

Il sistema formativo integrato in Franco Frabboni¹

Giuseppe Trebisacce

Uno dei tratti distintivi dell'investigazione scientifica di Franco Frabboni è il carattere *militante* della sua elaborazione pedagogica, attestata da una vasta produzione editoriale. Formatosi alla scuola del problematicismo di Giovanni Maria Bertin, in un costante confronto con la cultura marxista d'ispirazione prevalentemente gramsciana, il pedagogista bolognese è andato via via costruendo un indirizzo pedagogico *razionale, laico e scientifico* che nella dialettica teoria/pratica (il Marx delle *Tesi* avrebbe parlato di *praxis*) trova la sua base fondativa: non dunque un'elaborazione teorica a-prioristica e a-storica, legata a presupposti assiologici e metafisici, ma una teorizzazione intimamente connessa con la situazione in un processo di costante «messa-a-punto» storica dei suoi paradigmi, i cui effetti sono l'implementazione degli stessi e il superamento pratico della realtà esistente. In tal senso, secondo i canoni del problematicismo pedagogico, si caratterizza come una pedagogia *aperta*, del *possibile*, della *scelta* e dell'*impegno*.

Uno dei terreni più fertili di questa «pedagogia in situazione» è quello relativo alla proposta di un «sistema formativo integrato», cavallo di battaglia ed esempio illuminante dell'impegno teorico-pratico, appunto *militante*, di Frabboni. È a partire dagli anni '70 che, sotto la spinta di una fruttuosa collaborazione con la scuola e il territorio della sua Regione, l'interesse per tale problematica diventa in lui via via prevalente. A quel tempo il rapporto scuola-territorio andava acquistando forza e peso ad opera di due fenomeni sicuramente diversi ma per molti aspetti correlati tra loro: da un lato la *situazione di crisi della scuola* come istituzione tradizionalmente deputata all'organizzazione-gestione dei processi formativi e, dall'altro, la *riflessione* sempre più approfondita sulla *nozione di territorio*.

¹ Gli scritti dedicati da Frabboni al tema sono numerosi, per questo rinviamo alla bibliografia da lui stesso approntata. Per i riferimenti contenuti nel testo abbiamo tenuto conto del suo *Manuale di pedagogia generale*, scritto in collaborazione con Franca Pinto Minerva, Roma-Bari, Laterza, 2002².

1. *La crisi della scuola e la nozione di territorio*

La situazione di crisi della scuola e la sua condizione di progressiva perdita di capacità formativa erano evidenziate da una serie di segnali già a quel tempo chiaramente avvertibili. Incompiutezza istituzionale e strutturale, discontinuità culturale e curricolare, arretratezza di contenuti e metodi, scarso raccordo con il mondo del lavoro... erano alcune delle anomalie più vistose dell'istituzione scolastica che rischiavano di collocarla ai margini del sistema formativo e di vanificare il grande sforzo democratico da essa compiuto negli anni '60 e '70 con la scolarizzazione di massa che aveva allargato le basi dell'istruzione e della cultura nel Paese. A queste anomalie andavano aggiunti, con riferimento soprattutto al Mezzogiorno, una serie di limiti e ritardi dovuti alla persistenza di gravi difficoltà strutturali e agli alti tassi di dispersione scolastica, come le rilevazioni annuali del Censis puntualmente documentavano. Della situazione di crisi della scuola pubblica, ritenuta incapace di soddisfare la domanda d'istruzione e di cultura proveniente dal Paese, cercavano di trarre profitto alcune forze politiche ed economiche di allora che, in nome di un malinteso liberalismo, spingevano a dar forza e vigore a disegni formativi di segno privatistico. Si trattava di disegni preoccupanti che andavano duramente contrastati con efficaci politiche pubbliche della formazione che le classi dirigenti del tempo non misero in atto con la necessaria determinazione.

Dal canto suo, *la riflessione sulla nozione di territorio*, favorita dal processo di decentramento istituzionale dello Stato avviatosi proprio a metà degli anni '70, portava a una maggiore considerazione dei bisogni reali di una comunità. Pur nella molteplicità degli approcci e delle definizioni, ciò che veniva a caratterizzare la nozione di territorio non era più l'anacronistica accezione geografico-statistica di spazio fisico abitato da una popolazione, ma quella di un'area storicamente contrassegnata da un insieme di fenomeni economici, sociali e culturali che, in quanto prodotti dall'uomo, esprimeva un insieme di bisogni correlativi a cui le strutture e i servizi del territorio erano chiamati a provvedere. L'interesse riservato da diverse aree disciplinari (tra cui le scienze dell'educazione) al concetto di territorio sottolineava la necessità di un approccio sistemico, integrato e razionale ai problemi di una data realtà territoriale. In tal senso il rinnovamento scolastico e culturale, ad esempio, non poteva realizzarsi senza un contestuale mutamento della vita economica, sociale e politica dell'area considerata. Di questa avvertenza occorre avere chiara consapevolezza ancora oggi, dinanzi alla tendenza sempre più spinta a sovraccaricare la scuola di troppe responsabilità senza che contemporaneamente si metta in azione un processo di rinnovamento che investa altri settori e istituzioni della società.

