si oppone sempre più l'ambiente quotidiano, in cui agiscono alla rinfusa stampa, pubblicità, radio, TV, nastri colorati, a cui si aggiungono, come mass-media in senso lato, l'automobile, l'aeroplano, il turismo, la segnaletica stradale, la carta di credito e tanti altri mezzi di propaganda.

Cultura «amalgama» e conoscenza «multimedia»

Accanto alle discipline stabilite dalla tradizione, proliferano i prodotti ibridi di una nuova cultura che Berger chiama «amalgama». La cultura mobile (che porta a quello che l'oratore chiama «fascismo dell'automobile», cioè un potere assoluto dell'automobile sull'individuo) sostituisce la cultura sedentaria ereditata dal neolitico.

La conoscenza «unimedium» deve sempre più fare i conti con una conoscenza «multimedia». Valori e finalità sono rimessi in discussione, così che la civiltà occidentale non è più «esemplare» per il Terzo mondo, che, per la prima volta, sente l'esaurimento dell'Europa. Non sono più soltanto certi termini che sono contestati, ma la realtà stessa della nostra organizzazione politico-sociale.

Compito dell'insegnante

Non ci si deve quindi meravigliare che le strutture scolastiche siano entrate in crisi. Il ragazzo passa maggior tempo davanti al video che a scuola, conosce meglio le personalità politiche mondiali che i suoi vicini, sulla strada della scuola (in cui si tenta d'introdurre i corsi di educazione sessuale) è sopraffatto dai tabelloni pubblicitari di films erotici. Quanto più i segni usurpano il posto delle cose e, come una merce, diventano prodotti industrializzati, tanto più l'insegnamento è obbligato a distorsioni sempre più gravi. Non ci si può accontentare di aggiungere nuove materie ai programmi. Il compito della scuola e dell'insegnante concerne il livello dei segni, o meglio, della produzione dei segni. Siccome non si può intervenire nella «tecnocultura» (secondo la definizione del noto economista Galbraith), appannaggio della grande industria, bisogna almeno intervenire a livello della «tecnocultura», secondo l'esempio della macro, meso, micro televisione.

L'insegnante deve fare conoscenza con questo universo di segni e cercare di dominarlo, facendo uscire la scuola dalla sua sfera chiusa, per considerare come cultura tutto ciò che la circonda, senza per questo accettare passivamente questa forma di cultura amalgama, ma preparando il ragazzo a interpretarla in modo critico.

Di fronte all'attuale sconvolgimento culturale che investe non solo la scuola, ma tutta la società, l'insegnante deve scegliere tra due posizioni opposte: quella della «medusa intellettuale» che si lascia trascinare passivamente dal mondo dei segni, e quella del «cosmocefalo» che invece reagisce all'insieme incoerente dei messaggi e li domina.

Riunioni delle società affiliate alla SSISS

La SSISS (fondata nel 1860 ad Aarau) comprende 15 associazioni che raggruppano gli insegnanti di ogni materia, i cui membri raggiungono il numero di 4000 distribuiti in tutte le parti della Svizzera.

Lunedì pomeriggio, ogni associazione si è riunita per conto proprio per discutere problemi particolari. Mentre i Romanisti (insegnanti di francese nella Svizzera tedesca e italiana) discutevano sul grado di preparazione degli studenti di liceo per entrare all'università, i docenti di tedesco, sul genere letterario del racconto breve alla presenza dello scrittore Peter Bichsel (che ha letto e commentato alcuni suoi racconti), e mentre i docenti d'inglese si occupavano del nuovo corso biennale d'inglese Feber per l'eventuale sua introduzione al liceo, i filologi classici hanno seguito una conferenza del prof. Marrou della Sorbonne.

La relazione insegnante-allievo nell'antichità classica

L'oratore ha diviso l'argomento in due parti: relazioni tra docente/discente e tra maestro/discepolo. Nel contesto della civiltà greca e romana, la funzione di docente era poco onorata (eccetto che nei gradi più alti) e poco qualificata (gli antichi ignoravano la psicologia del bambino). L'insegnante quindi era spesso sospeso dal punto di vista morale, mal pagato, squalificato per il semplice fatto di essere stipendiato. In Grecia, il luogo di educazione non era la scuola, ma il «ginnasio», cioè la palestra, dove nascevano occasioni educative e affettive. A Roma sarà invece piuttosto la famiglia, il gruppo sociale, l'apprendistato a fianco di un anziano stimato.

L'esempio degli antichi, secondo la competente spiegazione del prof. Marrou (autore di un'autorevole «Storia dell'educazione nell'antichità» 1965, trad. it. Roma 1971) può farci capire in un certo senso la tesi di Illich sull'eccessiva valutazione odierna della scuola come struttura e sistema educativo, anche se la posizione di Illich sarà molto più radicale (come vedremo in seguito). Le relazioni maestro/discepolo (molto più fruttuose e profonde) si attuavano tra il bambino o l'adolescente e il «paidagōgos/paedagogus», cioè l'«accompagnatore» che lo proteggeva contro i pericoli della strada, gli insegnava le buone maniere, la civiltà, la morale e lo aiutava ad acquisire una personalità. Ciò era appunto la caratteristica di una società aristocratica e poco tecnica che s'interessava meno all'acquisizione di conoscenze che alla formazione morale. Le forme superiori della cultura avevano invece un carattere di iniziazione (retorica, medicina, diritto, filosofia): il maestro trasmetteva la saggezza che aveva, ma non a chiunque, solo a colui che egli riteneva degno. Soltanto nella scuola monastica dell'alto Medio Evo si opererà la sintesi di questi due temi, in quanto lo studio dell'alfabeto era già una prima iniziazione, perché serviva a scrivere il nome di Dio. Per trovare l'equivalente nell'antichità, non si deve cercarlo in Grecia o a Roma, ma tra gli ebrei, come oggi nella scuola del Corano.



Nag Arnoldi - L'insegnante

PRIMA PARTE (martedì e mercoledì mattina)

Programma:

Conferenze: (martedì mattina)

Bruno Muralt (direttore della Centrale svizzera di educazione operaia): **Insegnante «neutrale» o impegnato?** (in tedesco)

Renaud Barde (avvocato e direttore della Federazione dei Sindacati padronali romandi): **«In che modo l'insegnante può tener conto dei bisogni della collettività?»** (in francese)

Ernst Basler (dottore in scienze tecniche e specialista di sistemazione del territorio): **«I mutamenti degli obiettivi di sviluppo nell'evoluzione della civiltà»** (in tedesco)

Pomeriggio:

Introduzione al lavoro di gruppo (alla presenza dell'on. Hürliemann, consigliere federale) e discussioni di gruppo.

In serata:

Visione del film russo: **«Il primo maestro»** (1965) di Mikailov-Konchalovsky, presentato da F. Buache.

20.30: **Récital di piano** di Dag Achatz.

Mercoledì mattina:

Tavola rotonda, presieduta dalla signora Lise Girardin consigliere di Stato di Ginevra e con la partecipazione dei conferenzieri del giorno precedente.

Tre modi diversi di concepire l'insegnamento

Qualunque fossero le idee politiche e pedagogiche dei partecipanti e per quante critiche certe tesi dovessero far sorgere contro l'uno o contro l'altro dei conferenzieri, di cui due con idee che possiamo chiamare

«progressiste» e uno radicalmente all'opposto, bisogna dar atto agli organizzatori di aver mostrato un notevole fiuto nella scelta di rappresentanti così tipici di teorie tanto divergenti, ma ugualmente stimolanti.

La voce di un progressista

Né scuola né insegnanti neutri

Bruno Muralt si è battuto fin dall'inizio per dimostrare l'assurdità di una scuola e di un insegnamento neutri. Infatti il semplice fatto di non prendere posizione di fronte agli avvenimenti e alla situazione della nostra società, equivale, secondo lui, a una tacita approvazione dello status quo, ciò che è già per se stesso una presa di posizione (che egli però rifiuta). Perciò il maestro ideale per lui, dovrebbe avere come obiettivo per non essere «neutro», quello di formare dei giovani capaci di giudicare e di agire in modo indipendente, adatti a capirsi tra loro e a capire la società e il mondo che li circonda, pronti a lavorare, in collaborazione con i loro contemporanei, allo sviluppo di questa società e anche alla sua trasformazione.

Metodi

Per dimostrare come i metodi della scuola tradizionale possano essere barbosi per gli allievi, l'oratore ha ricordato un fatto capi-

Discussioni di gruppo e alla Tavola rotonda

Le reazioni alla conferenza di Muralt sono state abbastanza contraddittorie. Per alcuni, l'immagine dell'insegnante da lui criticata (cioè di chi parla «ex-cathedra», con lezioni frontali che annoiano la classe) appartiene ormai al passato.

Oggi, salvo in casi necessari, tale metodo d'insegnamento è superato dalla quasi totalità dei docenti a ogni livello.

Per altri invece, Muralt si è dimostrato un «utopista», partigiano di una scuola troppo ideale, difficile da realizzare nelle attuali condizioni, considerato l'eccessivo numero di allievi (tanto che qualcuno ha proposto un numero massimo di 20 per classe), gli impegni sempre crescenti dello insegnante nella scuola ecc., affermando che una scuola «del piacere» e permissiva non sarebbe più abbastanza selettiva.

L'oratore si è dichiarato fiero di essere considerato un «utopista», rispondendo che l'utopia di oggi è spesso la realtà di domani.



Fredy Schafroth - L'insegnante

tato a suo figlio. Un giorno egli è tornato da scuola, lamentandosi di essere stato punito perché si era annoiato in classe. Allora il padre stesso si è recato alla scuola del figlio per assistere a qualche lezione e a sua volta si è annoiato. Da questo, e da altri esempi, l'oratore ha preso lo spunto per invitare gli insegnanti a rendere più vive e attraenti le loro lezioni, a lavorare con gli allievi come un «animatore» più che un «produttore», facendo di loro degli investigatori, dei reporters, dei ricercatori, redattori, relatori. Si deve insegnare a documentarsi in modo indipendente e a lavorare in gruppi, usando in modo adatto i metodi audiovisivi moderni.

Contatti con il mondo del lavoro fuori di scuola

Secondo Murali, l'insegnante dovrebbe poter lasciare la scuola almeno per un anno per trascorrere un periodo di attività professionale in un ramo qualsiasi dell'industria, dell'amministrazione o del commercio. Sarebbe questo un modo efficace per l'insegnante di stabilire contatti concreti con il mondo del lavoro e poter così, in seguito, introdurre la «realtà» nella scuola. Quella realtà che gli attuali testi di storia e di lettura non sono sufficienti a far conoscere. «Dove si trova — disse per es. — nei libri di scuola, l'operaio che lavora nell'industria?»

Politica ed economia

La formazione politica non avrebbe senso se non permettesse di scoprire i meccanismi di formazione dell'opinione pubblica e dell'esercizio del potere nello Stato. Il futuro cittadino deve sapere come si raggiunge il potere e come lo si esercita, deve essere capace di riconoscere, dietro il velo delle ideologie, la lotta dei gruppi d'interesse, altrimenti la nostra democrazia diretta rischia di diventare una farsa. E così per l'economia: bisogna conoscere chi la dirige, quali sono le sue relazioni con i gruppi politici e lo Stato, fino a che punto la Svizzera è ancora indipendente di fronte alle società multinazionali. Solo così l'allievo non si sentirà escluso o vittima dei fenomeni che condizionano la vita di tutti i giorni.

Riguardo al principio della selezione, che aveva aspramente criticato, gli fu posta la domanda se intendeva abolire le note e gli esami. Egli rispose che, per principio, non era contrario, perché note e esami sono necessari, ma che per lui si tratta di un problema di «misura». Bisogna eliminare il terrore dell'esame e non seminare il cammino dell'allievo a scuola con troppo frequenti ostacoli, senza per questo rendere la scuola troppo «permissiva». Ciò a cui l'insegnante deve tendere è «l'épanouissement» del ragazzo.

