

Quale profilo per la scuola verso l'anno 2000?

di Giovanni Gozzer

Previsioni o prefigurazioni?

Previsioni, quadri globali, tendenze, profili, scenari sono stati negli anni sessanta e settanta i piatti forti della futurologia, o studio (non chiamiamolo ambiziosamente scienza) del cosiddetto «futuribile». Ammaestrati dalle molte cantonate che, assieme ai pochi innegabili successi (almeno in termini di sollecitazione e stimolo a pensare l'avvenire) le previsioni futurologiche hanno preso anche in materia di prefigurazioni degli scenari educativi, dovremo essere molto prudenti nell'accettare senza beneficio di riserva le indicazioni che da molte parti ci vengono offerte sui possibili traguardi e sulle caratterizzazioni che i sistemi scolastici si propongono di raggiungere alle fatidiche soglie del bimillennio. Due soli fenomeni, di portata globale e planetaria ormai, le crisi energetiche e la disoccupazione secondo il nuovo modello (che non è certo la «disoccupazione» degli anni trenta e della grande crisi) ci insegnano che non bastano le estrolazioni e le proiezioni di tendenze per suggerire i quadri delle possibili evoluzioni; e ci suggeriscono di adottare un atteggiamento di modestia nello stendere ipotesi e scenari; in altri termini quello che occorre fare, quando si voglia tentare le vie impervie di queste anticipazioni, è rassegnarsi a non seguire una sola pista, per suggestiva e prestigiosamente avallata che sia, ma raccogliere il massimo possibile di indicazioni diverse, diversamente motivate e orientate.

È esattamente quello che si cercherà di fare in questa panoramica destinata a individuare, più che i risultati di un'evoluzione largamente imprevedibile, i vari fattori il cui gioco congiunto determinerà il risultato finale: quel profilo delle istituzioni scolastiche verso la fine del millennio che sta iscritto sia in un non ancora ben decifrato codice genetico loro attribuibile, per analogia a quello biologico, sia nell'insieme dei fattori che, con impatti diversi, precipiteranno sull'intero sistema: chi dice scuotendolo fino alle radici (o addirittura travolgendolo nella «tempesta elettronica»); chi dice facendogli recuperare antiche e negli anni più recenti contestatissime modalità di azione e organizzazione.

Sarà una carrellata che cercherà soprattutto di render conto obiettivamente delle diverse previsioni e indicazioni, anche se non mancherà un certo sforzo di «forare questo imprevedibile futuro» con qualche personale interpretazione.

Hanno cominciato quelli del Club di Roma

Sono stati i membri dell'ormai famoso Club di Roma, animatore Aurelio Peccei, carta di credito rispettabilissima quel rapporto sui «Limiti dello sviluppo» (1972) che intuì e anticipò la grande crisi ecoenergetica, ad aprire il sipario sull'educazione nel prossimo ventennio. Lo hanno fatto facendo lavorare

tre équipes di diversa estrazione (americana, oriental-comunista, terzomondista) e convocando a Salisburgo (giugno '79) un'assemblea internazionale di cervelli per discutere il loro rapporto: titolo del volume pubblicato successivamente: «Imparare il futuro» (il titolo inglese era forse più aderente alle ispirazioni dell'équipe: «No limits to learning»). Se non andiamo errati nell'interpretare questo titolo si direbbe che gli uomini del Club di Roma, persuasi, quasi per statuto associativo, che il mondo rischia le massime catastrofi (energetiche, demografiche, ecologiche) abbiano invece visto nel «learning» più che nella scuola-istituzione, quella zattera di salvataggio che potrebbe anche con-



sentire di marciare verso il futuro con qualche speranza di salvezza.