2. *I cambiamenti della società contemporanea e il sistema formativo allargato*

A questi due elementi, già di per sé sufficienti a motivare la proposta di un'integrazione tra i diversi soggetti della formazione, Frabboni aggiunge

una lucida analisi della società contemporanea. Per il pedagogista bolognese la società d'oggi è contrassegnata da una molteplicità di cambiamenti socio-culturali che ne segnano inequivocabilmente la distanza da quella precedente. Tali cambiamenti, in gran parte frutto degli imponenti sviluppi registrati dalla ricerca scientifica e tecnologica degli ultimi decenni, riguardano l'allungamento dei cicli della vita, l'esplosione della cultura simbolica, l'aumento del tempo libero e l'irruzione di una società multiculturale. Ciascuno di questi *trends* presenta, come le facce di una medaglia, aspetti positivi e negativi che Frabboni esamina approfonditamente, sottolineando il dovere di tutti di accendere «disco verde» ai primi e «disco rosso» ai secondi. Così ad esempio, se da un lato l'allungamento dei cicli della vita ha comportato la dilatazione degli stadi iniziali (*infanzia*) e finali (*senilità*) delle età generazionali con conseguente allungamento della formazione di base e di quella permanente, dall'altro ha prodotto «una crescente rimozione collettiva verso le età generazionali 'marginali' per effetto della crisi che – sotto l'incalzare di un 'neoliberismo' sregolato e selvaggio – ha colpito il modello sociale del *Welfare State*». Così, ancora, l'aumento del tempo libero è destinato a produrre un'esplosione della soggettività della domanda in direzione di una pluralità di opzioni fruttive: di *segno positivo*, in quanto capaci di esaltare gli orizzonti della fantasia, dell'invenzione e della creatività umana, ma anche di *segno negativo*, in quanto legate a un'industria dei consumi capace di «innescare meccanismi di induzione delle scelte, di minimizzazione delle opzioni, di sagace condizionamento nei consumi collettivi per ottenere un'alta redditività dell'investimento economico» (p. 495). E, infine, l'irruzione di una società multiculturale sulla scena del vecchio continente disegna una realtà variegata e composita di colori e di etnie, «un *cocktail* di diversità antropologico-culturali, che costituiscono una ricchezza e che attendono solo di essere valorizzate all'interno di un sistema formativo dagli elevati coefficienti di unitarietà e di cooperazione. Può però anche accadere che questa «umanità povera, migrante, apolide e profuga» venga sterilizzata nei suoi tratti identitari e «inghiottita, omogeneizzata, omologata» dentro il frantoio di un anacronistico eurocentrismo (pp. 498-99).

Abbiamo lasciato per ultimo il tema dell'esplosione della cultura simbolica per l'eccezionale rilevanza che esso assume sul piano pedagogico e didattico. Il passaggio di testimone dal sistema culturale di massa a quello personalizzato, a domanda individuale, ha consegnato il primato della cultura diffusa agli alfabeti digitali computerizzati, «dotati di una poderosa *invadenza cognitiva* per via della iteratività e capillarità della loro 'campana semiotica'» (p. 491). Il lato positivo di questa «rivoluzione» tecnologico-culturale è dato dall'imponente massa di informazioni che essa mette a disposizione della collettività, favorendo con ciò una «periferizzazione planetaria dell'alfabetizzazione primaria», un «cospicuo incremento delle opportunità di autoistruzione» e una «democratizzazione dell'informazione» (p. 492). Il rovescio della medaglia è il rischio di una «diligante alfabetizzazione debole», alimentata da «registri linguistici ristretti» e da «congegni argomentativi e inquisitivi indotti dal 'monitor-pensiero'» (pp. 492-493). A tale rischio se ne aggiungono altri di diversa natura quali:

- a) *l'isolamento esistenziale dell'individuo*: «Il moltiplicarsi di situazioni di dialogo a pulsante e di colloquio col robot pare destinato ineluttabilmente a sterilizzare e azzerare la naturale voglia dell'uomo e della donna di dialogare-giocare-pensare con gli altri» (p. 493);
- b) *la perdita dell'unitarietà del sapere*: «Il rifornimento 'personalizzato', presso gigantesche banche-dati, dei *bisogni/domande individuali* di informazioni e di conoscenze rischia di sommergere l'umanità sotto i flutti di sapere sbriciolati, frammentati, molecolari» (*ibidem*);
- c) *l'impovertimento dei linguaggi e dei codici relativi*, la cui molteplicità è alla base della comunicazione sociale, cognitiva ed espressiva dell'uomo: «Il doppio primato dell'immagine (alfabeti tradizionali) e del codice scritto (nuovi alfabeti) sta mettendo in 'cassa integrazione' tanto il linguaggio parlato che quello corporeo» col risultato di distruggere «la forza culturale dei linguaggi che sta nella *pluralità* dei loro codici e delle loro funzioni» (pp. 493-494).