Anche la proposta di un possibile «stage» periodico dell'insegnante nel mondo del lavoro ha sollevato una certa perplessità. Come convincere il settore privato della necessità di una tale misura, senza far intervenire lo Stato? Ora, lo Stato non dispone di questa prerogativa nella nostra società. La realizzazione di questo postulato resta quindi da noi abbastanza complicata.

Riguardo ai pericoli che possono sorgere con l'introduzione della politica e dell'economia a scuola, l'oratore ha precisato che non intende «politicizzare» la scuola, ma solo poter consacrare maggior tempo allo studio dei meccanismi della democrazia, invece di chiedersi dove si trova il Tribunale federale e quanti sono i consiglieri federali. Per capire i problemi economici sarebbe pure utile che l'allievo trascorra qualche settimana nel circuito di produzione, piuttosto che chiamare impresari e altri specialisti a tenere conferenze a scuola.

La voce dei padroni

Tener conto dei bisogni dell'economia

Il direttore della Federazione dei sindacati padronali romandi, **Renaud Barde**, constata che una eccessiva spinta verso la democratizzazione degli studi in questi ultimi anni ha oggi come conseguenza una pletera di universitari e intellettuali che, nell'attuale recessione, porta purtroppo a una fatale disoccupazione, mentre mancano gli operai qualificati in molti settori, perché la economia non può offrire lavoro a chi non ne ha acquistato le basi. **La scuola, pur non essendo subordinata, è però inserita in un mondo economico e politico che non può ignorare.** Più un paese conta un numero relativamente ristretto di abitanti, come la Svizzera, e più l'insegna-

mento e l'informazione date agli adolescenti devono essere in armonia con i bisogni che si manifestano in questa comunità ristretta. Ora, insegnanti e genitori hanno una comune responsabilità: quella cioè di evitare gli errori «d'aiguillage» che potrebbero rivelarsi gravi di conseguenze per l'individuo a causa dell'impossibilità di trovare sbocchi nella società in cui vive. Si tratti di lavoro intellettuale o manuale, colui che lo compie deve, in termini di scambio, ottenere una contropartita. **Quindi la scuola deve tener conto dei bisogni della collettività, nell'ambito tanto dell'economia pubblica, quanto di quella privata,** tra le quali è indispensabile un certo coordinamento.

Il bersaglio delle maggiori critiche fu senza dubbio la conferenza del sig. Barde, che, pur attenuando le sue affermazioni durante la Tavola rotonda, lasciò tuttavia ancora molte perplessità. Il rimprovero più generale fu quello di aver presentato un tipo di scuola quasi esclusivamente al servizio dell'economia, senza tener conto dei bisogni dell'individuo negli anni della sua formazione.

L'oratore ha quindi precisato che non si tratta di fare della scuola «la fornitrice dell'economia» e di abbassarla a un livello puramente utilitario. Tuttavia ha ribadito che essa non può ignorare i bisogni in materia di mano d'opera della comunità, continuando invece a incoraggiare i giovani sulla strada degli studi universitari, alla fine della quale, oggi, essi non potrebbero trovare gli sbocchi desiderati. Si vuol forse creare una pletera di spostati? La Svizzera avrebbe dovuto importare tanti operai stranieri, se non avesse spinto i giovani a seguire la via degli studi?

Orientamento professionale

Per impedire di formare dei giovani le cui capacità non corrispondano ai bisogni dell'economia, è indispensabile un serio orientamento professionale, affinché la scuola raggiunga il suo scopo, quello cioè di formare dei lavoratori con competenze adeguate ai bisogni della collettività. Ciò implica la **necessità di rivalutare le professioni manuali e scoraggiare quegli allievi deboli che vogliono ad ogni costo orientarsi verso l'insegnamento**

Il compito dell'insegnante

Barde lo vede sotto un duplice aspetto: da una parte egli deve fornire all'allievo un certo numero di conoscenze necessarie e dall'altra deve metterlo in contatto con la realtà della vita economica e sociale, affinché sia pronto un giorno ad assumersi le responsabilità che gli saranno affidate. Fare carriera, nel senso comune del termine, non significa necessariamente ricercare un guadagno, ma realizzare certe aspirazioni individuali che contribuiscano al benessere della comunità.

Insegnante e ideologia politica

Riguardo alle opinioni politiche personali dell'insegnante a scuola, l'oratore ha insistito affinché esse non influenzino l'allievo. Il docente non può agire sull'adolescente che gli è affidato per suggerirgli soluzioni o concezioni che sono incompatibili con il funzionamento della collettività in cui esercita la sua attività. D'altra parte però non

superiore. Sarebbe infatti una grave illusione immaginare che fino a 18 o 20 anni, l'adolescente debba solamente essere nutrito di teorie e che l'insegnamento possa svolgersi al margine del fatto sociale che costituisce una collettività. Ciò non vuol però dire formare dei «robots» perché siano utilizzati dalla società, senza la possibilità di una scelta personale, ma reagire contro l'eccessiva «permissività» che invoglia i giovani a non fare lo sforzo di trovare il lavoro che loro conviene.

Bisogna valorizzare lo sforzo individuale, il lavoro e la disciplina nell'azione, contro ogni forma di «lassismo». **L'insegnante ha il compito di far capire all'allievo che la riuscita alla quale aspira non è fine a se stessa, se non può integrarsi nel quadro costituito dalla collettività.** Perciò egli deve aiutare l'allievo a capire la società in cui vive, affinché il giovane possa passare più facilmente dall'ambiente dove acquista le conoscenze, a quello in cui dovrebbe poterle sviluppare.

può essere neppure tenuto a imporre all'allievo una concezione della società che non è la sua. **La scuola ha il dovere di offrire un insegnamento oggettivo e non condizionato.** L'insegnante deve essere moderato e prudente e guardarsi dal favorire la contestazione globale, ma rispettare la personalità dell'allievo, creando e perfezionando in lui uno spirito critico.

Anche contro questa tesi del sig. Barde gli insegnanti hanno opposto parecchie obiezioni. Gli si è in particolare rimproverato di muoversi in un circolo vizioso, impoverendo la scuola (all'opposto di quanto invece aveva delineato il sig. Murait), meravigliandosi poi del disinteresse e della noia degli allievi in classe, mentre ciò è proprio la conseguenza logica e naturale di una visione restrittiva dell'insegnamento che non tiene conto di altri fattori importanti.

D'altra parte si è fatto rilevare che anche l'orientamento professionale presuppone una diversa struttura delle nostre scuole che renda realmente possibile un inserimento, a diversi livelli, dei giovani.

Anche la figura dell'insegnante tratteggiata dal sig. Barde è parsa a qualcuno troppo restrittiva e limitata. Perciò è stata riaffermata la necessità di conservare uno spirito critico, una certa autonomia nella sua azione educativa, anche di fronte al mondo extra-scolastico.

L'insegnante deve avere il diritto di opporsi e di rifiutare la «fatalità economica», lasciando libertà di scelta all'allievo anche al di fuori di essa.

Pur accettando in parte queste opinioni, l'oratore ha fatto il paragone tra la «cicala» e la «formica» della favola, per attirare l'attenzione sulle conseguenze cui andrebbe incontro la cicala.

La posizione del sig. Barde sulla «oggettività» politica dell'insegnante ha pure provocato parecchie domande: come deve comportarsi l'insegnante che non è d'accordo con la società attuale? Ha il diritto di avere una visione critica del mondo in cui vive? Altrimenti, come evitare un immobilismo sociale completo?

Egli ha risposto che l'apertura critica e il dinamismo devono pure far parte dell'insegnamento, ma che il docente ha il dovere di presentare il pro e il contro delle opinioni divergenti, in uno spirito di oggettività.

La voce dell'ecologista

Ernst Basler si è preoccupato degli obiettivi di sviluppo della nostra società che, da qualche tempo, subiscono un mutamento importante, di cui l'insegnante deve essere cosciente e tenerne conto. Sin dalla rivoluzione industriale e fino ad alcuni anni fa gli obiettivi che condizionavano il progresso della società erano rimasti abbastanza stabili. Oggi, il loro sconvolgimento spiega certe crisi dei nostri contemporanei, che non riescono a distinguere chiaramente tra quelli stabili e quelli in trasformazione.

Il conflitto ecologico

Se da una parte, con la sistemazione del territorio e dell'ambiente, si nota un aumento della produttività del suolo, del potenziale tecnico e un intervento più effi-

cace nel meccanismo della natura, che possono scongiurare il pericolo della miseria, d'altra parte ci si è resi conto che le risorse della natura non sono illimitate e che perciò l'umanità rischiava una lenta agonia. È questo appunto il «conflitto ecologico» sorto tra i bisogni sempre crescenti dell'industria e le riserve limitate di cui la terra dispone. **Bisogna quindi rinunciare alla mentalità del «sempre meglio, sempre più in fretta, più in alto», rinunciare ad accrescere la curva di produzione ad ogni costo, per evitare il pericolo di una caduta repentina e spettacolare.** La curva del progresso deve progredire meno in fretta, ma in modo costante. Per raggiungere questo scopo, sono necessarie una seria pianificazione e un uso più razionale dei mezzi a nostra disposizione.

Se le due conferenze precedenti avevano suscitato reazioni a catena da parte degli insegnanti e anche alcune osservazioni abbastanza dure, soprattutto all'indirizzo del sig. Barde, questa del sig. Basler non ha provocato né scandali né critiche particolari. Perciò nella sintesi delle domande operate dai presidenti dei gruppi di discussione, ne furono portate solo due alla Tavola rotonda, presieduta in modo energico dalla on.le Elise Girardin, consigliere di Stato di Ginevra.

Una critica generale era rivolta all'aspetto troppo teorico delle tesi presentate che riguardano il mutamento degli obiettivi di sviluppo della nostra società attuale.

L'oratore ha risposto che, a ben guardare, queste teorie rivelano come ad un livello più profondo si nasconde purtroppo una realtà che non si può più oggi ignorare.

Responsabilità dell'insegnante

Nel momento in cui si rimettono in discussione questi obiettivi fondamentali, l'insegnante ha il dovere di trasmettere all'allievo una immagine del mondo che gli renda più chiara l'importanza della sua evoluzione, di mostrargli una visione d'insieme che gli permetta di realizzare i cambiamenti in modo progressivo e non rivoluzionario, senza passare da un estremo all'altro.

La responsabilità dell'insegnante è quindi di primaria importanza se si vogliono evitare i conflitti di generazione e la scomparsa di valori culturali duraturi e delle acquisizioni della civiltà, far fronte alle minacce contro la sicurezza e non provocare disorientamento e rassegnazione.

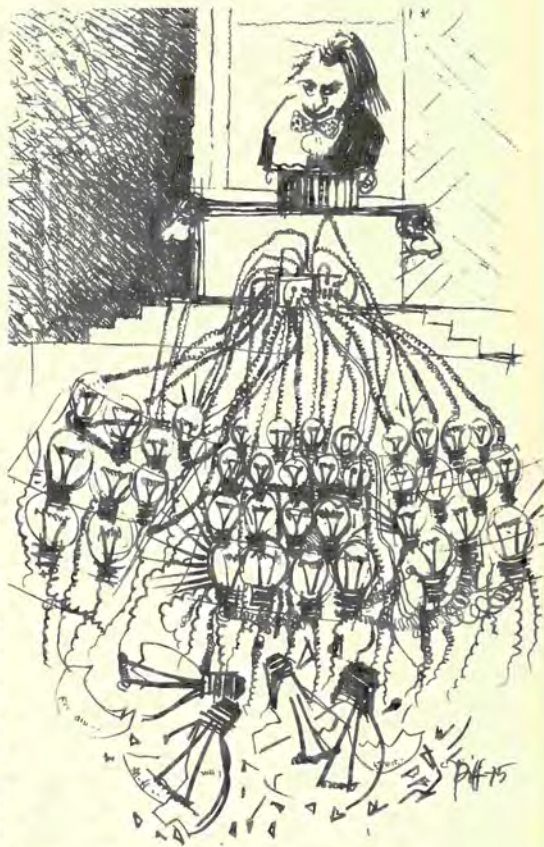
Alle richieste di maggiori precisazioni sulle conseguenze di tali mutamenti nel lavoro quotidiano dell'insegnante nella scuola, egli ha indicato alcune linee direttrici fondamentali: non si tratta di confinare le preoccupazioni ecologiche nelle poche ore del corso di biologia, ma di rendere coscienti gli allievi, in ogni occasione, su una scelta che oggi si presenta come la più importante di tutte.

