

# LE GUIDE GUARALDI

GUIDE BIBLIOGRAFICHE SU TEMI  
E PROBLEMI DI CULTURA CONTEMPORANEA

Collana a cura di Omar Calabrese  
Comitato di redazione:  
Valentino Baldacci, Marcello de Angelis,  
Vittorio Giudici, Patrizia Magli,  
Gianpasquale Santomassimo

Dalle scienze progettuali a quelle della comunicazione, dell'educazione e dello spettacolo, dai problemi economici a quelli storici e politici della contemporaneità: questa collana mira a fare il punto e ad offrire, ragionandoli, i necessari strumenti di conoscenza in un panorama disciplinare finora esplorato dalla cultura militante con coraggio, ma ancora privo del momento della riflessione. Questo progetto tende a partecipare, attraverso il contributo critico dei migliori esperti di ogni settore, a quella ricomposizione del sapere che pare la migliore risposta alla crescente domanda di cultura che sale oggi dalla scuola, dall'università, dalle professioni, dai quadri amministrativi e politici, dalle classi popolari in generale.

L. 2.500 (2.359)

76-0156-5

5 LE GUIDE GUARALDI L'educazione permanente

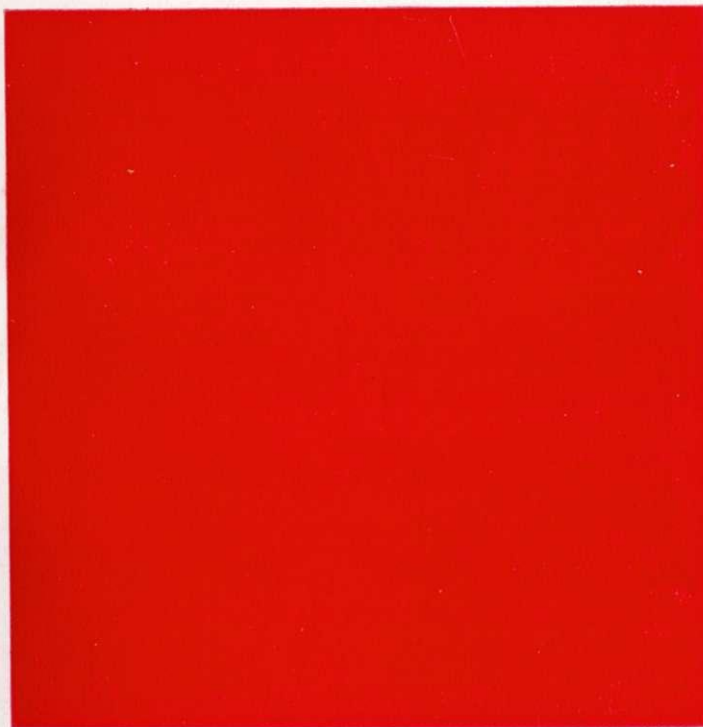
# LE GUIDE GUARALDI

5

il punto le interpretazioni la bibliografia su

## L'EDUCAZIONE PERMANENTE

DI FRANCESCO SUSI  
E SAUL MEGHNAGI



Le guide guaraldi

5

*Francesco Susi*  
*Saul Meghnagi*

**L'EDUCAZIONE  
PERMANENTE**

*Guaraldi Editore*

*Il punto  
di Francesco Susi*

L'educazione permanente 9

*Saggio bibliografico  
di Saul Meghnagi*

*Premessa* 63

Documenti e pubblicazioni dell'UNESCO 65

P. LENGRAND, *Introduzione all'educazione permanente* (p. 65) -  
L. RODRIGUEZ, *L'education permanente* (p. 68) - R. H. DAVE,  
*Lifelong education and School Curriculum* (p. 70) - E. FAURE,  
*Rapporto sulle strategie dell'educazione* (p. 73).

Documenti e pubblicazioni del Consiglio d'Europa 76  
CdE, *L'Education permanente* (p. 76) - CdE, *Permanent edu-  
cation* (p. 79).

Documenti di organismi nazionali ed esteri 82  
OCDE, *L'education recourrente: tendances et problèmes* (p.  
82) - ECAP-CGIL, *Formazione linguistica dei lavoratori emigrati*  
(p. 84).

Numeri speciali di riviste 88  
«Esprit», n. 340 (p. 88) - «Les Temps Modernes», n. 340  
(p. 91).

Articoli di riviste	94
L. PAGNONCELLI, <i>Educazione permanente dietro le etichette</i> (p. 94) - I. ILLICH, E. VERNE, <i>La piège de l'école a vie</i> (p. 96).	

Studi individuali e collettivi	99
A. LORENZETTO, <i>Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente</i> (p. 99) - G. GOZZER, <i>Il capitale invisibile</i> (p. 104) - K. W. RICHMOND, M. LAENG, <i>La descolarizzazione nell'era tecnologica</i> (p. 107) - P. FREIRE, <i>La pedagogia degli oppressi</i> (p. 109) - B. SCHWARTZ, <i>L'éducation demain</i> (p. 112) - R. LAPORTA, <i>La difficile scommessa</i> (p. 114) - G. ROSSETTI PEPE, <i>La scuola delle 150 ore</i> (p. 118) - F.M. DE SANCTIS, <i>Educazione in età adulta</i> (p. 123).	