Secondo il rapporto la storia dell'umanità mostra due distinte curve: quella della crescita «esplosiva» e quella dell'apprendimento umano, relativo a questa crescente complessità. Ebbene le due curve procedono in modi differenti: la prima cresce a dismisura, la seconda segue lentamente e faticosamente. Questo scarto crescente crea una specie di «fossato umano» fra la curva della complessità e la curva dell'apprendimento. Ora i sistemi scolastici attuali non fanno se non approfondire il fossato: indipendentemente dalla loro genesi e dalle ideologie dei vari regimi politici, essi sono inerti, riproduttivi, conservatori (*maintenance learning*) e procedono solo per urti traumatici (*choc*) e cioè per effetto di fatti esterni (crisi politiche, crisi economiche, crisi energetiche). Il nuovo modello di apprendimento umano dovrà invece essere «innovativo», tale cioè da incorporare il cambiamento nell'apprendimento. Apprendere, quindi, significa allo stesso tempo *partecipare* e *anticipare*; sostituire cioè all'adattamento inconscio l'anticipazione cosciente.

Traducendo in indicazioni concrete, il rapporto suggerisce anche le caratteristiche di una mentalità di apprendimento regolato su queste «anticipazioni»: valutare le conseguenze delle decisioni, sia a lungo termine sia ad effetto collaterale; ideare piani e strategie elastiche; atteggiamento sistemico (vedere il tutto e non le singole parcelle); scorgere interrelazioni e valutarne il peso. Ma appare subito chiaro che il grande affresco del Club di Roma si limita ad una specie di inventario degli aspetti negativi dei sistemi scolastici esistenti, in rapporto a quel «cambio di mentalità» e a quel nuovo modello di apprendimento innovativo che esso prefigura. Sul piano concreto, e cioè nella indicazione delle strategie possibili il rapporto ci dice assai poco e con indicazioni assai vaghe. Si capisce bene che i suoi estensori non intendevano proporre un modello pedagogico-didattico applicabile al loro «*innovative learning*»: ma quanti hanno osservato che il loro testo allarga il fossato, più che restringerlo, non hanno poi tutti i torti.

Ralf Dahrendorf e lo scenario dei valori «post-moderni»

Poche settimane dopo la pubblicazione del rapporto dei tre capi-gruppo del Club di Roma, nel novembre 1979 appariva sul periodico inglese *New Society* un ampio studio di Ralf Dahrendorf sotto il titolo «*Towards the hegemony of post-modern values*» in cui il noto studioso, professore alla prestigiosa *London School of Economics* e già Commissario alla CEE per i problemi dell'istruzione e della ricerca affrontava, nel quadro di una identificazione dei valori che sembrano enuclearsi nelle società emergenti (*post-moderne*) alcuni specifici riferimenti alle istituzioni scolastiche.

Già in uno scritto di qualche anno prima («Crisi della democrazia? Un esame critico», tradotto anche in italiano «Tempo presente», febbraio 1980) Dahrendorf aveva tangenzialmente toccato il tema: «Per dare a tutti la stessa istruzione vengono create scuole unitarie o integrate... Il che però significa solo eliminare quelle possibilità di scelta che ci si era proposto di schiudere». Si riferiva all'istruzione generalizzata fornita dallo Stato come ad un impoverimento, contrabbandato tuttavia come rilevante fatto sociale.

Ora, osserva Dahrendorf nel secondo saggio, siamo arrivati ad uno di quei tornanti in cui si rimette in discussione tutto quel che era sembrato vanto delle società moderne: lo sviluppo economico, l'eguaglianza sociale, la democrazia politica, la razionalità culturale; le società «post-moderne» sembrano attestarsi su altri valori e mandare al macero perfino quelli di cui fino ad oggi esse erano così orgogliose. E tuttavia si tratta di processi lenti su cui non possono influire né i sistemi di formazione scolastica, impacciati e appena emergenti dalla quasi forzosa costrizione ad un radicale cambiamento di rotta che li ha portati ad una conversione ad U verso la scolarità di massa e i sistemi non selettivi, né gli stessi arsenali dei mass-media.

In questa situazione, nota Dahrendorf, la crisi è totale: non sappiamo né possiamo prevedere come debba essere la scuola di domani, né lungo quali indicazioni e programmi possa muoversi.