Il primo maestro

(Film sovietico di Andrei Mikolkoj-Koncholvsky)

Il regista svizzero Buache ha messo in risalto, prima della visione, i pregi artistici e pedagogici di questo film realizzato nel 1965. Una storia semplice di un giovane rivoluzionario bolscevico all'indomani del 1917, che cerca, senza preparazione specifica, di trasformare in pedagogia il pensiero di Lenin, nell'attesa della rivoluzione mondia-

le che non si realizzerà. L'eroe centrale, ex combattente della guerra civile, incarna la forza del progresso, ma nel medesimo tempo i limiti dello slancio ideale di un insegnante messo di fronte alla realtà della vita. A parte certe parti di pura propaganda, in complesso il film è stato molto interessante e istruttivo.



Giorgio Piffaretti - L'insegnante

Escursioni

Programma:

Mercoledì pomeriggio:

1. L'antico paese savoiaro di Vaud.
2. Saint-Maurice e dintorni.
3. I vigneti di Lavaux.
4. La raffineria di Collombey. Officina termica di Chavalon.
5. Miniere e saline di Bex.

L'antico paese savoiaro di Vaud

Impeccabilmente organizzata dal prof. William Cornaz di Clarens, docente al Collegio di Montreux che ha fatto da cicerone, questa escursione (alla quale ho partecipato con vivo interesse) ci ha condotto dapprima a Moudon, antico capoluogo del paese savoiaro di Vaud, dove si è visitata la chiesa gotica St. Etienne (XIII sec.) di cui l'arch. Jacques Bonnard ha illustrato la storia e le peripezie dei suoi restauri. Dopo aver ammirato (sotto la neve) alcune case antiche del vecchio borgo, si è raggiunto Romont (nel canton Friburgo), dove il conservatore dei monumenti storici, sig. Etienne Chatton ha fatto da guida nella visita alla antica collegiata pure gotica della città. Dulcis in fundo, la sera si è cenato in una magnifica sala del castello d'Oron del XIII secolo.

Programma:

Conferenze: (giovedì mattina)

Ivan Illich (l'assertore della descolarizzazione): «**Gli insegnanti sono necessari?**» (in francese).

Hans Saner (ex assistente di Karl Jaspers, si occupa ora della pubblicazione delle sue opere): «**Smitizzazione dell'insegnante**» (in tedesco).

Marcel Burner (direttore aggiunto della Policlinica psichiatrica di Losanna e medico capo del Centro psicosociale): «**L'insegnamento e la relazione insegnante allievo**» (in francese).

Pomeriggio:

13.30: Discussioni di gruppo.

16.30: Tavola rotonda, presieduta da **Jean-Claude Frachebourg** di Ginevra, con la partecipazione dei tre conferenzieri del mattino e di René Berger (che ha tenuto la prima conferenza lunedì).

20.30: Spettacolo umoristico di Lova Golovtchiner, «**Boulimie-Digest**», presentato dal Teatro Boulimie di Losanna.

SECONDA PARTE (giovedì)

Scuola e insegnante visti da un sociologo utopista, un filosofo e uno psicologo

Il pezzo forte della giornata di giovedì doveva essere il famoso **Ivan Illich**, l'autore ormai notissimo di «**Una società senza scuola**», «**Liberare l'avvenire**», «**Energia e equità**», «**La convivialità**», fondatore del «**Centro interculturale di documentazione**» (CIDOC) a Cuernavaca nel Messico, dove 10.000 adulti hanno imparato la lingua spagnola e la cultura latino americana, colui che, occupandosi di studi sulla medicina in questi ultimi anni, ha denuncia-

to i misfatti della «**mafia medica**» nella nostra società.

L'attesa però è stata in parte delusa, specialmente per il suo modo di esprimersi ermetico e difficile.

Molto più convincente e stimolante invece l'immagine dell'insegnante tracciata da **Hans Saner** e interessanti anche se meno nuove le considerazioni di **Burner** sulla psicologia dell'adolescente.

La teoria di un sociologo utopista

Gli insegnanti non sono necessari

Se mi sono permesso di mutare la frase interrogativa che figura come titolo alla conferenza di Ivan Illich, per trasformarla in una frase enunciativa di forma negativa, è perché la risposta dell'oratore non lascia dubbi. Infatti se poteva sembrare un paradosso porre tale domanda a un congresso d'insegnanti (per i quali la loro professione non è da mettere in discussione), per Illich

La scuola, istituzione controproduttiva

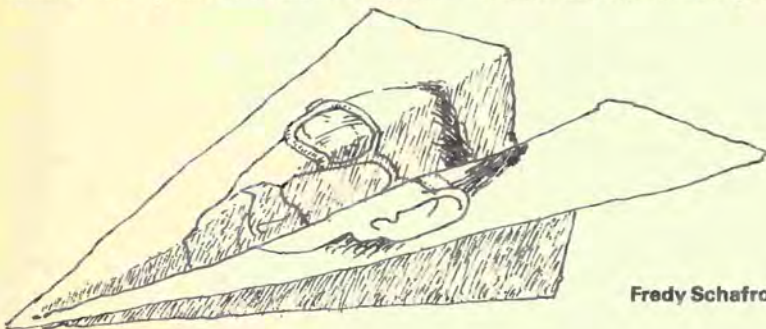
Anche la scuola quindi, come istituzione, non è più produttiva perché forma sempre più degli «incompetenti specializzati», come la radio e la TV che anegano il messaggio culturale nel rumore della musica, come la medicina, divenuta un'«impresa di demolizione della salute», come la velocità sempre più grande dei veicoli che porta a una perdita di tempo sempre maggiore.

Infatti, secondo le statistiche, l'automobilista francese si sposta in media, considerando tutto il tempo speso per la macchina, a meno di 4 km. l'ora. La scuola è come l'industria automobilistica il cui scopo principale è quello di produrre sempre più macchine e non quello di facilitare lo sposta-

essa serve per rimettere in causa tutta l'istituzione scolastica come tale e soprattutto la società in cui opera. **La scuola a "inserirsi" quindi nel problema molto più vasto della crisi delle nostre istituzioni attuali, le quali, secondo lui, sono giunte a uno stadio «controproduttivo» perché non corrispondono più ai compiti specifici per i quali sono state create.**

mento delle persone. Così nell'ambito dei trasporti si constata che il costo dello spostamento in automobile (prezzo d'acquisto, imposte, assicurazioni, imbottigliamenti, malattie nervose, cancro dovuto ai gas di scappamento, ecc.) è in rapporto inverso con il servizio che offre.

Gli economisti cercano di camuffare questi «costi derivati», ma è venuto il tempo di chiedersi il perché di questa produzione industriale che tocca da vicino anche il sapere. Soltanto entro certi limiti l'insegnamento obbligatorio aumenta la curiosità, la capacità di imparare, cioè l'atto che definiamo «conoscenza». **Al di là di questi limiti, la scolarità blocca la conoscenza, trasformandola in merce accumulabile. Il sistema scolastico è in un certo senso una «mania terapeutica».**



Fredy Schafroth - L'insegnante

L'insegnante contribuisce a rafforzare l'istituzione

Secondo Illich, non solo il sistema attuale di educazione scolastica rafforza il privilegio di una minoranza, facendone sopportare alla comunità le spese sotto forma di imposte regressive, ma il servizio reso da tale istituzione è anche discutibile. Essa diventa una «tribuna demagogica» (una «prostituzione del sapere») e genera una degradazione non sanabile dell'ambiente naturale e sociale. D'altra parte non si può essere insegnante, entro un tale sistema, senza contribuire a rafforzare la

stessa istituzione scolastica. Certamente alcuni insegnanti mantengono contatti umani di cui assumono l'intera responsabilità all'interno della scuola. Ripensando alla propria infanzia, ciascuno ricorderà la esperienza tonificante di questo contatto raro, eccezionale che ha avuto la fortuna di avere con un suo professore. Ma questo avviene per lo più fuori di scuola, magari in un autobus, come fu il caso per Illich stesso, che lo considera molto più efficace delle «centinaia di ore passate in classe ai suoi piedi». **In generale l'insegnante forma più a obbedire che a coltivare l'ardore e il desiderio d'imparare.**

L'educatore è un cinico, un prete, un persecutore

Come il medico di oggi è «una mescolanza complessa di tecnicismo e di magia, di prete e di giudice, un agente del potere politico» (come Illich aveva detto ai medici al congresso di Davos), così l'insegnante ha un atteggiamento «cinico», è un prete che perseguita le sue pecorelle al di là del quadro strettamente scolastico, che discende dalla cattedra per andare in piazza a perseguitare tutti.

Certo, la società ha bisogno di lui per suscitare l'apprendimento autonomo, ma egli

deve rendersi cosciente che la scuola, pur imponendo i suoi limiti, gli dà anche una libertà straordinaria nella società moderna, quella di essere il «dispensatore del sapere» (un vero dottor Spock!). Invece il sapere, come un «escremento bianco del cervello» è prodotto senza tener conto dei bisogni reali dell'uomo «autonomo». Le imperfezioni del sistema educativo sono poi ricuperate per giustificare la creazione di nuovi bisogni, come la «educazione permanente» che è solo il desiderio di un controllo sociale, togliendo all'individuo ogni possibilità di liberazione.

Discussioni in gruppo e alla Tavola rotonda

Alle domanda se gli insegnanti possono essere utili e necessari anche oggi nell'attuale società, Illich ha risposto di sì solo alla condizione che ridiscutano a fondo l'equilibrio tra l'uomo nella sua autonomia e la loro funzione attuale di «funzionari consumatori» e se riescono ad attuare un vero contatto umano. No, se pensano solo a organizzare in modo diverso la loro produzione del sapere, nel medesimo contesto industriale.

Come la scuola potrebbe essere produttiva? Secondo Illich, limitando l'impresa industriale e sistemata che è oggi, con una politica di partecipazione fondata su un'analisi razionale delle dimensioni, all'interno delle quali la funzione di istituzione può contribuire all'«épanouissement» dell'individuo e dei gruppi. Sulla controproduttività della scuola, egli vede un esempio nell'attrattiva per la lettura, come si è constatato prima e dopo lo sviluppo dell'educazione in certe regioni: essa uccide spesso la voglia di leggere e i giovani conoscono quasi esclusivamente i loro manuali scolastici. Un altro esempio è offerto dai paesi sottosviluppati, dove si spendono somme sempre più grandi per atrofizzare un insegnamento universitario contro la stessa volontà d'imparare degli studenti.

Richiesto di specificare se, di fronte al decadimento delle istituzioni, non si potesse ristabilire una «corrente di finalità», Illich ha messo in guardia gli insegnanti contro il tentativo di mutamento che sarebbe soltanto un passaggio da una burocrazia ad un'altra, perché la controproduttività della scuola è legata alle sue stesse dimensioni che, nel sistema attuale, non si possono più diminuire.

A coloro che si dichiarano insoddisfatti della figura dell'insegnante delineata da Illich, egli rispose che, malgrado lodevoli eccezioni, la realtà come la vede lui è quella che ha prospettato. E che non basta cambiare ideologia politica per mutare la situazione, bisogna descolarizzare la società.

Riguardo all'attitudine «cinica» dell'insegnante, Illich ha precisato che intende un cinismo riguardo all'insegnamento industriale. Pur approfittando del quadro che gli è offerto per sviluppare veri contatti umani con l'allievo, l'insegnante deve assolutamente evitare di riportare sull'allievo la reazione negativa che questo sistema provoca in lui. In questo modo egli non sarà più un cinico e un persecutore.

La teoria di un filosofo

Il ghetto sociale dell'insegnante

Alla passione vibrante e accesa, a volte teatrale di Illich che aveva parlato con le mani, con gli occhi, con tutta la persona, sotto la luce dei riflettori della TV, Hans Saner oppone una calma olimpica, una pacatezza e profondità di ragionamento di un saggio antico.

