

Indice

Prefazione 9

Introduzione

**Si possono sviluppare competenze
senza esaminare le conoscenze?** 11

PARTE PRIMA

COMPETENZE: DI CHE COSA SI PARLA?

Capitolo primo

L'attrattiva delle competenze 37

1. Situazioni che si evolvono e si diversificano 37

2. Le trasformazioni del lavoro 39

3. L'attivismo come modo di vita 40

4. Un'accelerazione e una presa di coscienza 41

5. Il ruolo delle organizzazioni internazionali 43

Capitolo secondo

**Partire dalla vita delle persone, piuttosto che
dai programmi** 45

1. Pratiche e campo concettuali 45

2. Competenze diversamente e debolmente concettualizzate 50

Capitolo terzo

Competenze e situazioni 55

1. Il problema delle risorse 58

2. Il problema della mobilitazione 62

3. Il problema delle famiglie di situazioni 65

Capitolo quarto

Confusioni concettuali 71

1. Situazioni di riferimento e situazioni d'apprendimento 73

2. Conoscenze e competenze	76
3. Competenze e discipline	80
4. Competenze e abilità	83
5. Competenze trasversali	86
6. Competenze e obiettivi	90
7. Competenze e costruttivismo	94
8. Confusioni da evitare	103

Capitolo quinto

Come disbrigarci: due possibili scenari	105
1. Attenersi a grandi campi	107
2. Attenersi alle capacità più classiche	116

PARTE SECONDA

UN CURRICULUM SQUILIBRATO

Capitolo primo

Le discipline installate centrate su un campo di sapere

Le discipline installate centrate su un campo di sapere	125
1. La biologia	125
2. La chimica	128
3. La fisica	129
4. La matematica	132
5. La letteratura	134
6. La filosofia	134
7. La storia	135
8. La geografia	137
9. L'informatica	138
10. La lingua «materna»	141
11. Le lingue seconde	143
12. La preparazione alla vita: una preoccupazione a geometria variabile	144

Capitolo secondo

Le educazioni	147
1. L'educazione fisica	148

2. L'educazione musicale	149
3. L'educazione artistica	150
4. Le educazioni «pratiche»	150
5. L'educazione civica divenuta «educazione alla cittadinanza»	151
6. L'educazione ai mass-media	152
7. L'educazione alla salute	153
8. L'educazione sessuale	154
9. L'educazione interculturale	154
10. L'educazione tecnologica	155
11. L'educazione allo sviluppo duraturo	156
12. L'educazione al fatto religioso	157
13. L'educazione non sessista	158
14. L'educazione morale e/o etica	159
15. Educazioni ancora molto marginali	160

Capitolo terzo

Le discipline assenti dall'istruzione obbligatoria	163
1. La psicologia e la psicanalisi	163
2. La sociologia	169
3. Le scienze politiche	174
4. Le scienze economiche	176
5. Il diritto	178
6. La criminologia	183
7. L'architettura e l'urbanistica	186
8. Conoscenze tanto utili alla vita quanto dimenticate	187

Capitolo quarto

Cominciare con indagini	189
1. Un osservatorio delle pratiche sociali e della vita delle persone	190
2. Una selezione ragionata delle pratiche alle quali preparare	192
3. Una trasposizione didattica	192

PARTE TERZA

UN RIEQUILIBRIO NECESSARIO MA POCO PROBABILE

Capitolo primo

Si possono chiarire le finalità della scuola?	199
1. Otto aspetti della complessità	199
2. La diversità dei punti di vista e degli interessi	204

Capitolo secondo

I due compiti della scuola	211
1. Un conflitto d'interessi per quanto riguarda il livello	214
2. Un conflitto d'interessi per quanto riguarda i contenuti	215
3. È possibile un compromesso?	216
4. L'esempio del fondamento di conoscenze e di competenze	217

Capitolo terzo

Non far vacillare i rapporti di forza	223
1. Comprendere significa mettere in discussione l'ordine delle cose	224
2. Comprendere significa difendere meglio i propri interessi	226
3. L'ignoranza protegge dalla disperazione	229

Capitolo quarto

Le conoscenze disciplinari	233
1. Introdurre nuove discipline?	235

Competenze, altri saperi o strumenti per apprendere?	239
---	-----

Conclusione del tutto provvisoria

Postfazione

Perseguire e costruire un necessario dibattito	255
di François Audigier	

<i>Bibliografia</i>	263
---------------------	-----

Si possono sviluppare competenze senza esaminare le conoscenze?

«*Curriculum* attraverso competenze», «approccio attraverso competenze», «lavoro attraverso competenze», «istruzione attraverso competenze». Queste espressioni sono confuse. E tuttavia esse figurano nei testi ufficiali e riempiono i discorsi sulle evoluzioni necessarie degli obiettivi dell'educazione scolastica di base. In parole chiare, come si sarà compreso, si tratta d'insistere sullo sviluppo di competenze fin dalla scuola dell'obbligo. Ciò che viene sottinteso è che attualmente non si sviluppano competenze a questo livello di studi, o non si sviluppano sufficientemente.

Questa affermazione si basa su tre infondatezze che rendono il dibattito difficile.

- La prima infondatezza è concettuale. Tanto che da lungo tempo il concetto stesso di competenza rimane vago, labile, definito da ciascuno a suo modo. Come sapere se la scuola attuale sviluppa competenze? Di che cosa si sta veramente parlando?
- La seconda infondatezza è d'ordine empirico: supponendo che ci venga data una definizione stabile e precisa delle competenze, su quali dati ci si può basare per sapere se la scuola sviluppa già competenze così intese, e, in caso affermativo, quali sono queste competenze? O si debbono osservare gli effetti dell'educazione scolastica attraverso indagini condotte presso giovani di 15, 20 o 25 anni?
- La terza infondatezza è legata all'idea che ci si fa dei compiti della scuola. Il suo ruolo è quello di sviluppare competenze? Se, con riferimento alla stessa definizione, si arriva a constatare

che essa non svolge tale ruolo, o non sufficientemente, è questo un problema? E di questo dobbiamo rallegrarci o preoccuparci?

Questa terza domanda è chiaramente la più appassionata e forse la più appassionante, ma trattarla senza rispondere chiaramente alle due precedenti equivale a impegnarsi in un dialogo tra sordi, nel quale ciascuno crede d'aver ragione ma senza convincere nessuno, perché fa riferimento ad una concezione e ad una constatazione che non sono condivise. A che serve inquietarsi sui programmi orientati verso lo sviluppo di competenze, se non si parla della stessa cosa e se non si osservano gli stessi effetti del sistema attuale?