Husén: La scuola nella tormenta

Dopo il socio-economista il pedagogista riformatore: anche Torston Husén, il pedagogista svedese che è considerato l'ispiratore delle riforme scolastiche «più avanzate nel mondo», quelle della Svezia appunto, ha pubblicato, nel 1979, quella che si potrebbe definire allo stesso tempo una riflessione autocritica e un abbozzo di sistema scolastico prevedibile negli anni a venire: «*The school in question*» - Studio comparativo sulla scuola e sul suo futuro nella società occidentale (Oxford University Press, 1979).

L'esame di Husén si rivolge in particolare a quel settore, in perenne stato di angustie, del sistema formativo che è l'insieme delle istituzioni secondarie: un settore che rivela in tutti i Paesi sintomi di grave malessere, acuitizzato da fenomeni ormai endemici: insoddisfazione diffusa nel mondo familiare e soprattutto nei gruppi investiti di responsabilità sociali ed economiche; atteggiamenti negativi, di insofferenza e distacco, da parte di vasti strati giovanili; costi crescenti e scarsa «produttività»; qualifiche inflazionate e insignificanti.

Di queste situazioni il libro tenta di offrire un diagnostico completo alla luce delle più recenti risultanze della ricerca nazionale e internazionale e dei «grandi dibattiti». La lista è assai ricca: le questioni riguardanti intelligenza e attitudini (innatismo *versus* ambientalismo e relative diversificazioni, al limite dell'inconciliabilità insanabile, tra le varie «scuole» di genetisti, biologi e psicologi); eguaglianza delle opportunità (democratizzazione e scuola di massa); profitto, valutazione, risultati; costi; sistemi di gestione; partecipazioni; transizione scuola-lavoro, e giù giù fino alla disoccupazione giovanile.

A questo punto Husén deve amaramente constatare che le speranze riposte nella scuola come «volano dell'eguaglianza sociale» sono dovunque più o meno miseramente fallite. E allora? Allo studioso non resta che tentare qualche suggerimento terapeutico (*Reshaping the School for the next Decades*): partecipazione in luogo di burocratizzazione; integrazione fra scuola e vita lavorativa; maggiore flessibilità nei programmi e negli ordinamenti in rapporto ad esigenze specifiche di singoli e di gruppi.

Come si vede siamo ancora a indicazioni generali; si rischia di rinaufregare in quella progettistica astratta che in molte situazioni nazionali è diventata una specie di sperimentalismo endemico, costoso, deludente. La scuola è nella tormenta; ma le ricette per tirarla fuori sembrano, più o meno, quelle di aspettare che torni il bello.

Inventario di situazioni

Per non essere accusati di comportarci allo stesso modo degli studiosi dei futuri scolastici, elaboratori di splendide diagnosi ma poco disposti ad offrirci appigli concreti di azione, mettiamo subito in tavola anche le nostre carte, prima di proseguire nella ricognizione sulle «scuole prevedibili».

C'è un punto di partenza fondamentale: ci si muove verso il futuro imminente con animo vecchio, o addirittura vetusto. Ieri si poteva dire che affrontavamo la scuola dei Cinquanta, Sessanta, Settanta con l'animo nostalgico dei Venti e dei Trenta, con tutti i ritardi e i retrovisori che falsificavano l'im-



magine di un'epoca di transizione rapida e quasi rabbiosa. Oggi però si rischia di trasferire nelle due decadi imminenti tutta la pacottiglia di un sociologismo volgarizzato, intriso di penetrazioni ideologiche spurie e curiosamente abbinato ad un tecnicismo banalizzante: una stupida miscela di ideologie socio-egualitarie, di confusi «personalismi» e di gettoniere pseudo-didattiche di marca americana, che offrono schemini posticci di apprendimento invece di patatine o cioccolate. Una scuola insomma dominata e sopraffatta dagli «effetti '68», più stupida e idiota di quella che i leader del '68 hanno tanto generosamente messo alla gogna.