Il suo contributo alla smitizzazione della figura dell'insegnante ha toccato sul vivo i problemi più scottanti della scuola di oggi. Egli ha saputo mettere chiaramente in luce le difficoltà dell'insegnante sia a scuola, sia nella società. **A scuola — disse — vive in un mondo a parte, con un rituale che non è quello della vita, che riflette l'immagine di un mondo inesistente, favorendo una comprensione puramente intel-**

lettualistica delle cose, mentre lo sviluppo armonioso del ragazzo dovrebbe essere considerato in modo più globale.

Nella società, il vantaggio legato una volta alla sua funzione è stato largamente contestato, confinando l'insegnante in una specie di «ghetto». Questa situazione si manifesta in diversi modi: non si considera più l'insegnante come una persona a sé, ma come qualcuno che è estraneo al mondo. La sua vita pubblica è giudicata più severamente di quella degli altri, restringendo così il quadro della sua esistenza.

Per l'oratore, **le radici di questa situazione di «ghetto» sono da ricercare per un verso nel carattere ancora insulare della scuola di oggi, e per l'altro nel tipo di relazioni tra l'insegnante e l'allievo e infine nel suo stesso atteggiamento personale.**

Hans Saner



Scuola e società

È opinione di Saner che la scuola occupi ancora oggi una posizione eccentrica nello spazio sociale. È ancora fortemente orientata verso un «ideale monacale», impedendo il contatto con la pratica e in particolare con il lavoro concreto. La causa di questa situazione non starebbe, secondo il conferenziere, in una carenza del corpo insegnante, ma soprattutto in una mancanza della società verso l'insegnante. **Infatti la società non sa esattamente ciò che si vuole da lui e dalla scuola.** Tale incertezza, se non impedisce agli allievi di formarsi la loro immagine del mondo, (una volta lasciata la scuola), rischia però di cristallizzare nell'insegnante l'impressione di distacco dalle realtà sociali.

Autorità e autoritarismo

Nell'ambito delle responsabilità degli insegnanti, si aggiunge il fatto che spesso essi dirigono la loro classe come una «sotto società» in cui non è possibile la riproduzione di un comportamento sociale normale e sano. Ciò deriva da una situazione iniziale forse inevitabile che mette l'insegnante in una posizione «istituzionalizzata» così da disporre sui suoi allievi di un potere che essi non hanno nei suoi riguardi (anche se può essere contestato). Questa situazione comporta sempre il rischio che l'autorità necessaria del sapere (quello dello specialista) sia considerata a torto come un diritto a una autorità personale che si è poi portati a imporre come un potere, instaurando così tra docente e allievo una relazione autoritaria. **Perdendo di vista l'autorità dell'allievo e magari disprezzandola, ne risulta un impoverimento della relazione, perché manca all'insegnante la possibilità di riconoscere i propri limiti di fronte agli allievi ed egli finisce per perdere la sua capacità d'imparare.**

Discussioni in gruppo e alla Tavola rotonda

Il problema del «ghetto» descritto da Saner ha trovato una vivace reazione da parte di parecchi insegnanti che l'hanno ritenuta esagerata. Col suo spirito conciliativo, l'oratore ha risposto che, forse, costoro sono già fuori del ghetto, per il loro modo di agire nella scuola, oppure che vi sono talmente dentro da non più nemmeno accorgersene. In ogni caso, ha aggiunto, è di vitale importanza per l'insegnante mantenere i maggiori contatti possibili sia con gli allievi, sia con i loro genitori e sia soprattutto con il mondo extra-scolastico, per conoscerne l'evoluzione, capirne i problemi e non correre il rischio di rimanere attaccati per tutta la vita a un'immagine falsa di questo mondo che muta così rapidamente.

A chi riteneva eccessive e quasi impossibili le esigenze che la società pretende dall'insegnante di oggi, Saner ha precisato che la posizione di «ghetto» è proprio aggravata dal fatto che la società avanza esigenze tanto restrittive sul piano etico, quanto irrealizzabili a livello pratico. Ciò contribuisce appunto, sia a cadere nel conformismo, sia a chiudersi in un isolamento nocivo, sentendosi costantemente osservato, giudicato e criticato. Da qui le delusioni dell'insegnante e l'immagine diffamante che si crea di lui nella società.

Nella discussione di gruppo, alla quale ho partecipato, si è trattato anche del problema dell'autorità e dell'autoritarismo. Almeno nel gruppo, si è constatato che più nessuno manifestava nostalgia verso il tipo di docente autoritario della tradizione scolastica. Tuttavia si è discusso sulle difficoltà, in certe classi, di un atteggiamento non autoritaristico, di una concreta comprensione reciproca tra insegnante e allievo e infine della fiducia di cui il docente dovrebbe godere riguardo ai giudizi e alle valutazioni dipendenti dalla sua competenza.

Come uscire dal ghetto

I consigli espressi dal conferenziere a questo scopo sono i seguenti:

— la scuola dovrebbe essere orientata maggiormente verso la realtà sociale e verso la necessità della sua trasformazione, scegliendo le materie d'insegnamento in funzione di questo bisogno. Quindi **le classi superiori dovrebbero avere come oggetto di studio il mondo contemporaneo e quello di domani, col medesimo diritto di quello passato;**

— la società dovrebbe accordare agli insegnanti il permesso di essere uomini come gli altri, lasciando loro la medesima libertà degli altri membri e non sottometterli a esigenze impossibili. **Cioè essa deve liberare il docente dalla paura dell'immagine del docente;**

— **l'insegnante deve sentirsi abbastanza libero da riconoscere anche agli allievi una loro autorità, rinunciando all'autoritarismo in favore di un'autorità personale, aperta alla critica e basata sulla sua competenza scientifica.**



Emilio Rissone - L'insegnante

La teoria di uno psicologo

Aiutare l'adolescente nella sua crisi d'identità

Il tema affrontato dall'ultimo conferenziere del congresso fu «L'insegnamento e la relazione docente-allievo», che **Marcel Burner** ha trattato alla luce delle ultime teorie della psicanalisi e della psicologia. Dopo un excursus storico sull'evoluzione della scuola dal Medio Evo ai nostri giorni (attraverso i Gesuiti, Rousseau, Pestalozzi, Claparède, Frenet, Dewey, Montessori ecc.) l'oratore ha messo in risalto l'importanza della psicologia e pedagogia nella scuola moderna.

Formazione psicologica degli insegnanti

L'insegnante deve quindi promuovere l'iniziativa personale dell'adolescente, orientandola con informazioni attive.

Ciò implica che **nella scelta degli insegnanti non si può più oggi basarsi soltanto sulla loro «scienza», ma è indispensabile richiedere loro una formazione sul piano psicologico, il possesso di una adatta sensibilità, di una apertura al dialogo, di una perfetta conoscenza della dinamica di gruppo.** Su questo

Ciò soprattutto per quanto riguarda la conoscenza degli stadi di sviluppo dell'adolescente, connessi ai problemi della scuola secondaria. **In questo periodo di «iper- eccitazione», di torbidi caratteriali, di contrasti con gli adulti, l'insegnante deve saper aiutare l'adolescente a trovare la sua identità, attraverso sia l'intellettualizzazione dei problemi a cui confrontato, sia la creatività, come superamento della pigrizia, sia la vita sociale con la formazione di «gruppi» in cui si senta meglio capito.**

problema l'oratore ha molto insistito, ravvivando soprattutto nel lavoro di gruppo in classe un efficacissimo mezzo di realizzare la personalità dell'allievo attraverso i contatti con i compagni, lo scambio reciproco di esperienze e l'assunzione di responsabilità personali. L'insegnante deve lasciare agli allievi larga possibilità di dialogo e aiutarli a scoprire la realtà del mondo attuale. Concludendo, Burner ha ricordato i meriti delle scienze umane per il progresso dell'insegnamento, precisando che la scuola ha il dovere e la responsabilità di formare l'uomo di domani contro quello di oggi.

Discussioni in gruppo e alla Tavola rotonda

Alla Tavola rotonda si è chiesto a Saner come l'insegnante poteva assumersi quella «libertà» che lui aveva rivendicato.

Saner ha spiegato che l'insegnante non deve aver paura di esprimere apertamente il suo pensiero in classe o con i suoi colleghi, e quando è solo deve liberarsi da quel certo conformismo politico e sociale a cui la tradizione l'ha abituato. Per raggiungere questo scopo, è naturalmente necessaria una maggiore solidarietà tra i colleghi stessi.

Riguardo alla possibilità pratica di esercitare un'altra attività a periodi regolari, fuori di scuola (il che è diverso dalla formazione permanente), Saner ha suggerito per esempio di rinunciare alla tredicesima...

Alla Tavola rotonda si è accesa una polemica abbastanza vivace tra Burner e Illich.

Riferendosi alla mancanza di costui, **Burner critica la mancanza di criteri validi delle teorie di Illich, che restano così allo stadio di «pii desideri», irrealizzabili perfino in un ipotetico ritorno a una civiltà artigianale. Sono pochissimi coloro che possiedono il desiderio di imparare da soli, anche all'università, dove lo studente non dimostra una autentica capacità di autoeducazione. Del resto l'educazione non è la capitalizzazione del sapere e perciò neppure la scuola è una industria della conoscenza.**

Interrogato su quali sarebbero i criteri di sensibilità secondo cui si dovrebbero scegliere gli insegnanti, Burner ha specificato che in questo campo non si può evidentemente procedere a una valutazione quantitativa. In passato si è già abbastanza quantificato il giudizio sugli esami, si è data eccessiva importanza ai «test». L'insegnante deve reagire a questa tendenza.

Riferendosi infine all'immagine negativa presentata da Saner, egli ha affermato che l'insegnante continuerà ad occupare un posto preponderante nella nostra società, se saprà uscire dal famoso «ghetto».

Programma:

(venerdì)

08.30: servizio ecumenico.

09.30: Assemblea dei delegati della SSISS

14.00: discussioni per gruppi di materie

1. scienze

2. arte

3. lingue (in tedesco)

4. lingue (in francese)

5. scienze umane

20.30: Concerto offerto dal Cantone di Vaud. Orchestra da camera di Losanna, diretta da Arpad Gerecz.

(sabato)

09.00: Tavola rotonda finale, presieduta da Giovanni Zamboni.

11.00: Coup de l'étrier, offerto dalle Conferenze dei direttori di licei, scuole di commercio e scuole magistrali.

11.30: Chiusura della settimana di studio.

Assemblea dei delegati della SSISS

(Venerdì mattina)

Apprendo la seduta, per la prima volta come presidente della SSISS, Giovanni Zamboni, rettore del Liceo di Lugano, prese la parola prima in italiano, poi in francese e infine in tedesco per ringraziare l'ex presidente François Hublard che per tre anni aveva diretto le sorti della società, gli organizzatori della settimana di studio e il comitato locale presieduto dal prof. Mambourri.

Dopo le trattative statutarie, accettate all'unanimità, si passò alla discussione dei due punti essenziali all'ordine del giorno: il cambiamento di struttura della SSISS e la

preparazione del lavoro di gruppo per il pomeriggio, in previsione dell'ultima tavola rotonda di sabato mattina.

Cambiamento di struttura della SSISS

Oggi il potere esecutivo della società è in mano al Comitato centrale (di 7 membri) e quello legislativo viene esercitato dall'assemblea dei delegati, scelti, secondo il numero dei componenti, dalle società affiliate che raggruppano i docenti delle singole

materie. Un cambiamento di struttura è allo studio già da due anni, allo scopo di garantire una rappresentanza più equilibrata di tutti i cantoni, attraverso la creazione o il riconoscimento di organizzazioni cantonali o regionali. Nella Svizzera romanda ne esiste già una, il «Cartello romando delle associazioni d'insegnanti secondari e professionali» (CARESP), mentre mancano nelle altre parti della Svizzera.