*Bibliografia generale*  
a cura di Saul Meghnagi

Avvertenza	130
Documenti e pubblicazioni dell'UNESCO	131
Documenti e pubblicazioni del Consiglio d'Europa	136
Documenti e pubblicazioni di organismi nazionali ed esteri	140
Numeri speciali di riviste	145
Articoli di riviste	146
Studi individuali e collettivi	151
Bibliografie	157
Riviste specializzate	159

*Il Punto*

di Francesco Susi

*Premessa*

Nella letteratura sull'educazione permanente si scorgono due filoni. L'uno consiste in una riflessione più o meno organica, più o meno incisiva sul principio di un uomo che si educa per tutta la vita che, quando non si esaurisce in un esercizio tutto speculativo, rimane tuttavia nell'ambito della tradizionale riflessione pedagogica. In questo senso le educazioni permanenti sono tante, quanti gli autori che ne trattano. E non possiamo ovviamente darne conto. L'altro filone applica costruttivamente il principio della continuità nel tempo dell'educazione al ripensamento ed alla riorganizzazione dei sistemi formativi. In tal senso i contributi più interessanti sono probabilmente venuti dal francese Schwartz<sup>1</sup> e dagli organismi internazionali. Con questi limiti: *a*) da un lato tali contributi si presentano privi di riferimenti storico-politici (e perciò suscitano diffidenza); *b*) dall'altro appaiono a molti come un esercizio irrealistico, se è vero — come afferma lo stesso Schwartz — che non esiste al mondo una sola esperienza in cui il sistema formativo sia stato riorganizzato secondo i principi della educazione permanente (e perciò alimentano insofferenza). Per la loro complessità questi contributi non possono essere troppo rapidamente riassunti; per essi rimandiamo

<sup>1</sup> Cfr. B. SCHWARTZ, *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973.

alle schede che seguono, ed alla lettura diretta dei testi, cercando qui di mostrarne, intanto, il senso generale.

C'è, però, in taluni paesi (fra cui il nostro) la presenza, profondamente radicata, di movimenti, associazioni, gruppi che da tempo si battono per un rinnovamento della pratica scolastica, per una democratizzazione delle strutture scolastiche e formative, per una cultura generalizzata e partecipata. C'è una tradizione di pedagogia progressista; c'è un movimento operaio che lotta per una scuola qualificata e di massa e per il diritto alla formazione dei lavoratori adulti; c'è una realtà di autonomie, di decentramento, di articolazione pluralistica della società civile che è il prodotto di un crescente bisogno di partecipazione. Questa realtà complessa, in movimento, si configura come un'*azione militante* per strutture formative e culturali aperte alla partecipazione ed al controllo dal basso; per una formazione che abbia di mira l'autonomia del soggetto e la sua capacità di comprendere e controllare il mondo; per una società che sia compatibile con questi obiettivi educativi e renda possibile la valorizzazione integrale dell'uomo. È questa per noi la sola educazione permanente possibile. È da questo punto di vista che ci collochiamo: siamo pertanto interessati a considerare, in primo luogo, quegli aspetti della proposta dell'educazione permanente che la configurano come un tentativo di occultamento di problemi reali e che possono costituire un intralcio (in termini di ambiguità e di confusione) per il movimento riformatore; in secondo luogo, a cogliere quanto di positivo vi si contiene.

### 1. *L'educazione permanente è una nozione incerta*

Cos'è *l'educazione permanente*? Molti ne parlano; libri ed articoli, incontri e congressi ne trattano di continuo. E, tuttavia, non è facile rispondere e per varie ragioni.

a) Per la *confusione delle lingue*. Confusione vera e propria, letterale e non metaforica. Il concetto francese di *éducation permanente* non è, infatti, equivalente a quello, costituitosi in area anglosassone, di *lifelong education*; ed

entrambi differiscono dalla nozione di *educazione ricorrente*<sup>2</sup>. Si tratta di diversità radicate in tradizioni, contesti nazionali ed orientamenti politico-culturali differenti; e pertanto del tutto legittime. Spesso non si tiene conto, però, di tali distinzioni: educazione permanente, educazione per tutta la vita, educazione ricorrente si confondono, allora, l'una nell'altra, perdono spessore storico, diventano espressioni omologhe ed ingenerano confusione.

b) Per *l'incertezza delle motivazioni e degli obiettivi*. Col che intendiamo non un dissenso sull'idea, tutto sommato di senso comune, di un uomo che si educa per tutta la vita, quanto la disparità d'opinioni sul significato profondo di quest'esigenza di un'educazione continua, ora affermata fortemente più di quanto non si sia mai fatto in passato, e posta a base di nuove strategie educative. Non v'è consenso sulle ragioni che imporrebbero la necessità di ripensare i sistemi formativi alla luce di una indispensabile continuità educativa. Non v'è accordo, conseguentemente, sui metodi e gli strumenti da adottare. È un fatto che fra i sostenitori dell'educazione permanente si reclutano tanto persone di stravagante senso storico che sognano di restaurare le forme educative che, secondo loro, caratterizzarono in modo mai più superato l'Atene di Platone<sup>3</sup>, quanto ricercatori, più sobri e fattivi, preoccupati della necessità di riciclare masse umane, così come sarebbe imposto, a loro modo di vedere, dallo sviluppo industriale.

Ne consegue che il concetto di educazione permanente si mostra ancora tale, di fatto, da non poter costituire un punto di riferimento sicuro e condiviso, non soltanto per le forze sociali ed i movimenti culturali e politici, ma nep-

<sup>2</sup> Non solo v'è differenza fra queste diverse nozioni; ma anche la stessa nozione può presentare genesi e significati diversi. Così è per l'educazione ricorrente che ha cominciato a svilupparsi nei paesi scandinavi, ma che ha assunto una portata diversa nelle teorizzazioni fattene dall'OCDE. Cfr. A. LORENZETTO, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma 1976, pp. 317-332.

<sup>3</sup> Cfr. C. SARTORI, *Scolari per tutta la vita nell'era della tecnologia*, in «La Stampa», 23 sett. 1973; vi si riferiscono le tesi di K. W. Richmond che le ha successivamente riaffermate in diverse altre sedi.

pure per gli addetti ai lavori, per gli «esperti». Lo dimostrano due importanti incontri scientifici tenutisi negli ultimi anni nel nostro paese. L'uno, il simposio sull'«educazione permanente nell'era della tecnologia», promosso nel 1973 dalla Fondazione Agnelli, con la partecipazione di noti studiosi di diversi paesi, si è risolto in un dialogo inconcludente, cui non ha conferito concretezza neanche il fatto (non secondario) che si trattava di esperti tutti attivi in società industriali a capitalismo avanzato, caratterizzate perciò da problemi comuni. L'educazione permanente vi è apparsa come un'entità vaga, incapace di materializzarsi<sup>4</sup>.