Del resto chi volesse saperne di più sulla faccenda non ha che da leggere il bellissimo libro di Neil Postman (Armando, Roma, 1981) «*Ecologia dei Media - La scuola come contropotere*». Il titolo originale inglese «*Teaching as conserving activity*» sarebbe stato difficilmente traducibile in italiano, almeno letteralmente, senza rischiare una fine alla Giordano Bruno, comminata dai nostri *maîtres-à-penser* pedagogici, sociologici e magari sindacali. Ma è proprio così: se

la scuola ha un senso esso è quello di costituire il miglior contravveleno ai banditori delle idee sfatte, incapaci persino di rendersi conto del loro macinare acque stantie, del girare a vuoto con parole ormai solo ripetitive e insignificanti.

Ora se, al di fuori di tutto questo ciarpame di chiacchiere, peraltro assordanti e di cui sono tronfiamente gonfi i cosiddetti «corsi di aggiornamento», dovessimo indicare i grandi temi su cui si svolgerà l'evoluzione delle attività scolastiche e da cui prenderanno avvio le modifiche di ordinamenti e modi organizzativi direi che sarebbe opportuno tenere presenti:

- gli effetti che sui modi di lavoro scolastico avranno le grandi innovazioni *telematiche* e la conseguente necessità di incorporare nei curricoli attività che avvicinino all'uso dei nuovi linguaggi e strumenti;
- la questione del rapporto fra scuola statale e iniziative del privatismo scolastico; sembra ormai diffondersi l'idea che la scuola non sia più la sede privilegiata dell'approvvigionamento conoscitivo;

c) il distacco fra «chi sa» (e sa attraverso canali sempre meno scolastici) e «chi esegue» sta sempre maggiormente approfondendosi: una massa crescente di «mutilati scolastici», nelle situazioni attuali possono soltanto essere addestrati all'uso delle loro «protesi artificiali» (Pierre Schaeffer); se questa fosse la realtà probabile, il problema dell'offerta di «sapere» diventa essenziale;

d) a livello secondario e universitario il problema della professionalità deve assumere diversa caratterizzazione; va dunque riaffrontato in base a situazioni e parametri nuovi;

e) scuola e mercato del lavoro, scuole e disoccupazione: anche in questo caso occorrono maggiori elementi di conoscenza; c'è una espansione del lavoro indipendente che non può essere semplicemente catalogato come «disoccupazione», anche se non è nemmeno lavoro sommerso. Questi sembrano essere alcuni dei grandi temi su cui bisognerebbe soffermarsi e indagare a fondo prima di tratteggiare il famoso «quadro duemila».

Dossier Unesco sulla «Scuola prevedibile»

Un interessantissimo «dossier» sul futuro delle istituzioni scolastiche è stato approntato dai servizi dell'Unesco e pubblicato nel n. 4 (1980) del trimestrale «Perspectives» con il titolo: *Pièces pour un dossier 1980-2000: L'Ecole prévisible*. Vi hanno collaborato personalità accademiche ed esperti di primo piano, affrontando i temi in prospettiva assai ampia, sia in dimensione Est-Ovest, sia in alternativa Nord-Sud. L'inglese Denis Osborne vi affronta il discorso sull'insegnamento delle scienze e sull'apprendimento «in termini probabilistici». Pierre Schaeffer, del Conservatorio di Parigi, abbozza un profilo della scuola tra la Galassia Gutenberg e la Galassia Marconi (*Mass media: l'école entre Descartes et Mc Luhan*). Shane e Tabler, della Università dell'Indiana, USA, tentano un quadro evolutivo delle scienze sociali; George Psacharopoulos, economista alla londinese «School of Economics» disegna un modello scolastico-economico del prossimo ventennio (*Vers une atomatisation du modèle éducatif*). Altri saggi si riflettono sui problemi delle varie aree regionali: America latina (Gilda Romero Brest); Asia (Malcolm Adiseshiah); mondo arabo (Rouchdi Labib); Unione sovietica (E.G. Kostichkina).