Si è quindi proposto che l'Assemblea dei delegati sia formata, per metà, di rappresentanti delle società affiliate, e per metà, dai rappresentanti dei cantoni o delle regioni. Lo scopo non è quello di creare una superorganizzazione, dove le società cantonali già esistono, ma solo di favorire i contatti e di coordinare l'attività per trovare un appoggio in tutto il paese a difesa degli in-

teressi sindacali, e anche di aiutare gli insegnanti dei cantoni bilingui a risolvere i loro problemi.

L'Assemblea ha deciso, dopo lunga discussione, di affidare questo compito alla commissione speciale che ne aveva già iniziato lo studio, per preparare i necessari cambiamenti degli statuti da sottoporre alla prossima assemblea.

Immagine che l'insegnante si fa di sé

Secondo il programma prestabilito, dopo aver ascoltato sette conferenzieri nei giorni precedenti, ciascuno con la propria «figura» dell'insegnante, vista appunto dal di fuori della scuola, dopo aver incassato certe critiche giustificate o aver reagito ad al-

tre ritenute esagerate durante le due Tavole rotonde, era ora che l'insegnante stesso facesse udire la sua voce e si esprimesse sull'immagine che egli si fa di se stesso. A questo scopo, e per rendere più concrete le discussioni del pomeriggio nei cinque gruppi previsti (scienze, arte, lingue — in tedesco —, lingue — in francese — e scienze umane), il Comitato ha stabilito i seguenti quattro punti:

1. **La personalità dell'insegnante**
2. **L'insegnante nella società**
3. **L'insegnante e il suo compito formativo**
4. **Relazioni tra insegnante e allievi**

L'Assemblea terminò a mezzogiorno, dopo un saluto in italiano del presidente Zamboni, accolto da uno scroscio d'applausi da parte dei presenti.

TERZA PARTE (venerdì pomeriggio e sabato mattina)

Come l'insegnante vede se stesso

Risultati delle discussioni nel gruppo lingue (in francese)

Attraverso un'organizzazione dinamica il gruppo di lingue a cui ho partecipato (una sessantina d'insegnanti) si è dapprima ritrovato nell'Aula Magna del Collège per formare i sottogruppi di discussione secondo i propri interessi e tendenze personali, in relazione con i quattro punti sottoposti in esame dal Comitato. Dopo circa due ore, ci siamo di nuovo riuniti in Aula per ascoltare la sintesi dei risultati di tutti i sottogruppi.

1. **La personalità dell'insegnante:** la rimessa in discussione dell'insegnamento richiede innanzitutto il **rispetto della persona dell'insegnante**. D'altra parte, questi deve essere cosciente delle proprie imperfezioni umane e tener conto che la relazione con l'allievo è dialettica. Di fronte ai genitori, non può accettare di divenire un «guardiano» dei loro figli, ma deve mettere al servizio dell'allievo la propria superiorità scientifica. La società deve scaricarlo da ogni compito che non è di sua competenza, ma che appartiene alla famiglia, e la scuola lo deve alleggerire da eccessivi incarichi burocratici, per potersi dedicare a fondo all'insegnamento.

2. **L'insegnante nella società:** si lamenta il fatto che non si sia messa a fuoco durante il congresso la «realità» dell'insegnante di oggi, invece di soffermarsi sui «miti». **Cosa è in realtà oggi l'insegnante? Un funzionario o un professionista «sui generis»?** Si esige una maggiore comprensione delle nostre difficoltà, ma si ammette che possiamo fare poco per modificare la situazione attuale. Si constata la discrepanza tra l'eccessiva importanza data all'istituzione scolastica e la minima considerazione per il lavoro dell'insegnante.

3. **L'insegnante e il suo compito formativo:** il dovere dell'insegnante è quello di far capire agli allievi come adattarsi al mondo in evoluzione, non solo nelle materie scolastiche, ma anche nel tempo libero.

Ma ciò implica una difficoltà, perché il docente spesso si sente poco ascoltato. Per la vera formazione degli allievi, **si dovrebbe poter contare, all'interno stesso della scuola e negli orari scolastici, su uno spazio speciale dedicato ai contatti al di fuori della lezione**. Ma perciò bisognerebbe diminuire le ore d'insegnamento a docenti ed allievi. L'ideale sarebbe anche di poter contare su una politica concreta di educazione permanente.

4. **Relazioni tra insegnante e allievi:** si sono considerate tali relazioni a diversi livelli, nella classe intera, nei gruppi, a scuola, fuori di scuola ecc., concludendo che

La Tavola rotonda conclusiva

Sabato mattina, si sono tirate le somme della settimana di studio con una Tavola rotonda finale, presieduta dal prof. Zamboni e alla presenza di solo circa un terzo dei partecipanti. Senza questa presa collettiva di coscienza, il congresso avrebbe rischiato di chiudersi in un «hortus conclusus», totalmente tagliato fuori dalla realtà, mentre durante tutta la settimana si era assistito a una critica convergente contro una scuola che ha proprio questo difetto. Malgrado qualche polemica inutile e controproducente (anche per la stanchezza dei partecipanti, obbligati a un «tour de force» per tutta la settimana) i rappresentanti dei cinque gruppi precostituiti per la discussione del giorno precedente, hanno esposto in sintesi gli argomenti fondamentali emersi nei dibattiti dei sottogruppi.

1. **Gruppo scienze:** la discussione sulla finalità della scuola non ha portato a conclusioni concrete. L'insegnante deve essere libero e lasciare la libertà agli allievi, accettandone le critiche costruttive. **La distanza tra insegnante e allievo deve essere accorciata.** Per la propria formazione, il

per poter stabilire contatti efficaci con una classe, essa non dovrebbe contare più di 20 allievi. Si è insistito sulla necessità che gli allievi partecipino con potere consultivo alla stesura dei programmi e ad altre decisioni interne.

Tuttavia si è dovuto constatare che **gli ostacoli per migliorare le relazioni reciproche sono parecchi:** gli allievi arrivano alle classi superiori già condizionati, spesso mancano di «appetenza» allo studio, i programmi sono talvolta troppo rigidi e densi; i docenti sono troppo carichi di ore e di lavoro, per cui manca il tempo per i contatti umani, d'altra parte essi stessi hanno sovente una formazione insufficiente sulla psicologia e la dinamica di gruppo.

docente deve poter disporre di maggior tempo e dell'aiuto finanziario del cantone. Si rivendica l'anno sabbatico.

2. **Gruppo artistico** (ginnastica, musica, disegno): queste tre materie sono veramente in un «ghetto» a scuola. Di fronte alla realtà, la bella teoria della creatività diventa un mito. Anche queste materie contribuiscono a creare uno spirito critico, partecipando attivamente a proteggere l'allievo contro il condizionamento dei mass media. **L'insegnamento attuale si basa troppo sul ragionamento, senza dare la necessaria importanza all'intuizione.** Nei consigli di classe, la presenza dei docenti di queste materie è di grande peso, proprio per equilibrare i giudizi intellettualistici sugli allievi.

3. **Gruppo lingue** (in tedesco): il gruppo ha tentato di definire cos'è l'insegnante, ma si è accorto che è molto difficile, per non dire impossibile. **Il problema della selezione che preoccupa allievi e docenti deve essere affrontato con serietà,** tenendo però conto sia della democra-

tizzazione degli studi, sia delle attuali strutture scolastiche, che purtroppo mancano di canali di ricambio. Per ovviare all'isolamento dell'insegnante dalla società e dal lavoro, sarebbe utile un suo inserimento periodico nel mondo del lavoro, ma è necessario studiarne bene le modalità.

4. **Gruppo lingue** (in francese): è accettato il postulato dell'eguaglianza tra insegnante e allievo sul piano dei valori della persona umana. **Ma questa identità teorica non deve mascherare l'ineguaglianza pratica per non cadere nell'ambiguità.** Riguardo ai rapporti con gli allievi, nella misura in cui l'insegnante si sforza di cercare nuovi tipi di contatto, si trova di fronte alle difficoltà poste dalla istituzione scolastica (lezioni di 3/4 d'ora, brevi, orari, spostamenti delle classi ecc.). Il docente sente la necessità di una formazione socio-economica e invita la SSISS e il Centro di formazione di Lucerna a provvedere in merito. Per mutare l'immagine dell'insegnante nella società attuale (sottovalutata come l'«épiciér» rispetto all'«épicerie») si propone d'invitare professionisti, politici, giornalisti, radio e TV a scuola.

5. **Gruppo scienze umane:** bisogna ammettere che il mestiere dell'insegnante è quello di insegnare e anche d'imparare. Ma perciò bisogna dargli la possibilità di perfezionarsi e aggiornarsi non solo nella sua materia. È auspicabile che la collaborazione tra insegnante e allievo continui anche fuori di scuola. Nel suo compito di formazione, **il docente deve guardarsi dal pericolo della specializzazione e insistere soprattutto sulla capacità di critica.** Sarebbe anche auspicabile che gli insegnanti partecipino con gli allievi ad attività parascolastiche.

In seguito altri hanno preso la parola per esprimere opinioni personali. Qualcuno ha criticato la traduzione del tedesco «Vostellungen» con «mythes» (Miti) nel titolo all'argomento della settimana. Un altro ha espresso il rincrescimento che non si sia affrontato il tema concreto dello Stato giuridico del docente, i suoi rapporti con la gerarchia scolastica e politica. Un altro infine ha auspicato il medesimo salario e orario settimanale per tutti i docenti svizzeri della categoria.

Comunicato finale

Alla fine si è tacitamente accettato un comunicato conclusivo in cui, dopo aver ricordato i lavori della settimana, si sono messe in risalto alcune riflessioni finali uscite dalle discussioni:

«La tendenza, rilevata da parecchi conferenzieri, che ha oggi la scuola a diventare una istituzione senza vita è effettivamente un pericolo. L'insegnante dovrà sforzarsi d'integrare nella scuola i fenomeni culturali moderni e soprattutto di tener maggiormente conto nelle sue lezioni degli insegnamenti offerti dalle scienze dell'ecologia.

D'altra parte, le scuole medie superiori avranno sempre il dovere di trasmettere i contenuti essenziali della cultura tradizionale e renderli fecondi per il presente.

Per questa ragione la scuola non potrà mai allinearsi soltanto con l'economia, anche se è inammissibile ignorarne i bisogni.

Il fossato tra l'insegnante e la società potrebbe essere colmato con un impegno più effettivo al servizio della comunità. Tuttavia ciò richiederebbe la modifica di parecchie costituzioni cantonali, affinché tutti gli insegnanti siano eleggibili in ogni consesso politico. È indispensabile mantenere la libertà dell'insegnante, ma non bisogna dimenticare la tolleranza verso gli altri modi di concepire la società.

Deve essere attivato il dialogo tra gli insegnanti e l'opinione pubblica (e in primo luogo con i genitori). È necessario che il docente possa continuare la sua formazione, prendendo contatto, a intervalli, con altri tipi di lavoro e altri ambienti.

Ma soprattutto, l'elemento primordiale nell'educazione e nell'insegnamento deve restare il contatto e la comprensione verso la gioventù».

Conclusione

Una prima constatazione che s'impone è la perfetta riuscita del Congresso, tanto sul piano organizzativo, quanto su quello delle scelte dei conferenzieri e dei metodi di lavoro. Qualcuno potrebbe forse criticare l'eccessivo numero di conferenze, la mancanza di un incontro tra insegnanti e responsabili politici (eccetto per la presenza del consigliere federale Hürimann che ha voluto rendersi conto di persona dei lavori di gruppo), di impresari e capi d'azienda, l'assenza di rappresentanti dei genitori e degli allievi, il poco spazio dedicato alle discussioni e la loro forma burocratica, ma sono lacune scusabili, determinate anche dalla ristrettezza del tempo. Riguardo ai genitori pare che non si sia trovato nessuno che volesse parlare a loro nome, per gli allievi gli organizzatori hanno detto di aver fatto già una esperienza poco positiva a Interlaken. L'unica vera recriminazione comunque può essere fatta contro il tempo che al tepido sole vedese ha sostituito pioggia, freddo e perfino neve. Ma ciò non ha impedito il regolare svolgimento dei lavori programmati, che hanno avuto come sedi, in parte, le aule del Collège e, per le sedute plenarie, la sala dei Congressi (vicino alla quale era installata una interessante esposizione di pubblicazioni e sussidi audiovisivi per uso scolastico).

