

**IVAN  
ILlich**

---

**DESCOLARIZZARE  
LA SOCIETÀ**

**UNA SOCIETÀ SENZA SCUOLA  
È POSSIBILE?**

**PREFAZIONE DI  
ANDREA STAUD**

**MIMESIS**

Tirolò originale:  
Ivan Illich, *Deschooling Society*, Harper & Row, New York 1971.

## INDICE

7	Prefazione <i>di Andrea Staid</i>
13	Nota editoriale
	DESCOLARIZZARE LA SOCIETÀ. UNA SOCIETÀ SENZA SCUOLA È POSSIBILE?
17	Introduzione
21	I. Perché dobbiamo abolire l'istituzione scolastica
47	II. Fenomenologia della scuola
57	III. Ritualizzazione del progresso
75	IV. Spettro istituzionale
89	V. Coerenze irrazionali
97	VI. Trame dell'apprendimento
131	VII. Rinascita dell'uomo epimeteico
143	Appendice. In luogo dell'istruzione

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)  
www.mimesisedizioni.it  
mimesis@mimesisedizioni.it

Collana: *Biblioteca*, n. 5  
Isbn: 9788857556321

© 2019<sup>2</sup> – MIM EDIZIONI SRL  
Via Monfalcone, 17/19 – 20099  
Sesto San Giovanni (MI)

L'editore ha effettuato, senza successo, tutte le ricerche necessarie al fine di identificare gli aventi titolo rispetto ai diritti dell'opera. Pertanto resta disponibile ad assolvere le proprie obbligazioni.

## NOTA EDITORIALE

Il libro è stato pubblicato per la prima volta, con il titolo *Deschooling Society*, da Harper & Row (New York, 1971). La presente edizione di *Descolarizzare la società* riprende fedelmente, in tutte le sue parti, la precedente traduzione di Ettore Capriolo pubblicata da Mondadori nel 1972, con l'aggiunta di un saggio in appendice scritto da Ivan Illich a metà del 1971, già tradotto e pubblicato in Italia con il titolo *Invece dell'istruzione* in I. Illich (1977), *Per una storia dei bisogni*, tr. it. di E. Capriolo, Mondadori, Milano 1981, pp. 105-137.

## INTRODUZIONE

Il mio interesse per l'istruzione pubblica lo devo a Everett Reimer, che ho conosciuto a Portorico nel 1958. Sino al nostro primo incontro, non avevo mai avuto dubbi sull'importanza di estendere a tutti la scuola dell'obbligo, ma insieme abbiamo capito che per la maggior parte delle persone l'obbligo della frequenza scolastica è una limitazione al diritto di apprendere. I saggi letti al Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) e raccolti in questo libro nascono da appunti che gli ho sottoposto e che abbiamo discusso nel corso del 1970, tredicesimo anno del nostro dialogo. L'ultimo capitolo contiene le mie riflessioni circa una conversazione avuta con Erich Fromm su *Das Mutterrecht* di Bachofen.

Dal 1967 Reimer e io ci incontriamo regolarmente al CIDOC di Cuernavaca, in Messico. Al nostro dialogo ha partecipato anche Valentine Borremans, la direttrice del Centro, che mi ha sollecitato continuamente a confrontare le nostre teorie con le realtà dell'America latina e dell'Africa. Questo libro riflette anche la sua convinzione della necessità di "descolarizzare" non solo le istituzioni ma anche l'*ethos* della società.

L'istruzione universale non è attuabile attraverso la scuola. Né lo sarebbe di più se si ricorresse a istituzioni alternative costruite sul modello delle scuole attuali. Ugualmente non servono allo scopo né nuovi atteggiamenti degli insegnanti nei confronti degli allievi, né la proliferazione di strumenti e sussidi educativi (in aula e a casa), né infine il tentativo di estendere la responsabilità del pedagogo sino ad assorbire l'intera vita dei suoi discepoli. All'attuale

ricerca di nuove *strette* didattiche si deve sostituire la ricerca del loro contrario istituzionale: *reti* educative che diano a tutti maggiori possibilità di trasformare ogni momento della propria vita in un'occasione di apprendimento, partecipazione e cura. Ci auguriamo di fornire concetti utili a quanti conducono tali ricerche controcorrente sull'istruzione e anche a quanti cercano alternative ad altre industrie dei servizi.

Nei mercoledì mattina della primavera e dell'autunno 1970 ho presentato i saggi raccolti in questo libro ai partecipanti dei corsi condotti al CIDOC di Cuernavaca. Molti di loro mi hanno dato dei suggerimenti o espresso delle critiche. Parecchi riconosceranno nelle pagine che seguono le loro idee, soprattutto Paulo Freire, Peter Berger e José María Bulnes, oltre a Joseph Fitzpatrick, John Holt, Angel Quintero, Layman Allen, Fred Goodman, Gerhard Ladner, Didier Piveteau, Joel Spring, Augusto Salazar Bondy e Dennis Sullivan. Tra i critici, chi mi ha costretto a una revisione più radicale delle mie riflessioni è stato Paul Goodman. Robert Silvers mi ha dato invece una brillante assistenza redazionale per i capitoli I, III e VI, che sono stati pubblicati dalla "New York Review of Books".

Reimer e io abbiamo deciso di pubblicare versioni distinte della nostra ricerca comune. Lui lavora a una vasta e documentata trattazione che richiederà ancora parecchi mesi di revisione critica e verrà pubblicata da Doubleday & Company<sup>1</sup> verso la fine del 1971. Anche Dennis Sullivan, che ha fatto da segretario durante i nostri colloqui, sta preparando un libro, che verrà pubblicato nella primavera del 1972 e inquadrerà le mie tesi nel contesto del dibattito sulla scuola pubblica attualmente in corso negli Stati Uniti. Io presento ora questo volume nella speranza di provocare nuovi contributi critici durante il seminario sulle "Alternative nell'istruzione", programmato al CIDOC di Cuernavaca per gli anni 1972 e 1973.

Intendo qui discutere alcuni degli inquietanti problemi che si pongono una volta accettata l'ipotesi di una possibile "descolarizzazione" della società; determinare i criteri che possono aiutarci a riconoscere le istituzioni che meritano di essere potenziate per

il loro contributo all'apprendimento in un ambiente descolarizzato; e precisare quegli obiettivi individuali che possono favorire l'avvento di una *Èra del tempo libero (scholé)* in opposizione a un'economia dominata dalle industrie di servizi.

Ivan Illich

CIDOC  
Cuernavaca, Messico  
novembre 1970

<sup>1</sup> Cfr. ora E. Reimer, *School is Dead: Alternatives in Education*, Doubleday & Company, New York 1971 [N.d.R.].

## PERCHÉ DOBBIAMO ABOLIRE L'ISTITUZIONE SCOLASTICA

Molti studenti, specie se poveri, sanno per istinto che cosa fa per loro la scuola: insegna a confondere processo e sostanza. Una volta confusi questi due momenti, acquisita validità una nuova logica: più ci si applica, migliori sono i risultati; in altre parole, l'*escalation* porta al successo. In questo modo si "scolarizza" l'allievo a confondere insegnamento e apprendimento, promozione e istruzione, diploma e competenza, conoscenza della materia e capacità di dire qualcosa di nuovo. Si "scolarizza" la sua immaginazione a preferire la prestazione al valore. Le cure mediche vengono scambiate per assistenza sanitaria, i servizi sociali per miglioramento della vita comunitaria, la protezione della polizia per sicurezza sociale, gli ordinamenti dell'esercito per sicurezza nazionale, la corsa al successo per lavoro produttivo. Salute, apprendimento, dignità, indipendenza e creatività personali vengono praticamente identificati con la prestazione fornita dalle istituzioni che si dicono al servizio di questi fini e si fa credere che per migliorare tali obiettivi sia sufficiente stanziare somme maggiori per la gestione degli ospedali, delle scuole e degli altri enti in questione.