L'altro, il congresso sulla «società educante», svoltosi a Napoli nel 1974, ha mostrato, per parte sua, che l'educazione permanente è un lenzuolo che si può tirare da ogni parte; una bandiera corsara sotto cui possono raccogliersi forze eteroclite, da quanti, per fare un esempio, continuano ad affermare la centralità della funzione dell'istituzione scolastica a quanti ne sostengono l'inutilità e la dannosità e ne vogliono la morte<sup>5</sup>.

c) *Per l'eterogeneità dei sostenitori.* Con ciò ci si riferisce non tanto alle connotazioni politico-culturali che caratterizzano in modo diverso gli assertori di un'educazione per tutta la vita, quanto alle grandi forze politiche ed economiche che sono ormai scese in lizza. I moralismi sono inutili; non si può, tuttavia, trascurare che istituzioni come l'OCDE e la Fondazione Agnelli (per non dir d'altre) non sono propriamente opere pie. Con quanto si viene da esse sostenendo ci si deve confrontare nel merito, ma anche intenderne le motivazioni reali, spesso nascoste; valutarne il progetto politico, sempre implicito. Attorno all'educazione permanente si svolge una lotta politica: non bisogna confondere in un fascio tutte le forze che per essa si battono.

Facciamo l'esempio della Francia, dove il dibattito sul-

<sup>4</sup> Cfr. G. GOZZER, *Un vertice per l'educazione*, in «Sette Giorni», 7 ott. 1973, pp. 13-14; cfr. anche «La Stampa», 23, 25 e 26 sett. 1973.

<sup>5</sup> Cfr. F. Susi, *A proposito di società educante*, in «Scuola e Città», n. 10, ott. 1974, pp. 496-501.

L'educazione permanente non solo è intenso e coinvolge, oltre agli ambienti accademici, le forze politiche e culturali, ma anche si svolge sulle cose; non solo verte su progetti, ma su dati di fatto ed esperienze concrete. Con la legge del luglio 1971 che organizza «la formazione professionale continua nel quadro della formazione permanente» si è dato un forte impulso al settore della formazione dei lavoratori in corso d'impiego, che le imprese hanno l'obbligo di finanziare dal 1976 nella misura del 2% dell'intera massa salariale. Intorno a questa legge (al come gestirla, ai suoi limiti ed alle possibilità che, tuttavia, apre) è in corso da anni uno scontro che vede, da un lato, il governo, il padronato e le agenzie educative private (sorte a centinaia dopo la legge del '71 per fini meramente speculativi) che vogliono un'istruzione meramente professionale, di corto respiro, subalterna al piano aziendale, per nulla o minimamente controllata dalle organizzazioni dei lavoratori; dall'altro, i sindacati, i partiti della sinistra, i movimenti educativi di base che si battono perché questa opportunità formativa serva ai lavoratori, oltre che per acquisire competenze professionali, anche per padroneggiare più ampiamente il loro mestiere e meglio contrattarne le condizioni, per controllare con nuovi strumenti conoscitivi il loro ambiente di vita e di lavoro, per sviluppare globalmente la loro personalità ed inoltre perché la formazione dei lavoratori venga riportata nel quadro dell'educazione statale e sottratta alla privatizzazione, garantendo il raccordo fra le formazioni iniziali e quelle ulteriori insieme a nuovi contenuti e metodi<sup>6</sup>. Nello stesso tempo, intorno all'ipotesi più complessiva di un quadro formativo che si moduli in termini di educazione permanente, l'intera sinistra è impegnata in un ampio dibattito politico: più fiduciosi i socialisti<sup>7</sup>, più cauti e critici i comunisti<sup>8</sup>, più problematici

<sup>6</sup> Cfr. AA. VV., *Éducation permanente et socialisme*, Paris, Tema-éditions, 1973, pp. 65-91, dove sono riportate le valutazioni delle centrali sindacali: CPDT, CGT, FO, FEN.

<sup>7</sup> *Ivi*, pp. 7-10: cfr. la prefazione di Francois Mitterrand.

<sup>8</sup> Cfr. «L'École et la Nation», n. 237, avr. 1974, pp. 51-64, che pubblica un «dossier» sulla formazione permanente.

e discordi i gruppi della sinistra non istituzionale<sup>9</sup>; in ogni caso con valutazioni diverse. Se si considerano, infine, le azioni formative che intanto si sviluppano nel quadro della legge del 71, non v'è confusione possibile fra quanto, se pure stentatamente, riescono a realizzare i movimenti educativi e culturali, legati ad una tradizione di pedagogia progressista e ad una educazione degli adulti storicamente collegata al movimento operaio (il movimento Freinet, i Cemea, Peuple et Culture ecc.), e quanto operano le agenzie educative private, subalterne al padronato. Ciò mostra che la logica oggettiva del confronto politico-sociale conferisce significati contrastanti ad una nozione apparentemente unica, ed è all'origine di pratiche alternative.

Bisogna, dunque, stare attenti a quanto continuamente viene proposto come soluzione-miracolo dei problemi che si pongono sul terreno scolastico e formativo: ieri le tecnologie educative, oggi l'educazione permanente. Si deve adottare l'abito di una diffidenza metodica verso quanto si raccomanda come buono a tutti gli usi, attraverso parole dalla valenza magica come «nuovo», «innovativo», «moderno», «redditivo». Non si tratta di arroccarsi sulla difensiva o di chiudersi in un miope provincialismo; occorre, al contrario, confrontarsi ed utilizzare l'utilizzabile, senza smarrire, però, la capacità di intendere la logica complessiva di ogni proposta di riorganizzazione dell'educazione. Nel caso dell'educazione permanente bisogna molto semplicemente chiedersi: sulle gambe di chi cammina? del capitale o del movimento dei lavoratori?

d) *Per l'imponderabilità dei centri internazionali di ricerca.* Non si può negare che la nozione di educazione permanente si è sviluppata e si è raccomandata attraverso l'azione di organismi internazionali come l'Unesco ed il Consiglio d'Europa. Nell'Unesco è stato attivo Paul Len-