Per entrare ora nel merito del tema proposto e discusso sotto svariati aspetti, si deve constatare che il centro focale si è spostato dall'immagine dell'insegnante al rapporto scuola-società (almeno nella prima e seconda parte della settimana). La preoccupazione principale che è affiorata è stato il tentativo di chiarire il compito di un tipo

moderno d'insegnamento (e quindi di docente) nel contesto di una società in continuo mutamento, di fronte a due possibilità non utopistiche: mantenimento del sistema attuale o ricerca di un nuovo equilibrio attraverso cambiamenti graduali.

La sola soluzione estrema fu quella prospettata da Illich con il rigetto totale dell'attuale sistema sociale e scolastico.

Da parte di tutti comunque è apparsa netta la necessità di nuove aperture dell'insegnante: alla vita contemporanea, al mondo del lavoro, a maggiori e più efficaci contatti con gli allievi, ai bisogni dell'economia ma solo fino a certi limiti, ai nuovi metodi suggeriti dai mass-media senza lasciarsene condizionare, affinché il docente non resti in disparte, ma prepari se stesso e i suoi allievi a capire il mondo di domani. Qualcuno ha criticato il fatto che, eccetto per le suggestioni del comunicato stampa, non si sia giunti a una presa di posizione più concreta con rivendicazioni precise di tipo sindacale. Ma nel nostro sistema federativo, in cui le decisioni politiche spettano ai poteri legislativi cantonali, a poco sarebbero servite simili dichiarazioni. Del resto lo scopo della settimana di studio non era questo.

Se i docenti che vi hanno partecipato o che hanno avuto la pazienza di leggere questo resoconto si rendono conto di come «gli altri» vedono oggi la loro figura, il loro compito e la loro responsabilità e sapranno trarne le conseguenze pratiche per il loro insegnamento, lo scopo del Congresso sarà certamente raggiunto.

Fernando Zappa



Il presidente della SSISS Giovanni Zamboni; Laura Donati e Alberto Heubi (ultimo a destra), membri del Comitato centrale; Fernando Zappa, autore del servizio. (Foto Gonnella, Lugano)

Incontro con Ivan D. Illich

Il «fenomeno» Illich

Era ormai da quasi due anni che Illich non si esprimeva più direttamente sui problemi scolastici e dell'educazione, molto probabilmente perché preso dalla denuncia delle aberrazioni della medicina moderna, ovvero di una precisa «nemesi medica», come suona il titolo del suo ultimo libro di cui dovrebbe essere imminente un'edizione francese.

Anche quest'ultima fatica dell'autore di **Descolarizzare la società** vuole, comunque, iscriversi in quel progetto di critica radicale del sistema di vita prodotto dalla civiltà industriale, critica di cui la scuola ha espressamente rappresentato solo un primo momento e una prima occasione.

Non per niente Illich imputa alla medicina di aver subito una metamorfosi degradante, di essersi istituzionalizzata e industrializzata, così come è successo all'educazione che è ormai prigioniera della scolarizzazione. E il confronto è, per molti versi, più che puntuale: così come la scuola non educa, la medicina non guarisce («Di tutte le industrie è diventata la più sprecona, la più inquinante, la più grande produttrice e diffonditrice di malattie»; «Aiutando gli uomini a sopportare — invece che a debellare — ciò che li distrugge, contribuisce essa stessa sostanzialmente alla effettiva distruzione del genere umano»); così come è auspicabile una «descolarizzazione della società», allo stesso modo bisogna lottare contro la «medicalizzazione della salute».

Il furore polemico nei confronti della medicina è, forse, ancora maggiore che nei confronti della scuola. Illich l'accusa, infatti, di essere all'origine di una precisa quanto pericolosa «iatrogenesi strutturale o esistenziale», espressione con la quale intende dire — secondo le chiarificazioni di M. Bosquet, al quale dobbiamo le anticipazioni sulla **Nemesi medica** — che «l'invasione medico-farmaceutica, la medicalizzazione della salute, della malattia, della gravidanza, della nascita, della sessualità e della morte hanno distrutto negli individui anche il fondamento ultimo della salute: la capacità cioè di assumere la propria condizione e di far fronte, da se stessi, agli eventi e alle prove dell'esistenza biologica» 1). Ovviamente, anche l'attacco sferrato da Illich alla medicina non mancherà di suscitare risposte polemiche, forse in maniera meno intensa rispetto alla precedente proposta di descolarizzare la società, in quanto — come già non si è mancato di far notare — «non si può parlare della medicina come si parla della scuola, perché non si può parlare della morte come si parla del sapere» 2).

E poi, forse, anche perché a Illich ci si sta abituando: lo si sta «scoprendo» come qualcuno che, a ben guardare, non dice più niente di nuovo sui mali della civiltà industriale, e quindi lo si scheda semplicemente come colui che, proponendo un'ipotesi di «convivialità», ha tentato di stimolare più o meno epidemicamente la già scarsa attitudine all'«immaginazione sociologica»... Ma è corretto ridurre in questi termini quello che F. Gaussen, in un ampio articolo do-

documentato e problematico apparso su **Le Monde** (11. 4. 1972), aveva definito «il fenomeno Illich»?

È stato per cercare di rispondere a quest'interrogativo che mi sono recato a Montreux, sperando di incontrare Illich, il quale, invitato alla settimana di studi («L'insegnante: mito e realtà») organizzata dalla Società Svizzera dei Professori dell'Insegnamento Secondario (SSEPS), avrebbe tenuto, giovedì dieci aprile, una conferenza sul tema: «Gli insegnanti sono necessari?». Durante il viaggio mi ero ripetutamente chiesto perché era stato invitato proprio Illich a parlare sulla necessità o meno della figura e del ruolo degli insegnanti. E come mai, poi, Illich aveva accettato di impegnarsi su una domanda a cui non avrebbe potuto che dare una risposta seccamente e inequivocabilmente negativa?

Per quel che concerne quest'ultimo interrogativo la chiarificazione potrebbe trovarsi nell'analisi di un recente articolo che il profeta della convivialità ha scritto in collaborazione con Etienne Verne, **Le piège de l'école à vie**, e che è apparso su **Le monde de l'éducation** del gennaio scorso. Lo scritto, scaturito dall'esame dei documenti preparatori per la riunione dei ministri europei della educazione che si terrà il prossimo mese di giugno a Stoccolma, riveste una certa quale importanza, e non solo perché segna — insieme alla conferenza di Montreux — una parentesi di ritorno, da parte di Illich, sulla problematica educativa. Fin dall'esordio vi si constata, infatti, che «l'analyse des dysfonctionnements des systèmes scolaires de formation ne mobilise plus personne. Ni les experts qui en ont établi les données, ni les politiques qui ont décidé les parades, ni les enseignants qui s'en ont accommodés. Les conclusions en sont déposées dans les bibliothèques, et les grandes bureaucraties internationales se chargent elles-mêmes de le diffuser».

Contro una nuova incarnazione dell'illusione pedagogica

Illich, insomma, è ritornato sui problemi dell'educazione per denunciare una sorta di «consenso all'inefficienza» che, sposando l'ideologia dell'educazione permanente non solo si illude, ma dimostra anche quanto sia dannoso e perverso. Dannoso per le enormi somme di denaro di cui viene ad essere privata la comunità, e in particolare la classe lavoratrice: «jusqu'à faire, par exemple, du salaire de l'ouvrier français la source obligatoire d'une formation qu'il ne demande pas lui-même, dont il ne bénéficie presque pas mais qui sert à son adaptation, à son intégration, à sa domestication et à sa domination».

Perverso, poi, in quanto il progetto stesso di una scolarizzazione che continua per tutta la vita non solo tende a prolungare l'infanzia e la dipendenza dell'uomo fino alla morte, ma soprattutto perché rivela una capacità demoniaca dell'ideologia industriale nel recuperare, per una utilizzazione funzionale ai propri interessi, anche le tematiche della rivoluzione culturale e/o



Ivan D. Illich

della rivoluzione permanente: «... les pédagogues, mais aussi les politiques, présentaient l'éducation permanente, non pas comme une nouvelle méthode pédagogique, mais comme un nouveau modèle social qui allait chercher ses lettres de noblesse soit dans le prestige de la révolution culturelle ou les brumes de la révolution permanente, soit dans le cadre utopique d'une société nouvelle à instaurer, soit dans la perspective plus volontariste d'un combat politique à mener permettant de choisir aujourd'hui ce que nous voulons que soit notre avenir demain».

Si tratta di una perversità, infine, che non esita, secondo la denuncia di Illich, a fare propria anche la diagnosi e la proposta della descolarizzazione, ovviamente per stravolgerla ancora una volta ai propri fini: «Récupérée par l'idéologie industrielle, la déscolarisation sert à ce transfert (cioè, come ha chiarito nel capoverso che precede, l'urgenza di trasferire all'educazione continua quelle funzioni che la scuola assicura sempre peggio), come la 'conscientisation' sert aujourd'hui aux fascismes. Comme elle sert à la promotion de l'éducation sans écoles et aux écoles sans murs, aux satellites éducatifs et à l'industrie du savoir, aux machines à enseigner et aux systèmes multi-media, la déscolarisation sert à l'éducation permanente».

È in quest'ottica che per Illich, va collocato il problema degli educatori professionisti,

perché se per un verso la scolarizzazione perpetua, che ha come fine l'infantilizzazione della vita e l'incompetenza permanente, crea nuove possibilità d'impiego e rappresenta, quindi, una boccata d'ossigeno per la disoccupazione intellettuale; per un altro verso essa finisce per ritorcersi contro gli stessi interessati. A ben guardare, insomma, la strategia dell'educazione ricorrente-permanente costituisce anche una decisa limitazione dell'autonomia personale dei «formateurs», castrando la loro capacità di lotta contro il sistema e al suo interno.

Niente di nuovo, quindi, e/o di diverso, perché — com'è noto — la limitazione della autonomia personale, la lenta agonia della libertà storica e concreta dell'individuo è, per l'apostolo del capovolgimento delle istituzioni, un delitto che, quanto più questa civiltà marcia verso la propria dissoluzione, tanto più diventa diffuso: è il fatto normale dell'esistenza. Ora, è su questa precaria «scena» esistenziale che anche l'insegnante recita la sua parte, e perciò non ha senso far finta di dimenticarlo, ricorrendo a interrogativi che, nella migliore delle ipotesi, sono finzioni retoriche, quando invece sarebbe il caso di tener presente che «soltanto gli insegnanti e i preti sono, fra i professionisti, quelli che si sentono in diritto di entrare nelle faccende private dei loro clienti nell'atto stesso in cui predicano a un uditorio che è loro prigioniero» 3).

«Une question obscène»

Nella conferenza di Montreux Illich — ed è qui che ha avuto inizio il mio «incontro» con lui — s'è sforzato di ricondurre gli insegnanti sulla scena. E l'ha fatto esordendo con uno di quei sottili giochi sul significato delle parole in cui è fin troppo bravo.

— Gli insegnanti sono necessari? — si è chiesto, e ha proseguito: normalmente la domanda è considerata «oscena», cioè fuori dal proscenio 4) della discussione pedagogica. Forse perché si parte dall'idea che si è professori e che, perciò, non è il caso di mettere in questione l'esistenza di questa professione nella società. Ma la domanda — «oscena», alla lettera — va ricollocata al suo posto. E per farlo ha ricordato un'argomentazione di Paul Goodman durante una conversazione polemica con Edgar Friedenberg, avvenuta a casa di Illich a New York. Friedenberg, irritato, contestava a Goodman il diritto di negare la legittimità della professione di educatore: «È indecente — gli disse — che proprio tu che perseguiti continuamente la gente, tu che corri dietro i giovani per imporre loro la tua problematica e li accalappi a destra e a manca — proprio tu continui a dire che la professione di educatore è illegittima». Al che Goodman rispose: «Edgar, tu non hai capito niente. C'è un'enorme differenza tra il libertino e il prostituito. Chi si prostituisce fa ciò che gli si chiede, a un'ora e in un luogo preciso, con la persona che gli viene mandata; il libertino, invece, si assume la totale responsabilità personale per ciò che fa, nell'intimità del rapporto con l'altro a cui si impone».