Nei prossimi capitoli dimostrerò che l'istituzionalizzazione dei valori conduce inevitabilmente alla corruzione del corpo, alla polarizzazione sociale e all'impotenza psicologica: tre dimensioni di un processo di degradazione globale e di rinnovata miseria. Spiegherò come questo processo di degradazione venga accelerato dalla trasformazione dei bisogni non materiali in domande di prodotti, dalla definizione di salute, istruzione, mobilità personale, benessere ed equilibrio mentale visti soltanto come risultati di servizi e

“trattamenti”. Lo faccio perché credo che le attuali ricerche sul futuro della scuola tendano ad auspicare una sempre maggiore istruzione e istruzione dei valori e diventa quindi necessario precisare le condizioni che potrebbero far accadere esattamente il contrario. Abbiamo bisogno di ricerche su come impiegare la tecnologia per creare istituzioni che siano al servizio di un'interazione personale, creativa e autonoma e che faccia emergere valori che i tecnocrati non possano controllare. Ci servono insomma ricerche controcorrente rispetto alla futurologia attuale.

Intendo affrontare una questione generale: la definizione reciproca della natura dell'uomo e della natura delle istituzioni moderne, che caratterizza la nostra visione del mondo e il nostro linguaggio. Per far questo, ho scelto come paradigma la scuola, e non mi occupo quindi se non indirettamente degli altri organismi burocratici del *corporate state*: la famiglia consumistica, il partito, l'esercito, la Chiesa, i media. Ma dall'analisi del programma occulto della scuola dovrebbe risultare con chiarezza che, come l'istruzione pubblica trarrebbe giovamento dalla descolarizzazione della società, così alla vita familiare, alla politica, alla sicurezza collettiva, alla fede e alle comunicazioni gioverebbe un processo analogo.

In questo saggio iniziale cerco per prima cosa di spiegare che cosa potrebbe significare la descolarizzazione di una società “secolarizzata”. Fatto ciò, dovrebbe essere più facile capire perché ho scelto i cinque aspetti che considero rilevanti per tale processo, dei quali mi occupo nei successivi saggi.

Oggi non è scolarizzata soltanto l'istruzione, ma l'intera realtà sociale. In una medesima circoscrizione mandare a scuola i ricchi e i poveri costa pressappoco lo stesso. I dati sulla spesa annua per allievo nei quartieri degradati e in quelli ricchi di venti grandi città degli Stati Uniti non rivelano differenze sostanziali (anzi, si spende a volte di più per gli alunni poveri)<sup>1</sup>. Ricchi e poveri dipendono nella stessa maniera da scuole e ospedali, che regolano la loro vita, plasmano la loro visione del mondo e stabiliscono per loro che cosa è legittimo e che cosa non lo è. Ricchi e poveri concordano nel ritenere che il curarsi da soli sia segno d'irresponsabilità, che lo

studiare da soli non dia risultati accettabili e che qualunque iniziativa comunitaria, se non è pagata dalle autorità competenti, sia una forma di aggressione o di sovversione. Essendo condizionati dalle istituzioni, entrambi i gruppi guardano con sospetto a ciò che si realizza indipendentemente da esse. Il graduale “sottosviluppo” della fiducia in se stessi e nella collettività è persino più evidente a Westchester che nel nord-est del Brasile. Occorre “descolarizzare” ovunque non soltanto l'istruzione ma la società tutta.

Le burocrazie degli enti assistenziali rivendicano il monopolio professionale, politico e finanziario dell'immaginazione sociale, fissando i criteri che stabiliscono cosa è valido e fattibile. Questo monopolio è alla base della versione moderna della povertà. Ogni semplice bisogno per il quale si trovi una soluzione istituzionale permette di inventare una nuova classe di poveri e una nuova definizione della povertà. Dieci anni fa in Messico era normale nascere e morire nella propria casa ed essere sepolti dai propri amici. Soltanto le necessità dell'anima erano affidate all'istituzione ecclesiastica. Ora, invece, cominciare o finire la vita in casa propria è diventato un segno di povertà o di estremo privilegio. Il morire e la morte sono passati sotto la gestione istituzionale dei medici e degli impresari di pompe funebri.

Una volta che una società ha trasformato i bisogni fondamentali in richieste di beni di consumo prodotti da esperti, la povertà si definisce secondo parametri che i tecnocrati possono modificare a proprio piacimento. Sono poveri quelli che ancora credono in misura rilevante a un qualche reclamizzato ideale consumistico. In Messico è povero chi non ha fatto tre anni di scuola, a New York chi non ne ha fatti dodici. I poveri non hanno mai avuto potere nella società. Ma il fatto che dipendano sempre di più da una protezione istituzionale dà alla loro debolezza una dimensione nuova: l'impotenza psicologica, l'incapacità di provvedere a se stessi. I contadini dell'altipiano delle Ande sono sfruttati dal latifondista e dal mercante, ma quando si trasferiscono a Lima si trovano a dipendere anche dai notabili politici e sono impossibilitati a trovar lavoro per mancanza di istruzione scolastica. La povertà moderna associa alla mancanza di potere sulle circostanze esterne una perdita della forza personale. Questa modernizzazione della povertà è un fenomeno mondiale ed è alla radice del sottosviluppo contemporaneo. Anche se, natu-

<sup>1</sup> P.B. Jackson, *Trends in Elementary and Secondary Education Expenditures: Central City and Suburban Comparisons, 1965-1968*, U.S. Office of Education, Office of Program and Planning Evaluation, giugno 1969.

ralmente, nei paesi ricchi assume forme diverse da quelle che ha nei paesi poveri.

La si sente probabilmente con intensità particolare nelle città degli Stati Uniti. In nessun altro luogo la povertà viene combattuta con maggior dispendio di mezzi. E in nessun altro luogo la lotta contro la povertà produce in misura così rilevante dipendenza, frustrazione, rabbia e nuove richieste. In nessun altro luogo, infine, è così evidente che la povertà — una volta modernizzata — resiste alle cure fatte di soli dollari e richiede una rivoluzione istituzionale.

Oggi, negli Stati Uniti, i neri, e anche gli immigrati, possono fruire di un'assistenza professionale a un livello che sarebbe stato impensabile due generazioni fa e che sembra assurdo alla maggior parte degli abitanti del Terzo mondo. I poveri degli Stati Uniti possono contare, per esempio, su un funzionario scolastico che si occupa dell'assenteismo degli studenti e di riportare a scuola i loro figli finché non abbiano compiuto diciassette anni, o su un medico che procura loro gratis un letto d'ospedale, che costerebbe altrimenti sessanta dollari al giorno, pari al reddito di tre mesi della maggior parte della popolazione mondiale. Ma questa protezione non fa che accentuare la loro dipendenza e renderli sempre più incapaci di organizzare la propria vita sulla base delle proprie esperienze personali e delle risorse disponibili nelle loro comunità.

I poveri degli Stati Uniti sono i soli che possano parlare a ragion veduta della sorte che incombe su tutti i poveri in un mondo in via di modernizzazione. Stanno scoprendo che non c'è somma capace di eliminare la distruzione intrinseca delle istituzioni assistenziali, una volta che le gerarchie professionali di queste istituzioni abbiano convertito la società dell'assoluta necessità morale delle loro prestazioni. I poveri dei ghetti urbani statunitensi possono dimostrare con la loro esperienza la fondamentale fallacia della legislazione sociale in una società "scolarizzata".

Il giudice della Corte suprema William O. Douglas ha detto che "l'unico modo per fondare un'istituzione è finanziarla". Anche il corollario è valido: solo smettendo di versare dollari alle istituzioni che oggi si occupano della salute, dell'istruzione e dell'assistenza si può arrestare il processo di impoverimento causato dai loro invalidanti effetti collaterali.

Dobbiamo tenerlo presente nel valutare i programmi sociali del governo americano. Tra il 1965 e 1968, per esempio, nelle

scuole degli Stati Uniti sono stati spesi oltre tre miliardi di dollari per compensare la situazione di svantaggio di quasi sei milioni di bambini. Questo programma, noto come "Title One", è il più costoso programma compensativo mai tentato nel campo dell'istruzione e tuttavia non si è notato alcun progresso significativo nell'apprendimento dei piccoli "svantaggiati". Anzi, in confronto ai compagni provenienti da famiglie di medio reddito, sono rimasti ancora più indietro. Inoltre, mentre attuavano questo programma, gli esperti si sono accorti che c'erano altri dieci milioni di bambini soggetti a gravi impedimenti d'ordine economico e didattico. Ecco quindi altre ragioni per pretendere dal governo nuove sovvenzioni.