<sup>9</sup> Cfr. «Esprit», n. 10, oct. 1974, numero speciale sul tema «La formation permanente: idée neuve? idée fautive?»; cfr. «Les Temps Modernes», n. 340, nov. 1974, numero speciale sul tema *Normalisation de l'école-Scolarisation de la société*; cfr. «Politique aujourd'hui», sept. 1971, pp. 3-66, sul tema *L'institution scolaire: un enjeu capital*.

gland<sup>10</sup>, proveniente da una lunga militanza in un'educazione degli adulti d'orientamento laico e progressista; mentre nel Consiglio d'Europa ha operato Bertrand Schwartz, che, è oggi portatore di una proposta di riorganizzazione complessiva del sistema formativo che per chiarezza, lucidità ed incisività richiede di essere molto attentamente valutata<sup>11</sup>. Nonostante questi contributi, e gli apporti non meno utili di altri studiosi, colpisce nei documenti e nelle ricerche prodotti dagli organismi internazionali il tono esangue e la povertà di riferimenti storico-politici. È, in realtà, proprio della natura di queste istituzioni un costante e logorante impegno di mediazione fra contrastanti opzioni e pratiche alternative. Ciò è vero soprattutto per l'Unesco che — raccogliendo paesi capitalistici, socialisti e del terzo mondo — è teatro di scontri e compromessi, come è avvenuto anche per l'educazione permanente<sup>12</sup>. La ricerca del compromesso caratterizza il noto «Rapporto Faure» che perciò impressiona per la «generalità» delle sue tesi<sup>13</sup>; ma che, nonostante mostri ad una attenta lettura di contenere tutto ed il contrario di tutto, pure è stato giudicato insufficiente nei suoi risultati di mediazione, meritandosi significative prese di distanza<sup>14</sup>. È appunto questa natura inter-statale dell'Unesco che lo induce a produrre documenti dalla «filosofia», latitudinaria e compromissoria, cui si può non illegittimamente irridere<sup>15</sup>. Lo stesso avviene anche per il Consiglio d'Europa, sebbene in misura

<sup>10</sup> Cfr. P. LENGAND, *Introduzione all'educazione permanente*, Roma 1973.

<sup>11</sup> Cfr. B. SCHWARTZ, *già cit.* Per una valutazione apprezzativa del lavoro di Schwartz, cfr. M. RAICICH, *Educazione in rapporto all'istituzione*, in «Riforma della Scuola», n. 11, nov. 1974, pp. 32-35.

<sup>12</sup> Cfr. A. LORENZETTO, *cit.*

<sup>13</sup> Cfr. A. VISALBERGHI, *Interventi sul Rapporto faure*, in «Riforma della Scuola», n. 5, mag. 1973, p. 32.

<sup>14</sup> Cfr. A. V. PETROVSKI, *L'école en tant qu'institution, sera-t-elle conservée?*, in «Problèmes Pédagogiques», supplément à la «Revue Internationale des Enseignants», n. 4, 1973, pp. XV-XVI. Il sovietico Petrovski è stato membro della Commissione Faure.

<sup>15</sup> Cfr. G. ROSSETTI PEPE, *La scuola delle 150 ore*, Milano 1975, p. 13, che accenna alla «parte 'filosofica' della faccenda» dell'educazione permanente.

minore, trattandosi di un organismo più omogeneo che raccoglie i paesi dell'Europa capitalistica: le delegazioni che vi sono impegnate sono, infatti, di nomina governativa, con un eccesso di partecipazione di funzionari delle amministrazioni centrali, e con l'assenza di forze politiche e culturali d'opposizione. Nessuno scompenso patisce invece l'OCDE la cui prospettiva di ricerca è assolutamente funzionale agli interessi del grande capitale dei paesi più industrializzati dell'Occidente.

Ne risulta una grave conseguenza: alla base di tutte queste proposte di riorganizzazione dei sistemi formativi vi è la presupposizione di una «società interclassista»<sup>16</sup>; vi è l'affermazione del cambiamento ma, beninteso, di un cambiamento *nel* sistema, non mai *del* sistema. Certo l'Unesco non è l'OCDE; vanno fatte le necessarie distinzioni; la confusione non giova mai, e cose utili si trovano dovunque (nel Consiglio d'Europa, in un momento di disattenzione dei rappresentanti dei ministri, è «passato» un documento sull'autogestione nelle attività di formazione degli adulti che probabilmente sarà utile in più di un caso ad educatori ed operatori culturali per difendersi da qualche più rozza intimidazione del potere)<sup>17</sup>. Fatt'è, però, che nell'Unesco la composizione delle divergenze fra paesi capitalistici e paesi socialisti si realizza figurandosi una sorta di società interclassista a dimensione planetaria, una città dell'uomo umanistica e tollerante, un paese immaginario, per il quale si propongono tranquillamente riforme ed innovazioni; nelle altre istituzioni, al contrario, la presupposizione di una società interclassista è ad esse, per evidenti ragioni, organica; è la stella polare che orienta la navigazione degli «esperti».

<sup>16</sup> Cfr. L. PAGNONCELLI, *Educazione permanente dietro le etichette*, in «Riforma della scuola», n. 1, genn. 1975, pp. 25-31.

<sup>17</sup> Cfr. Conseil de l'Europe, *Réflexion sur l'autogestion de l'Éducation des Adultes*, CCEES (75) 61, Strasbourg 1975.

