

GUGLIELMO
MALIZIA

Il sistema formativo italiano ad una svolta. Le sfide per la Scuola e la Formazione Professionale

L'anno che sta volgendo al termine ha visto ritornare al centro dell'interesse della pubblica opinione le tematiche dell'istruzione: sono in discussione l'introduzione dell'autonomia, il riconoscimento della parità, l'elevazione dell'obbligo, la riforma della secondaria superiore e la creazione di un livello di formazione post-secondaria¹. I prossimi mesi ci diranno se le speranze che si sono accese resteranno deluse o si tradurranno solo in ritocchi di facciata o se daranno vita a una vera rivoluzione culturale. Essendo l'ottica socio-politica la prospettiva di riferimento di questo intervento, ho ritenuto opportuno articolarlo in due parti: una che cerca di delineare la domanda sociale rilevante e l'altra che tenta di proporre alcune strategie di risposta.

¹ Questo mio intervento riprende in buona parte la relazione tenuta alla Consulta Nazionale di Pastorale della Scuola della CEI il 23 settembre scorso sul tema: "Scuola, politica e società: discernimento e opzioni dei cristiani nell'attuale dibattito".

1. Una società sospesa

Alla metà quasi degli anni '90 l'Italia si presenta come una società sospesa tra un periodo di crisi da cui il nostro paese sta cercando di uscire e un futuro da costruire che non è sempre annunciato da anticipazioni promettenti. Senza dubbio, uno degli ambiti del nostro sistema in cui i problemi sono più gravi è costituito dalla condizione giovanile.

1.1. *Tra crisi e ripresa*

Le problematiche molto serie del presente vanno valutate anzitutto sullo sfondo delle grandi trasformazioni sostanziali di questi ultimi decenni che hanno fatto dell'Italia un modello di rapido sviluppo di massa e che costituiscono il sostrato stabile del nostro sistema sociale (CENSIS, 1991). Il primo trend da sottolineare è dato dalla proliferazione e moltiplicazione imponente dei soggetti e dei comportamenti, che hanno cambiato il nostro paese da una sistema molto elementare a dominante agricola e disposto secondo una piramide di natura verticale, in una società diffusa ed a dinamica orizzontale o, più sinteticamente, in una società aperta. L'evoluzione ha trovato le sue procedure di regolazione non in una programmazione dall'alto di tipo unitario, né in un processo dominato da decisioni e progetti di vertice, ma piuttosto in forme di assestamento continuato.

L'Italia pertanto è diventata una società complessa: con ciò si vuole indicare la numerosità e la varietà delle componenti sociali, la forza del dinamismo che le muove e le rinnova, le incongruenze non superabili che caratterizzano le loro relazioni (Cesareo, 1989). Sul piano macrostrutturale il referente è dato dalla presenza talmente abbondante e diversificata di interconnessioni che rende impossibile, o quasi, tracciare il quadro unitario di una società, mentre sul micro si sottolinea la distanza che separa le capacità di conoscenza, di scelta e di controllo del singolo da quelle del sistema.

Un'altra caratteristica è data dalla caduta del consenso nei confronti di modelli che presentano un carattere universale ed immutabile. La cultura cessa di essere un tutto organico, come nell'accezione classica, e si trasforma in una serie di tessere accostate l'una all'altra senza grande coerenza e ordine e secondo modelli tra loro non congruenti, se non contraddittori, soggetti alle mode del momento. In altre parole sopravviene la cultura di massa che per effetto delle nuove tecnologie dell'informazione si qualifica sul piano oggettivo per le seguenti antinomie: moltiplicazione delle opportunità di informazione e di formazione e parcellizzazione che ostacola ogni tentativo di sintesi; potenzialmente personalizzante e al tempo stesso generatrice di consumo passivo da parte soprattutto degli strati più deboli della popolazione; di massa e creatrice di nuove forme di analfabetismo e di nuove marginalità.

Dal punto di vista soggettivo, del vissuto personale, si può anzitutto ricordare la componente della provvisorietà: il cambio e il dinamismo e non

la continuità e la stabilità sono ritenuti come prerogative proprie dei fenomeni sociali. Alla provvisorietà si aggiunge la reversibilità: le opzioni fondamentali, che un tempo si consideravano immutabili per tutta la vita, non sono più ritenute necessariamente tali e non è più un fatto eccezionale che possano cambiare. Inoltre, l'attenzione tende a spostarsi sul quotidiano, mentre perdono di rilevanza la preoccupazione per l'avvenire, l'impegno della progettualità, la costruzione del futuro personale e dell'umanità. La realtà che conta è il proprio corpo e il presente, quanto fa capo al qui ed ora.

Un'altra caratteristica della società complessa è di essere "a-centrica": in altre parole si qualifica per la mancanza di un unico centro e per la sua sostituzione con una pluralità di centri. Il fenomeno si riflette sul piano micro in quanto la persona stenta a trovare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente e ordinato nel quale situare la propria vita.

Nella società complessa l'autorealizzazione diviene l'obiettivo prioritario di ogni persona, il valore guida su cui puntare tutto. L'attuazione delle attese e dei progetti personali appare come il centro di tutti gli sforzi, mentre il perseguimento delle finalità comuni viene ricercato condizionatamente al raggiungimento degli obiettivi individuali.

In altre parole si vive nella cultura del frammento che, se ha il merito di aver contribuito a mettere in crisi il dogmatismo delle grandi ideologie, pone gravi problemi al sistema formativo. Infatti, la cultura di quest'ultimo presenta caratteristiche opposte: tende a trasmettere una visione sistematica e organica della realtà, vorrebbe offrire ad ogni alunno gli strumenti per costruire un proprio progetto di vita, radicato nel passato e aperto al futuro, intende aiutarlo ad elaborare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente, trasmette il meglio delle conquiste della storia in continuità con il passato, forma all'impegno per il bene comune e al rispetto dei diritti umani che considera valori perenni da approfondire e da ampliare, ma non da ribaltare.

L'orgoglio per la rivoluzione realizzata dall'Italia nel sociale non deve far dimenticare i fattori che all'inizio degli anni '90 hanno portato il nostro processo di sviluppo di lungo termine a una fase di stasi e di blocco (CENSIS, 1991). Il sovraccarico dei soggetti, dei processi e dei comportamenti ha causato una ridondanza non regolata che ha creato più rigonfiamento che strategia. Al tempo stesso è entrata in crisi la tensione ad innovare e a fare qualità: in particolare si sono appannate fantasia e creatività, che avevano accompagnato e, soprattutto, preceduto lo sviluppo degli ultimi decenni. Una grave sfasatura si è prodotta anche a livello di intervento pubblico ed è consistita da una parte nell'aumento incontrollabile del suo costo e dall'altra nella caduta in verticale della sua incidenza e utilità. La crisi certamente più grave si è riscontrata nel mondo del lavoro: il tasso di inoccupazione è salito nel 1993 dal 9.4% del primo trimestre al 10.3% del terzo e nel luglio del 1994 ha raggiunto l'11%; inoltre, esso si concentra al Mezzogiorno (18% rispetto al 6.7% del Nord e all'8% del Centro), sui giovani (25.3%) e sulle donne (31.3%).

Sul piano specificamente etico possono essere richiamate quattro grandi problematiche di natura trasversale: l'individualismo, il diffondersi di una legalità "appropriativa" apparentemente pulita, l'appiattimento sul presente e la frammentazione delle concezioni morali. Su quello socio-politico si moltiplicano i rifiuti collettivi che sono mirati a difendere un modo assoluto il proprio vivere bene attuale, respingendo ogni logica di scambio che possa comportare una perdita per quello che si riceve secondo criteri di reciprocità accettata. Inoltre, gli ultimi anni hanno posto il paese di fronte a una serie di gravi questioni: la corruzione della politica, il crollo dei partiti tradizionali, l'innovazione istituzionale, i trasversalismi, le lotte tra soggetti dello stato senza esclusione di colpi.