Goodman avrebbe così fatto capire a Illich che interrogarsi sulla necessità o meno degli educatori nella società può risultare una domanda retorica — un prurito della falsa coscienza — se non è inserita nel contesto di quella vasta crisi che ha intaccato tutte

le istituzioni. Ed è solo a questo punto che risulta evidente il fatto che non si può fare l'educatore, all'interno di un'istituzione come la scuola, senza, per ciò stesso, rafforzarne la struttura. Il destino dell'educatore è, così, in parte segnato: è un destino ambiguo . . . di prostituzione in, e attraverso, un'istituzione!

A parziale chiarimento della severità dell'accostamento può, però, servire l'immagine della Maddalena evangelica: così com'è ancor possibile incontrare Maddalene che amano veramente, allo stesso modo

è ancora possibile incontrare educatori in grado di assumersi tutta la responsabilità di un autentico rapporto umano di cui sono capaci.

Gli insegnanti, allora, sono necessari? Certo, la società moderna ha bisogno di figure del genere . . . così come in certi periodi ha avuto bisogno, per preservare la serenità della vita familiare, delle case di tolleranza! È tutta qui l'oscenità della domanda, ma — conclude Illich — quello che, al momento attuale, più conta è che l'educatore diventi pienamente consapevole di questo: le stes-

IVAN D. ILLICH notizie biobibliografiche

— *Le notizie biografiche sul fondatore del CIDOC si trovano facilmente sulle sovraccoperte dei suoi libri che sono stati tradotti in italiano da Mondadori e da Armando. Per una discordanza che potrebbe sembrare curiosa, ma che tutto sommato non stona con il personaggio, Mondadori lo fa nascere nel 1926 a Vienna, mentre Armando anticipa la data al 1925 e sposta l'evento a Spalato. Sempre dalle fonti citate si apprende che la madre era tedesca di origine ebraica e il padre un ingegnere dalmata di religione cattolica.*

— *Illich ha conseguito a Firenze, presso il liceo «Leonardo da Vinci», la maturità scientifica (A. MONASTA, Rovesciare le istituzioni - in Scuola e città, 5/1973) e a Firenze ha intrapreso gli studi universitari in psicologia, storia dell'arte e cristallografia, spostandosi poi a Roma presso la Pontificia Università Gregoriana, e addottorandosi, infine, in storia a Salisburgo.*

— *Ordinato sacerdote nel 1951, è stato cappellano per cinque anni in una parrocchia di New York, passando poi, e fino al 1960, all'incarico di prorettore dell'Università Cattolica di Porto Rico.*

— *Dal 1961 si è stabilito a Cuernavaca, nel Messico, dove ha fondato il CIDOC (Centro di documentazione interculturale), un'istituzione che funziona come una specie di ufficio-studio, anzi di un seminario permanente dove le idee di Illich vengono elaborate e discusse (J. M. DOMENACH - P. THIBAUD, Avancer avec Illich - in Esprit, 7-8/1973).*

— *Nel 1967 ha chiesto ed ottenuto la dispensa temporanea degli obblighi sacerdotali e dal 1969 è tornato definitivamente allo stato laicale.*

Opere di Illich tradotte in italiano:

- *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972;
- *Distruggere la scuola - Sei saggi sulla descolarizzazione*, Centro di documentazione di Pistoia (a cura di M. Miegge) s. d.;
- *Rovesciare le istituzioni*, Armando, Roma 1973;
- *Capovolgere le istituzioni*, in *Illich in discussione*, Emme Edizioni, s. l., s. d.;
- *La convivialità*, Mondadori, Milano 1974;
- *Energia, velocità e giustizia sociale*, Feltrinelli, Milano 1974;

Scritti di Illich in francese

(a complemento di quelli disponibili in italiano):

- *Contre la production du bien-être*, in *Esprit*, 7-8/1973;
- *Le piège de l'école à vie*, in *Le Monde de l'éducation* - gennaio 1975;
- *Fuir la douleur?*, in *Esprit*, 3/1975 (si tratta di un capitolo dell'atteso libro sui mali prodotti dalla medicina e che avrà come titolo «Nemesi medica»).

— *ESPRIT*, marzo 1972: *Illich en débat* (Th. Adam, P. Caussat, J. P. Chevenement, P. Fraisse, Y. Goussault, P. Kende, J. W. Lapière, M. Panoff, H. Pequinot, discutono il saggio di Illich *Capovolgere le istituzioni* - cfr. trad. it. citata, per le Emme Edizioni, che è preceduta da un'introduzione di G. Cavallini -).

— F. GAUSSEN, *Faut-il détruire l'école? Le «phénomène Illich»* - in *Le Monde*, II. 4. 1974.

— J. VIDAL, *À propos d'Illich* - in *Cahiers Pédagogiques*, 109, dicembre 1972 (nello stesso numero è dedicato a Illich un «colloquio» a cui hanno partecipato: E. Angelier, P. Barberis, G. Berger, M. J. Dardelin, F. de L'Espinau, J. C. Filoux, R. Fonvielle, B. Ginesty, D. Hameline, G. Lapassade, M. Leonhardt, R. Lourau, J. Petite, D. Pivetau, P. Thibaud, E. Verne).

— M. CATTANEO, *Distruggere la scuola? - in Scuola Italiana Moderna*, LXXXI, n. 16/72.

— E. GIAMMACCHERI, *Le idee di Ivan Illich sulla descolarizzazione* - in *Pedagogia e Vita*, ser. 34, n. 1/72.

— L. LOMBARDO RADICE, *La descolarizzazione a chi gioverebbe?* - in *La Riforma della Scuola*, a. XVIII, n. 11/72 (dello stesso autore si veda anche: *La descolarizzazione a chi servirebbe?* Replica - in *La Riforma della Scuola*, a. XIX, n. 2/73).

— A. VISALBERGHI, *Morte della scuola?* - in *La Ricerca*, 15 ottobre 1972.

— *La descolarizzazione nell'era tecnologica*, a cura di W. K. Richmond e M. Laeng, Armando, Roma 1973.

— H. VON HENTING, *I. Illich e le alternative alla scuola*. Oltre le esperienze di Cuernavaca, Armando, Roma 1973.

— A. MONASTA, *Rovesciare le istituzioni - in Scuola e Città*, n. 5/73.

— D. CASTELNUOVO FRIGESSI, *La crisi della scuola in alcuni libri* - in *Quaderni Piacentini*, n. 48-49/73.

— F. RUSSO, *Ivan Illich: «descolarizzare la società»* - in *La civiltà Cattolica*, a. 124, Vol. I., 2944/73.

— ALAIN DUNAND, *Retooling Society* - in *Esprit*, 7-8/73.

— H. SCHWEMMER, *Convivialité et socialisme* - in *Esprit*, 7-8/73.

— BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, *La loi contre la loi* - in *Esprit*, 7-8/73.

— C. VOLPI, *Descolarizzazione e alternative pedagogiche*, Bulzoni, Roma 1974.

— M. HUBERMAN, *Réflexions sur les thèses d'Ivan Illich* - in *Études Pédagogiques*, 1974.

— M. BOSQUET su *L'Espresso*, n. 44/77 *Ne uccide di più la fiata*.

— N. BENSARD su *L'Espresso*, n. 46/74 *Eppure c'è qualcuno che guarisce*.

— G. Cives, *Ivan Illich in Francia e in Italia - in Scuola e Città*, n. 1/75.

(a. s.)

se limitazioni che la scuola come istituzione gli impone possono anche costituire un'occasione straordinaria di libertà — l'occasione di sciogliere e di incarnare l'immagine della Maddalena che si impegna nella società moderna.

Sradicamento e utopia

Dopo la conferenza, nel pomeriggio, siamo in tre a incontrarci con Illich per rivolgergli alcune domande volutamente polemiche. Gli facciamo notare, anzitutto:

— Il linguaggio che ha usato per trattare il tema della necessità sociale degli insegnanti è stato un linguaggio evasivo, quasi ermetico.

— Per quel che riguarda il linguaggio, debbo precisare che io non ho una lingua materna. Io non ho patria: ho vissuto gran parte della mia vita in esilio, da qualche parte, di conseguenza non ho radici in un luogo preciso in un gruppo politico primario . . . E poi non posso permettermi di fare il poeta. Ciò che nella mia vita mi ha favorito è stato il fatto di parlare diverse lingue . . . ma io non scrivo in una lingua viva: un uomo senza lingua materna finisce inevitabilmente per parlare qualsiasi lingua (il francese, il tedesco, l'inglese) in maniera diversa da quando scrive — la mia lingua scritta è nettamente differente dalla mia lingua parlata. Si tratta, come dire?, di un destino, una limitazione — un po' come essere zoppo.

Mi accusate di usare un linguaggio ermetico? Forse si tratta di un linguaggio troppo semplice per essere preso sul serio . . .

Quando si deve far fronte a dei sistemi ieratici, come quello educativo, in cui si è sviluppata una molteplicità di linguaggi, quali ad esempio quelli che si parlano nelle differenti sezioni specializzate di questo congresso (talmente specializzate che le persone non riescono a capirsi l'una con l'altra) . . . Mi pare che, in casi del genere, uno dei modi, uno degli approcci necessari per una critica sia proprio quello di sviluppare un metalinguaggio . . . qualcosa per fare boom! — dire insomma: alti spiegatemi di cosa state parlando. E in seguito riformulare la domanda posta attraverso un'immagine, un'analogia, una parabola estremamente semplice (cosa che certe volte riesce, certe altre no — ovviamente è diverso farlo in un linguaggio scritto o in un linguaggio parlato).

Comunque quello che mi ero proposto era di rinviare la domanda che mi era stata posta nel titolo in maniera, come dire?, condiscendente, trasformare questa condiscendenza del titolo in una preoccupazione onirica . . . Voglio dire che ritengo di essere riuscito nell'intento se qualcuno dei presenti domani, a colazione, dirà di aver fatto un nuovo tipo di sogno . . .

— Quello che lei dice, comunque, e soprattutto la sua diagnosi della civiltà industriale è stato già, nella sostanza, detto da altri. Già Rousseau . . .

— Mi si onora dicendomi che non sono originale. Io sono anzitutto un historien, sono anzitutto un uomo che vuole considerare il presente nella sua dialettica storica. Non sono un futurista, non mi occupo del futuro — ho solo qualche speranza per l'avvenire, ma niente di preciso . . .

Ho cercato, durante tutta la mia vita, di formarmi, di ricalcare il mio pensiero, sui grandi testi del passato. Se voi, con una certa finezza, avete notato che le mie affermazioni sono in effetti citazioni dai miei autori . . . ebbene voi mi onorate. Si tratta di cose che altri hanno già detto, è chiaro: non c'è niente di nuovo in quello che dico. Io parlo di differenti tipi di istituzionalizzazione che corrispondono a differenti forme di realizzare valori: di una istituzione che corrisponde alla organizzazione nella produzione di valori di uso, di un'altra che principalmente serve la produzione di valori di intercambio . . . E dico che quando

in una società quei tratti, quegli aspetti culturali, che servono fondamentalmente l'aumento della produttività istituzionale eteronoma di mercanzia industriale, crescono più in là di una certa proporzione nel totale dei tratti culturali, allora inevitabilmente i tratti culturali che permettono la produzione dei valori di uso sono paralizzati, si disfano, e la capacità della società di realizzare i suoi fini si smarrisce, diventa piccola, miserabile, cessa. Questo è quello che dico.

Rousseau? Ma Rousseau non ha vissuto in una società industriale, non l'ha conosciuta . . . Io vivo verso la fine della rivoluzione industriale, ma non mi comparo a Rousseau.

— Come è riuscito a maturare nella sua esperienza le cose che dice: a convincersi, ad esempio, della necessità di trasformare il sistema educativo . . .