## 2. L'educazione permanente in Italia

Oggi, di fatto, si parla molto, anche in Italia, di quella «nuova misteriosa cosa che sarebbe l'educazione permanente» la cui nozione, ancorché incerta e confusa, in qualche modo si accredita di per sé stessa, giacché nessuno oserebbe opporsi all'idea di un uomo che si educa per tutta la vita<sup>18</sup>. Nel nostro paese le elaborazioni svoltesi nelle sedi internazionali hanno avuto, però, corso tardivo, faticoso, approssimato e vagamente irreali, in quanto più che mai scollegate dall'indicazione dei problemi reali che l'educazione permanente dovrebbe affrontare e dal riconoscimento dei soggetti collettivi, dall'individuazione delle forze storiche che se ne dovrebbero fare carico. Si ha, anzi, l'impressione che la vecchia tradizione pedagogica italiana, spiritualistica ed idealistica, tutta coniugantesi in termini di dover essere, emarginata sul piano scientifico dalle scienze dell'educazione e surclassata sul piano politico dalla trasformazione del problema della scuola in « grande questione nazionale », riviva oggi in talune teorizzazioni d'educazione permanente dal caratteristico registro moralistico, futuribile ed astratto. D'altra parte, le iniziative concretamente promosse dallo Stato per l'educazione degli adulti non hanno in questi anni segnato all'attivo nulla di cui ci si possa vantare. Si è trattato di un intervento miserevole e stentato, per finanziamenti, strutture ed ambizioni, del tentativo di offrire gli scampoli di una educazione di second'ordine, nei termini paternalistici e degradati di una « cultura popolare » che, mentre nulla apportava agli strati culturalmente sfavoriti della popolazione, ne spregiava per di più la cultura di cui erano dotati, risultato delle lotte e delle esperienze di vita e di lavoro. I corsi CRACIS, i centri di lettura ed i centri sociali di educazione permanente (CSEP) non rappresentano che «gracili, agonizzanti e tetre esperienze»<sup>19</sup> a cui

<sup>18</sup> Cfr. G. ROSSETTI PEPE, *op. cit.*, p. 12.

<sup>19</sup> *Ibidem*. Per un'informazione più ravvicinata su tali esperienze cfr. S. MEGHNAGI - F. Susi - P. TERNI, *I centri sociali di educazione permanente in Calabria e nel Lazio*, Roma 1976, dove si danno i risultati di una ricerca che documenta i gravi limiti di queste strutture pubbliche.

ieri si è dato il nome di educazione degli adulti, ed oggi, altrettanto illegittimamente, quello di educazione permanente.

L'inconsistenza delle esperienze concretamente realizzate (e, nel caso di quelle promosse dallo Stato, la loro arretratezza politico-culturale vanamente mistificata) e l'astrattezza delle teorizzazioni sull'educazione permanente che si sono sin qui sviluppate hanno, per la loro esilità e vaghezza, suscitato fastidio e rigetto. Si è avvertito che il concetto di educazione permanente si presentava in modo da potere indifferentemente coprire situazioni, orientamenti e concezioni le più diverse. Si è parlato a questo proposito di una «rigogliosa polisemia» che non sottende più alcun significato specifico. A ragione si è perciò denunciato «un vezzo che in buona o mala fede spesso ritorna: si fa intravedere un qualche mirabile orizzonte al quale attenti e fisi si dimentica e si vuol far dimenticare questa realtà di oggi, su cui operare ora, con scelte politiche che su di essa devono mordere. Un tipico caso di questa fuga in avanti è il tema dell'educazione permanente»<sup>20</sup>. Sforziamoci, dunque, di porre, se possibile, un po' d'ordine in questa materia.

### 3. Educazione permanente e descolarizzazione

Il concetto di fondo dell'educazione permanente è — lo abbiamo accennato — quello di un uomo che si educa per tutta la vita. Fino a quando si mantiene generica, questa formulazione trova soltanto consensi. Nel momento, però, in cui si tenta di circoscrivere i termini operativi, i modi organizzativi attraverso cui dare principio di attuazione all'esigenza di un'educazione continua, allora si registrano divergenze, opposizioni ed anche radicali contestazioni. Così Ivan Illich, la cui critica alla scuola e la cui proposta di *descolarizzazione* sono state negli ultimi anni al

<sup>20</sup> Cfr. M. RAICICH, *Tra elefantiasi e dispersione senza una politica*, in «Rinascita», n. 8, 21 febr. 1975, p. 24.

centro di un acceso dibattito, lancia oggi un nuovo allarme: utilizzando spregiudicatamente il suo stesso attacco alla scuola, le «grandi burocrazie» stanno tentando di scolariizzare tutta la vita dell'uomo e tutto il mondo attraverso l'educazione permanente. Illich parla esplicitamente di un tentativo di «pedagogizzare» tutta l'esistenza umana, di negare all'individuo in via di principio la speranza di mai raggiungere la maturità, di mantenerlo in una perpetua condizione infantile e nella coscienza tragica e dolorosa di avere sempre bisogno di nuovi insegnamenti, incapace di autonomia, sottomesso per tutta la vita ad insegnanti da cui deve apprendere non solo che cosa (e come) produrre e consumare, ma persino come regolare la sua vita sessuale, come educare i figli, in una parole come «vivere». Illich immagina — kafkianamente — un mondo super-pedagogico che ruota tristemente attorno al sole sotto l'occhio vigile di un satellite educativo. Pedagogia e tecnologia si danno la mano nel costruire la nuova «trappola» dell'educazione permanente<sup>21</sup>.

#### 3.1. La filosofia dell'educazione permanente

Al di là del merito delle sue considerazioni così fortemente avversative dell'educazione permanente, giova in queste valutazioni di Illich cogliere un punto specifico: il più coerente campione della «morte della scuola», come tale non sospetto, svela - dal suo particolare punto di vista - che la tematica della descolarizzazione motiva spesso e suffraga le proposte di educazione permanente (la quale Illich non accetta perché gli sembra la scuola a vita). Col che siamo condotti al centro di uno dei più gravi equivoci che inquinano la proposta di un'educazione permanente per tutta la vita. È un fatto che l'elemento comune, unificante delle varie proposte di educazione permanente non può essere trovato, sia pure spendendovi il massimo della buona

<sup>21</sup> Cfr. I. ILLICH et É. VERNE, *Le piège de l'école à vie*, in «Le Monde de l'Éducation», n. 2, Jan. 1975, pp. 11-14.