Del fallimento totale di questo tentativo di migliorare l'istruzione dei poveri con il più costoso degli interventi si possono dare tre spiegazioni:

1. Tre miliardi di dollari non bastano a migliorare in misura apprezzabile il rendimento di sei milioni di bambini; oppure
2. I soldi sono stati spesi male: per raggiungere lo scopo sarebbero stati necessari programmi di studi differenti, una migliore amministrazione, più fondi indirizzati ai bambini poveri e ricerche più approfondite; oppure
3. Alle situazioni di svantaggio nella formazione non si può rimediare affidandosi all'istruzione impartita nell'ambito della scuola.

La prima ipotesi è certamente valida, nel senso che quel denaro è confluito nel bilancio scolastico. E infatti andato alle scuole dove si trovava il maggior numero di bambini svantaggiati, ma non è stato speso proprio per i bambini poveri. I bambini ai quali era destinato erano più o meno la metà degli allievi delle scuole che hanno potuto incrementare i propri bilanci con i sussidi governativi. Inoltre il denaro è servito a pagare le attività di vigilanza, l'addestramento e la selezione dei ruoli sociali, oltre all'istruzione vera e propria, tutte funzioni inestricabilmente mescolate tra loro negli istituti scolastici, nei programmi a uso del corpo insegnante, degli uffici amministrativi e delle altre componenti essenziali di queste scuole e, di conseguenza, dei loro bilanci.

I fondi supplementari hanno permesso così alle scuole di provvedere in misura sproporzionata a soddisfare i bambini relativamente più ricchi, "svantaggiati" dal fatto di dover andare a scuola insieme ai bambini poveri. Nella migliore delle ipotesi,

attraverso il bilancio scolastico, al bambino povero arrivava solo una frazione di ogni dollaro investito per colmare il suo svantaggio nell'apprendimento.

Può darsi anche che il denaro sia stato speso in modo incompetente. Ma anche un'incompetenza eccezionale non può certo competere con quella del sistema scolastico. Per loro stessa struttura le scuole impediscono la concessione di privilegi a chi altrimenti sarebbe svantaggiato. I corsi speciali, le classi separate o gli orari più lunghi portano soltanto a una maggiore discriminazione con un costo più alto.

I contribuenti non sono ancora abituati a veder bruciare tre miliardi di dollari dall'HEW<sup>2</sup> come se fosse il Pentagono. E l'attuale amministrazione è forse convinta di poter sfidare impunemente le ire degli educatori. Se il programma dovesse essere ridotto, l'americo medio non ci rimetterebbe nulla. I genitori poveri ritengono invece di perderci e, a maggior forza, rivendicano il controllo dei fondi destinati ai loro bambini. Una maniera logica di ridurre la spesa e, si spera, di ottenere risultati migliori sarebbe un sistema di borse di studio come quello proposto da Milton Friedman e da altri. I soldi verrebbero cioè dati direttamente al beneficiario, lasciando che si paghi da sé la parte di istruzione scolastica che preferisce. Se questo credito fosse limitato ad "acquisiti" nell'ambito dei programmi scolastici, si avrebbe forse una maggiore eguaglianza di trattamento, ma non aumenterebbe certo l'eguaglianza dei diritti sociali.

Dovrebbe essere ovvio che, anche quando abbia a disposizione scuole di eguale livello, il bambino povero ha raramente la possibilità di stare al passo con il ricco. Possono frequentare le stesse scuole e iniziarle alla stessa età, ma ai bambini poveri mancano in gran parte le occasioni educative che sono normalmente a disposizione del bambino della media borghesia. Tali vantaggi vanno dalle conversazioni e libri che ci sono in casa ai viaggi durante le vacanze e a una diversa coscienza di se stessi, e per il bambino che ne gode questi valgono dentro e fuori la scuola. Perciò, fin quando le sue possibilità di progredire o di apprendere dipenderanno dalla scuola, lo studente più povero rimarrà generalmente indietro. I

poveri hanno bisogno di fondi che permettano loro di imparare e non di ottenere un certificato che attesti l'assistenza ricevuta per le loro presunte insufficienze.

Il discorso è valido per le nazioni povere come per le ricche, solo che nelle prime assume aspetti diversi. Nelle nazioni povere la povertà moderna colpisce un maggior numero di persone in modo più visibile ma anche — per il momento — più superficiale. Nell'America latina i due terzi dei bambini lasciano la scuola prima di aver finito la quinta elementare, ma tali *desertores* non se la passano male tanto quanto accadrebbe se vivessero negli Stati Uniti.

Oggi sono pochi i paesi vittime della povertà come la si intendeva in passato, stabile e meno limitante. Quasi tutte le nazioni dell'America latina sono arrivate alla linea di partenza dello sviluppo economico e dei consumi concorrenziali, e quindi alla versione moderna della povertà. I loro cittadini hanno imparato a pensare da ricchi e a vivere da poveri. Le loro leggi impongono da sei a dieci anni di scuola obbligatoria. Non soltanto in Argentina, ma anche in Brasile e in Messico, per il cittadino medio un'istruzione adeguata è quella indicata dal modello nordamericano, anche se la possibilità di andare a scuola per un periodo così lungo è riservata a un'esigua minoranza. In questi paesi la maggioranza è già condizionata dalla scuola, nel senso che da essa impara a sentirsi inferiori di fronte a coloro che sono più "scolarizzati". Questo fanatismo per la scuola rende possibile un doppio sfruttamento: permette cioè di stanziare quantità sempre maggiori di denaro pubblico per l'istruzione di una minoranza e di far accettare ai più il controllo sociale.

Paradossalmente, la convinzione che l'istruzione scolastica universale sia assolutamente indispensabile è più saldamente radicata nei paesi dove è stato — e sarà — minore il numero delle persone servite dal sistema scolastico. Eppure nell'America latina la maggior parte dei genitori e dei bambini potrebbe ancora arrivare all'istruzione per vie alternative. In proporzione le risorse nazionali investite in scuole e maestri possono pure essere superiori a quelle dei paesi ricchi, ma sono investimenti del tutto insufficienti a offrire ai più anche soltanto quattro anni di frequenza scolastica. Fidel Castro parla come se avesse l'obiettivo di descolarizzare la scuola quando promette che Cuba sarà i grado di chiudere l'università prima del 1980 perché la vita stessa nel paese sarà un'esperien-

<sup>2</sup> Department of Health, Education and Welfare (Dipartimento della sanità, istruzione e assistenza) [N.A.R.].

za educativa. Ma in riferimento alla scuola elementare e media, Cuba, come tutti gli altri paesi dell'America latina, si comporta come se il passaggio attraverso la cosiddetta "età scolare" fosse un obiettivo indiscutibile per tutti, non ancora raggiunto solo a causa di una temporanea scarsità di risorse.

I due inganni derivanti da una maggiore assistenza, concretamente fornita negli Stati Uniti e soltanto promessa in America latina, sono complementari fra loro. I poveri del Nord sono limitati da quegli stessi dodici anni di scuola la cui mancanza marcia i poveri del Sud come individui irrimediabilmente arretrati. Nell'America del Nord come nell'America latina i poveri non raggiungono l'eguaglianza con la scuola dell'obbligo. Ma a nord come a sud basta l'esistenza della scuola a scoraggiare il povero e a impedirgli di assumere il controllo della propria istruzione. In tutto il mondo la scuola esercita sulla società un effetto antieducativo, perché è considerata la sola istituzione specializzata nell'istruzione. I suoi fallimenti sono considerati dalla maggior parte della gente una prova del fatto che l'istruzione è un compito molto costoso, molto complesso, sempre arcano e quasi impossibile.

La scuola s'appropria del denaro, degli uomini e delle energie disponibili per l'istruzione e cerca nello stesso tempo di impedire ad altre istituzioni di darsi compiti didattici. Il lavoro, il tempo libero, la politica, la vita cittadina e persino la vita familiare dipendono dalla scuola per le abitudini e le conoscenze che presuppongono, anziché diventare essi stessi veicoli d'insegnamento. D'altra parte, sia le scuole sia le istituzioni che da esse dipendono hanno un costo esorbitante, che le esclude dal mercato.

Negli Stati Uniti il costo *pro capite* dell'istruzione scolastica è aumentato quasi con la stessa rapidità di quello dell'assistenza medica. Ma il crescente intervento di medici e insegnanti ha dato risultati in continua decrescita. Nel corso degli ultimi quattro decenni le spese mediche per le persone oltre i quarantacinque anni sono più volte raddoppiate, ma la "speranza di vita" degli uomini è aumentata solo del tre per cento. L'aumento delle spese per l'istruzione ha dato risultati ancor più strani; altrimenti il presidente Nixon non sarebbe mai arrivato la scorsa primavera a promettere al più presto a ogni bambino il "diritto di leggere" prima di terminare la scuola.