Uno sforzo notevole, come si vede, di mettere insieme dati di situazioni e risultati di previsioni: da cui tuttavia non esce un quadro molto facilmente percepibile o decifrabile di questo profilo prevedibile della «galassia scuola», anche se i vari saggi offrono stimolazioni di grande validità e interesse. Su due di questi contributi ci fermeremo brevemente: quello di Pierre Schaeffer, centrato sul rapporto fra scuola e audiovisivi, ma con un lucidissimo tentativo di introdurre fra i due il discorso sull'informatica; e il contributo di Psacharopoulos sul nuovo modello educativo che gradualmente si profila e che egli chiama «atomizzato».

Galassia Gutenberg - Galassia Marconi

Il già più volte citato saggio di Pierre Schaeffer (*«Mass media: l'école entre De-*

scartes et Mc Luhan») costituisce forse l'approccio più suggestivo (e convincente) alla domanda sul futuro dei sistemi scolastici. Esso tenta una specie di schema parallelo fra la Galassia Gutenberg (la scuola) e la Galassia Marconi (i media); per concludere che i contenuti sono l'equivalente del messaggio; mentre la scuola sarebbe il corrispondente dei media. E allora se il parallelismo è valido se ne potrebbe concludere che la missione riconosciuta alla scuola è più quella di insegnare che di educare. L'insegnamento coincide con i contenuti, con la lista dei «saperi» da trasmettere; l'educazione invece non può racchiudersi nella lista delle materie; è piuttosto un modo di usare il medium (la scuola). Questo spiega anche la pressione che proprio sul mezzo esercitano le forze politiche e sociali, più interessate ai comportamenti che ai contenuti.

Ma quali sono le conseguenze di questo tipo di pressione-protettorato? Due fughe parallele, dice Schaeffer, quella della società dei «saperi» e quella della società dei «media». Da una parte, per pochi eletti, la via del rigore e del sapere, dall'altra per le grandi masse la via dell'occasionalità, dell'attualità evanescente, delle «aperture sul mondo», dei quotidiani mattutini in aula, del sapere frammentario e inutilizzabile; e, viceversa, delle infinite «educazioni» che prefigurano l'uomo collettivo del villaggio globale.

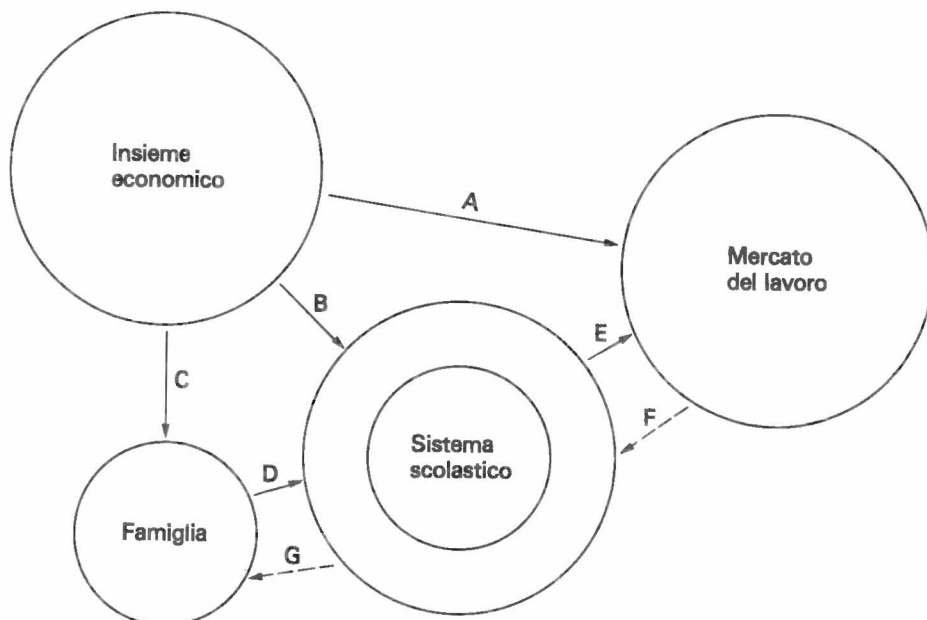
Senonché oggi questo relativo equilibrio-squilibrio è compromesso dall'irruzione «informatica». Poiché l'informatica agisce sui contenuti di sapere (stoccaggio, repertorialità, correlazioni, trattamento dei dati ecc.) essa influisce su questi; ma allo stesso tempo, poiché la sua utilizzazione pratica richiede modeste conoscenze d'uso, a livello esecutivo, il distacco fra la società dei saperi (coloro che controllano i sistemi informatici) e la società dei media (coloro che utilizzano la quotidianità dell'evento) tende ad allargarsi. Se non si vuole andare in questa direzione delle due società (e le conseguenze sarebbero davvero catastrofiche) bisogna che i sistemi scolastici, in qualche mo-