— Io non sono per niente interessato alla trasformazione del sistema educativo, bensì alla trasformazione della società. Nel sistema educativo vedo nient'altro che un epifenomeno strampalato della società industriale che diventa il suo mercato principale, il suo mercato di lavoro più importante — il consumatore della fetta più grossa del budget, delle finanze.

— Nelle critiche che le vengono rivolte ricorre spesso l'accusa di utopismo. Quali rapporti ha la sua utopia con la realtà, con il possibile?

— Non sono cosciente di presentare un'utopia. Il mio lavoro, nell'educazione, nella medicina, nello studio dell'uso dell'energia, nei trasporti e nell'habitat . . . — per lo meno nella mia intenzione, erano studi sui criteri di disegno negativi dei mezzi strettamente materiali di produzione . . . dentro dei quali limiti si danno alternative politiche.

Credo che stiamo scoprendo in questi ultimi quindici anni — di fronte a questo parossismo dell'applicazione scientifica nella tecnologia che diventa il suo proprio fine — stiamo scoprendo che esistono, dentro gli strumenti meramente materiali di produzione, certe dimensioni; e se uno di questi mezzi cresce in una di queste dimensioni oltre una certa soglia, inevitabilmente questo mezzo assume una struttura tale che qualsiasi società che lo utilizzi nella produzione di beni o di servizi impone alle relazioni sociali di produzione caratteristiche esplosive . . . di sfruttamento mutuo.

Il mio lavoro si orienta verso l'identificazione delle condizioni strettamente materiali dentro le quali si danno utopie realizzabili. Non mi interessa proporre una utopia piuttosto che un'altra, ma riconoscere quelle soglie materiali più in là delle quali non esiste la possibilità dell'utilizzazione di un mezzo in un'utopia realizzabile.

— Per concludere, torniamo alla conferenza di stamattina: forse lei non ha risposto alla domanda «gli insegnanti sono necessari?» . . .

— Io ho cercato di rispondere in modo generalissimo: i professionisti dell'educazione, in una società altamente scientifica — diciamo in una società che marcia nelle esperienze scientifiche già da un secolo e mezzo —, sono necessari? Ho cercato di fornire, né più e né meno — come ho già detto —, una teoria generale capace di spiegare il perché . . . una teoria che tocca le controproduttività di tutte le nostre grandi istituzioni. Da qui ho cercato di stimolare il pensiero su la controproduttività specifica della scuola, che sembrava essere rimasta fuori da quello che questo congresso desidera discutere . . . È ben da discutere il prezzo dell'educazione, l'externalità dell'educazione.

Io mi domando perché in una società altamente razionale si debba avere più o non meno bisogno dell'insegnante. Ho cercato di far vedere che senza insegnanti una società non può esistere, ma che più un insegnante diventa un embauché, un funzionario, un professionista, più la sua funzione diventa ambigua — per questo ho utilizzato l'immagine della prostituta (le prostitute le potete avere sempre con voi).

Insomma ho voluto dire: certi dovranno ben assumersi quel compito — in una società non insegnano tutti, non tutti sono educatori professionisti —, e colui che deve prendere questa funzione professionale sulle sue spalle non potrà evitare d'essere funzionario, e come funzionario rinforzare un'istituzione repressiva, un'istituzione distruttrice. Dipenderà, insomma, dal suo grado di indipendenza, di libertà (questa mattina ho parlato di cinismo) verso l'istituzione se potrà o no essere anche libero in qualche raro contatto con l'altro in classe . . .

— Dovrà, insomma essere un emarginato come lei . . .

— Ho utilizzato l'immagine della Maddalena . . . non so se mi spiego. Tutto ciò che volevo fare era porre una questione fondamentale: l'insegnante è, sì o no, ambiguo come una prostituta?

Dopo un incontro, inevitabilmente, lo stesso materiale documentario registra che ci si è fatti prendere dalle circostanze, e, attraverso i silenzi delle cose non dette, rivela che ci si è lasciati sfuggire occasioni e possibilità. Per esempio avrei potuto chiedere a Illich:

— la sua descolarizzazione a chi gioverebbe?

— perché si ostina a contrabbandare un modello di un uomo impastato in una eclettica e improbabile virtù stoica?

— perché si ostina a fare una diagnosi della civiltà industriale limitandosi, tutto sommato, alla sovrastruttura?

Forse Illich avrebbe continuato a rispondermi con quel suo tono ingenuo e calcolato, con quella accondiscendenza che, superata una certa soglia, diventa chiusura ispirata e testarda. Perché se è vero che Illich nega di essere un neoluddista, altrettanto vero è che le sue analogie, le sue parabole, di cui ama interessare le domande e le risposte, risuonano di un antico rimpianto. Il rimpianto — come è stato giustamente osservato — per una dimensione medioevale dell'esistenza (S. Tommaso non è forse l'autore più citato nei suoi scritti?), per una società in cui «l'artigiano e l'apprendista erano utili alla comunità sia facendo le scarpe che cantando alla messa» 5).

Ma davanti ai pericoli che la nostra civiltà sta vivendo, i pericoli di ripiombare in un nuovo medioevo, seppure tecnocratico, e in una visione neofeudale dei rapporti sociali — davanti a questi pericoli c'è da chiedersi fino a che punto la ragione possa ancora permettersi il lusso di elaborare parabole che disintegrano ogni precisa collocazione spaziotemporale. Forse, quello di Illich, è un modo come un altro di tentare di radicare nelle coscienze che quanto succede è inevitabile.

Antonio Spadafora

Note

1) M. BOSQUET, nell'articolo apparso su L'Espresso (Ne uccide di più la fiala), n. 44 novembre 1974.

2) N. BENSARD, nell'articolo apparso su L'Espresso (Eppure c'è qualcuno che guarisce), n. 46 novembre 1974.

3) I. ILLICH, Descolarizzare la società, Milano II. ed. 1973, pag. 65.

4) In effetti asceno è di etimologia incerta: «dal latino *obscurus* = di cattivo augurio, che vagamente potrebbe essere connesso con *scaena* (*scena*) oppure *scaevus* (sinistro), senza sufficiente evidenze» - G. Devoto, Avviamento all'etimologia italiana, Firenze 1968.

5) DELIA CASTELNUOVO FRIGESSI, La crisi della scuola in alcuni libri - in Quaderni Piacentini n. 48-49/1973, pag. 66.

Finalità dell'educazione e ideologie pedagogiche

(continuazione dalla seconda pagina)

cordo nel voler raggiungere i medesimi scopi, cioè le abilità della lettura, scrittura e calcolo.

I tradizionalisti vedono nella alfabetizzazione la via principale alla cultura dell'uomo occidentale; i tecnologi la vedono come un mezzo per un adattamento professionale, in una società che dipende da codici impersonali di informazione. Ambedue gli indirizzi tuttavia, accentuano la definizione dei fini educativi in termini di conoscenze e abilità precostituite, stimate in base a modelli di correttezza culturale. Tutt'e due, sottolineano la interiorizzazione delle regole morali basilari proprie di una certa cultura. La elaborazione attualmente più chiara e profonda di questo indirizzo, in relazione all'educazione prescolastica, si può trovare negli scritti di Bereiter ed Engelmann (1966). In contrasto con la scuola romantica, tutta incentrata intorno alla figura del bambino, la scuola della trasmissione culturale fa della società il perno delle sue teorie. Suo fine educativo è la interiorizzazione delle conoscenze e dei valori relativi ad una data cultura. Tale scuola parte dal bisogno che ha il bambino di imparare la disciplina dell'ordine sociale, mentre la scuola romantica valorizza al massimo la libertà del fanciullo. La dottrina della trasmissione culturale dà estremo valore a ciò che è patrimonio comune ed è consolidato nel sistema; la teoria romantica esalta l'originale, l'inedito, il personale.

La concezione progressivista

La terza corrente ideologica, a cui si addice ancora perfettamente la denominazione di «progressivista» datale da Dewey (1938), si sviluppò come parte delle filosofie pragmatiche genotico-funzionalistiche del tardo Ottocento e dei primi del Novecento. Come ideologia pedagogica il «progressivismo» sostiene che l'educazione dovrebbe favorire il naturale processo di interazione fra il bambino e la società in sviluppo, ossia l'«ambiente». A differenza dei romantici, i teorici di tale dottrina non sostengono che lo sviluppo è un dispiegarsi di modelli innati, né che lo scopo primario dell'educazione consiste nel creare un ambiente non conflittuale, capace di favorire una sana crescita. Al contrario, essi definiscono lo sviluppo come una successione di ordinate, invariabili sequenze di livelli. Scopo dell'educazione è il definitivo raggiungimento di un livello più alto, uno stadio di sviluppo adulto, e non solamente un sano funzionamento del bambino ad uno stadio presente. Nel 1895 Dewey e Mc Lellan suggerivano la seguente definizione dell'educazione in quanto ordinata al raggiungimento di uno stadio superiore:

«Solo la conoscenza dell'ordine di successione e delle connessioni degli stadi fra loro, nello sviluppo delle funzioni psichiche, può assicurare la completa maturazione dei poteri psichici. L'educazione consiste nel fornire le condizioni che aiuteranno le funzioni psichiche, man mano che si formano, a maturare e a trasformarsi in funzioni superiori, raggiungendo un grado di autonomia e di completezza».

Secondo tale dottrina, questo fine da raggiungere richiede un ambiente educativo che attivamente stimoli lo sviluppo attraverso la presentazione di problemi o conflitti risolvibili ma autentici. Per i «progressivisti», la forza che opera la organizzazione e lo sviluppo della esperienza del bambino è la attività mentale dello stesso, in cui il pensiero è stimolato da un problema, cioè da un conflitto cognitivo. L'esperienza educativa costringe il bambino a pensare, un pensare secondo modalità che contribuiscono a organizzare sia l'attività mentale che quella emotiva.

Nonostante la dottrina della trasmissione culturale come quella progressivista diano estrema importanza alla «conoscenza», solo la seconda vede l'acquisizione della «conoscenza» come una *attiva trasformazione di strutture di pensiero*, originata da situazioni vissute, in cui si rende necessaria la soluzione di qualche problema. In pari misura tutt'e due le dottrine danno grande importanza alla «moralità», ma la dottrina progressivista vede la formazione morale come un attivo mu-

tamento delle forme di risposta a situazioni sociali problematiche, piuttosto che un apprendere regole culturalmente accettate.

L'educatore progressivista sottolinea il legame fondamentale esistente tra processo morale e sviluppo conoscitivo: sostiene che lo sviluppo morale non è puramente affettivo e che lo sviluppo conoscitivo è una condizione necessaria, ma non sufficiente, per uno sviluppo morale. Lo sviluppo del pensiero logico e critico, punto focale della educazione alla conoscenza, trova un suo più ampio significato in una vasta gamma di valori morali. La dottrina progressivista, inoltre, puntualizza che lo sviluppo morale nasce da una forma di interazione sociale in situazioni di conflitto sociale. La moralità non è né l'interiorizzazione di valori culturali pre-stabiliti, né il dischiudersi di emozioni ed impulsi spontanei: è giustizia, uno stato cioè di reciprocità tra l'individuo e gli altri, nella concretezza di un ambiente sociale.

La rassegna di Kohlberg e Mayer ha indubbiamente il pregio della sintesi ricostruttiva, e presenta in tal modo un'occasione per tutti gli educatori: l'occasione di meglio inquadrare nella cultura pedagogica le scelte concrete di ognuno, perché attraverso queste scelte passano le risposte possibili alla domanda di fondo sul tipo di uomo che si vuole formare e sugli impliciti perché.

1) La posizione «romantico-maturazionista» ha anche filoni «conservatori» e «radicali». Enfantizzando l'«adattamento alla realtà», educatori psicoanalisti come Freud (1937) e Bettelheim (1970) considerano la salute mentale come una forma di controllo dell'ego, mentre i radicali pongono l'accento su spontaneità, creatività, ecc.

REDAZIONE:

Sergio Caratti
redattore responsabile
Giovanni Borioli
Pia Calgari
Franco Lepori
Giuseppe Mondada
Felice Pelloni
Antonio Spadafora

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 14 04

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 — c.c.p. 65-3074

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicoli singoli

fr. 10.—
fr. 1.—