Negli Stati Uniti bisognerebbe spendere ottanta miliardi di dollari all'anno per fornire quello che gli educatori considerano un

trattamento eguale per tutti alle elementari e alle medie. In altre parole, più del doppio dei trentasei miliardi che si spendono ora. Dalle analisi condotte separatamente dall'HEW e dall'Università della Florida risulta che per il 1974 la cifra corrispondente sarà di centosette miliardi, contro i quarantacinque ora previsti, e questo calcolo non tiene minimamente conto degli enormi costi della cosiddetta "istruzione superiore", per la quale la domanda aumenta ancora più rapidamente. Gli Stati Uniti, che nel 1969 hanno speso quasi ottanta miliardi di dollari per la "difesa", compresa quella dispiegata in Vietnam, sono ovviamente troppo poveri per fornire un servizio scolastico eguale per tutti. La commissione presidenziale che studia il finanziamento delle scuole dovrebbe chiedersi non come coprire, o ridurre, questi costi in continuo aumento, ma come evitarli.

Bisogna rendersi conto che la scuola obbligatoria eguale per tutti è, almeno dal punto di vista economico, inattuabile. Nell'America latina il denaro pubblico speso per ogni studente laureato supera da 350 a 1500 volte quello speso per il cittadino medio (termine con il quale s'intende chi è a metà strada tra il cittadino più povero e quello più ricco). Negli Stati Uniti la discrepanza è minore, ma la discriminazione è più forte. I genitori più ricchi, il dieci per cento circa, possono permettersi di educare privatamente i loro figli e di aiutarli a beneficiare delle borse di studio delle fondazioni. Inoltre, ricevono, *pro capite*, una quota di denaro pubblico dieci volte superiore a quella destinata ai figli del dieci per cento più povero. Le ragioni principali sono che i figli dei ricchi vanno a scuola più a lungo, che un anno d'università è sproporzionatamente più costoso di un anno alle medie e che quasi tutte le università private dipendono – almeno indirettamente – da finanziamenti di derivazione fiscale.

La scolarizzazione obbligatoria non soltanto polarizza una società, ma classifica le nazioni del mondo secondo un sistema internazionale di caste. I singoli paesi vengono cioè valutati come caste, la cui dignità culturale dipende dalla media degli anni di scuola dei loro cittadini, secondo una classificazione strettamente collegata al prodotto nazionale lordo *pro capite*, e c'è di peggio.

Il paradosso della scuola è evidente: l'aumento della spesa non fa che accrescere la sua potenzialità distruttiva, dentro e fuori i paesi. Questo paradosso deve diventare una questione d'interesse

pubblico. Oggi quasi tutti riconoscono che l'ambiente fisico verrà presto distrutto dall'inquinamento biochimico, se non modificheremo radicalmente gli attuali metodi di produzione dei beni materiali. Ma bisognerebbe anche riconoscere che la vita sociale e personale è altrettanto minacciata dall'inquinamento da HEW, sottoprodotto inevitabile del consumo obbligatorio e concorrenziale dell'assistenza sociale.

L'*escalation* scolastica, cioè l'assuefazione sociale alla scuola, è deleteria quanto l'*escalation* agli armamenti, ma in modo meno evidente. In tutte le scuole del mondo i costi sono aumentati più rapidamente delle iscrizioni e del prodotto nazionale lordo; e in tutto il mondo si spende per la scuola meno di quanto si aspetterebbero genitori, insegnanti e allievi. È una situazione che dissuade ovunque dal proporre e dal finanziare progetti su vasta scala per un'istruzione non scolastica. Gli Stati Uniti stanno dimostrando al mondo che nessun paese può essere tanto ricco da permettersi un sistema scolastico capace di soddisfare la domanda che crea con la sua sola esistenza; infatti, un sistema scolastico efficiente educa genitori e allievi a credere nel valore supremo di un sistema scolastico ancora più vasto, il cui costo aumenta in misura esorbitante man mano che cresce la richiesta d'istruzione superiore e ne diminuisce la disponibilità.

Anziché dire che un servizio scolastico eguale per tutti è temporaneamente inattuabile, dobbiamo riconoscere che, in linea di principio, è economicamente assurdo e che perseguire questo obiettivo è uno sforzo che castra l'intelligenza, polarizza la società e distrugge la credibilità del sistema politico che lo promuove. L'ideologia della scuola obbligatoria non ammette limiti logici. Ne ha dato recentemente un buon esempio la Casa Bianca. Il dottor Hutschnecker, lo "psichiatra" che ha curato Nixon prima che si candidasse, ha raccomandato al presidente di far visitare da specialisti tutti i bambini tra i sei e gli otto anni per individuare quelli con tendenze distruttive e sottoporli a cure obbligatorie. Al limite, si dovrebbe richiedere una loro rieducazione in istituti specializzati. Il presidente ha poi mandato all'HEW, perché ne desse un giudizio, la proposta del suo medico. E, in effetti, istituire campi di concentramento preventivi per i predelinquenti sarebbe un perfezionamento logico del sistema scolastico.

Ovviamente, dare a tutti eguali possibilità d'istruzione è un obiettivo auspicabile e raggiungibile, ma identificare questo obiettivo con la scolarizzazione obbligatoria è come confondere la salvezza eterna con la Chiesa. La scuola è divenuta la religione universale di un proletariato modernizzato e fa vuote promesse di salvezza ai poveri dell'era tecnologica. Lo stato nazionale ha fatto propria questa religione arruolando tutti i cittadini in un programma scolastico "graduato" che porta a una successione di diplomi e che ricorda i rituali iniziatici e le ordinazioni sacerdotali dei tempi passati. Lo stato moderno si è assunto il compito di far rispettare le decisioni dei suoi educatori per mezzo di volenterosi funzionari addetti alla lotta contro l'evasione dall'obbligo scolastico e mediante i titoli di studio richiesti per ottenere un impiego, un po' come i re spagnoli facevano rispettare le decisioni dei loro teologi servendosi dei *conquistadores* e dell'Inquisizione.

Due secoli fa, gli Stati Uniti guidarono il mondo in un movimento che respingeva il dominio di un'unica Chiesa. Oggi abbiamo bisogno dell'abolizione costituzionale del monopolio della scuola, cioè di un sistema che fa legittimamente coincidere pregiudizio e discriminazione. Il primo articolo di una dichiarazione dei diritti per una moderna società umanistica dovrebbe corrispondere al primo emendamento della Costituzione degli Stati Uniti: "Lo stato non potrà fare alcuna legge per il riconoscimento dell'istruzione"<sup>3</sup>. Non dovrà esserci un rituale obbligatorio per tutti.

Per rendere effettiva questa separazione tra scuola e stato, occorre una legge che proibisca, nelle assunzioni, nell'esercizio dei diritti elettorali e nell'ammissione ai centri d'apprendimento, ogni discriminazione basata sul possesso o meno di determinati titoli di studio. Tale garanzia non intende escludere prove pratiche di idoneità per ricoprire una certa funzione o un ruolo, ma eliminerebbe l'attuale assurda discriminazione a vantaggio della persona che acquisisce determinate competenze grazie a un più che cospicuo dispendio di denaro pubblico o che — come è altrettanto probabile — è riuscita a ottenere un diploma che non ha alcun rapporto né con conoscenze comunque utili, né con un qualsiasi impiego. La delegittimazione costituzionale della scuola può risultare psicolo-

<sup>3</sup> Il primo emendamento della Costituzione americana dichiara: "Il Congresso non potrà fare alcuna legge per il riconoscimento di qualsiasi religione..." [N.d.R.J.]

gicamente efficace solo se saprà proteggere il cittadino dal rischio di essere escluso per qualunque cosa gli possa essere accaduta nel corso della sua carriera scolastica.

La scuola non favorisce né l'apprendimento, né la giustizia, perché gli educatori insistono nel mettere nello stesso calderone l'istruzione e i diplomi. L'apprendimento e la distribuzione dei ruoli sociali si fondono nella scolarizzazione. Eppure, apprendere significa acquisire per sé una nuova competenza o una conoscenza, mentre essere promossi dipende dal giudizio di altri. L'apprendimento è spesso il risultato dell'istruzione, ma la selezione per un ruolo o una categoria nel mercato del lavoro è sempre più determinata dalla mera durata della frequenza scolastica.