do, si diano carico di confrontarsi con la «sfida delle società informatizzate» o «telematizzate». Schaeffer a questo punto avanza qualche concreta proposta. A livello primario sembra opportuno che i ragazzi si familiarizzino con le «macchine d'uso» a tipo automatico; una sensibilizzazione progressiva che abitui queste masse di «infermi artificiali» all'uso appropriato delle loro «protesi»; in fondo l'informatica è una amputazione di arti mentali, consolidatisi nel corso delle generazioni, e sostituiti da arti artificiali: occorre almeno favorirne l'uso corretto.

A livello secondario bisogna ormai convincersi che uno degli essenziali obiettivi è quello di trattare l'informazione, interrogare le banche dei dati. A questo livello un «diplomato-perito» non può che essere allo stesso tempo un abile programmatore. E a questo punto si ripropone l'antica alternativa: i pochi che si familiarizzano come specialisti «concettuali» e i molti che sostituiscono alle antiche prestazioni «manuali» (lasciate ai robots) compiti di generico controllo e sorveglianza dei nuovi «esecutori automatizzati».

A questo quadro «futuribile» corrisponderebbe dunque, fatalmente una specie di retrocessione della scuola-sistema, come noi la conosciamo; una riduzione dei tempi e della durata delle presenze dei giovani nelle aule; una diminuzione dei costi ed una pressoché generale scomparsa delle stesse università.

Il quadro della società (e delle strutture scolastiche) prefigurato da questo modello è sconvolgente: «sapere» e «potere» non corrispondono più ad una cultura dello spirito, ma ad una delega pressoché totale del sapere alle macchine (anche se in realtà, il termine «macchine» è improprio). Nella società del «sapere scolastico» si addestravano i giovani all'uso dei simboli, in un gioco mente-simbolo, uomo-simbolo; nella società informatizzata i simboli «giocano in proprio» moltiplicandosi, riproducendosi, «insegnando» essi stessi. Utopie futuribili? Le scommesse sono aperte.



Il ruolo catalizzatore dell'economia-ambiente nell'ipotesi di Psacharopoulos.

La frantumazione atomizzata del sistema educativo

Lo studioso di economia dell'educazione, e relativa pianificazione, George Psacharopoulos cerca di proporci nel suo saggio sul «Modello atomizzato del sistema educativo» una persuasiva interpretazione economicistica del futuro della scuola, impostando una specie di tassonomia del cambiamento probabile, sia pure a lungo periodo. Per lo studioso greco-inglese è il complesso dei fattori economici (quello che egli chiama «economics environment»), che condiziona il futuro delle istituzioni scolastiche. Secondo il modello schematizzato dal grafico sotto riprodotto («l'insieme economico») agisce contemporaneamente sul mercato del lavoro, sul sistema scolastico e sulle famiglie. A loro volta questi due ultimi, in proporzioni e con modalità diverse, agiscono sul sistema scolastico, il quale a sua volta interagisce con loro, mentre ha scarsa o nulla possibilità di azione diretta sull'insieme economico, che assume così un ruolo catalizzatore (cfr. schema a pag. 6).