Il mio intento è quello di contribuire a rendere il dibattito un po' più rigoroso. So molto bene che la confusione giova a coloro che vogliono bloccare le riforme e talvolta a coloro che le difendono. La mancanza di metodo non è senza dubbio fortuita. Si può ritenere tuttavia che, trattandosi delle finalità del sistema educativo, creare le condizioni d'un dibattito di qualità non sarebbe una cattiva idea.

Non esaminerò le cose dal punto di vista di Sirio. Non si passano tanti anni a interrogarsi sul significato dei saperi e del lavoro scolastico e sull'origine delle disuguaglianze per guardare al dibattito in corso come un entomologo guarderebbe agli insetti.

Sono stato spesso annoverato tra i fautori delle riforme di programmi orientati verso lo sviluppo di competenze. A torto e a ragione:

- A ragione perché queste riforme sollevano questioni essenziali, che non meritano il disdegno di certi intellettuali, quelli che si ritengono i proprietari della cultura e i soli difensori accreditati delle conoscenze.
- A torto perché le riforme che io osservo, in diversi paesi, mi sembrano rispondere troppo in fretta ad un vero problema e trasformare il *curriculum* senza essere arrivati al termine dell'analisi.

Non ignoro che questa posizione può fornire argomenti a coloro che criticano queste riforme per motivi del tutto differenti da quelli miei. Poco importa. A minacciare di più le riforme scolastiche, in maniera generale, non sono i loro avversari, per quanto cattivi possano

essere, ma la loro debolezza concettuale, il loro carattere poco negoziato e la loro precipitazione.

La posta in gioco è quella d'arrivare fino in fondo al problema: la scuola sta eseguendo il suo compito? Ciò che rinvia ad una seconda domanda: qual'è oggi questo compito? In molti paesi, si giustifica l'accento messo sulle competenze con la preoccupazione di vedere la scuola *preparare meglio i giovani alla vita che li aspetta*. La vita è la sfera dell'azione, in opposizione a quella degli esami scolastici. Si può subito comprendere l'insistenza posta sull'*uso* delle conoscenze, sulla loro *mobilitazione*, in opposizione alla loro semplice trasmissione sotto una forma scolastica. Ma ci si può fermare qui? A postulare che le conoscenze scolastiche saranno più vicine alla vita per il semplice fatto che s'impara nella scuola a mobilitarle per portare avanti progetti, per prendere decisioni, per gestire situazioni complesse? Le riforme scolastiche in corso non mettono in dubbio la pertinenza dei saperi scolastici tradizionalmente insegnati. Esse si limitano ad insistere sulla necessità d'insegnare a servirsene, a *mobilitarle* in situazioni complesse. Movimento legittimo, ma che si ferma in mezzo al guado!

Prendiamo un esempio un po' provocatorio: è sufficiente, per essere meglio preparati alla vita, che gli alunni imparino a mobilitare il teorema di Pitagora per risolvere veri problemi? Si risponderebbe ovviamente chiedendo se sembra necessario mobilitare frequentemente il teorema di Pitagora nella nostra vita. Ma in realtà, chi è che se ne serve, tra coloro che esercitano un mestiere imparentato con la geometria? Ed alcuni che se ne servono in una pratica professionale, per esempio i carpentieri, non conoscono il teorema di Pitagora, ma applicano una regia che ne è derivata e che essi farebbero fatica a giustificare: per verificare che due travi in una struttura formano un angolo retto, un carpentiere colloca un contrassegno a 6 dm dalla sommità dell'angolo su una trave, a 8 dm sull'altra; tende poi una cordicella tra i due contrassegni, misura la distanza che li separa. Se questa distanza è esattamente d'un metro (10 dm), egli ne conclude che l'angolo è retto. A ragione, perché, in effetti, nel triangolo rettangolo virtuale così composto il quadrato dell'ipotenusa è uguale alla somma dei quadrati dei due lati dell'angolo retto ($10^2 = 6^2 + 8^2$, o $100 = 36 + 64$). La procedura funziona perché è basata sul teorema

di Pitagora, ma non c'è bisogno di conoscerlo per servirsene efficacemente (Guillevic, 1991).

Io non ne concludo che si deve cessare d'insegnare il teorema di Pitagora. Senza dubbio vi sono altre funzioni, oltre a quella di preparare alla vita. Sarebbe tuttavia auspicabile renderle esplicite, perché oggi, in programmi sovraccarichi, non basta trincerarsi dietro la tradizione: se l'insegnamento del teorema di Pitagora non prepara alla vita, allora a che cosa serve esattamente? A comprendere ciò che è un teorema? A permettere altri apprendimenti matematici che suppongono che il teorema di Pitagora sia conosciuto e compreso? A sviluppare l'intelligenza, la capacità d'osservazione e di ragionamento? Nessuna di queste giustificazioni è *a priori* assurda, nessuna s'impone senza alcuna argomentazione o indagine sugli usi di questo sapere.

Il teorema di Pitagora non è che un esempio. Il problema può e deve porsi a proposito di tutte le conoscenze che figurano nel programma delle discipline scolastiche più valorizzate, comprese quelle che i professori ritengono indispensabili. Sono rare le conoscenze scolastiche che non possono servire ad alcuno. La loro padronanza è utile, per lo meno, a coloro che le insegnano o le divulgano, ai ricercatori che le discutono o si basano su di esse per produrre nuovi saperi, o anche ai diversi specialisti che, nel loro mestiere, nella loro arte, nel loro sport, nel loro artigianato, utilizzano certe conoscenze scolastiche specifiche. Questa utilità è innegabile, ma essa non è reale se non per una minoranza. Non basta dunque per giustificare che s'insegnino queste conoscenze a tutti, mentre non sono utili che ad alcuni. Sono rare le conoscenze utili a tutti gli adulti. Ma bisognerebbe almeno rendere possibile il parlare d'un loro uso più ampio.

Perché ciò non è ovvio? Perché le conoscenze insegnate nella scuola non sono state scelte per preparare alla vita, ma per formare basi a coloro che proseguiranno e approfondiranno lo studio d'una o più discipline oltre la scuola dell'obbligo, allo scopo in generale d'acquisire una formazione professionale e/o universitaria ancora più specializzata.

Prendiamo l'esempio della divisione cellulare. Rinfreschiamo la memoria di coloro che non avrebbero se non lontani ricordi dei loro apprendimenti scolastici, a meno che non se ne siano serviti. Citiamo da *Wikipedia*:

“Esistono due tipi di divisioni cellulari nel mondo vivente: la mitosi, che assicura la nascita di cellule identiche alla cellula madre all’epoca della moltiplicazione asessuale, e la meiosi, che porta alla produzione di cellule sessuali o gameti per la riproduzione.