L'istruzione è la scelta delle circostanze che facilitano l'apprendimento. I ruoli invece vengono assegnati stabilendo una serie di condizioni, cui il candidato deve ottemperare, se vuole ottenere il diploma. La scuola vincola l'istruzione – non però l'apprendimento – a questi ruoli. Il che non è né ragionevole, né educativo. Non è ragionevole perché non connette le qualità e le competenze necessarie ai ruoli richiesti, ma piuttosto al processo mediante il quale si postula che tali qualità siano state acquisite. Non è liberatorio né educativo perché la scuola riserva l'istruzione a coloro che in ogni fase dell'apprendimento sanno adattarsi a un dispositivo di controllo sociale già approvato.

Il curriculum è sempre servito ad assegnare il rango sociale. In certi casi era prentale: il karma ti ascrive a una casta, il lignaggio all'aristocrazia. Oppure poteva assumere la forma di un rituale, di una sequenza di ordinazioni sacre, o consistere in una successione d'imprese di guerra o di caccia; un ulteriore avanzamento poteva anche dipendere da una serie di precedenti favori del principe. L'istruzione universale avrebbe dovuto separare l'assegnazione del ruolo dalla storia personale; il suo scopo era di dare a ognuno eguali possibilità di accedere a qualsiasi mansione. Ancora adesso molti credono erroneamente che la pubblica fiducia poggi sui titoli di studio di cui la scuola si fa garante. Ma invece di dare a tutti le stesse opportunità, il sistema scolastico ne ha semplicemente monopolizzato la distribuzione.

Per scindere la competenza dal curriculum bisogna che le informazioni sul passato scolastico delle persone diventino tabù, come quelle concernenti affiliazione politica, fede religiosa, fami-

glia, preferenze sessuali o razza. Bisogna emanare leggi che vietino la discriminazione basata sui titoli di studio. Naturalmente, le leggi non possono eliminare i pregiudizi contro chi non sia andato a scuola, né sono fatte per obbligare chicchessia a sposarsi con un autodidatta: possono però impedire la discriminazione ingiustificata.

La seconda grande illusione sulla quale si fonda il sistema scolastico è che molto dell'apprendimento derivi dall'insegnamento. Quest'ultimo, è vero, può in determinate circostanze facilitare certi tipi di apprendimento. Ma i più acquistano la maggior parte della loro cultura fuori della scuola, oppure a scuola, ma solo perché in alcuni paesi ricchi la scuola è diventata un luogo di confinamento per una parte sempre più lunga della propria vita.

Quasi tutto ciò che s'impara lo si apprende casualmente e anche l'apprendimento più intenzionale non è il risultato di un'istruzione programmata. I bambini normali imparano automaticamente la loro prima lingua, anche se la rapidità dell'apprendimento è maggiore quando i genitori si occupano di loro. La maggior parte di coloro che imparano bene una seconda lingua ci riesce non per merito di un insegnamento sistematico, ma per effetto di circostanze impensate: sono andati a vivere dai nonni, hanno fatto un viaggio, si sono innamorati di una persona straniera. La stessa facilità di lettura, il più delle volte, è conseguenza di attività extrascolastiche. Quasi tutti quelli che leggono molto e con piacere credono di aver imparato a farlo a scuola, ma se li si fa dubitare, si rendono presto conto che è soltanto un'illusione.

Il fatto però che molte delle nostre conoscenze sembrino acquisite in modo casuale o come conseguenza di qualche altra attività, che sia lavoro o svago, non contraddice il fatto che l'apprendimento pianificato tragga beneficio da un'istruzione pianificata e che l'uno e l'altra debbano essere migliorati. Lo studente volonteroso che si pone l'obiettivo di acquisire una nuova e complessa capacità può trarre un grande beneficio dalla disciplina, oggi associata al tradizionale maestro di scuola che insegna a leggere, a scrivere e a far di conto. Nella scuola attuale questo tipo di insegnamento pratico è raro e ormai screditato, ma ci sono molte materie che uno studente motivato e, senza una particolare predisposizione, può imparare nel giro di pochi mesi, se gli vengono insegnate in modo tradizionale. Questo vale per i codici come per le tecniche atte a

decifrarli, per imparare una seconda e una terza lingua quanto per apprendere a leggere e a scrivere, e anche per linguaggi particolari come l'algebra, la programmazione dei computer, l'analisi chimica o per tecniche manuali come la dattilografia, l'orologeria, il lavoro dell'idraulico, del telegrafista o del tecnico di televisori; nonché, in fondo, per imparare a ballare, a guidare o a fare tuffi.

In certi casi l'ammissione a un corso di studi preparatori a una data specializzazione può presupporre qualche altra competenza specifica, ma non dovrebbe mai dipendere dal processo mediante il quale le capacità richieste sono state acquisite. Per riparare i televisori bisogna sapere leggere e scrivere e conoscere un po' di matematica; per fare tuffi è necessario nuotare bene; ma per guidare una macchina non occorre né l'una né l'altra cosa.

I progressi nell'apprendimento di una competenza sono misurabili. È abbastanza facile calcolare le risorse ottimali di tempo e di materiali necessarie a un qualunque adulto animato da buona volontà. Negli Stati Uniti il costo dell'insegnamento di una seconda lingua europea a un buon livello di conoscenza oscilla tra i quattrocento e i seicento dollari, mentre per una lingua orientale il tempo richiesto per l'istruzione può anche essere il doppio. Si tratta comunque di somme esigue se paragonate al costo di dodici anni di scuola a New York (il minimo richiesto per essere assunti dal Dipartimento della sanità), che sfiora i quindicimila dollari. Non c'è dubbio che, non solo l'insegnante, ma anche il tipografo e il farmacista proteggano la loro professione creando l'illusione collettiva che prepararsi a esercitarla sia molto costoso.

Attualmente le scuole hanno diritto di priorità su quasi tutti i fondi destinati all'istruzione. L'insegnamento pratico, che costa meno dell'insegnamento scolastico equivalente, è ora privilegio di chi è abbastanza ricco per fare a meno delle scuole e di chi viene mandato dalle forze armate o dalle grandi aziende a seguire corsi interni di addestramento. Negli Stati Uniti l'attuazione di un programma graduale di descolarizzazione potrebbe in un primo tempo destinare all'insegnamento pratico solo risorse limitate. Ma a più lunga scadenza niente dovrebbe impedire a un cittadino, qualunque sia la sua età, di apprendere, a spese pubbliche, la specializzazione che preferisce tra le centinaia possibili.

Già adesso si potrebbero in parte riconoscere a persone di tutte le età, e non soltanto ai poveri, dei crediti, per il momen-

to in numero limitato, validi in qualunque centro di formazione professionale. Questi crediti potrebbero assumere la forma di un passaporto o di una carta di credito educativo, da rilasciare a ogni cittadino al momento della nascita. Per favorire i poveri, i quali probabilmente nei primi anni di vita non avrebbero la possibilità di usufruire di questi assegni annuali, si potrebbe prevedere un'accumulazione degli "interessi" a beneficio di chi volesse utilizzare più tardi i "crediti" accumulati. Con tali crediti, tutti, o quasi, sarebbero in grado di acquisire, al momento che giudichino più opportuno, le competenze maggiormente richieste, meglio che a scuola e in modo più rapido, più economico e meno inficiato da sgradi effetti collaterali.

La scarsità di potenziali istruttori professionali non è mai un fenomeno di lunga durata perché, da un lato, la richiesta di una determinata competenza aumenta solo parallelamente alla sua importanza nell'ambito della comunità, e, dall'altro, chi esercita una specialità potrebbe anche insegnarla. Oggi, però, chi è padrone di tecniche molto richieste, e che esigono un insegnante in carne e ossa, viene dissuaso dal far partecipi gli altri delle proprie capacità. A dissuaderlo sono sia i docenti che monopolizzano il diritto all'insegnamento, sia i sindacati che vogliono proteggere i propri interessi corporativi. I centri di formazione professionale che fossero valutati dai loro potenziali frequentatori in base ai risultati raggiunti, e non al personale impiegato o alle metodologie usate, aprirebbero insospettite opportunità lavorative, spesso anche per chi oggi è considerato fuori dal mercato del lavoro. Anzi, non c'è motivo perché simili centri non dovrebbero sorgere nei luoghi stessi di lavoro e perché l'imprenditore e le sue maestranze non dovrebbero fornire un insegnamento oltre che un posto a chi scegliesse di utilizzare in questa maniera la propria carta di credito didattico.