A giudizio del CENSIS già nel 1993 il laboratorio italiano avrebbe ripreso a funzionare, avendo imboccato la via della risalita (CENSIS, 1993). È vero che l'Italia rimane una società "eventuale" nella quale gli eventi, non più strutturati dalle ideologie, dalle istituzioni o dai partiti, irrompono liberamente nella realtà (EURISPES, 1994). Tuttavia, secondo il parere autorevole del Governatore della Banca Italia, alla fine del 1994 esisterebbero le condizioni per l'avvio di un solido ciclo economico (Tamburello, 1994). Il prodotto interno lordo (Pil), che quest'anno dovrebbe crescere più del 2%, nel prossimo sarebbe destinato a toccare il 3%. Inoltre, la produzione manterrà i suoi ritmi di espansione, sostenuta dalle esportazioni, e la bilancia dei pagamenti potrà ottenere un avanzo del 3%.

Rimane il dramma della disoccupazione e il rischio che il Meridione accresca il suo divario con le zone più sviluppate dell'Italia Centrale e Settentrionale. Gli ultimi due anni hanno assistito a un calo dell'occupazione che non avrebbe precedenti in quanto dall'estate del 1992 fino ad oggi gli occupati si sarebbero ridotti di 1.200.000 unità; inoltre, sembra che in questo primo periodo di ripresa l'aumento delle opportunità di lavoro sarà molto limitato. In ogni caso i problemi più preoccupanti si registrano al Sud: qui il Pil appare ancora stagnante; il rapporto tra spesa pubblica e prodotto si situa intorno al 70%; il valore aggiunto del settore privato raggiunge appena il 15-20% di quello del Centro-Nord; si consuma il 15% in più rispetto a quanto si produce; il tasso di disoccupazione si colloca, come già detto, al 18% rispetto al 7.2% del Centro-Nord e metà dei giovani che si inseriscono nel mondo del lavoro non trovano un posto in paragone al 30% dell'Italia Centrale e al 20% del Settentrione.

Insieme alle questioni della disoccupazione e del Mezzogiorno, rimangono comunque i problemi della frammentazione della cultura, della crisi dei valori, dell'incompiutezza del rinnovamento della politica. Inoltre, nel 1993 si è affacciata sulla scena sociale una componente "neo-borghese" di italiani efficientisti e progressisti, accanto alla quale è emersa con forza dal basso nel 1994 un'altra populista che si alimenta della paura dei ceti piccolo-borghesi di perdere la loro agiatezza relativa e che si esprime nella rabbia contro gli extracomunitari e nel qualunquismo: si tratta di due culture, che presentano notevoli caratteri di ambiguità, in quanto rischiano di cadere rispettivamente

nel riduzionismo di un'efficienza priva di giustizia e di una solidarietà corporativa.

1.2. *Segni del malessere giovanile*

In connessione con il cambio sociale è in atto una trasformazione della situazione dei giovani e l'orientamento che questa sta assumendo non pare rassicurante, almeno come prima ipotesi. Richiamerò qui di seguito i segni di tale disagio crescente e nella seconda sezione tenterò di arrivare ad alcune conclusioni.

1.2.1. *Luci e ombre di una situazione*

Secondo le indicazioni convergenti della ricerca sociologica, il clima familiare appare abbastanza aperto, dialogico, sereno e costruttivo e non più caratterizzato da conflittualità aperta come alcuni anni fa (Cavalli e De Lillo, 1993; Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994). Non mancano prescrizioni da parte dei genitori nei confronti dei figli, ma sono relativamente poche e non sembrano molto gravose. Le richieste-bisogno dei figli nei confronti dei genitori si orientano non tanto verso la domanda di autonomia e libertà come in un passato recente, quanto nella direzione della instaurazione di relazioni amichevoli e affettuose in un clima di dialogo e di comprensione. In aggiunta la comunicazione intrafamiliare risulta abbastanza fluida al punto che si chiedono alla madre, soprattutto, e anche al padre, informazioni di ogni genere anche quelle sulla sessualità. In questo contesto si spiega abbastanza facilmente come mai in risposta a una precisa domanda la famiglia venga considerata dai giovani l'istituzione che ispira loro il massimo di fiducia.

Questa visione complessivamente positiva non deve far dimenticare alcuni aspetti problematici. In particolare, ricordo che la trasmissione dei valori da parte dei genitori sembra situarsi al ribasso, come risulterà poi dai sistemi di significato che caratterizzano i giovani, piuttosto appiattiti su un orizzonte di onestà individuale; pare che, pur di conservare un clima sereno, i genitori rinuncino a stimolare i loro figli verso una cultura etica più impegnativa della responsabilità sociale e della legalità.

Dati recenti hanno evidenziato a più riprese il livello preoccupante di dispersione che colpisce la scuola media e la secondaria superiore, in particolare il biennio e l'istruzione tecnico-professionale: il fenomeno è un segnale del malessere e dell'inefficienza sul piano qualitativo dei processi e dei contenuti dell'offerta di istruzione (CENSIS, 1991, 1992 e 1993). Anche la percezione che i giovani hanno della scuola appare piuttosto contraddittoria (Cavalli e De Lillo, 1993). Da una parte, i tre quarti di un campione nazionale di 2.500 giovani tra i 15 e i 29 anni esprime soddisfazione per la cultura generale appresa durante gli studi; dall'altra, il 60% di quanti già lavorano considera insufficiente la preparazione fornita dalla scuola per lo svolgimento della propria attività professionale. Inoltre, un terzo appena degli intervi-

stati attribuisce all'istruzione una collocazione prioritaria, mentre gli altri due terzi preferiscono il lavoro. Meno del 10% dimostra molta fiducia negli insegnanti, anche se la percentuale di coloro che ne hanno poca non supera il 30%; va anche aggiunto che i docenti occupano la terza posizione tra le figure istituzionali quanto a fiducia, ma al tempo stesso essi sono accusati di avere scarsa considerazione delle esigenze e del punto di vista degli studenti. La partecipazione dei giovani alle assemblee dedicate a problemi scolastici è bassa; tuttavia è superiore alla frequenza di manifestazioni pubbliche per il disarmo, la pace, il lavoro, l'ambiente. In conclusione, l'esperienza scolastica assume comunque centralità nella vita dei giovani, ma più come ambito di socializzazione tra i pari e di acquisizione di una cultura piuttosto generica, mentre il punto debole del sistema di istruzione riguarda l'apprendimento di capacità professionali che viene considerato insufficiente.

Per quanto riguarda il lavoro, va ossevato che il tasso di inoccupazione giovanile sale dal 21.3% del 1981 al 24.1% del 1991 e al 25.3% del 1992; inoltre, come si è visto sopra il segmento più colpito è il sud con il 50% (CENSIS, 1993). L'indagine IARD ha poi confermato quanto acquisito con i dati ISTAT circa il crescere delle difficoltà di inserimento lavorativo giovanile con il diminuire del titolo di studio e all'interno della componente femminile (Cavalli e De Lillo, 1993). Non a caso per ottenere un'occupazione le giovani intervistate devono possedere un titolo di studio mediamente superiore a quello dei loro coetanei maschi.

Queste difficoltà occupazionali sono tanto più problematiche in quanto si pongono in un quadro in cui il lavoro è visto o vissuto dai giovani come un elemento fondamentale all'interno del proprio progetto di vita e fortemente intrecciato con il valore del riconoscimento di sé e del proprio ruolo (Cavalli e De Lillo, 1993). Infatti, l'esigenza globale di riconoscimento sociale proprio del giovane (sentirsi apprezzati e ritenuti responsabili nelle proprie scelte è un bisogno centrale per le giovani generazioni) diviene tanto più vitale quanto più tende a concretizzarsi in una richiesta di riconoscimento professionale. L'inserimento nel mondo del lavoro si ricollega pertanto a questo bisogno fondamentale di valorizzazione delle proprie potenzialità propositive e costruttive. Tale concezione positiva del lavoro è accompagnata da una visione realistica delle difficoltà di accesso al mercato del lavoro e dalla necessità di acquisire un'adeguata preparazione culturale e professionale che attualmente non viene assicurata in modo soddisfacente dal sistema formativo.