Negli animali, la meiosi è un processo che si svolge durante la gametogenesi (spermatogenesi o ovogenesi), cioè durante l’elaborazione dei gameti (gli spermatozoi nel maschio e gli ovuli nella femmina) nelle specie dette diploidi.

*Nei vegetali, la meiosi produce spore, che attraverso la mitosi provocheranno una generazione aploide (il polline, la base fronzuta dei tipi di muschio, ecc.). Essa produce cellule aploidi (cellule contenenti un numero ridotto, la metà [n] di cromosomi, rispetto alle cellule diploidi (nuclei cellulari con cromosomi presenti in duplice copia [2n]). Nell’uomo una cellula normale contiene 2n – 46 cromosomi (quindi 23 paia), mentre un gamete contiene n – 23 cromosomi nel corso di due divisioni. Nelle specie aploidi (come la *Sardaria macrospora*), la meiosi interviene dopo la fecondazione, per dividere la cellula-uovo (con 2n cromosomi). Ma oltre a questo ruolo di divisione, la meiosi ne ha uno importante nella mistura genetica (mescolanza dei geni), e ciò grazie a due meccanismi di mescolanza: la mescolanza intercromosomica e la mescolanza intracromosomica). Così, durante la meiosi, la qualità di DNA in seno alla cellula si evolve nel corso del tempo.*

Ogni cellula, dunque, dividerà un patrimonio genetico (contenuto in cromosomi) in due per non trasmettere che la metà dei suoi geni alle cellule figlie.

Ciò si svolge in diverse tappe che formano un insieme di due divisioni cellulari, successive e inseparabili”.

Si percepisce l’utilità di queste nozioni per i ricercatori in biologia o in genetica, ma anche per medici, veterinari, agronomi, botanici, allevatori, coltivatori, e per ogni persona interessata alla riproduzione e alle sue patologie. È molto più difficile stabilire la pertinenza di questa conoscenza per la gente comune. Anche se la riproduzione è al centro dell’esistenza umana.

Si può affermare che la conoscenza dei processi di divisione cellulare fa parte della cultura generale e che ogni persona deve comprendere questi processi, anche se la sua vita, il suo lavoro, il suo tempo libero non la conducono mai a cercare di prenderne il con-

trollo. Questo chiarimento non è assurdo. La formazione scolastica non prepara soltanto all'azione individuale, ma anche alla comprensione del mondo e dell'azione collettiva.

Il problema è che nulla impedisce di ripetere questo ragionamento per tutte le componenti di tutte le discipline scolastiche. Esse saranno allora tutte legittimate dal loro contributo alla comprensione del reale, sempre preferibile all'ignoranza, ovviamente, anche nei campi nei quali non dobbiamo agire. Oggi, tuttavia, basta, per giustificare l'inclusione d'un sapere nei programmi della scuola dell'obbligo, dire che esso contribuisce alla cultura generale? In termini generali, meglio conoscere che ignorare il teorema di Pitagora o la meiosi. O anche i numeri complessi, la legge d'Ohm, la tavola periodica degli elementi, la rivoluzione russa, la geografia delle zone desertiche o il teatro di Racine. Se la vita consistesse nell'apprendere per apprendere, nessuna conoscenza sarebbe superflua.

Gli esseri umani, per lo più, non studiano per studiare, ma per impegnarsi nell'azione. Essi vanno a scuola per uscirne «armati per la vita». Ciò che li conduce ad adottare un rapporto *utilitaristico* ai saperi scolastici. Se ogni alunno sapesse subito esattamente ciò che vuole diventare, si concentrerebbe su alcune discipline e si disintereesserebbe del resto. La scuola non gli concede questa possibilità; essa impone a tutti un minimo di conoscenze in tutte le discipline, fino al termine della scuola dell'obbligo o anche del liceo. Ciò che è tanto più accettabile per il fatto che molti bambini e adolescenti non sanno ciò che vogliono fare. Essi sono dunque sensibili, e ancor più i loro genitori, all'idea che una formazione in tutte le discipline lascia tutte le porte aperte e rinvia il momento della scelta. A ciò s'aggiunge l'argomento della «cultura generale», con il quale si sostiene che ciascuno abbia una «vaga idea» delle conoscenze che l'alunno non approfondirà al di fuori della scolarizzazione di base.

Una disciplina insegnata durante la scuola dell'obbligo può dunque giustificarsi in diverse materie:

- come base d'un orientamento scolastico o professionale scelto «con cognizione di causa» all'uscita dalla scuola dell'obbligo, o anche prima;
- come componente d'una cultura generale che è anche una componente della cultura comune;

- come fondamento d'un approfondimento della disciplina nel liceo e dopo il liceo;
- come apertura sulle civiltà, sulle culture, sulle discipline e sulle comunità esistenti, nelle quali s'ancorano le conoscenze scolastiche, nelle lingue straniere, nelle scienze, nell'arte, ecc.;
- come «ginnastica della mente», apprendimento del rigore, dell'astrazione, del dibattito;
- come base d'una selezione dei migliori;

L'osservazione mette in evidenza:

1. I pesi molto disuguali delle diverse ragioni d'insegnare questa o quella disciplina.
2. Il fatto che esse vengono addotte per difendere la disciplina più che per guidare la costruzione del *curriculum*.
3. Il predominio del pretesto propedeutico nelle discipline più selettive, dato che il liceo e l'università formulano esigenze riguardo alle acquisizioni necessarie per accedere ai loro corsi.

Nella misura in cui sono convincenti, queste ragioni dispensano molto spesso dal chiedersi se le conoscenze scolastiche preparino alla vita. Ogni disciplina organizzata si mobilita per giustificare il suo posto nel *curriculum*, senza dover rispondere chiaramente a questa assillante domanda: nella vita della gente comune, le conoscenze che si propongono aiutano a decidere e ad agire?

Si potrebbe immaginare che le riforme curriculari orientate verso le competenze siano destinate a rompere questo tabù, perché insistono in tutti i paesi su una migliore preparazione alla vita. Ora, questo non è ciò che avviene. Perché? Probabilmente per prudenza, per la preoccupazione di non inasprire i contrasti, di non dare ragione a coloro che combattono le riforme affermando che le competenze voltano le spalle alle conoscenze.