Partendo da questa premessa Psacharopoulos imposta alcune indicazioni sul probabile futuro evolutivo dei sistemi scolastici:

— anzitutto una probabile e rapida accentuazione del ricorso al privato; solo questo infatti consente una risposta rapida e pronta alle mutevoli richieste di qualificazione destinate sempre più a orientarsi verso materie non professionali;

— ci sarà probabilmente una riduzione dell'intervento pubblico in favore degli studi superiori; intervento che beneficia pochi, gravando sull'intera collettività; il finanziamento del «superiore» sarà affidato all'iniziativa economica privata e ai prestiti;

— mentre fino ad oggi i sistemi scolastici sono stati caratterizzati da larghissimi margini di irresponsabilità, in rapporto al loro funzionamento e al loro prodotto, la «responsabilizzazione» dei sistemi stessi si imporrà come misura necessaria;

— l'impossibilità di fare previsioni sulla domanda del mercato di lavoro e la progressiva presa in carico da parte delle imprese dell'addestramento alla mansione-posto di lavoro indurranno una crescente richiesta di istruzione generale di base;

— sarà necessario modificare il tradizionale concetto di occupazione e disoccupazione; il numero dei non occupati, senza salario contrattuale, è destinato ad aumentare; ma esso non determinerà catastrofi sociali o economiche; piuttosto spingerà sempre più in direzione di un «lavoro indipendente», capace anche di stimolare una domanda-risposta a servizi ancora scarsamente prefigurati;

— il sistema scolastico, particolarmente a livello secondario, sarà sollecitato ad elaborare programmi che permettano ai rispettivi diplomati di assolvere attività e compiti del cosiddetto «mercato indipendente».

Che cosa è dunque, in base alle sopraddette premesse, quella che Psacharopoulos chiama «atomizzazione del modello scolastico»? Anche per lui, come per Schaeffer, la risposta sta nell'irruzione dell'informatica e negli effetti «disgregativi» che essa avrà sia sul sistema-struttura di insegnamento sia sulle modalità formali dell'apprendimento (in particolare sull'elaborazione di programmi largamente differenziabili, quasi componibili e progettabili senza limitazioni) sia nei ritmi in-

dividuali dell'apprendimento stesso, con chiaro riferimento agli effetti della *computer instruction* più che ai sistemi di programmazione di tipo skinneriano.

E qui forse più che in una galassia entriamo in una nebulosa, che saranno gli anni a venire a mostrare più o meno disposta a lasciarsi dissolvere.

Conclusioni provvisorie

Quel che si può concludere sulla base delle indicazioni «previsive» qui raccolte è che ha ragione Dahrendorf: noi non siamo ancora in grado di «programmare» i modelli di istruzione del futuro prossimo o immediato. Ognuno dei grandi «speculatori» di questo futuro adatta il quadro, lo scenario, al suo spettro oculare, al colore delle sue lenti, alle suggestioni della sua specializzazione. E tuttavia da ogni scenario si possono ricavare tessere di un probabile quadro futuro.

Per quanto ci riguarda, e con il prescritto beneficio di inventario potremmo aggiungere qualche provvisoria ipotesi conclusiva:

— probabilmente siamo nella fase terminale della cosiddetta «epoca delle grandi riforme scolastiche»; forse le stesse riforme so-

no già un relitto storico, una esercitazione prestigiosa ma scarsamente significativa di modellistica e ingegneria scolastica;

— l'attenzione, bene o male, ritorna ancora sui contenuti, sui programmi, sulle modalità didattiche, sulle formalizzazioni rigorose delle varie materie;

— l'ondata sociologizzante e psicologizzante precipitata confusamente sulle istituzioni scolastiche sembra rifluire progressivamente e far luogo a più meditate (o meno precipitose) combinazioni dei loro apporti col «progetto scolastico»;

— a parte i travolgimenti ideologici, là dove essi vi sono stati, non si può caricare l'istituzione scolastica di finalità sociali ed «educative» superiori alle sue possibilità, o addirittura conflittuali con la caratterizzazione stessa delle società moderne, composite e tendenti a ratificare le diversità;

— innovazione e conservazione non sono in contrapposizione l'una con l'altra nelle processualità evolutive dei sistemi scolastici: sono i due poli necessari entrambi al loro funzionamento.

Giovanni Gozzer