Inoltre, nel mondo giovanile è in atto una revisione della cultura del lavoro. Questa appare sempre più caratterizzata: dalla perdita di centralità dell'etica del lavoro; da una maggiore attenzione agli affetti, ai rapporti con le persone, agli interessi individuali, rispetto al lavoro, come elementi su cui fondarsi per dare un senso alla vita; e dalla voglia di azienda e di fare azienda. L'ultimo aspetto se da un lato dimostra la preferenza per l'autonomia nel lavoro, dall'altro può essere considerato, per quote anche considerevoli di giovani, il segnale di un atteggiamento di sfiducia nella possibilità di trovare un'occupazione dipendente.

Un interrogativo più ampio può essere posto riguardo al tempo libero di questi giovani. Un "tempo libero liberato", oppure un tempo "perso/consumato" nell'anomia di una quotidianità non programmata? L'alta percentuale di quanti si dicono almeno abbastanza soddisfatti di come trascorrono normalmente il proprio tempo libero sembrerebbe offrire indizi sufficienti per respingere la seconda ipotesi (Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994). Al tempo stesso l'idea dell'anomia trova conferma nella condizione dequalificata in cui la maggioranza vive il proprio tempo libero: sulla strada, sulla piazza o ai giardini, nelle pizzerie, birrerie, discoteche; in gruppi spontanei che si palesano primariamente come il luogo dell'evasione; in una lettura sbrigativa e selettiva; in una condizione di teledipendenza. Non manca tuttavia una minoranza significativa che vive il proprio tempo libero in modo più impegnato, partecipando alle associazioni e al volontariato, frequentando centri parrocchiali, luoghi di espressione culturale e di animazione sociale, leggendo in misura non scarsa ed evidenziando una visione della TV abbastanza contenuta.

Agli inizi degli anni '90 sembrano emergere segni di involuzione negli atteggiamenti sociali dei giovani e più generalmente sul piano dei valori (Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994). I "valori-bisogni" (cioè quelli legati alla sfera del personale e dell'esistenziale) che vengono ritenuti più importanti sono indentificati prevalentemente nell'amore di un/a ragazzo/a (più quotato con il crescere dell'età), nell'affetto dei familiari (più sottolineato dagli adolescenti), nell'andare bene scuola (o essere preparati professionalmente, tra gli allievi della Formazione Professionale e i giovani lavoratori che lo pongono al primo posto in assoluto) e nell'aiutarsi l'un l'altro.

Quanto ai "valori-realizzazione", cioè quelli ritenuti importanti per sentirsi realizzati nella vita, i giovani sembrano convenire principalmente su quattro: vivere con onestà; essere colto, sapere molte cose; essere aggiornato su ciò che accade nella società e nella propria città; svolgere una professione di prestigio. Il primo posto in assoluto viene occupato dall'onestà della vita, un valore etico, di un'etica segnata da una adesione a contenuti valoriali laici piuttosto che religiosi, come mostra anche la rilevanza piuttosto modesta attribuita al testimoniare la propria fede religiosa; si tratta inoltre di un'etica individualista in quanto la partecipazione alla vita sociale ottiene una valutazione media.

Un'altra indagine conclude che "Gli anni '90 (...) potrebbero essere caratterizzati dal progressivo deterioramento dei contenuti dei valori, in nome di un criterio di uso strumentale dei significati, con processi quindi di mercificazione e di consumismo dei valori che li svuotano dei contenuti. In altri termini questa ipotesi ritiene che non vi sia più lo spazio per non condividere i valori generali, ma cresca invece la capacità di adattarli a sé: le conseguenze sono facilmente immaginabili, perché le vie degli egocentrismi si lastricano di buone intenzioni e di apparenti solidarismi" (Scanagatta, 1992, p. 8). In particolare lo stesso Autore fa notare che tra gli anni '80 e '90 il significato

del volontariato si è allargato ad attività di tipo edonistico e che nelle motivazioni dell'adesione sono venute in primo piano le ragioni egoisticamente soggettive rispetto a quelle più altruistiche.

Un'area problematica dei giovani è anche quella relativa al loro rapporto di fiducia/sfiducia con le istituzioni (Cavalli e De Lillo, 1993; Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994). La famiglia si conferma come l'istituzione cardine per tutti i giovani che nella loro generalità nutrono per essa molta fiducia. In una posizione sostanzialmente di sufficienza (abbastanza) si situano tre strutture con le quali i giovani hanno un rapporto più diretto (scuola, Chiesa e associazioni giovanili) e quattro organizzazioni pubbliche che sembrano oggi più credibili (ONU, CEE, Forze dell'ordine e Forze Armate). Indubbiamente, il dato più preoccupante è la diffusa repulsione che i giovani manifestano per le organizzazioni politiche e sindacali, le istituzioni politiche (il governo centrale) e la sede del governo locale, quale il Comune, che dovrebbe essere l'istituzione più vicina al cittadino e al suo servizio.

I dati sul rapporto tra giovani e Chiesa confermano le ipotesi recenti sulla religione dello "scenario". "Sul palcoscenico della vita l'uomo contemporaneo recita un copione profano, scandisce la sua esistenza per lo più sulla base di valori e orientamenti contingenti. Ma nello stesso tempo egli avverte l'esigenza di avere alle spalle un riferimento religioso ultimo che trascenda l'esperienza e sia in grado di costituire un richiamo originario alla propria identità. (...) Si tratta però di un riferimento cos ultimo, cos originario, cos fondante, da risultare per molti aspetti scollegato rispetto alle ordinarie condizioni di vita, rispetto alle scelte e agli orientamenti che presiedono la vita quotidiana" (Garelli, 1991, p. 10). Da una parte, infatti, la stragrande maggioranza dei giovani dichiara di appartenere alla Chiesa Cattolica, i credenti raggiungono l'80%, i praticanti il 43.2%, un quarto va a messa tutte le domeniche, il 60% circa degli associati partecipa a gruppi religiosi e la frequenza degli oratori è media, anche se si abbassa con l'aumentare dell'età; dall'altra però l'intensità della trattazione degli argomenti religiosi nei gruppi informali tende al poco, il vivere la fede religiosa e il testimoniarla occupano un posto marginale rispettivamente tra i "valori-bisogno" e "realizzazione" e il problema religioso preoccupa solo una percentuale insignificante dei giovani (Rostan, 1993; Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994).

Pertanto, non mancano indizi che la scelta dell'impegno sociale e del volontariato effettuata dai giovani all'inizio degli anni '80 stia rischiando l'involutione verso un sociale che si restringe al rapporto interpersonale, verso un mondo di valori che si caratterizza per l'individualismo e l'orizzontalismo dei riferimenti, e verso il rifiuto delle istituzioni politiche anche a livello locale.

La tossicodipendenza è considerata l'epifenomeno più significativo del disagio giovanile. È anche acquisito che non è possibile affrontare questa problematica in termini di solo disadattamento individuale: per risalire alle radici di tale espressione di malessere occorre infatti adottare un'ottica che

consenta di leggerne la dimensione sociale. Tale chiave interpretativa permette di cogliere il fenomeno nella sua processualità e multidimensionalità. Inoltre si può oggi identificare l'area a rischio di marginalità e devianza nella componente giovanile che ha contiguità culturale e/o comportamentale con il fenomeno, quando non addirittura una certa frequentazione con soggetti marginali o devianti.