1. Una prudenza comprensibile

Insistere sulla mobilitazione delle conoscenze scolastiche attuali è già una provocazione per i nostri concittadini. Dovunque, nel mondo,

i programmi orientati verso le competenze cozzano contro lo scetticismo o l'opposizione attiva degli intellettuali, degli insegnanti, dei genitori, degli stessi alunni. Ciò accade anche quando ci si limita ad aggiungere qualche verbo d'azione di fronte alle nozioni insegnate, per dare l'impressione di voler sviluppare competenze. Con un po' d'abilità, un qualsiasi specialista può, senza nulla cambiare d'essenziale nei contenuti d'una disciplina, riformulare le competenze in modo tale che appaiano più visibilmente connesse ad usi sociali. E questo senza modificare i grandi equilibri, senza ridurre il volume dei saperi insegnati, e senza chiedere agli insegnanti di cambiare le loro pratiche. Anche questa parvenza di riforma può già suscitare vivaci opposizioni, perché la semplice idea di sviluppare competenze fa irritare certi difensori della cultura.

Le resistenze aumentano quando, senza toccare le discipline, una riforma invita i professori a dedicare un certo tempo, in ciascuna, per indurre gli alunni a mobilitare le conoscenze acquisite. L'andare oltre qualche esercizio di *transfert*, per mettere gli alunni in situazioni complesse, richiede del tempo. Prendersi del tempo per imparare a mobilitare conoscenze significa sottrarre questo tempo a quello necessario per progredire verso più saperi, significa in qualche modo rallentare il ritmo, fermarsi per esercitarsi a servirsi di ciò che già si sa. Ciò differisce certi apprendimenti, li rinvia ad un'altra fase del corso, addirittura al ciclo successivo di studio. Questo porta a frenare, o addirittura a invertire, il movimento scolastico che ha condotto a insegnare nel liceo ciò che prima s'insegnava all'università, nella scuola media inferiore ciò che prima s'insegnava nel liceo, nella scuola elementare ciò che prima s'insegnava nella scuola media inferiore. A questo punto, i professori universitari non potrebbero più, nelle facoltà di scienze o nelle scuole d'ingegneria, contare su studenti che padroneggino, per esempio, le equazioni differenziate.

Sottrarre del tempo per accumulare saperi basta a rendere furiosi coloro per i quali sopprimere il benché minimo capitolo di grammatica, di scienze o di matematica è già uno scandalo. Insistendo sulla mobilitazione delle conoscenze già insegnate, si entra quindi in conflitto con quanti pensano che questa idea nasconda, nello stesso tempo:

- un impoverimento delle conoscenze, e quindi della cultura;

- una sottomissione alienante alle richieste dell'economia;
- un utilitarismo forsennato a scapito della gratuità dei saperi.

Per rispondere a queste critiche, spesso violente, gli autori dei nuovi programmi si sentono costretti ad «avere tutte le carte in regola». Essi propongono una specie di «compromesso storico» che non viene mai enunciato chiaramente, ma che potrebbe essere schematizzato come segue:

1. Voi accettate di dedicare del tempo e d'adottare metodi che favoriscono l'apprendimento della mobilitazione dei saperi scolastici.
2. In contropartita, non viene posta la questione della pertinenza di questi saperi.

I metodi dei quali si tratta – lavorare attraverso problemi, attraverso progetti, attraverso situazioni – sono tali da provocare, da soli, delle resistenze. Le obiezioni di principio nascondono spesso la paura di perdere il controllo della classe e della progressione nei programmi, se ci s'impegna in pedagogie più attive e cooperative.

Sembra senza dubbio prudente non aggiungere una terza provocazione, la più grave, chiedendosi se tutti i saperi attualmente insegnati siano prioritari nella prospettiva dello sviluppo di competenze per la vita.

Certi sistemi coraggiosi hanno proposto alcune aggiunte alle discipline classiche, come, per esempio nel Quebec, l'inserimento nei programmi, nel 1999, di otto campi di vita (o otto «campi d'esperienze di vita»):

1. Visione del mondo e identità personale (*dichiarare la propria visione del mondo e la propria identità personale a partire dalle proprie percezioni, emozioni, opinioni, azioni e reazioni in un clima di flessibilità, di fiducia e di rispetto*).
2. Salute e benessere (*praticare sane abitudini di vita sul piano della salute, della sessualità e della sicurezza per consolidare l'identità personale e la stima di se stessi*).
3. Orientamento personale e professionale e imprenditoriale (*impegnarsi nella realizzazione dei propri progetti personali, scolastici e professionali in una prospettiva di realizzazione di se stessi e d'inserimento dinamico nella società*).

4. Sviluppo socio-relazionale (*contributo a fare della classe una comunità d'apprendimento interagendo in modo responsabile*).
5. Ambiente (*agire in armonia con l'ambiente naturale e creato da comportamenti e atteggiamenti solidali e responsabili, in una preoccupazione per valori etici ed estetici*).
6. Vivere-insieme e cittadinanza (*partecipare alla vita democratica stabilendo relazioni interpersonali solidali e responsabili con un'apertura sul mondo*).
7. Mass-media (*esercitare il proprio spirito critico nell'utilizzazione del linguaggio e dell'ambiente mediatico comportandosi come un utente dei mass-media ed un autore di produzione mediatica; utilizzare efficacemente le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per realizzare apprendimenti utilizzando certe funzioni di "software" d'apprendimento o di produzione*).
8. Consumi (*adottare comportamenti di consumatore esperto nella prospettiva di soddisfare i propri bisogni fondamentali e i propri bisogni accessori*).

Questa audacia è stata subito compensata da una precauzione: questi campi di vita non sono stati assegnati ad una particolare fascia oraria, ma affidati all'insieme dei professori, poiché si è ritenuto che tutti onorino certi campi di vita nel contesto della propria disciplina. Ci si è resi conto che quanti non ne vedevano il senso potevano dare loro un posto marginale senza essere apertamente devianti.

2. Una prudenza che s'allontana dall'essenziale

La prudenza consistente nel non toccare i saperi scolastici dominanti non basta. Certe riforme, anche se prudenti a tale riguardo, sono state edulcorate, si sono impantanate, o sono state più o meno apertamente abbandonate a motivo delle opposizioni, soprattutto al livello della scuola secondaria. Qualsiasi rimaneggiamento importante dell'elenco delle conoscenze e delle discipline scolastiche susciterebbe una resistenza ben più forte. Non soltanto quella dei *gruppi di pressione* ["lobby"] disciplinari, che non hanno alcuna intenzione di per-

dere la benché minima «parte di mercato», ma anche la resistenza dei «consumatori di scuola», soddissfatti del sistema attuale.