Alla luce dei cambiamenti sopra richiamati si profila sempre più nettamente uno scenario caratterizzato da una pluralità di soggetti e di luoghi educativi. Rispetto a questa circostanza, non si può non salutare con favore l'aumento delle opportunità di formazione e di alfabetizzazione di base che da tale pluralità consegue, ma nel contempo non si può nascondere il rischio di nuove discriminazioni sociali, di nuove povertà socio-culturali e, soprattutto, di uno sviluppo segmentato della formazione del soggetto. La pluralità delle istituzioni formative oggi in campo, ognuna con un proprio modello di formazione non necessariamente omogeneo agli altri, aumenta il pericolo di sviluppare una personalità disintegrata, schizofrenica, non armonica, non identitaria.

3. *Il sistema formativo integrato*

A superare i rischi di un *sistema formativo allargato o policentrico* e a ridare nel contempo incisività e vigore all'azione educativa della scuola e degli altri soggetti della formazione può contribuire un progetto rigorosamente fondato di *sistema formativo integrato* basato su di un rapporto stretto e coordinato tra le agenzie intenzionalmente educative del territorio e finalizzato a una utilizzazione piena e razionale delle risorse in esso presenti. Di questo progetto Franco Frabboni è stato uno dei primi a riconoscere una piena legittimità istituzionale e a teorizzare le basi culturali e pedagogiche, oltre ad essere stato l'assertore più convinto in tutte le sedi, istituzionali e non, e a tutte le latitudini, in Italia e fuori. *Sul piano istituzionale*, egli scrive, «appare quanto meno urgente il richiamo alle agenzie intenzionalmente formative (scuola, famiglia, enti locali, associazionismo) a stipulare tra loro un patto di ferro, una grande alleanza pedagogica. Per poter arginare e rintuzzare la crescente irruenza, invadenza, aggressività del mercato formativo a pagamento (...) occorre che il 'quadrilatero' delle agenzie formative impegnate storicamente a elaborare e a praticare modelli educativi disinteressati, ideali e democratici sappia

condurre in porto l'esigenza indifferibile dell'*integrazione*» (pp. 508-509). *Sul piano culturale* «le agenzie del 'quadrilatero' sono chiamate a ridisegnare il proprio modello pedagogico (educativo e culturale) per far sì che l'integrazione si affermi come la sommatoria di *più* luoghi dell'educazione, ciascuno con una propria 'dominanza' formativa» (p. 509). A giudicare dai risultati, non si può certo dire che il pedagogista bolognese non abbia avuto ragione, se è vero che negli anni è andata maturando nel Paese una salda coscienza riguardo alla necessità di un patto federativo tra i soggetti più responsabili della formazione al duplice scopo di arginare le conseguenze di un sistema che rischia l'ingovernabilità e, soprattutto, di realizzare livelli generalizzati di formazione compatibili con le sfide della contemporaneità. A tale logica sembrano ispirarsi le politiche educative degli ultimi anni, da quelle ministeriali a quelle degli enti locali (Regioni, Province e Comuni) e delle associazioni che, pur tra limiti e contraddizioni, tendono a privilegiare forme di collaborazione inter-istituzionale a discapito di pratiche autarchiche e molecolari ormai anacronistiche. Ne sono testimonianza le numerose direttive indirizzate alle istituzioni scolastiche autonome dal Ministero della Pubblica Istruzione e dagli Assessorati regionali competenti, nelle quali vengono ripetutamente proposti principi pedagogici e modalità pratiche di integrazione – sia in senso longitudinale che trasversale – che traggono ispirazione dalla migliore letteratura sul sistema formativo integrato.

La circostanza è da sottolineare positivamente con riferimento soprattutto al Mezzogiorno dove, per ragioni storiche e strutturali legate alla presenza di dominazioni straniere e a un'organizzazione economica dipendente dalla terra, è sempre mancata, o è stata per lo meno deficitaria, una tradizione civica e cooperativa degna di questo nome. Non è un caso – altra circostanza non trascurabile – che al Mezzogiorno il «meridionalista» bolognese abbia dedicato negli anni un'attenzione particolare, continuativa e non episodica, promuovendo e collaborando a iniziative di ricerca/azione di ampio respiro in collaborazione con molte scuole, Università, Enti locali e associazioni del Sud.