“Circa il movente principale della ricerca di uno stato alterato di coscienza (...) i segnali che provengono dal mondo giovanile fanno intravedere una zona meno chiara di motivazioni, un insieme di concause che vanno dalla piattezza della vita quotidiana, alla noia, alla mancanza di senso o alla necessità di ritrovare identità tramite riti di gruppo” (CENSIS, 1992, pp.283-284). Cos che “la ricerca di identità (o la fuga da essa) perseguita tramite l'alterazione della coscienza è ormai un fenomeno che interessa anche giovani benestanti, attestando l'esistenza di un rischio da benessere che può coinvolgere in fenomeni di devianza persone economicamente e culturalmente non svantaggiate”. La complessità del fenomeno è altresì marcata dalle svariate motivazioni che portano all'assunzione di sostanze psicotrope: dalle importanti spinte legate ai problemi della sfera esistenziale, sociale e, soprattutto, relazionale, ai fattori legati alla casualità, alla curiosità, o semplicemente all'effetto imitativo proprio delle relazioni amicali nel gruppo dei pari.

La probabilità di cadere nella spirale marginalità-disadattamento si può calcolare anche in base all'indicatore della maggiore-minore contiguità-esposizione-contaminazione con il fenomeno delle tossicodipendenze. Dall'indagine IARD 1992 si apprende che i dati oggettivi di esposizione alla droga — sia pure in riferimento a quella “leggera” — sono in aumento deciso (Cavalli e De Lillo, 1993). Più della metà degli intervistati conoscono giovani che ne fanno uso (erano solo un terzo nel 1987), il contatto fisico con una sostanza psicotropa è più che raddoppiato, come anche la confessione di provare il desiderio o la curiosità di provarla.

1.2.2. *Una visione orizzontale, pragmatica, a forte soggettività*

Cercando ora di tradurre i segnali finora raccolti in una prima ipotesi teorica, ritengo anzitutto di poter affermare che le indicazioni delle ricerche recenti non mettono in discussione sostanzialmente la concezione del mondo giovanile come risorsa e non solo come problema, anche se i dati richiamati comportano uno spostamento di accento (Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994). Nella società italiana sospesa, la condizione dei giovani continua ad offrire un panorama complesso e variegato di situazioni e di dinamiche che si presentano di volta in volta come ostacoli e come potenzialità positive; tuttavia, gli indizi emersi sembrano dare maggiore rilevanza agli aspetti negativi che a loro volta rinviano a interpretazioni sociologiche corrispondenti, sia tradizionali, sia nuove.

In questo senso può riprendere importanza la tesi della marginalità che, come si sa, viene espressa in termini di esclusione dal centro della società,

dipendenza, subordinazione, irrilevanza. Tale chiave di comprensione, benché non sembri in grado di spiegare in termini globali la realtà giovanile nella società attuale, tuttavia rimane ad indicare un pericolo che incombe in forme differenziate su tutti i giovani e una situazione reale per gruppi crescenti di essi. La causa della marginalità viene identificata di solito nel modello di crescita dei sistemi neo-capitalisti che, per ottenere la massimizzazione della produzione e dei profitti, tendono ad espellere dal cuore della realtà economica i soggetti più deboli della popolazione: giovani, donne, anziani.

Accenno alle manifestazioni possibili di tale situazione: il parcheggio nel sistema scolastico; la crescita della disoccupazione e inoccupazione giovanile; l'espansione della sottoccupazione nel senso che i giovani devono talora accettare condizioni difficili per potersi inserire nel mondo produttivo; il confinamento nel consumo coatto; l'esclusione o la limitazione delle possibilità di esercizio del potere; il senso di impotenza; l'accettazione passiva della marginalità come ragione dell'esistenza; l'autoemarginazione in culture separate.

Probabilmente rivela una più estesa capacità interpretativa l'ipotesi della frammentazione strutturale e culturale. Questa riflette la notevole complessità ed elevata differenziazione interna tipica delle società dinamiche e post-industriali. Ciò significa la progressiva scomparsa di un quadro omogeneo e generalmente condiviso di significati e valori in grado di rappresentare unitariamente il corpo sociale e quindi la tendenziale "soggettivizzazione individualistica" del comportamento (Sorcioni, 1992, pp. 8-10). Da qui la stessa crisi delle agenzie di formazione e socializzazione, incominciando dalla scuola, che trovano difficoltà crescenti a veicolare il consenso su valori comuni e a "generare nuovi processi di trasmissione valoriale partecipativi". Ne consegue lo scadimento della funzione educativa propria della generazione adulta ("permissiva") che ha perso autorevolezza e credibilità. Si ha così una "orizzontalizzazione dei riferimenti valoriali" e "l'assenza di una discriminante valoriale tra le generazioni all'interno delle quali emergono solo semplici accentuazioni comportamentali".

Entro la componente giovanile della società il frantumarsi del vissuto individuale provoca disorientamento nella costruzione della personalità, mentre l'assenza di progettualità e di contenuti tende ad essere surrogata dal consumismo e dall'"utilitarismo pragmatico" (Scanagatta, 1992, pp. 15-16). Nei soggetti più deboli il risultato può essere rappresentato da esiti patologici da non sottovalutare, come la devianza o la dissociazione mentale e comportamentale. In generale si parla di "generazione sospesa, figlia di un benessere evidente ma orfana di riferimenti forti" con tratti di insicurezza (anche nella gestione dei rapporti sessuali e nella organizzazione della coppia) e sintomi di insoddisfazione esistenziale (nella forma estrema la tossicodipendenza) (Ibidem).

Pure la "cultura combinatoria" (caratterizzata, appunto, dalla giustapposizione di bisogni, comportamenti e aspettative anche contraddittorie in uno

stesso individuo), che appare la manifestazione più vistosa del "nuovo" presente nelle giovani generazioni, sembra all'origine di quella instabilità e incertezza valoriale che genera situazioni di disagio e di perdita di identità (Sorcioni, 1992, pp. 8-10). Questo malessere alimenta sia fenomeni di partecipazione ritualistica e violenta (gli ultras dello stadio e i neonazisti xenofobi) sia il "bisogno profondo di nuove regole che svolgano uno dei ruoli garantito in passato dalle ideologie" (Scanagatta, 1992, p. 15).

Su un altro versante si rileva che il mondo giovanile non manca certamente di potenzialità positive che, se adeguatamente recepite e valorizzate, possono diventare risorse importanti in vista della costruzione di una società più articolata (o ad elevata "soggettività") ed al tempo stesso solidale. Anche nell'attuale sistema sociale in crisi le nuove generazioni continuano ad avere il vantaggio di disporre — sia pure in modi non ancora egualmente distribuiti — di notevoli opportunità in tutti i campi quanto a strumenti, offerte, strutture, strategie, e tali da permettere differenziati percorsi in funzione della realizzazione personale.

Inoltre, nel conflitto tra valori-bisogni di tipo acquisitivo-realizzativo (la competitività, il successo, il guadagno, la capacità di consumo, le possibilità di status e di potere) e quelli di tipo espressivo-post-materialistico (la spontaneità, la fraternità, l'autenticità dei rapporti interpersonali, la libertà personale, la qualità della vita), i giovani si manifestano, in una loro componente significativa (che però sembra in diminuzione), "portatori sani" dei secondi.

In conclusione pare che tra i giovani si stia facendo strada una concezione della vita orizzontale, pragmatica, utilitarista, a forte soggettività: infatti, si nota un'involuzione sul piano dei valori, il pericolo della trasgressività pare crescere e il rischio da benessere si diffonde tra giovani culturalmente ed economicamente non svantaggiati. Si tratta però di primi segnali, la situazione è sospesa e non c'è nulla di deterministico: in altre parole, non mancano le possibilità di capovolgere tali prospettive, operando sia sul piano strutturale sia soprattutto su quello educativo.

2. Le strategie

Anzitutto si tratta di assicurare il rispetto della complessità del sociale, frutto anche di personalizzazione e di individualizzazione dei processi, entro però un quadro unitario di riferimento che consenta ai giovani di superare la cultura del frammento per divenire protagonisti della propria maturazione: sosterrò pertanto come prima strategia l'attuazione del sistema formativo integrato basato sull'autonomia e sulla parità. Più volte è ritornato nell'analisi precedente il disagio della transizione scuola-lavoro: a mio parere, la risposta a questo problema, che è più vasto, come si vedrà, della questione occupazionale, va ricercata nella realizzazione di un vero sistema di formazione permanente a partire dall'obbligo. Per conciliare l'emergere dei

valori neo-borghesi e del populismo con l'eredità della solidarietà, ritengo che possa servire una pedagogia di progetto. In questo momento tra le istituzioni la più efficace appare la famiglia: sembra conveniente puntare su di essa per farne uno dei pilastri delle politiche educative.