volontà, nella «filosofia» che le sostiene. Questa filosofia in genere si riduce a poca cosa: qualche ricetta del buon vivere, tolleranza, dialogo, un generico umanesimo; e soprattutto, come caratteristica veramente connotante, una vera e propria ossessione del «cambiamento» che caratterizzerebbe ogni cosa, e a cui è giocoforza se non «adattarsi» almeno prepararsi. Una filosofia sospesa a mezz'aria di cui sarebbe fin troppo facile mostrare l'inconsistenza, l'assenza di saldi riferimenti alla società ed ai processi profondi, antagonisti che la caratterizzano; una filosofia che perciò, al di là delle intenzioni dei suoi sostenitori, mostra di assolvere ad un'obiettiva funzione di mistificazione, specificamente ideologica nella misura in cui si finge una società immaginaria priva di lacerazioni e contraddizioni; un cambiamento affermato come il fenomeno più imponente del tempo moderno, e pur registrato superficialmente, nei termini di una sociologia calligraficamente descrittiva, senza approfondimento storico; intimato come evento irresistibile, ma di cui s'ignora da dove venga, dove vada e chi lo promuova; se - per nostra fortuna - non si capisce il più sovente che si tratta dei cambiamenti molto specifici indotti dal modo capitalistico della produzione industriale tanto nel lavoro che nei modi dell'esistere ed a cui bisogna conformarsi, si avrebbe veramente la sensazione disperata — evocata da Illich — di una condizione da «anno zero», di un mondo e di un uomo da reinventare da capo. Ciò che invece caratterizza, con più o meno enfasi, la maggior parte delle proposte di educazione permanente è la critica alla scuola: da cui tutte quante, immancabilmente, cominciano a svolgersi. La scuola, invero, negli ultimi anni si è trovata - com'è noto - al centro di gravi contraddizioni: e sui suoi inconvenienti, i suoi limiti ed i suoi misfatti si sono versati fiumi d'inchiostro.

### 3.2. *Le critiche alla scuola*

Il complesso di queste critiche, che si sono sviluppate sui piani più diversi e procedendo dai punti di vista più

disparati, costituisce oggi una letteratura sterminata verso la quale si prova a volte un senso di vertigine. Possiamo provare ad organizzarle, sia pure con qualche approssimazione.

*a) costo economico:* la scuola appare come un'impresa che dispone di personale e dotazione finanziaria in misura ineguagliata da qualsiasi altra industria. Essa assorbe quote crescenti di reddito nazionale, e fa scoppiare i bilanci statali. Numerosi «economisti» s'interrogano sul contributo che essa apporta effettivamente allo sviluppo economico, e in ogni caso si dimandano se il gioco vale la spesa. Gli investimenti per la scuola, sempre crescenti, non possono più essere sopportati neppure dalle società industrialmente avanzate, ed in ogni caso sono fuori delle possibilità dei paesi poveri. In questa situazione, se non si ridimensionano le spese scolastiche, non sarà possibile disporre di somme da destinare all'educazione degli adulti.

*b) diseguaglianze sociali ed eguaglianza delle opportunità educative:* nella scuola non v'è uguaglianza di possibilità, al contrario vi opera un processo di selezione, riferito non alle capacità o alla volontà degli allievi, bensì alla loro provenienza socio-culturale. La scuola è un gioco al massacro con pochi vincitori e molti sconfitti: vi opera inoltre un «curricolo nascosto» che inculca ai vinti che la responsabilità della loro sconfitta è personale, non del sistema. D'altra parte i giochi sono già fatti nella prima infanzia (dove si sono strutturate stabilmente le abilità e le attitudini che determinano il successo scolastico), e la scuola non può rimediare. Inoltre canali formativi paralleli, che caratterizzano ancora la maggior parte dei sistemi scolastici, avviano a professioni e destini sociali diversi, senza alcuna giustificazione, se non quella della stratificazione di classe.

*c) rapporto formazione-lavoro:* scuola ed economia sono scollegate. Il sistema formativo opera per forza propria: prevede ruoli professionali superati e impartisce un'istruzione professionale cui non corrisponde alcuna possibilità d'impiego. Esso è marchiato dalla separazione fra lavoro

intellettuale e lavoro manuale: nella scuola gli adolescenti si affaticano con una cultura che non ha rapporti con un suo possibile impiego produttivo, fuori della scuola gli adulti si logorano in un lavoro deprivato di cultura. Da ultimo, quel fenomeno moderno conosciuto come «esplosione del sapere» contesta in radice la pretesa del sistema scolastico a porsi come regolatore del rapporto formazione-lavoro, giacché le conoscenze sono sottoposte a processi di rapida obsolescenza e non si possono prevedere le competenze di cui si avrà bisogno in futuro.

*d) la redditività della scuola:* l'istituzione scolastica è improduttiva: essa non dà neppure in termini di conoscenza quanto promette di fornire (tanta matematica in tanto tempo, ecc.). Ripetizioni ed abbandoni aumentano il costo del prodotto finito (lo studente diplomato). Le spese crescenti in educazione sono tutte assorbite dalle retribuzioni del personale insegnante ed amministrativo, e non possono essere impiegate per aumentare la produttività dell'impresa. D'altra parte numerose ricerche mostrerebbero che, anche aumentando la formazione degli insegnanti e riducendo il rapporto numerico insegnante-allievi, non cresce il vantaggio degli studenti.

*e) il costo umano della frequenza scolastica:* la scuola è sempre più investita dalla disaffezione e dal disincanto di insegnanti, allievi e gruppi sociali. Essa privilegia operazioni che restano alla superficie della personalità e tiene in conto solo la parte intellettuale dell'essere, sacrificando tutte le altre dimensioni. L'originalità è sistematicamente perseguitata, e si ricerca attraverso l'imposizione di modelli di comportamento l'uomo del conformismo, della obbedienza e della sottomissione al modello. Una tale impresa di uniformizzazione ha una presa assoluta su fanciulli e adolescenti che non hanno possibilità alcuna di resistervi. L'essere umano, creativo ed imprevedibile, responsabile ed attivo, nella scuola è ridotto ad «allievo» cioè all'oggetto del giudizio altrui. L'insegnamento scolastico, compreso quello scientifico, non forma all'investigazione,

alla ricerca, al rischio, all'obiettività, all'avventura intellettuale (che sono condizioni così della scienza come della democrazia) e pertanto si oppone radicalmente alla nascita di una personalità adulta. Senza contare che i giovani che oggi, in numerosi paesi, possono votare e sposarsi a diciott'anni e che già prima sono attivamente impegnati in attività politiche ed associative, nella scuola sono mantenuti in stato pupillare, senza riconoscimento della loro autonomia e della loro acquisita capacità di autogovernarsi.