Le conoscenze scolastiche non sono state scelte in modo prioritario per preparare il maggior numero possibile d'alunni alla vita. Esse sono state insegnate innanzitutto perché vengono considerate come *basi* indispensabili per coloro che approfondiranno la stessa disciplina nei cicli successivi di studi. Queste conoscenze costituiscono certamente un basamento, ma questo è quello degli studi ulteriori. Ciò è senz'altro necessario agli alunni destinati a prolungare i propri studi e ai loro genitori. La preparazione alla vita non preoccupa affatto questi ultimi. O piuttosto, per preparare i loro figli alla vita niente sembra loro più importante del fornirli dei migliori diplomi.

Coloro che compiono studi superiori finiranno con l'entrare nella vita, ma questo avverrà a 25 o 28 anni, con un diploma universitario ritenuto tale da permettere loro d'accedere ad una professione invidiabile. I loro studi primari e secondari avranno avuto come funzione primaria quella di metterli in situazione d'accedere all'istruzione superiore. Prepararli alla vita prima dei 15 anni non era la cosa più urgente. Ragione per la quale un ingegnere, un avvocato o un medico possono avere scarse competenze in materia di relazioni umane, d'educazione dei bambini o di cittadinanza. Tuttavia, essendo sopravvissuti ad una rigorosa selezione scolastica ed avendo raggiunto un livello di studi molto alto, questi professionisti saranno capaci, *se ne avranno bisogno per affrontare la vita al di fuori del loro lavoro*, d'apprendere molto facilmente ciò che non hanno appreso a scuola, nella scuola media inferiore o nel liceo.

Ciò mette in evidenza il fatto che non si potrebbe ritenere di preparare meglio i giovani alla vita, senza dire più precisamente *di quale frazione della gioventù si parla*, e come ci si rappresenta sia la vita che li aspetta, sia ciò che li prepara ad essa. Le riforme attuali non s'indirizzano prioritariamente a coloro che compiranno studi superiori e usciranno dal sistema educativo con un livello alto d'istruzione, con un diploma che aprirà loro le porte del mercato del lavoro e l'accesso a professioni invidiabili, e con una capacità di formarsi nel corso intero della loro vita a seconda dei loro bisogni. No, quelli che la scuola dovrebbe meglio preparare alla vita sono quelli che usciranno dal sistema educativo senza aver acquisito il livello di cultura

sufficiente per apprendere facilmente nell'età adulta ciò che non hanno appreso nella scuola dell'obbligo.

In altre parole, se si ritiene di preparare alla vita d'adulti coloro che vi s'impegnano con il bagaglio scolastico più povero, si deve avere il coraggio di chiedersi se certe conoscenze attualmente marginali nei programmi scolastici, o addirittura totalmente ignorate, non sarebbero più pertinenti, per coloro che usciranno dalla scuola a 12, 15 o 17 anni, di quanto lo siano una parte delle conoscenze scolastiche classiche.

Questa domanda non potrebbe essere ascoltata serenamente. I programmi scolastici sono sovraccarichi. Voler fare più posto a conoscenze assenti o marginali, significa minacciare le discipline già installate di «togliere ore» al loro insegnamento. È una dichiarazione di guerra ai professori interessati e ai loro alleati nell'università, come anche una fonte d'inquietudine per coloro che tengono gli occhi fissi sulla preparazione dei concorsi.

Per aprire un dibattito razionale, la cosa più saggia sarebbe condurre indagini su larga scala sulla vita che aspetta le persone comuni nelle società del XX secolo. Tali indagini permetterebbero di rendersi conto delle situazioni di fronte alle quali si trovano veramente queste persone, di dedurre le competenze necessarie, di decidere se è compito della scuola svilupparle e, nel caso d'una risposta affermativa, d'individuare le conoscenze, le abilità e le attitudini che costituiscono le risorse necessarie al funzionamento di tali competenze.

Nulla fa dire che un tale modo di procedere condurrebbe ad invalidare tutte le componenti dei programmi scolastici attuali. Ma nulla fa dire, al contrario, che esso condurrebbe a mantenerli integralmente. La cosa più probabile sarebbe che, passati a questo «setaccio», certi saperi si rivelerebbero del tutto inutili nella prospettiva d'una preparazione alla vita, mentre altri supererebbero al contrario questa prova con successo. Non parlo qui di discipline intere, ma delle loro diverse componenti.

Si può immaginare quali resistenze incontrerebbe una tale indagine. I suoi risultati potrebbero in effetti condurre a diversi tipi di trasformazione del *curriculum*:

- l'equilibrio tra le discipline esistenti potrebbe essere modificato, perché alcune guadagnerebbero ore nella fascia oraria, ed altre le perderebbero;

- all'interno di ciascuna delle discipline, potrebbe essere modificato l'equilibrio tra i vari capitoli;
- infine, nuove discipline, attualmente assenti dai programmi scolastici, potrebbero fare la loro comparsa e occupare una parte della fascia oraria.

Proporre tali trasformazioni susciterebbe conflitti maggiori, conflitti epistemologici e ideologici, senza dubbio, ma anche conflitti d'interessi nel senso più banale del termine, poiché sarebbero in gioco due poteri, una capacità di pesare sulla selezione, ma anche degli impieghi nell'insegnamento, in particolare nella scuola di secondo grado. Le discipline scolastiche tradizionali vi vedrebbero una minaccia d'asfissia, e i loro difensori si mobiliterebbero anche di più per lottare contro ogni riforma.

Ma soprattutto, non sarebbe più possibile, allora, nascondersi la testa sotto la sabbia; diventerebbe chiaro che si stanno affrontando l'una contro l'altra due concezioni della scuola: una che privilegia la formazione delle *élite* e vede la scuola essenzialmente come una preparazione agli studi prolungati per la minoranza di coloro che avranno i mezzi per accedervi; l'altra che vede la scuola come preparazione di tutti alla vita, e innanzitutto dei più sprovvisti, di coloro che usciranno dalla scuola molto giovani, senza prospettive professionali brillanti, senza le basi necessarie per apprendere facilmente ciò che mancherà loro in determinati momenti della loro vita d'adulti. Si riscoprirebbe, allora, che in realtà la nostra società rimane divisa per quanto riguarda le funzioni della scuola e la frazione dei giovani che essa deve privilegiare. E apparirebbe che, oggi come ieri, la scolarizzazione è una posta in gioco nel conflitto tra le classi sociali. Si comprenderebbe anche un po' meglio che questo conflitto si basa non soltanto sulla disuguaglianza sociale di fronte al successo scolastico e alla selezione, ma anche e innanzitutto sulla definizione di ciò che si deve insegnare ed esigere, cioè, in altre parole, di ciò che s'intende per cultura scolastica.