2.1. Un sistema formativo integrato basato sull'autonomia e sulla parità

A seguito di una lenta evoluzione che, iniziata nei primi anni del '900, si era conclusa intorno alla metà del secolo, la scuola aveva raggiunto nel secondo dopoguerra una posizione di monopolio sulla formazione, mentre le altre istituzioni educative venivano ad occupare una condizione subalterna. Ma lo "scuolacentrismo" degli anni '50 e '60 è stato sostituito a partire dalla decade '70 dal "policentrismo". L'educazione di ogni uomo, di tutto l'uomo, per l'intero arco della vita — la finalità ultima dell'educazione permanente — è un compito talmente ampio che la società non lo può affidare ad una sola agenzia educativa — la scuola — o ad una sola istituzione — lo Stato.

Lo sviluppo integrale dell'uomo richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco della vita, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative (famiglia, mass media, imprese, associazioni, chiese...) in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi. Inoltre, accanto allo Stato, tutti i gruppi, le associazioni, i sindacati, le comunità locali e i corpi intermedi devono assumere e realizzare la responsabilità educativa che compete a ciascuno di loro.

Alle ragioni enunciate sopra va aggiunto che la società odierna si caratterizza per la complessità sempre più spinta di strutture, procedure, contenuti. Tale complessità comporta il venire meno di ogni pretesa monopolistica di qualsiasi istituzione. In altre parole, non è possibile soddisfare l'attuale molteplicità di bisogni con risposte uniformi o strutture unitarie, ma l'offerta va diversificata il più possibile attraverso un intervento a rete.

Società complessa e policentrismo formativo non significano però l'introduzione selvaggia del libero mercato in educazione. La proposta di un self-service educativo non pare praticabile a livello di scuola: come infatti gli alunni potranno orientarsi nel labirinto di scelte molteplici e successive che è richiesto dalla molteplicità dei bisogni? Oppure avverrà che solo i giovani che provengono da famiglie appartenenti a un certo ambiente culturale saranno capaci di avvalersi delle opportunità formative? La società complessa, come si è visto sopra, è una società a-centrica: in altre parole si qualifica per la mancanza di un unico centro e per la sua sostituzione con una pluralità di centri. Il fenomeno si riflette sul piano micro in quanto la persona stenta a trovare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente e ordinato nel quale situare la propria vita. Siccome il fornire tale quadro di riferimento è compito primario dell'educazione, bisognerà che il policentrismo formativo sia accompagnato dalla realizzazione di un sistema formativo integrato.

In altre parole, il sistema formativo italiano va ridisegnato in modo unitario, recependo la pluralità dei canali e delle agenzie formative esistenti, non come anomalie, ma come una "risorsa" (CONFAP, 1994; CISI, 1994). Ciò significa superare l'impostazione "scuolacentrica" e "statalocentrica", per imboccare la strada della differenziazione dei segmenti e dei processi formativi in funzione dell'utenza al di là delle logiche burocratico-istituzionali. Tre in particolare sono i sottosistemi che dovrebbero integrarsi in base alle condizioni specificate nel seguito: la scuola statale, la non statale e la Formazione Professionale regionale.

Ovviamente si dovrà però trattare di una corretta integrazione. Questa vuol dire anzitutto divisione chiara di ruoli senza alcuna invasione dell'ambito di competenza altrui. In secondo luogo l'integrazione comporta collaborazioni per lo svolgimento di funzioni di natura superiore. La cooperazione dovrà avvenire su un piano di pari dignità e nel rispetto della reciproca autonomia, senza confinare alcuna agenzia formativa in una condizione ancillare, subordinata, accidentale, condizionata. Naturalmente, la collaborazione non può significare semplice convivenza, ma deve portare alla progettazione e attuazione di un percorso formativo comune mediante forme di reale cooperazione su un piede di parità. Altre regole fondamentali del sistema formativo integrato vanno ricercate nei principi che già il Rapporto Faure proponeva della differenziazione, della mobilità e della deformalizzazione. Anzitutto, si dovranno moltiplicare le istituzioni e i mezzi educativi, assicurare l'accesso più largo alle risorse formative e differenziare le offerte educative nel modo più esteso possibile. Inoltre, bisognerà facilitare il passaggio degli allievi, sia orizzontalmente sia verticalmente, da un livello all'altro del medesimo istituto, da un istituto all'altro, da un tipo di educazione all'altro, o dalla vita attiva allo studio e viceversa. Infine, si dovrà riconoscere l'egualianza di tutti i percorsi formativi a parità di risultati.

Condizione essenziale verso questo sistema integrato sono da una parte un'effettiva autonomia dei singoli istituti, così come è stata ipotizzata dalla legge finanziaria 1994, dall'altra una radicale revisione delle funzioni centrali dei Ministeri. Come si sa, a sostegno dell'autonomia militano ragioni pedagogiche molto fondate. Anzitutto, essa permette alla comunità educativa di costruirsi sulle esigenze formative dei suoi membri: in sostanza è possibile predisporre una programmazione educativa corrispondente alle varie situazioni, e la responsabilità individuale e collettiva viene riconosciuta in tutta la sua potenzialità attraverso l'attribuzione di ambiti rilevanti di azione. In secondo luogo, l'autonomia favorisce la realizzazione della domanda educativa espressa dal sistema sociale nel suo complesso e nelle sue componenti, trasferendo il momento decisionale vicino al livello esecutivo, consentendo il coinvolgimento di tutte le componenti interessate e conferendo maggiore elasticità all'organizzazione interna. Essa costituisce anche un contributo notevole al rafforzamento della qualità e dell'efficienza delle strutture formative in quanto facilita l'emergere di tutte le potenzialità valide presenti in ciascuna unità scolastica. Non va dimenticata neppure la necessità di

conformarsi alle scelte della Costituzione che ha sancito per il governo delle istituzioni pubbliche i principi dell'autonomia e del decentramento.

L'autonomia dovrebbe assicurare l'esercizio della responsabilità educativa da parte del singolo istituto in un quadro unitario garantito dal centro. A questo spetterebbe la propulsione politica, in particolare la tutela dell'egualianza delle opportunità, della libertà e della qualità su tutto il territorio nazionale; a sua volta l'unità scolastica dovrà diventare il centro di attribuzione di tutti i poteri che gli garantiscano il controllo sul complesso delle condizioni del suo funzionamento, in modo da poter fornire risposte efficaci alle domande di formazione e di lavoro che provengono dalla società. In altre parole il sistema educativo non può essere tutto centro, perché si trasformerebbe nell'attuale colossale mostro burocratico, né tutto società, in quanto si avrebbe una scuola appiattita sul mercato, né tutto organizzazione, perché si cambierebbe in una struttura totalmente tecnocratica. Bisogna al contrario redistribuire le funzioni tra il centro e la periferia secondo i principi della distinzione e della complementarità al fine di decentrare le decisioni e di accentrare i controlli.

Evidentemente non si vuole la "disintegrazione" del sistema, ma arrivare ad un "servizio più efficiente alla persona", cioè come responsabilità attiva verso i bisogni formativi, come capacità di personalizzazione delle risposte formative. Alla libertà di iniziativa e di organizzazione didattica e finanziaria va accompagnato sempre un quadro di regole e verifiche pubbliche che consenta la valutazione e certificazione delle strutture, dei processi e dei risultati formativi. In questa revisione le Regioni sono chiamate a svolgere un ruolo essenziale in sinergia (non in contrapposizione o esclusiva) rispetto all'ordinamento dello Stato centrale. Una collaborazione più ampia con le Regioni può rappresentare il perno di un governo flessibile del sistema formativo, capace di far interagire formazione iniziale (scuola, Formazione Professionale, Università) e formazione continua (verso l'azienda, gli adulti, le fasce deboli), il mondo dell'istruzione e la realtà del mercato del lavoro, la domanda socio-economica e la programmazione territoriale dell'offerta.