Nel 1956 si presentò all'arcidiocesi di New York la necessità di insegnare rapidamente lo spagnolo ad alcune centinaia di maestri, assistenti sociali e preti per permettere loro di comunicare con i portoricani. Il mio amico Gerry Morris annunciò da una stazione radio spagnola che si cercavano persone madrelingua di Harlem. L'indomani si misero in coda davanti al suo ufficio duecento giovani con meno di vent'anni ed egli ne scelse una cinquantina, quasi tutte persone che avevano smesso di andare a scuola prima del

tempo. Egli insegnò loro a servirsi del manuale di spagnolo del Foreign Service Institute statunitense, destinato a linguisti con preparazione universitaria, e una settimana dopo i giovani furono in grado di insegnare a loro volta, per conto proprio, ciascuno a quattro newyorkesi che volevano imparare lo spagnolo. Si raggiunse l'obiettivo nel giro di sei mesi. Il cardinale Spellman poté così annunciare di avere centoventisette parrocchie dove almeno tre membri dell'organico sapevano comunicare in spagnolo. Non c'è programma scolastico che avrebbe potuto ottenere simili risultati.

Gli istruttori professionali sono pochi perché si ha una fede eccessiva nel valore dei diplomi. Il conferimento di questi attestati è di fatto una forma di manipolazione del mercato, accettabile solo da parte di chi crede ciecamente nell'istituzione scolastica. Quasi tutti gli insegnanti d'arti e mestieri sono meno capaci, meno inventivi e meno comunicativi di un buon artigiano o di un buon tecnico. E quasi tutti quelli che insegnano una lingua straniera alle medie non la parlano con la stessa precisione cui potrebbero arrivare i loro allievi dopo sei mesi di esercizi mirati. Gli esperimenti compiuti da Angel Quintero a Portorico sembrano dimostrare che molti adolescenti, se si forniscono loro gli incentivi, i programmi e gli strumenti adeguati, siano più bravi di quasi tutti gli insegnanti a guidare i propri compagni nell'esplorazione scientifica delle piante, delle stelle e della materia o nella scoperta di come e perché funziona un motore o una radio.

Apprendo il "mercato", le possibilità di apprendimento professionale possono essere enormemente accresciute. E' però indispensabile che l'insegnante giusto sia abbinato al giusto allievo e che quest'ultimo sia fortemente motivato da un programma intelligente, senza le costrizioni di un piano di studi tradizionale.

Per l'educatore ortodosso la libertà e la competitività dell'insegnamento pratico sono una bestemmia sovversiva: separano infatti l'acquisizione di una capacità professionale e l'educazione "umanistica", che le scuole mettono nello stesso calderone, e portano quindi all'apprendimento non autorizzato, non meno che all'insegnamento non autorizzato, con conseguenze imprevedibili. Recentemente è stata presentata una proposta che a prima vista sembra molto assennata. L'ha preparata Christopher Jencks del Center for the Study of Public Policy, con il patrocinio dell'Office of Economic Opportunity. Si tratterebbe di distribuire i "crediti"

scolastici o le borse di studio direttamente ai genitori e agli studenti, in modo che possano spenderli nelle scuole che preferiscono. In effetti, tali diritti personali potrebbero essere un passo importante nella direzione giusta. È necessario che si garantisca a ogni cittadino il diritto a una parte eguale dei fondi pubblici per l'istruzione tratti dal gettito fiscale, nonché il diritto di verificare tale parte e di adire le vie legali se negata. È una forma di garanzia contro la tassazione regressiva.

Ma la proposta Jencks si apre con l'inquietante affermazione che "conservatori, progressisti e radicali hanno fatto coro nel lamentare, in questa o in quell'occasione, che il sistema educativo americano non dia agli educatori professionisti incentivi sufficienti ad assicurare alla maggior parte dei ragazzi un insegnamento ad alto livello". La proposta, dunque, si condanna da sola, in quanto richiede che le borse di studio vengano obbligatoriamente utilizzate solo in ambito scolastico.

È come dare a uno zoppo un paio di stampe e stabilire che può adoperarle solo se ne lega assieme le estremità. Così com'è adesso, questa proposta fa il gioco non solo degli educatori professionisti, ma dei razzisti, dei fautori di scuole confessionali e in genere di tutti coloro i cui interessi necessitano la divisione sociale. Ma la concessione di crediti educativi utilizzabili esclusivamente nella scuola fa soprattutto il gioco di chi vuole continuare a vivere in una società dove la promozione sociale dipenda non da una dimostrata competenza, ma dal "pedigree" scolastico che si presume sia stato acquisito. Questa discriminazione a favore delle scuole, che è al centro della proposta di Jencks per la redistribuzione dei fondi destinati all'istruzione, potrebbe svuotare uno dei principi che devono assolutamente improntare la riforma dell'istruzione: la restituzione dell'iniziativa e della responsabilità dell'apprendimento al discente o al suo tutore più prossimo.

La descolarizzazione della società comporta il riconoscimento della duplice natura dell'istruzione. Insistere soltanto sull'insegnamento pratico potrebbe essere disastroso; bisogna dare la stessa importanza anche ad altre forme d'apprendimento. Ma se la scuola è il luogo sbagliato per apprendere una competenza, lo è ancora di più per farsi un'istruzione. Svolge male entrambi i compiti, in parte perché non fa distinzione tra loro. La scuola è inefficiente nell'insegnamento professionale soprattutto perché lo inserisce in

un programma di studi generali. Accade quasi sempre, infatti, che un programma previsto per migliorare una determinata capacità tecnica sia indissolubilmente legato anche a materie irrilevanti. Così la storia è legata ai progressi in matematica e la frequenza scolastica al diritto di servirsi della palestra.

La scuola è ancor meno efficiente quando si tratta di preparare le condizioni che favoriscano un uso aperto, esplorativo, delle capacità acquisite, a cui mi riferirò nei termini di "educazione liberale". La ragione principale è che la scuola è obbligatoria e diventa presto fine a se stessa: un soggiorno forzato in compagnia di insegnanti, compensato con il discutibile privilegio di una dose ulteriore di tale compagnia. Come l'istruzione professionale deve essere liberata dalle pastoie di un programma generale, così l'educazione liberale deve essere dissociata dall'obbligo della frequenza. Sia l'apprendimento professionale sia l'educazione a un atteggiamento inventivo e creativo possono trarre giovamento dagli ordinamenti istituzionali, ma hanno natura diversa, spesso opposta.

Quasi tutte le capacità tecniche possono essere acquisite e migliorate con l'esercizio, perché la competenza implica la padronanza di una condotta determinabile e prevedibile. L'insegnamento professionale può quindi puntare sulla simulazione delle circostanze in cui una certa competenza verrà utilizzata. Viceversa, l'educazione a un uso esplorativo e creativo delle competenze non può basarsi sulle esercitazioni pratiche: può essere il punto d'arrivo dell'istruzione, ma di un tipo sostanzialmente opposto all'esercitazione pratica. Si fonda infatti sul rapporto tra compagni che già posseggono alcune delle chiavi che danno accesso alle conoscenze accumulate nella e dalla comunità. Si fonda sullo spirito critico di quanti si servono di queste conoscenze in modo creativo. Si fonda, infine, sulla sorpresa di una domanda inaspettata che è in grado di aprire nuove prospettive a chi chiede e a chi risponde.

L'istruttore professionale si affida all'insieme di circostanze prestabilite che permettono al discente di sviluppare risposte standard. La guida, cioè il maestro, ha il compito di favorire l'incontro tra persone affini, perché possa attuarsi il processo di apprendimento. Il maestro mette insieme i compagni a partire dalle loro domande senza risposta. La guida può aiutare l'allievo, al massimo, a formulare l'oggetto della propria ricerca che, esposto in

maniera chiara, gli darà la possibilità di trovare il compagno più adatto, motivato come lui, per esplorare lo stesso problema nel medesimo contesto.