Non sorprende, quindi, che gli autori delle riforme esitino ad impegnarsi in un dibattito così difficile. Ma perché ricorrere ad una mezza-misura che provoca in ogni modo resistenze e conflitti? Difendere un approccio attraverso competenze senza interrogare i saperi scolastici significherebbe, in definitiva, *fare molto rumore per nulla*.

Forse questa è una prima tappa. Ma c'è una certa urgenza. Nelle società industriali o post-industriali, milioni di giovani adulti debolmente scolarizzati affrontano la precarietà, la disoccupazione, l'assenza di prospettive, la tentazione della delinquenza o dell'emarginazione, senza disporre dei mezzi intellettuali per far fronte a queste realtà, a cominciare dalla capacità di leggere correntemente. Possiamo certamente limitarci a dire che se la scuola fosse più efficace, che se tutti avessero imparato a leggere, disporrebbero di più dei mezzi per affrontare la società e le sue ingiustizie. Forse bisogna fare qualche passo in più nell'analisi, e mettere in discussione i contenuti della cultura scolastica, e non soltanto l'efficacia del modo in cui essa trasmette i saperi. Prendiamo alcuni esempi.

Primo esempio: milioni di persone nel mondo hanno perduto il loro impiego, la loro casa, il loro livello di vita a causa d'una crisi economica mondiale provocata dal capitalismo finanziario internazionale in maniera tale che tutti gli osservatori sono concordi nel considerare come irresponsabile e che tutti spiegano specialmente con la ricerca sfrenata del profitto. Oggi, le banche salvate dai poteri pubblici stanno meglio che mai, mentre la recessione colpisce ancora ampiamente gli altri settori economici. Tutti lo riconoscono; gli Stati Uniti sono stati il focolaio della crisi a causa dell'abuso di prestiti ipotecari a debitori non solvibili, della creazione di prodotti finanziari tossici e dell'indebolimento considerevole dei controlli esercitati dalla giustizia e dalla polizia, a vantaggio della lotta contro il terrorismo. Ora, l'economia americana riparte verso la crescita, mentre la crisi è lungi dall'essere finita in numerose altre parti del mondo. Questo tutti possono leggerlo. Ma possono tutti comprenderlo, capire la complessità dei meccanismi in gioco e delle strategie dei protagonisti che hanno provocato la crisi molto spesso con cognizione di causa, senza essere capaci di resistere alla tentazione di guadagnare molto denaro in pochissimo tempo? La realtà è che il sistema educativo non forma nessuno, in ogni caso al livello dell'educazione di base, a comprendere i processi economici che tuttavia strutturano la nostra vita e possono farci precipitare nella povertà, nella recessione, ma anche in conflitti. Come si può accettare questa ignoranza massiccia, che s'estende del resto ampiamente anche a coloro che hanno ottenuto un baccalaureato

[titolo corrispondente al diploma italiano di maturità classica o scientifica], mentre ci si scandalizza che gli stessi giovani non sappiano nulla della divisione cellulare o della struttura della materia? Vi sono due pesi e due misure insostenibili, un'esigenza di cultura generale da un lato, un'indifferenza di fronte all'ignoranza dall'altro, pur sapendo che l'ignoranza priva la maggioranza dei nostri concittadini dei mezzi per comprendere, dunque dei mezzi per agire collettivamente, ma anche individualmente. Oggi, numerosi risparmiatori, piccoli e grandi, acquistano oro o argento perché hanno perduto ogni fiducia negli investimenti finanziari. Questa sfiducia è tanto irrazionale quanto la fiducia assoluta che ha preceduto la crisi.

Secondo esempio: il mondo del lavoro è considerevolmente cambiato, in parte perché il capitalismo finanziario si è sostituito al capitalismo industriale. Le imprese sono pilotate con lo scopo di ricavare il massimo di profitto immediato; non c'è più nessuno che pianifica a lungo termine; si pilota a vista, ciò che conduce ad esercitare una pressione considerevole sui dirigenti, che la ripercuotono sui salariati. Ciò s'accompagna ad un accrescimento spettacolare della sofferenza nel lavoro e delle angosce del licenziamento (cfr. Dejours, 1998; Clot, 2010). I sessanta suicidi avvenuti in *France Telecom* rendono il fenomeno sensibile, ma esso s'estende chiaramente a moltissime imprese d'ogni dimensione. La crisi economica non è estranea a tutto questo, ma non ne è la causa principale. Essa è piuttosto un altro effetto delle stesse cause: la dissoluzione dei mercati e dei comportamenti economici, l'eccesso di liberalismo, la debolezza dei controlli e il primato d'una logica finanziaria su una logica economica o industriale. Anche qui, la scuola dell'obbligo non insegna a nessuno la comprensione delle evoluzioni del lavoro e del mondo del lavoro. Per le sessanta persone che si sono suicidate, quanti hanno preso in considerazione una simile via d'uscita, hanno provato un sentimento di perdita di senso, di rispetto, e d'identità nel lavoro? La scuola non è responsabile del modo in cui funzionano le imprese, le amministrazioni, l'universo del lavoro in generale. Ma essa dovrebbe chiedersi perché gli adulti sono così poco preparati a vivere queste evoluzioni e a difendersi contro ciò che minaccia la loro integrità, la loro professionalità, il senso del loro investimento professionale. Il sa-

pere non vaccina contro ogni tentazione suicida o contro la depressione o la fuga, ma dovrebbe permetterci di relativizzare ciò che accade, di non metterlo in relazione con noi stessi integralmente, di non sentirci nessuno perché l'organizzazione ci maltratta o non riconosce il nostro contributo e le nostre competenze. Se le persone sono infelici, se soffrono, ciò si deve al fatto che ci sono evidentemente fattori oggettivi, ma anche perché esse sono del tutto impreparate a fronteggiare la violenza delle burocrazie moderne.

Terzo esempio: il divorzio è oggi un futuro probabile per la maggior parte delle coppie. Si può affermare con leggerezza che non si tratta d'una cosa grave, che la vita si è allungata, che non ci si sposa più per la vita, che cambiare il proprio *partner* è piuttosto un segno di vitalità, meno mortifero del fatto di rinchiudersi in una coppia che soltanto l'abitudine o interessi materiali tengono unita insieme. Ma la realtà è molto meno simpatica, Moltissimi divorzi s'effettuano male, provocano sofferenze considerevoli, depressioni, malattie psicosomatiche. Essi creano problemi economici considerevoli, accentuano le tensioni sul mercato dell'alloggio, costringendo un numero crescente di bambini a vivere tirati di qua e di là tra famiglie ricomposte. Per non parlare del costo economico dei conflitti coniugali e del divorzio: arrivare a questa decisione, e superarla, «occupa il cervello» della maggior parte delle persone per mesi, o per anni interi. Il ruolo dell'educazione non potrebbe essere, ai nostri giorni, quello di denunciare il divorzio e di ridare forza alla stabilità della coppia. Ma ci si può chiedere perché la scuola non prepari affatto i giovani alle complessità della vita coniugale e all'abilità di cambiare *partner* senza distruggersi, screditare l'altro e far soffrire i figli. Come si può giustificare il fatto che un'esperienza così comune sia completamente ignorata nei programmi dell'educazione fondamentale, mentre si ritiene indispensabile che tutti abbiano la padronanza di nozioni come “seno”, “coseno”, “tangente”?