Il quadro dei principi richiamati sopra ci consente una prima valutazione del documento presentato dal Ministro della PI il 30 settembre come suo contributo alla definizione dello schema del decreto legislativo sull'autonomia scolastica (ANP, 1994; CISI, 1994; Editrice La Scuola, 1994). Anzitutto, sono certamente corretti i criteri ispiratori: la centralità dello studente nel sistema scolastico, la centralità della scuola nella società italiana, il nuovo rapporto tra interesse educativo nazionale ed autonomia della scuola. Anche la definizione dello statuto dello studente sembra equilibrata e completa: manca tuttavia nell'elencazione dei diritti quello di scelta della scuola da frequentare. Sostanzialmente valida può essere considerata anche la sezione relativa alla singola scuola: viene affermata la centralità del Progetto educativo di istituto che enuncia organicamente le scelte fondamentali in ordine all'autonomia e indica finalità, obiettivi, modi, tempi, strumenti e risorse dell'attività stessa; a ogni scuola è riconosciuta la personalità giuridica e tutte

sono dotate di autonomia didattica, organizzativa, finanziaria, di ricerca e di sviluppo in coerenza con gli obiettivi e gli standard formativi nazionali; il governo dell'autonomia è fondato sull'attribuzione chiara del ruolo e della responsabilità per i risultati al capo di istituto, che presiede il Consiglio di Istituto, sul conferimento a quest'ultimo organismo di poteri di indirizzo e di gestione, sul riconoscimento al collegio dei docenti della competenza sulla valutazione interna dell'azione educativa e di quella esclusiva sulla programmazione scolastica, sulla conferma dei Consigli di classe come sedi di partecipazione, di programmazione didattica e di valutazione, sulla introduzione dei Comitati dei genitori e degli studenti e sulla previsione della flessibilità di tutti gli strumenti gestionali, comprese le elezioni di secondo grado per gli organi collegiali, mentre vengono aboliti il distretto e il Consiglio Provinciale che finora non hanno dato buona prova di efficienza.

È invece discutibile che al personale della scuola sia affidata una specie di centralità gestionale e politica dato che nel Consiglio di Istituto viene riservata alla componente docente la metà dei posti disponibili a cui si aggiungono il rappresentante del personale ATA e i membri di diritto, cioè il preside e il coordinatore amministrativo, per cui i rappresentanti del personale ottengono almeno il 60% dei posti. Altro punto che non convince riguarda l'esclusione dei genitori e degli studenti dalla partecipazione alla programmazione didattica nei Consigli di classe. Da questo punto di vista, va evitata a livello di singola scuola ogni contrapposizione tra partecipazione e gestione: al contrario, dovranno essere contemplate sia forme di coinvolgimento delle varie componenti in relazione alle scelte educative di fondo, sia strutture flessibili di gestione come comitati, commissioni e conferenze.

Tuttavia, la sezione del documento che contrasta con gli obiettivi dell'autonomia è quella relativa all'organizzazione del Ministero. Qui infatti prevale un'impostazione neocentralista, anche se apparentemente spostata a livello regionale, e tutta la riforma sembra ridursi a pura operazione di decentramento amministrativo e finanziario. Più specificamente, il vecchio si sostituisce al nuovo, vengono raddoppiati gli organismi e gli apparati invece di eliminare le duplicazioni e di ridimensionare gli organici, con l'effetto prevedibile di produrre conflitti di competenze, lentezze burocratiche e mortificazione dei poteri attribuiti alle singole scuole.

Infatti, il documento del Ministro istituisce 20 dipartimenti regionali diretti da dirigenti generali, cioè altrettanti ministeri regionali. Questi svolgono funzioni delegate dall'amministrazione centrale che, però, le mantiene inalterate in quanto sono previste 10 direzioni centrali. I dipartimenti non prendono il posto dei provveditorati, ma si sovrappongono a questi ultimi, accrescendo la separazione gerarchica tra centro e scuole, la pressione burocratica su quest'ultime e conseguentemente l'inefficienza amministrativa. Tale orientamento della riforma è destinato a provocare un ingigantimento dell'apparato periferico senza alcuna riduzione di quello centrale e la sua burocratizzazione al posto della sua trasformazione in una struttura di servizio di tipo tecnico; in aggiunta, nega il principio del riconoscimento di

un'ampia autonomia gestionale alle singole scuole. L'altro segnale di un'autonomia solo di facciata può essere visto nel Servizio nazionale di valutazione che è concepito come un organismo del ministero e non come una istituzione esterna indipendente da Viale Trastevere.

In conclusione, non è possibile vera autonomia, anche se viene riconosciuta in tutte le sue articolazioni a livello di singola scuola come nel documento del ministro, se l'amministrazione cerca di conservare il suo ruolo gestionale limitandosi ad accogliere una logica di puro decentramento o lo trasferisce all'Ente Locale ricostruendo ivi un nuovo centralismo. Con questo non si intende escludere l'ipotesi di un forte decentramento dell'amministrazione centrale a livello regionale o anche di uno stato federale come in Germania, purché le due impostazioni non si traducano in una scarsa valorizzazione degli istituti scolastici. Ci potrà essere vera autonomia solo se alla singola scuola vengono assicurati tutti gli strumenti per divenire un soggetto culturale e sociale capace di interagire con il territorio, un vero e proprio luogo di elaborazione culturale e di iniziativa formativa.

Nel quadro del sistema integrato e dell'autonomia lo Stato, pur mantenendo le proprie scuole, dovrebbe associare alcune categorie di istituti liberi qualificati a cui riconoscere parità, autonomia e sovvenzioni, allo scopo di assicurare la diffusione sempre più estesa dell'istruzione e della cultura. A questo punto non trovo modo più convincente per sostenere la mia ipotesi che citare due lunghi passi di un recente documento di natura interideologica *"Una nuova idea per la scuola"*. *"Si deve pensare a un sistema formativo pubblico, nazionale ed unitario, del quale partecipano scuole statali e non statali che accettino e pratichino l'impegno di formare i giovani secondo i valori costituzionali, secondo gli obiettivi generali stabiliti dallo Stato e con un preciso sistema di valutazione. Questa scelta non implica in nessun modo la rinuncia dello Stato a svolgere il proprio ruolo nel campo della formazione, ma anzi ne rilancia la funzione, sia pure distinta dalla gestione delle scuole medesime, di indirizzo, programmazione, sviluppo equilibrato, perequazione, valutazione dell'intero sistema dell'istruzione, nell'obiettivo della valorizzazione di tutti i soggetti ed istituti scolastici. (...) Una delle conseguenze positive di un sistema delle autonomie sta nella possibilità di superare per questa via la vecchia querelle tra scuola statale e scuola non statale. In questo ambito infatti è possibile riconoscere alle diverse opzioni ideali, sia di ispirazione religiosa che laica (come del resto alle forze sociali e agli Enti Locali), la opportunità di costituire scuole coerenti con i propri principi, che contribuiscano a formare cittadini consapevoli e rispettosi dei valori della Costituzione. L'orientamento di tali scuole non può e non deve considerarsi alternativo al sistema pubblico di istruzione ed ai suoi valori, ma piuttosto come una sottolineatura e una specificazione di quei valori che sono stati definiti dall'Assemblea Costituente sulla base del confronto con le diverse culture presenti nella società italiana e a partire da quel principio di pluralismo che costituisce il tessuto connettivo del sistema democratico."*

Aggiungo che il riconoscimento reale e pieno della libertà di insegna-

mento può contare almeno su tre giustificazioni molto significative: il diritto di ogni persona ad educarsi e a essere educata secondo le proprie convinzioni e il correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori; il modello dell'educazione permanente la cui attuazione è assicurata non solo dalle istituzioni formative statali, ma anche da una pluralità di strutture educative pubbliche o private che, in quanto operano senza scopo di lucro, hanno diritto di ricevere adeguate sovvenzioni statali; l'emergere nelle dinamiche sociali fra stato e mercato di un "terzo settore" o del "privato sociale" che, creato dall'iniziativa dei privati e orientato a perseguire finalità di interesse generale, sta ottenendo un sostegno sempre più consistente dallo stato a motivo delle sue valenze solidaristiche.