A prima vista, questo assortimento di compagni a fini didattici sembra più difficile del reperimento di istruttori professionali o dei compagni di gioco. Una delle ragioni è la profonda paura che ha inculcato in noi la scuola, una paura che ci inibisce. Lo scambino non autorizzato di capacità tecniche – siano pure capacità non richieste – è più prevedibile, e sembra dunque meno pericoloso, delle illimitate possibilità d'incontro tra persone che hanno in comune un problema che, per loro, è in quel momento socialmente, intellettualmente ed emotivamente importante.

L'insegnante brasiliano Paulo Freire lo sa per esperienza personale. Ha infatti scoperto che qualunque adulto è in grado di cominciare a leggere nel giro di quaranta ore se le prime parole che decifra sono cariche di significato politico. Freire manda i membri della sua équipe nei villaggi con l'incarico di scoprire quali sono le parole che esprimono i più importanti problemi del momento, come l'accesso a un pozzo o gli interessi composti del debito con il *patron*. La sera, gli abitanti del villaggio si riuniscono per discutere su queste parole-chiave. Cominciano a rendersi conto che ogni parola rimane sulla lavagna anche quando il suo suono è ormai svanito. Le lettere continuano a rivelare la realtà e a renderla gestibile in quanto problema. Ho spesso avuto modo di constatare personalmente come la discussione porti a una presa di coscienza sociale e come le persone si sentano spinte ad agire sul piano politico con la stessa rapidità con cui imparano a leggere. Sembra quasi che prendano in mano la realtà nell'atto di trascriverla.

Ricordo un uomo che si lamentava per il peso delle matite: gli era difficile maneggiarle perché pesavano meno di un badile; e ne ricordo un altro che, mentre andava a lavorare con i suoi compagni, si era fermato e con la zappa aveva scritto sul terreno la parola *agria*, su cui stavano discutendo. Dal 1962 il mio amico Freire è passato da un esilio all'altro, soprattutto perché si rifiuta di organizzare i suoi incontri su parole già selezionate dagli educatori riconosciuti dalle istituzioni, anziché su quelle portate in aula da coloro che intendono discuterle.

L'assortimento a scopo didattico di persone già brillantemente scolari è un problema completamente diverso. Quelli che

non hanno bisogno di un'assistenza del genere sono una minoranza persino tra i lettori dei giornali seri. La maggioranza, certo, non può e non deve essere chiamata a discutere su uno slogan, una parola o un'immagine, ma l'idea è la stessa: dovrebbe potersi riunire per discutere problemi definiti e scelti liberamente. L'apprendimento creativo ed esplorativo esige partecipanti che si interrogino sugli stessi termini o sui medesimi problemi. Le grandi università tentano vanamente di metterli assieme moltiplicando i corsi, ma di solito non ci riescono, perché sono legate a programmi rigidi, alla struttura dei corsi e alla burocrazia amministrativa. Nelle scuole, università comprese, quasi tutti i fondi sono destinati a pagare il tempo e la voglia di un numero limitato di persone per affrontare problemi predeterminati in un contesto definito ritualmente. La più radicale alternativa alla scuola sarebbe una rete, o un servizio, che offrisse a ciascuno la stessa possibilità di condire vedere ciò che lo interessa in quel momento con altri motivati dal medesimo interesse.

Per dare un esempio di ciò che intendo, dirò come questo tipo di incontro intellettuale potrebbe attuarsi a New York. Ogni persona, in qualunque momento e con un costo minimo, dovrebbe potersi autenticare a un computer con il suo indirizzo e il numero di telefono, indicando il libro, l'articolo, il film o il disco che intende discutere con il compagno che sta cercando. Nel giro di pochi giorni dovrebbe poter ricevere per posta l'elenco di coloro che negli ultimi tempi hanno presentato la medesima richiesta, e questo elenco gli permetterebbe di combinare per telefono incontri con persone che, inizialmente, sarebbero note soltanto per il fatto di cercare un dialogo sullo stesso argomento.

Mettere insieme le persone secondo il loro interesse per un determinato titolo è estremamente semplice. Permette l'identificazione solo in base a un reciproco desiderio di discutere un'affermazione precisa fatta da una terza persona, e lascia all'individuo l'iniziativa di organizzare l'incontro. Contro questa semplicità si sollevano di solito tre obiezioni. Intendo affrontarle non solo per chiarire la teoria che voglio illustrare con la mia proposta — esse, infatti, mettono in luce la radicata resistenza alla descolarizzazione dell'istruzione e alla separazione dell'apprendimento dal controllo sociale —, ma anche perché possono aiutare a capire quali siano le risorse che non vengono usate a fini educativi.

La prima obiezione è: perché l'autoidentificazione non può avvenire anche intorno a un'idea o una questione? Certo, in un sistema computerizzato, sarebbe possibile partire anche da simili termini soggettivi. I partiti politici, le chiese, i sindacati, i circoli, le associazioni di quartiere e gli ordini professionali già organizzano le proprie attività didattiche in questa maniera e si comportano, di fatto, come scuole. Riuniscono, cioè, le persone per indagare certi "temi", e questi vengono trattati in corsi, seminari e cicli di studi nei quali i presunti "interessi comuni" sono prestabiliti. Un simile incontro "a tema" ruota per definizione intorno all'insegnante: esige una presenza autoritaria che decida per conto dei partecipanti il punto di partenza della loro discussione.

Viceversa, l'incontro suggerito da un libro, un film o altro, nella sua forma più pura, lascia decidere all'autore del libro, film o altro il linguaggio, i termini e il contesto con cui si presenta un determinato problema o un avvenimento, e permette a quanti accettano tale punto di partenza di arrivare a un riconoscimento reciproco. Per esempio, radunare gente sull'idea della "rivoluzione culturale" sfocia di solito nella confusione o nella demagogia. Invece, riunire coloro cui interessa aiutarsi reciprocamente a capire un particolare articolo di Mao, Marcuse, Freud o Gordinan s'inscrive nella grande tradizione della cultura liberale, dai dialoghi di Platone, costruiti intorno a presunte affermazioni di Socrate, ai commenti su Pietro Lombardo di Tommaso d'Aquino. L'idea di incontrarsi per parlare di un titolo è dunque radicalmente diversa dalla teoria alla base di certi circoli del libro come il "Great Books Club": invece di fidarsi della scelta di un gruppo di professori di Chicago, due persone qualunque possono scegliere il libro e analizzarlo a fondo.

La seconda obiezione chiede perché l'autenticazione di chi cerca un incontro del genere non include anche informazioni sull'età, sul passato, sulla visione del mondo, sulle competenze, sulle esperienze e su altre caratteristiche determinanti? Ancora una volta, si può rispondere che non c'è motivo per cui queste restrizioni discriminatorie non possano e non debbano essere inserite nei corsi delle tante università — virtuali o meno —, in cui incontri basati sui titoli potrebbero costituire un metodo organizzativo fondamentale. Potrei immaginare anche un sistema che incoraggi gli incontri tra persone interessate alla presenza dell'autore del libro scelto o

di un suo portavoce; o un sistema che garantisca la presenza di un consulente preparato; o uno aperto soltanto agli studenti iscritti a un dipartimento universitario o a una scuola; o uno che permetta esclusivamente incontri tra persone che hanno precisato il loro particolare modo di vedere il titolo in discussione. Ognuna di queste restrizioni può avere i suoi vantaggi per il raggiungimento di obiettivi didattici specifici. Ma ho paura che, nella maggior parte dei casi, la vera ragione per cui vengono proposte sia il disprezzo che deriva dal presupposto che la gente è ignorante: gli educatori vogliono insomma evitare che gli ignoranti si incontrino per parlare di testi che magari non capiscono e che leggono *soltanto* perché sono "interessati".

Terza obiezione: perché non fornire a coloro che cercano tali incontri un'assistenza non invadente che li faciliti, cioè uno spazio, un orario, un vaglio, una protezione? È ciò che fanno adesso le scuole, con l'inefficienza tipica delle grandi burocrazie. Se proprio vogliamo lasciare l'iniziativa degli incontri agli stessi che li desiderano, è probabilmente meglio che se ne occupino quelle organizzazioni che oggi nessuno associa alla didattica. Penso ai proprietari di ristoranti, agli editori, ai servizi di segreteria telefonica, ai direttori dei grandi magazzini e persino ai funzionari delle ferrovie, che potrebbero dare impulso alle proprie organizzazioni rendendosi disponibili agli incontri educativi.