Dalla interazione dialettica tra i soggetti formativi coinvolti nell'operazione cooperativa ognuno esce modificato rispetto al proprio modo tradizionale di porre il problema relativo ai principi, alle metodologie e ai contenuti della formazione, e con il convincimento accresciuto di essere una risorsa educativa al pari degli altri: non c'è supremazia di un termine sull'altro, ma complementarità, interdipendenza, integrazione, il che vale a evitare il pericolo di conflitti e di inutili velleità di primato.

Così, la scuola nel suo rapporto con il mondo extrascolastico modifica il suo tradizionale ruolo di corpo separato dal resto delle istituzioni formative e delle strutture sociali del territorio, si apre ad esse e con esse stipula una relazione di «scambio» e di «comunione» assumendole come «aule didattiche decentrate» e ponendosi nei loro riguardi come «casa della cultura», come luogo capace di rispondere ai bisogni culturali e formativi di collettività determinate. In questa direzione, scrive Frabboni, «la scuola, a partire da quella di base, è chiamata a praticare un modello a *nuovo indirizzo*: il solo in grado di *storicizzare* (essendo

di natura ‘sperimentale’) i suoi percorsi formativi, garantendo loro un *terreno scientifico* sia sul versante della ‘socializzazione’ sia su quello dell’‘alfabetizzazione’. Il modello a *nuovo indirizzo*, pertanto, attualizza e storicizza *ruolo sociale* e *qualità cognitiva* della scuola nella misura in cui equipaggia (specializza) i propri percorsi *interazionali e culturali*» (pp. 511-512). A sua volta l’ente locale cambia il suo tradizionale ruolo di semplice suppletato scolastico per assumere quello culturalmente più rilevante di programmazione-coordinamento delle risorse formative esistenti sul territorio e di direzione-governo dei processi formativi. Ciò significa «mettere gli *enti locali* nelle condizioni di non rinchiudere il proprio raggio d’intervento al mero compito di *programmazione-ridistribuzione-coordinamento* delle ‘risorse’ potenziali e dei servizi formalizzati – pubblici e non – presenti nel territorio. Gli enti locali sono chiamati ai compiti di gestione diretta di ‘parte’ della rete di strutture/servizi socio-culturali ed educativi del territorio. Questo per dire che non condividiamo modelli di governo che portino a comprimere notevolmente il peso gestionale degli enti locali, tramutando (e distortendo) il loro ruolo istituzionale in quello del puro *coordinamento funzionale* delle risorse-servizi» (p. 512).

Nella logica dell’integrazione anche la famiglia e il variegato mondo delle associazioni acquistano un’esplicita valenza formativa, scrollandosi di dosso il peso di una tradizione che ne ha colto solamente l’aspetto affettivo e quello ludico. Oggi invece l’istituzione familiare ha la possibilità di esplicitare con maggiore aderenza storica e rigore scientifico le proprie finalità etiche e affettive, così come l’associazionismo, soprattutto quello giovanile, può esprimere la valenza educativa di esperienze aggregative condotte all’insegna della tensione espressivo-ricreativa. Per questo c’è bisogno, scrive Frabboni, «di mettere la *famiglia* e l’*associazionismo* – laico e cattolico – nelle condizioni di liberarsi dal doppio ‘cappio’ vuoi *intimistico/affettivo*, vuoi *ludico/ricreativo* posto loro attorno al collo da una ricorrente visione *scuolacentrica* dei processi educativi, per potere finalmente esprimere tutte le proprie risorse e proposte formative: autentici controveleni – oggi – di fronte all’irruzione di un sistema culturale a domanda *individuale* che potrebbe imprigionare il soggetto in età evolutiva dentro una campana (semiotica) *iconico-scritta* dagli elevatissimi coefficienti di solitudine e isolamento» (p. 512).

La contingenza storica che stiamo oggi attraversando, caratterizzata da una crisi economica a livello globale e da una politica governativa di forte penalizzazione degli investimenti nei campi della ricerca, della formazione e del *Welfare State*, non costituisce certo il momento più propizio per continuare nell’opera di realizzazione di un’ipotesi pedagogica ampiamente sperimentata e collaudata sul campo. La scuola e l’Università hanno subito pesanti tagli di risorse finanziarie e umane, e così pure i bilanci degli enti locali e le politiche a favore della famiglia e dello Stato sociale in genere. In tali condizioni è fuori di dubbio che la proposta del sistema formativo integrato incontra maggiori ostacoli sulla strada della sua realizzazione, ciò nonostante rimane una delle ipotesi più innovative elaborate, grazie anche al contributo determinante di Franco Frabboni, dalla pedagogia italiana degli ultimi decenni.