A mio parere l'autonomia consente di realizzare un sistema caratterizzato dall'integrazione e dal coordinamento nell'unico servizio pubblico delle scuole predisposte dai pubblici poteri e di quelle istituite e/o gestite da soggetti diversi purché rivolte al fine di educazione. Il riconoscimento della libertà di scelta educativa e di insegnamento garantisce alle non statali un adeguato spazio di autonomia, mentre dall'iscrizione diretto nel sistema pubblico discende la loro parità finanziaria. Lo Stato, mentre procede al finanziamento delle proprie scuole nel quadro dell'autonomia sulla base della domanda sociale, provvede nello stesso quadro e sempre sulla base della domanda sociale al finanziamento della scuola non statale paritaria in ragione di un costo unitario per alunno determinato statisticamente, che dovrà anche tenere conto della natura di privato sociale delle scuole paritarie².

Naturalmente rimangono pienamente legittime anche le altre due formule della parità, le convenzioni e il buono scuola, che andranno giocate sul piano politico insieme a quella del sistema integrato dell'autonomia secondo opportunità. Richiamo qui il modello delle convenzioni, mentre lascio alla fine quello del buono scuola. Nel caso del regime dei contratti e delle convenzioni, il referente principale è dato dall'esperienza francese di un'associazione dell'iniziativa privata al servizio pubblico, a metà strada fra l'indipendenza e l'integrazione. In altre parole sono previste diverse forme di contratto che contemplano sussidi e vincoli in rapporto diretto — maggiori sussidi, vincoli più stretti e minore spazio di libertà. Naturalmente, la conclusione dei contratti deve essere ancorata a parametri oggettivi in modo da evitare ogni discrezionalità: è questo problema insieme con quello delle difficoltà di negoziare continuamente con l'autorità pubblica le sovvenzioni che costituiscono i limiti di tale formula.

Di tale sistema formativo integrato la Formazione Professionale Regionale (=FP) è parte legittima e non sussidiaria (CONFAP, 1994). Infatti, il caratte-

² La formula finanziaria utilizzata comunemente nei paesi dell'Unione Europea per realizzare un sistema formativo integrato tra scuola statale e non statale consiste nell'assunzione da parte dello stato degli stipendi del corpo docente e delle spese di funzionamento e in suo contributo, parziale o totale, per la costruzione e la manutenzione degli edifici (Reguzzoni, 1994).

re strategico della FP va potenziato sempre più nel concreto in quanto essa costituisce una variabile determinante della crescita socio-economica. La FP è il sottosistema formativo che nel nostro paese si qualifica per la più grande concretezza in quanto opera nello snodo tra domanda e offerta di lavoro; in particolare essa interviene nella fase di raccordo fra tre gruppi di sistemi: produttivo e scolastico; lavorativo e formativo; della stratificazione sociale e della promozione degli strati più deboli della società. Inoltre, presenta un grado notevole di flessibilità e di apertura verso il contesto esterno, anche se non sempre nella misura voluta. In sostanza le strutture della FP sono chiamate a costituire il perno del sistema regionale della transizione-reinserimento, in altre parole del passaggio dalla scuola alla vita attiva e della riqualificazione dei lavoratori: più specificamente, si tratta di dare piena attuazione alla legge quadro 845/78, opportunamente rivista e integrata.

Questo significa anzitutto il riconoscimento della FP nell'elevazione dell'obbligo come canale percorribile di pari dignità. Ricordo almeno tre ragioni che giustificano questa posizione: nel gruppo di età 14/16 anni si riscontra una minoranza consistente (il 30-35% di ciascuna leva) che sembra esprimere una domanda formativa diversa rispetto all'offerta della scuola e che richiede pertanto una risposta specifica nel momento dell'elevazione dell'obbligo; i processi formativi della FP possiedono caratteristiche specifiche che in un eventuale inserimento della FP nel prolungamento dell'obbligo devono essere rispettate pena lo snaturamento della FP; le finalità e le problematiche dell'elevamento dell'obbligo vanno tenute distinte da quelle della riforma della secondaria superiore, anche se esistono delle aree di sovrapposizione. Più in particolare, la stabilità dei tassi di dispersione dopo il 1° anno della secondaria superiore dovrebbe convincere della convenienza del riconoscimento della FP nell'obbligo a tempo pieno, almeno dopo il 1° anno del biennio, senza dover aspettare la conclusione di quest'ultimo o il compimento dei 16 anni. Tale possibilità non va vista come compromesso, ma come un ampliamento reale del diritto alla formazione.

Particolare importanza dovrà essere assicurata alla FP di base di 1° livello, assolto o meno l'obbligo di istruzione. Tale tipologia è ben lontana dall'aver esaurito il suo ruolo, sia per andare incontro alla domanda formativa di tanti giovani, che non trovano nella scuola la risposta alle loro esigenze ed attese, sia come base indispensabile ad un appropriato inserimento nel mondo del lavoro, sia come fondamento del sistema formativo stesso. Inoltre, la FP di 2° livello ha ormai raggiunto un grado di sviluppo quantitativo e qualitativo tale da farne un percorso ordinario del sistema integrato. Spazio adeguato in collaborazione con altre strutture dovrà essere attribuito alla FP nelle aree dell'apprendistato, dei contratti di formazione/lavoro, del post-secondario e della formazione professionale continua degli adulti.

2.2. *Un sistema di formazione permanente*

Circa la transizione formazione/lavoro e più in generale quanto al problema dell'occupazione, le prospettive, soprattutto nel lungo termine, dipen-

dono dalla direzione che la nostra società prenderà nel futuro. Sulla base degli studi più recenti in materia si possono prevedere quattro scenari (Raivola, 1994; Bengtsson, 1993). Il primo è quello dello sviluppo senza occupazione: il sistema produttivo si espande, ma non è capace di assicurare il pieno impiego. Tale previsione si fonda sull'apparente paradosso sperimentato negli ultimi anni in molti paesi occidentali che hanno attraversato una fase anche lunga di sviluppo economico accompagnata da alti tassi di disoccupazione. In questo caso la società risulta polarizzata in due categorie di cittadini: quelli di serie A che lavorano e gli altri della B che non hanno occupazione. Anche la formazione sarà articolata in due canali, uno che prepara per la prima condizione e l'altro per la seconda.

Un altro scenario viene identificato con la società del tempo libero. In questo caso tutti hanno un'occupazione che, però, assorbe una parte minoritaria del proprio tempo in quanto i lavori relativamente poco numerosi vengono equamente distribuiti fra tutti gli interessati, riducendo di molto le ore di lavoro. Circa la formazione si ipotizza un sistema con due punti di riferimento: le autorità pubbliche dovrebbero assicurare l'educazione civica e del tempo libero, mentre agli imprenditori verrebbe affidata la preparazione professionale.

Un terzo scenario può essere definito come la società del volontariato. Il concetto di lavoro non va ristretto agli impieghi pagati, ma si estende a tutte le attività sociali, economiche o mentali che producono valore aggiunto. Nel mondo le cose da fare non mancano, molto al di là delle occupazioni retribuite.