Incontrandosi per la prima volta in un caffè, per esempio, i due possibili compagni potrebbero farsi riconoscere tenendo il libro da discutere accanto alla tazza. Chi ha preso l'iniziativa di organizzare tali incontri imparerebbe presto di quali mezzi servirsi per stabilire un rapporto con le persone che gli interessano. C'è il rischio che una discussione con uno o più estranei si riveli una perdita di tempo, una delusione o addirittura un'esperienza sgradevole, ma è certamente minore del rischio che corre chi presenta domanda d'iscrizione all'università. Un incontro organizzato al computer per discutere un articolo comparso su una rivista a diffusione nazionale, se si svolge, per esempio, in un caffè del centro, non obbliga nessuno dei partecipanti a restare in compagnia dei nuovi conoscenti oltre il tempo necessario per bere una tazza di caffè, né obbliga a nuovi incontri. È alta, in compenso, la possibilità che un incontro contribuisca a diradare l'opacità della vita nelle metropoli moderne e che aiuti a trovare nuove amicizie, il lavoro che si sta cercando e

testi da leggere con spirito critico. (È certamente innegabile che, in questa maniera, l'FBI potrebbe procurarsi una documentazione sulle letture e gli incontri dei singoli cittadini, ma, che nel 1970 qualcuno se ne possa ancora preoccupare, fa soltanto sorridere un uomo libero, che, volente o nolente, contribuisce comunque al mare di carte irrilevanti in cui affogano i ficcassano.)

Sia lo scambio di capacità tecniche sia l'incontro tra persone interessate a un determinato argomento si fondano sul presupposto che l'educazione per tutti è l'educazione da parte di tutti. A una cultura popolare non si giunge con l'arruolamento forzoso in un'istituzione specializzata, ma solo mobilitando l'intera popolazione. Oggi il diritto eguale per tutti di valersi delle proprie capacità di insegnare e di apprendere è monopolizzato dagli insegnanti patentati. La loro competenza, a sua volta, è limitata a ciò che si può fare nell'ambito della scuola. E da qui deriva, inoltre, la netta separazione tra lavoro e svago: allo spettatore come al lavoratore si richiede di arrivare nel luogo di lavoro o di svago pronti a inserirsi nella routine che è stata per loro predisposta. Questo condizionamento, simile a quello che determina la forma, il modo d'impiego e la pubblicità di un prodotto, li modella per ricoprire un ruolo preciso, esattamente come fa l'istruzione formale impartita dalla scuola. Per un'alternativa radicale a una società scolarizzata non occorrono soltanto nuovi meccanismi formali per l'acquisizione formale delle competenze e del loro uso educativo. Una società descolarizzata comporta anche un nuovo approccio all'istruzione occasionale e informale.

Per quanto riguarda l'istruzione occasionale, non si può più tornare alle forme che aveva l'apprendimento nei villaggi o nelle città del Medioevo. La società tradizionale era sostanzialmente una serie di cerchi concentrici di strutture significanti, mentre l'uomo moderno deve imparare a trovare un significato nelle numerose strutture con le quali ha soltanto un rapporto marginale. Nel villaggio, il linguaggio, l'architettura, il lavoro, la religione e le tradizioni familiari erano tra loro in armonia, si giustificavano e si rafforzavano a vicenda. Crescere all'interno di una di queste strutture significava crescere anche nelle altre. Persino l'apprendistato professionale era un'attività secondaria di mestieri specialistici come quelli del calzolaio o del cantore di salmi. Un apprendista poteva anche non diventare un maestro artigiano o uno studioso, ma contribuiva egualmente a fare le scarpe o a rendere solenni

le cerimonie religiose. L'istruzione non aveva bisogno di sottrarre tempo al lavoro o allo svago. Era un fatto complesso e non pianificato, che continuava per tutta la vita.

La società contemporanea è il risultato di disegni ben precisi ed è in essi che devono essere progettate le occasioni di apprendimento. L'affidamento all'istruzione specialistica e a tempo pieno alla scuola è destinato a diminuire e dobbiamo trovare altri modi di imparare e di insegnare: bisognerà aumentare nuovamente la qualità didattica di tutte le istituzioni. Ma è una previsione molto ambigua. Potrebbe infatti significare che nella città moderna gli uomini diverranno le vittime di un efficiente processo di istruzione e di manipolazione totale, una volta che saranno stati privati persino di quella tenue parvenza di indipendenza critica fornita oggi dalla scuola umanistica, se non altro ad alcuni dei suoi allievi.

Ma potrebbe anche significare che gli uomini smetteranno di ripartirsi dietro i diplomi acquisiti a scuola e troveranno così il coraggio di "alzare la voce" e di controllare e guidare le istituzioni di cui fanno parte. Per arrivare a questo dobbiamo imparare a determinare il valore sociale del lavoro e dello svago in funzione degli scambi educativi che offrono. La partecipazione effettiva alle scelte politiche di una strada, di un luogo di lavoro, di una biblioteca, di un mezzo d'informazione o di un ospedale è quindi il metro migliore per misurare il loro livello come istituzioni educative.

Mi è accaduto recentemente di parlare con un gruppo di studenti delle medie inferiori che stava organizzando un movimento di contestazione del passaggio obbligatorio al ciclo successivo. Il loro slogan era "partecipazione, non simulazione". Erano delusi perché il loro discorso era stato interpretato come una richiesta di minore, e non di maggiore, istruzione e mi hanno fatto tornare in mente la critica di Karl Marx a un brano del programma di Gotha che - oltre un secolo fa - voleva vietare il lavoro infantile. Marx si opponeva alla proposta in nome dell'educazione dei ragazzi, che poteva avvenire soltanto nel luogo di lavoro. Se è vero che il frutto più importante del lavoro di un uomo è l'insegnamento che trae dalla sua stessa fatica e l'opportunità che il lavoro gli dà di iniziare a educare gli altri, allora l'alienazione della società moderna in senso pedagogico è ancora più grave della sua alienazione economica.

Mi ha dato una buona definizione del principale ostacolo sul cammino verso una società che educi veramente un amico di co-

lore a Chicago, quando mi ha detto che la nostra immaginazione è "tutta fatta dalla scuola". Noi permettiamo allo stato di stabilire quali siano le insufficienze d'istruzione comuni dei cittadini e di istituire un organismo specialistico per trattarle. Condividiamo in tal modo l'illusione che sia possibile distinguere ciò che è necessario all'istruzione degli altri da ciò che non lo è, proprio come le generazioni precedenti promulgavano leggi per definire ciò che era sacro e ciò che era profano.

Durkheim sosteneva che la capacità di dividere in due regni la realtà sociale è l'essenza stessa di ogni religione costruita. Ci sono, argomentava, religioni prive del soprannaturale e religioni prive di dei, ma non ce n'è una che non suddivida il mondo in cose, periodi e persone ritenuti sacri e in altre categorie, di conseguenza, profane. Si può applicare questa stessa tesi anche alla sociologia dell'istruzione, perché la scuola opera una divisione radicale sostanzialmente della stessa natura. Il mero fatto che esistano scuole obbligatorie divide ogni società in due regni: certi periodi o processi o metodi o professioni sono "accademici" o "pedagogici", mentre altri non lo sono. Il potere della scuola di dividere in questo modo la realtà sociale è illimitato: l'educazione viene separata dal mondo e il mondo diventa così "non educativo".

I teologi contemporanei, a partire da Bonhoeffer, denunciano l'attuale confusione tra il messaggio biblico e la religione istituzionalizzata. Fanno notare che, come l'esperienza dimostra, la libertà e la fede cristiana, di solito, traggono giovamento dalla secolarizzazione. Sono affermazioni che a molti ecclesiastici paiono inevitabilmente blasfeme. Analogamente, è fuor di dubbio che il processo didattico potrà trarre profitto dalla descolarizzazione della società, anche se tale richiesta appare a molti uomini di scuola un tradimento della tradizione illuministica. Ma sono proprio questi lumi che, nelle scuole, stanno ora smorzando le mie idee.

La secolarizzazione della fede cristiana dipende dall'impegno a essa dedicato da parte di cristiani profondamente radicati nella Chiesa. Allo stesso modo, la descolarizzazione dell'istruzione ha assolutamente bisogno della guida di coloro che nelle scuole sono stati allevati. In questa missione i programmi scolastici non possono servir loro da alibi: ognuno di noi resta responsabile di ciò che è stato fatto di lui, anche se può solo farsi carico di questa responsabilità e servire da monito per gli altri.