*f) i modi d'apprendimento:* la scuola resta fondata su un modello di apprendimento «didattico», imperniato su insegnanti e libri; bisogna ricercare un nuovo modello di apprendimento divenuto ormai obbligatorio in una società che, attraverso i mass-media, si è fatta ricca d'informazioni in misura mai vista in passato<sup>22</sup>.

*g) la funzione politica della scuola:* sotto la spinta di divergenti orientamenti culturali si è affermato che la scuola non è sospesa nel vuoto, ma collocata in un quadro di condizioni e di fattori limitativi determinati dalla natura della società. L'educazione ha una portata extra-pedagogica; essa è necessariamente conforme, nella sua essenza, alla natura dei sistemi sociali al cui interno si sviluppa e, a rigore, la sua funzione principale «è di contribuire a garantire la persistenza dell'organizzazione sociale che la marchia del suo suggello e determina il suo carattere»<sup>23</sup>. Teorizzazioni diversamente richiamantisi al marxismo (gli althusseriani apparati ideologici di Stato, ma non solo essi), la sociologia funzionalista americana, correnti permeate di strutturalismo hanno sostanzialmente concluso, accentuando dell'istituzione scolastica l'aspetto di «funzione» rigorosamente determinata all'interno di un quadro economico-sociale stabilito, per una irrimediabilità dell'istituzione sco-

<sup>22</sup> Tutte queste critiche alla scuola si sono ascoltate durante il congresso sulla «società educante» (Napoli, 25-28 sett. 1974); per l'indicazione di quanti le hanno specificamente sostenute cfr. l'articolo cit. alla n. 5.

<sup>23</sup> Cfr. D. DELGADO, *Où va l'éducation?*, Commission internationale sur le développement de l'éducation, série B, n. 2, Unesco 1971, p. 2.

lastica<sup>24</sup>. La scuola ha un posto preciso nel «piano» del capitale; e del tutto illusorio immaginare per essa ruoli diversi.

Queste critiche alla scuola, prese una per una, pur con qualche eccezione non possono non essere in generale sottoscritte. Senonché esse hanno subito un processo di de-storicizzazione: sono state estrapolate dai contesti critici e politici dove s'erano sviluppate e dove svolgevano una funzione legittima, ma «determinata» in relazione agli interessi di cui si facevano carico e agli orientamenti più complessivi di cui erano espressione. Esse oggi costituiscono, nel loro insieme, un repertorio antologico, una sorta di casistica critica, il precipitato indistinto di tutto quanto è stato contestato all'istituzione scolastica: e vi si attinge indifferentemente da ogni parte. Si è operato, in altri termini, un processo di miscelamento di cose diverse, con risultati di sostanziale mistificazione. Certamente l'istituzione scolastica vive nei paesi a capitalismo avanzato una situazione di crisi: essa vi costituisce una contraddizione reale, ed è l'oggetto di un confronto fra forze sociali ed orientamenti politici contrastanti, che determina sì critiche e proposte di riorganizzazione delle istituzioni formative, ma di *segno politico diverso*. Grandi energie si sono mobilitate, anche sullo specifico terreno educativo, tanto per garantire la conservazione delle condizioni in cui si riproduce il capitalismo, quanto - all'opposto - per accentuarne le contraddizioni e fare avanzare una proposta so-

<sup>24</sup> Si è fatto riferimento al Radcliffe-Brown per il quale la funzione è il ruolo che ogni parte gioca nel mantenimento della continuità strutturale d'un sistema sociale determinato (A. R. RADCLIFFE-BROWN, *Strutture and Function in Primitive Society*, Illinois, Free Press, Glencoe, 1956, p. 180); cfr. C. DELGADO, *op. cit.*, p. 1. Cfr. L. ALTHUSSER, *ideologia e apparati ideologici di Stato*, in «Critica marxista», n. 5, sett.-ott. 1970, pp. 23-65; L. GRUPPI, *Althusser, ideologia e apparati ideologici di Stato*, in «Critica marxista», n. 1, genn.-febb. 1971, pp. 148-151; L. LOMBARDO RADICE, *La scuola, oppio del popolo?*, in «Riforma della Scuola», n. 12, die. 1970, PP. 9-11. Per un riferimento alla sociologia funzionalista nel quadro di un discorso sull'educazione permanente cfr. il saggio di L. Tini, in S. AVVEDUTO - L. TINI - V. GIORDANO, *L'educazione permanente*. Antologia di saggi, Roma 1976.

cialista. Con il '68 il dibattito *sulla* scuola ha assunto in diversi paesi le caratteristiche di un confronto *nella* scuola, nei termini nuovi di una critica di massa. Ciò nonostante si ha oggi la sensazione che il complesso di questa critica alle istituzioni scolastiche e formative abbia perso i suoi distintivi connotati politici, che le classi dominanti siano state in grado (in misura diversa nei differenti paesi e sfruttando altresì gravi confusioni ingeneratesi nello schieramento di sinistra) di effettuare un recupero della tematica elaborata dalla critica progressista e, filtrandola attraverso gli alambicchi dell'ottimismo accademico e le sofisticate strumentazioni di «moderne» sedi di ricerca, di restituirla snervata di efficacia contestativa e rigenerata ai fini di un diverso uso politico. Sembra, in conclusione, che la critica alla scuola di fatto disomogenea (per interessi ed orientamenti) sia divenuta, per effetto di una precisa operazione di politica culturale, omogenea (incapace pertanto di riferimenti storici e di distinzioni politiche) ed acritica (in funzione degli interessi delle classi dominanti). Diamone un esempio.