Quarto e ultimo esempio: il lavoro, il credito, la fiscalità, l'unione coniugale, le successioni, i consumi, la pensione, la proprietà, la nazionalità, il riconoscimento dei dati acquisiti e la formazione continua, il risparmio e molte altre cose importanti sono oggetto di

provvedimenti legislativi e di regolamenti d'applicazione. La maggior parte degli adulti passa un tempo considerevole a decifrare testi di diritto che non comprendono perché non hanno la cultura giuridica di base. Sarebbe ingiusto rimproverarglielo, perché la scuola ignora in modo superbo questa dimensione del reale o si limita al diritto costituzionale, ciò che si giustifica nel contesto dell'educazione civica o dell'educazione alla cittadinanza, ma non aiuta a comprendere tutto ciò che ha attinenza con il diritto civile, con il diritto delle obbligazioni, con il diritto penale. Come si può spiegare che, in una società di diritto che moltiplica le regole e le direttive, la scuola si disinteressa di questa componente dell'esistenza?

Questi quattro esempi rinviano a quattro scienze umane e sociali: l'economia, la psicosociologia del lavoro, la psicologia della famiglia e della coppia, il diritto. Queste discipline sono praticamente assenti dall'educazione fondamentale, mentre esse rinviano a realtà onnipresenti nella vita moderna e coloro che ne sono sprovvisti ne soffrono gravemente la mancanza. Tornerò su queste assenze più a lungo. M'importava accennarvi già nell'introduzione perché questi esempi dovrebbero dissuadere chiunque vi rifletta anche per cinque minuti dal ritenere che i saperi scolastici attuali sono perfettamente in linea con i saperi necessari per vivere in una società post-industriale, globalizzata, urbana; una simile tesi è insostenibile.

Di qui ad aggiungere tutte queste discipline ad un *curriculum* già sovraccarico, è un passo che non si deve compiere alla leggera. La presa di coscienza del divario tra i saperi scolastici e quelli dei quali si ha bisogno nella vita permette di stabilire più chiaramente i termini d'un dibattito fondamentale: è preferibile ampliare le conoscenze scolastiche in modo tale che coprano le principali realtà contemporanee? O si deve rinunciare a questo ampliamento, impiegare il tempo a disposizione esclusivamente alle discipline scolastiche «installate», e concentrare essenzialmente gli sforzi sull'apprendimento della capacità di leggere e sullo sviluppo di capacità intellettuali di base che permetteranno a ciascuno d'apprendere nell'intero corso della sua vita ciò di cui avrà bisogno nel momento stesso in cui ne avrà bisogno?

Io cercherò di mostrare che esiste una via di mezzo, cioè che non è né necessario né possibile che la scuola dia a tutti le conoscenze ri-

chieste per affrontare la vita moderna, ma che essa può e deve dare a ciascuno delle basi di conoscenze più diversificate, in modo tale che ciascuno abbia i mezzi per apprendere rapidamente ciò di cui avrà bisogno per far fronte agli eventi che emergeranno nel corso della sua esistenza. Comunque sia, questo dibattito non potrebbe legittimare *ipso facto* il mantenimento dei programmi attuali, perché essi non preparano a vivere nella società del XXI secolo, e neppure insegnano ad apprendere, nel senso più esigente di questa idea.

Come sociologo del *curriculum* e delle organizzazioni, ho tutti i motivi per pensare che le società sviluppate non oseranno aprire questo dibattito. Tuttavia, prima di rassegnarci a questa fatalità, spingiamo l'analisi un po' più lontano. Questo libro si propone di porre il problema in modo molto preciso perché non si possa più affermare senza alcuna prova, in maniera perentoria e leggera, che i saperi attualmente insegnati nelle scuole preparano alla vita. E neppure che essi vi preparerebbero adeguatamente se si prendesse più tempo per spingere gli alunni a servirsi delle conoscenze acquisite.

3. Rivisitare il *curriculum* dell'educazione fondamentale

L'educazione fondamentale è un'idea corrente, nel Portogallo come in America. In altri paesi, si parlerà d'una base comune di conoscenze e di competenze, in altri ancora, di modelli.

Nei paesi dove non è obbligatoria la scuola, ma soltanto l'istruzione, per educazione fondamentale s'intende ciò che ogni adolescente di 15 o 16 anni deve sapere e saper fare, qualunque sia la maniera in cui l'ha appreso. Il programma d'istruzione obbligatoria deve ovviamente includere tutto ciò che viene ritenuto fondamentale, ma vi vengono aggiunti spesso altri contenuti, tanto che non si sa esattamente, nei programmi della scuola obbligatoria, ciò che è veramente fondamentale.

La definizione dei contenuti dell'educazione fondamentale è un'importante posta in gioco culturale e politica. È la risposta d'una società a questa domanda: cosa si deve insegnare a tutti, in una maniera o in un'altra? Non si può rispondere a questa domanda se non in nome d'un modello di società e d'una visione dell'essere umano.

L'idea di cultura comune è importante, anche se è in parte illusoria. In effetti, nella maggior parte dei sistemi, i percorsi di formazione sono differenti fin dal termine della scuola primaria. Tanto che non s'insegna esattamente la stessa cosa a tutti gli alunni. Anche quando s'istituisce una scuola media unica, una serie di livelli e d'opzioni diversifica i percorsi di formazione. E anche supponendo che il percorso sia esattamente lo stesso, le acquisizioni degli alunni che hanno seguito questo percorso sono estremamente disuguali. Saper leggere correntemente non fa, a tale riguardo, realmente parte della cultura comune, perché un adolescente su cinque non raggiunge questo livello minimo.

Non tutti gli alunni arrivano ad appropriarsi dei contenuti dell'educazione fondamentale o della base comune. E, beninteso, molti alunni arrivano molto più lontano, e la base non costituisce se non un sotto-insieme di ciò che essi hanno appreso nella scuola, al momento d'entrare nella vita adulta.