### 3.3. *La crisi mondiale dell'educazione*

Si è affermato negli ultimi anni il concetto di una *crisi mondiale dell'educazione*<sup>25</sup>. Al di là del merito delle cose sostenute da chi ha elaborato questa nozione, fondata sulla contraddizione fra la crescente domanda d'educazione e la capacità del sistema formativo di farvi fronte (soprattutto per ragioni di spesa), ne vanno indicati alcuni limiti fondamentali. Innanzitutto essa non può applicarsi, com'è stato riconosciuto<sup>26</sup>, all'Unione Sovietica ed agli altri paesi so-

<sup>25</sup> Cfr. PH. H. COOMBS, *Formazione e sviluppo. La crisi dell'educazione nel mondo*, in «Formazione e Lavoro», n. 29, genn.-febb. 1968, pp. 14-96. Per un'informazione critica sui più noti rapporti internazionali sulla scuola cfr. G. GOZZER, *Il capitale invisibile*, Roma 1973.

<sup>26</sup> Cfr. A. I. MARKOUCHEVITCH e A. V. PETROVSKY, *Où va l'éducation?* Commission internationale sur le développement de l'éducation, série B, n. 4, Unesco 1971. p. 2, dove si ricorda che lo stesso Coombs ha riconosciuto che le sue preoccupazioni non si riferiscono ai paesi socialisti. Ciò non

cialisti dove l'istituzione scolastica assolve ai suoi fini dichiarati, garantendo tanto l'innalzamento di massa dei livelli di istruzione quanto il raccordo col mercato del lavoro nel quadro di un'economia pianificata. In secondo luogo, la nozione di una crisi mondiale dell'educazione fa riferimento soprattutto alle condizioni dei paesi cosiddetti in via di sviluppo dove le risorse non garantirebbero di raggiungere i livelli di scolarizzazione dei paesi industrializzati. Se ciò è vero per numerosi paesi, dove - com'è stato denunciato - quote imponenti del bilancio nazionale cui concorre tutta la popolazione sono impiegate per garantire i servizi scolastici soltanto ad una infima minoranza (delle classi privilegiate), è altrettanto vero che non se ne possono ricavare conclusioni perentorie, valide sempre ed ovunque. Se è un fatto che nel 1960-61 soltanto il 16% dei fanciulli in età scolare frequentavano la scuola in Africa, è però risaputo che, nel 1971, il 90% dei giovani ricevevano una educazione nel Congo-Brazzaville<sup>21</sup>. Sono conosciute le esperienze educative che si sviluppano in Tanzania, la campagna per dare una istruzione ai nomadi in Somalia; si sa delle campagne di alfabetizzazione di massa promosse dai movimenti rivoluzionari nell'Africa portoghese, quando ancora durava la dominazione coloniale e si svolgeva la lotta armata. Se nel 1971, secondo dati Unesco, un terzo della umanità era ancora analfabeta o semi-analfabeta, l'analfabetismo era stato però debellato nei paesi socialisti e fra le stesse popolazioni asiatiche dell'Unione Sovietica, del Vietnam del Nord e della Cina. Con una mobilitazione straordinaria di tutte le sue risorse (tutti quelli che possono vadano ad alfabetizzare) l'analfabetismo è stato sconfitto nella «povera» Cuba, mentre al contrario il nostro

significa che nella scuola sovietica non si pongano problemi; ma non vertono sulla possibilità economica della scuola per tutti, quanto sulla necessità di abbandonare modalità didattiche di tipo tradizionale per altre che valorizzino di più la partecipazione e la motivazione degli allievi: cfr. in proposito «Rassegna sovietica», n. 4, lug.-ag. 1974, dove si pubblicano gli atti di una tavola rotonda di «Voprosy filosofii» sull'istruzione e l'educazione.

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 2.

paese ne è ancora segnato<sup>28</sup>. Ciò mostra quanto possano essere fallaci operazioni di ricerca, quale quella che ha prodotto la nozione di crisi mondiale dell'educazione, fondate sul metodo della proiezione consistente nell'applicare le tendenze passate e presenti anche al futuro. Esse non tengono conto dei grandi soggetti storici, della possibilità rivoluzionaria di fondamentali rotture ed innovazioni «qualitative» nelle tendenze storiche di un paese; esse proclamano che non si può soddisfare il diritto all'istruzione di masse crescenti di popolazione e per tempi più lunghi, invocando astratte ragioni di bilancio ed ignorando quel fondamentale strumento pratico che è la soggettività rivoluzionaria, non volendo in definitiva riconoscere il primato della politica. Si ha piuttosto il sospetto che queste affermazioni di una impossibilità finanziaria per i paesi del sottosviluppo di raggiungere i livelli d'istruzione dei paesi metropolitani si muovano nel senso di un'accettazione di quella partizione del mondo in tre distinte aree educative che appare strettamente funzionale - com'è stato osservato - alla divisione internazionale del lavoro: 1) un'area in cui si formano i ricercatori e gli scienziati; 2) un'altra in cui si dà luogo all'insegnamento professionale e tecnico; 3) un'ultima in cui si fornisce soltanto l'istruzione primaria. Da questo punto di vista, complesse operazioni «scientifiche», come quella che ha prodotto la nozione di crisi mondiale della educazione, si mostrano gravide di implicazioni «politiche»: esse si fondano, infatti, sull'accettazione dello stato di fatto. Non v'è alcun dubbio che, fin quando i paesi del sottosviluppo saranno dominati al loro interno dalle borghesie «compradore» e si manterranno, sul piano del commercio internazionale, nei termini dello scambio ineguale

<sup>28</sup> Alla data del 1971 il nostro paese aveva una popolazione di 41 milioni e 700 mila abitanti in età superiore ai 14 anni. Di questi soltanto 2 milioni frequentavano la scuola. Dei restanti 39 milioni il 28,1% erano analfabeti (2 milioni e mezzo) o privi di titolo di studio; il 49% (corrispondente a 19 milioni) avevano soltanto la licenza elementare; il 22,996 avevano la licenza media o titoli più elevati (questi ultimi nella misura del 9%): cfr. L. BENADUSI, in «Laboratorio di educazione permanente», boli. n. 1, Roma 1975, p. 25.