La cultura comune è quindi in realtà, nella migliore delle ipotesi, una cultura alla quale ognuno dovrebbe accedere. L'intenzione di dare a tutti una cultura di base rimane importante, se non altro perché offre un punto di riferimento quando si cerca di valutare l'efficacia del sistema educativo. Quando definisce una base comune, una società s'impegna innanzitutto – in linea di principio – a fare tutto ciò che può perché tutti gli alunni se ne possano appropriare, e si costringe nello stesso tempo, quando non vi riesce, a darne una spiegazione a chiederne scusa.

L'educazione fondamentale non costituisce che una parte della formazione scolastica iniziale, almeno per tutti coloro che continuano a frequentare una scuola dopo i 15 anni. Si può considerare come un progresso il fatto che un numero decrescente di giovani s'impegna sul mercato del lavoro o, in ogni caso, esca dalla scuola a 15 anni. L'accrescimento dei tassi di scolarizzazione dopo i 15 anni, per quanto felice esso sia, contribuisce tuttavia a rimescolare le carte. In una società in cui coloro che abbandonavano la scuola a 15 anni erano in maggioranza, ci si preoccupava necessariamente di ciò che sarebbe loro accaduto. Quando questi alunni diventano una minoranza, la base comune fa riferimento sempre di meno alla vita e sempre di più al proseguimento degli studi, ciò che definisce progressivamente l'edu-

cazione fondamentale come qualcosa di preliminare, come un prerequisito delle diverse filiere di scolarità post-obbligatoria. Le riforme orientate verso lo sviluppo di competenze cercano in qualche modo di ristabilire un equilibrio e di reinserire il riferimento alla vita nella riflessione sui programmi della scuola obbligatoria.

La lotta non è ovviamente ad armi pari, perché l'istruzione superiore e i licei hanno porte aperte autorizzate che, a partire dai programmi che propongono, possono abbastanza facilmente definire le condizioni d'entrata nei loro corsi, dunque gli obiettivi della scolarità obbligatoria in quanto «diritto d'entrata» nei corsi dell'istruzione post-obbligatoria. La vita non ha un "portavoce" autorizzato, e chiunque osa dire quali conoscenze e quali competenze esige la vita si vede immediatamente contraddetto da qualcuno che non ha le stesse idee della vita, gli stessi valori e talvolta gli stessi interessi, e che dunque definisce le conoscenze e le competenze in modo diverso.

Poiché non esiste alcun gruppo di pressione che si preoccupa di parlare in nome della vita, questa responsabilità incombe su tutti coloro, genitori, insegnanti, ricercatori, intellettuali, responsabili politici, che ritengono che il contenuto dell'educazione fondamentale non debba essere il frutto d'un negoziato e d'un compromesso tra le *lobby* disciplinari, ma l'espressione d'una importante scelta politica, basata esplicitamente su una concezione dei rapporti dell'individuo e della società. Proprio a questa riflessione questo libro spera di dare un suo contributo.

4. Un libro in tre parti

In una prima parte, darò indicazioni più precise sulle riforme dei programmi scolastici orientati verso lo sviluppo di competenze, e cercherò di comprendere perché e in che cosa esse ritengono di preparare meglio i giovani alla vita che li aspetta, e quali mezzi esse si danno per arrivarvi. Spero di mostrare che, al di là della confusione concettuale e della debolezza delle verifiche, le riforme orientate verso un maggiore sviluppo delle competenze incappano nel vicolo cieco costituito da una domanda cruciale: la scuola insegna davvero i saperi scolastici ritenuti necessari per preparare alla vita? Se si evita

di porre questa domanda in modo così crudo, non è soltanto per prudenza, ma perché non si è veramente compreso che una competenza non si definisce partendo da saperi predeterminati. Dovrebbe essere il contrario: partire dalle situazioni e dalle pratiche sociali più correnti, dedurne competenze e individuare i saperi, le abilità e le attitudini che queste competenze esigono a titolo di risorse. Il sistema educativo ha adottato la concezione della competenza come mobilitazione d'un insieme di risorse, ma si ostina a definire innanzitutto le risorse, anziché a cercare di sapere quali problemi i futuri adulti dovranno affrontare.

In una seconda parte, passerò in rassegna i saperi suscettibili di preparare alla vita. Alcuni rinviano a insegnamenti o a criteri educativi che esistono nei programmi scolastici, talvolta da lungo tempo, ma i contenuti dei quali non sono stati necessariamente concepiti con l'intenzione di preparare i giovani alla vita. Altri appartengono a discipline o a campi d'esperienza che hanno avuto un forte sviluppo nella società, ma sono assenti dai programmi dell'istruzione obbligatoria: in particolare, il diritto, l'economia, le scienze politiche, la sociologia, la psicologia. Senza proporre una conclusione definitiva, queste analisi dovrebbero, almeno, giustificare un dubbio metodico riguardo ai rapporti tra i programmi scolastici e la vita delle persone. Questo dubbio dovrebbe sollecitare indagini su vasta scala, delle quali cercherò d'abbozzare le linee direttrici.

In una terza parte, approfondirò l'analisi delle ragioni per le quali è poco probabile che i saperi insegnati nella scuola vengano riequilibrati a vantaggio del diritto e delle scienze sociali ed umane, e, all'interno delle discipline scolastiche, a vantaggio delle componenti più utili al maggior numero di persone. Queste ragioni possono bastare ad evitare l'apertura stessa d'un dibattito e l'organizzazione d'indagini su vasta scala sulla vita delle persone, sulle competenze delle quali esse hanno bisogno e sui saperi mobilitati. Il modo più certo di non cambiare nulla è quello di non raccogliere i dati che potrebbero turbare la buona coscienza del sistema educativo e dei professori, quando credono e ritengono di preparare gli alunni alla vita, e soprattutto di prepararli *tutti*.

La conclusione cercherà di temperare questo relativo pessimismo, insistendo su un punto: l'analisi fredda degli ostacoli e delle diver-

genze è una condizione d'ogni riforma. Io spero di fornire in qualche modo alcuni argomenti a quanti fossero realmente preoccupati che la scuola prepari meglio alla vita i giovani che non proseguono gli studi. Questi argomenti potrebbero pesare in un rapporto di forza che, se è oggi poco favorevole, sarebbe suscettibile d'evolversi a mano a mano che diventerà visibile il divario tra ciò che i giovani apprendono nella scuola e ciò di cui essi avranno bisogno per vivere decentemente nel XXI secolo. È possibile, in effetti, che un giorno diminuisca, di fronte alle crisi, la rassegnazione delle classi popolari a vedere i loro figli affrontare la vita sprovvisti dei saperi più utili.