Un ultimo scenario ipotizza il ritorno al pieno impiego come effetto del recupero di vitalità del mercato. L'avvento del terzo millennio sarà contraddistinto da una vera e propria esplosione delle conoscenze in tutti i campi: ricerca, sapere e formazione non saranno più soltanto fattori di sviluppo, ma diventeranno il fondamento stesso del sistema sociale e di quello economico che pertanto verrà ad assumere un nuovo modello di crescita. La caratteristica principale di questo nuovo paradigma consiste nella introduzione e nella diffusione di nuove tecnologie. Queste in un primo momento possono mettere in crisi l'occupazione, particolarmente la meno qualificata, ma nel lungo periodo dovrebbero cambiare il modo con cui operano le nostre economie e, possedendo un potenziale considerevole per l'aumento della produttività, accrescere lo sviluppo e l'occupazione. L'incidenza relativamente modesta che finora esse hanno esercitato si spiegherebbe con l'incapacità dei nostri sistemi produttivi sia di far seguire alla loro introduzione le necessarie innovazioni nei luoghi di lavoro, sia di potenziare gli investimenti nello sviluppo delle risorse umane. Secondo questa scuola di pensiero il vero ostacolo, alla crescita anche dell'occupazione, andrebbe ricercato nello sviluppo insufficiente del capitale umano a livello micro e macro (Bengtsson, 1993).

Il quarto scenario mi sembra non solo il più plausibile, ma anche il più umano; esso, tra l'altro, ha ricevuto il sostegno dell'OCSE, l'Organizzazione internazionale per la cooperazione e lo sviluppo economico che raggruppa i

24 paesi più industrializzati dell'Occidente (Bengtsson, 1993). In ogni caso, nessuno dei modelli descritti è sospinto da forze deterministiche: in altre parole, non mancano le possibilità di capovolgere le varie prospettive, operando sul piano strutturale e su quello educativo.

A mio parere, la concretizzazione in Italia del quarto scenario comporta la realizzazione di un sistema di formazione permanente che dovrebbe prevedere le seguenti misure (CONFAP, 1994; CISI, 1994):

1) attuare un vero sistema formativo integrato di cui, come si è detto sopra, la FP sia parte legittima, non sussidiaria;

2) sull'esempio di altri paesi della Comunità Europea, elevare la durata dell'istruzione obbligatoria a complessivi dodici anni di cui dieci a tempo pieno e due anche a tempo parziale in alternanza formazione-lavoro, se si vuole veramente assicurare ai giovani quell'ampia formazione di base idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento, la prosecuzione degli studi, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica. L'introduzione dell'obbligo a tempo parziale dovrebbe sia essere focalizzato sulla FP sia costituire la premessa alla statuizione del diritto-dovere per tutti della qualifica per poter lavorare;

3) varare la riforma della secondaria superiore che assicuri l'ampliamento e il rafforzamento della formazione culturale entro ambiti di studio orientati verso un ampio ventaglio di sbocchi professionali (Serpico Persico, 1994). Più in particolare, si tratta di eliminare la marcata gerarchizzazione fra i vari tipi di SSS, di razionalizzare il numero degli indirizzi oggi esistenti, di portare la durata a 4 anni in linea con la media dell'Unione Europea quanto all'età di completamento della SSS, di dare adeguato spessore alla componente culturale generale e alla professionalità di base, di introdurre nei piani di studio un'area comune e una pluralità di indirizzi, di inserire nei piani di studio discipline richieste dallo sviluppo culturale e sociale, di prevedere metodologie rispettose della centralità degli alunni e della dignità degli studi, di porre alla base di tutto la logica dell'autonomia e del progetto;

4) introdurre i corsi post-secondari per fornire la formazione professionale a livello di specializzazione spinta. Pertanto, le caratteristiche di un sistema post-secondario potrebbero essere le seguenti: formazione di tecnici specialistici di livello medio-alto; gestione da parte di una rete di soggetti istituzionali interessati (le Regioni, gli Enti di formazione e il Ministero del Lavoro; il Ministero della PI e le istituzioni scolastiche; il MURST; le imprese e i sindacati) con il coordinamento assicurato dalle Regioni nel quadro di accordi di programma; stretto rapporto con l'evoluzione della domanda; definizione di una cornice consistente in una legge-quadro nazionale e in una programmazione nazionale per la formazione continua; predisposizione di una struttura e di un'organizzazione flessibili; promozione dell'integrazione delle risorse sia finanziarie, sia di docenti; istituzione di un organismo, dotato di competenze tecniche e di autorità scientifica, per l'assistenza tecnica, la validazione e il controllo dei corsi (Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni, 1992);

5) riconoscere il diritto di tutti alla formazione continua, che preveda per i lavoratori percorsi di riqualificazione, riconversione e mobilità, e più in generale all'educazione permanente che offra per l'intero arco della vita opportunità di maturazione globale della persona anche al di fuori della professionalità.

Sulla base dei principi elencati precedentemente è possibile redigere un bilancio sintetico dello schema di disegno di legge concernente l'elevazione dell'obbligo scolastico e il riordino degli ordinamenti scolastici presentato dal Ministro il 28 ottobre scorso. Esso prolunga a 10 anni la durata dell'istruzione obbligatoria e molto correttamente riconosce come canali per l'assolvimento non solo la SSS, ma anche la FP e i progetti mirati.

Il testo attribuisce all'istruzione secondaria superiore il fine di promuovere lo sviluppo della personalità degli studenti attraverso un orientamento e una formazione culturale che consentano l'acquisizione di capacità autonome di apprendimento e di giudizio critico. Esso però sembra ignorare ogni aspetto di tipo valoriale e soprattutto non distingue tra le finalità dell'elevazione dell'obbligo e quelle della riforma della secondaria superiore. I percorsi della SSS rimangono quinquennali per cui manca l'allineamento alla media della Unione Europea quanto all'età del completamento dell'istruzione secondaria superiore. Giustamente vengono previste articolazioni verticali in cicli, benché la scelta quinquennale non permette di muoversi secondo l'impostazione di 2 anni + 2 anni, più adeguata anche in riferimento all'eventuale introduzione dell'obbligo di 12 anni.

Viene delegificata l'istituzione dei settori, indirizzi e corsi della SSS. Tale ipotesi è legittima se è intesa come processo mirato a liberare il sistema scolastico dall'attuale rigidità normativa che in troppi casi è superabile solo mediante l'intervento legislativo del Parlamento. Non appare invece condivisibile la norma successiva che rinvia a un semplice regolamento ministeriale l'adeguamento degli ordinamenti della scuola materna, elementare e media, in coerenza con gli obiettivi complessivi della formazione generale di base. Sul piano sostanziale va aggiunto che manca nel testo del Ministro una chiara indicazione della fisionomia globale della secondaria superiore e del suo assetto culturale.

Il disegno contempla correttamente i passaggi degli alunni da un ordinamento all'altro, i rientri nel sistema scolastico e l'attribuzione di crediti formativi, ai fini dei predetti rientri, alle qualifiche professionali rilasciate dalle Regioni.

Piuttosto generica appare la normativa che attribuisce ad appositi accordi di programma tra Stato, Regioni, Ministero del Lavoro e Università la disciplina dei criteri per l'istituzione dei corsi post-secondari: tra l'altro manca un riferimento esplicito agli Enti di FP. Per la loro realizzazione vengono stipulate specifiche convenzioni o accordi. I piani di studio devono prevedere anche esperienze pratiche da realizzare presso aziende e possono essere articolati per moduli e avvalersi di tecniche di formazione a distanza e di strumenti multimediali.

2.3. *Efficienza, solidarietà e progetto educativo*

All'inizio ho accennato alla posizione del CENSIS che ipotizza l'emergere sulla scena sociale di una componente borghese di italiani efficienti e progressisti. La soluzione neo-liberista punta a rivitalizzare il mercato, a ridurre drasticamente l'azione dello stato, ad allargare gli ambiti della libertà individuale. Essa fa forza sui risultati brillanti che la nostra economia ha ottenuto negli anni '80, basandosi proprio sul vitalismo sprigionatosi dal basso, dai singoli attori sociali, e sostenuto dall'azione di soggetti semplici come la famiglia o l'impresa.

La gente sarebbe ormai stanca di una decade dominata dallo statalismo e dai soggetti complessi che ha portato assistenzialismo, burocratizzazione, inflazione, inefficienza. Si vuole ragionare con il proprio cervello e si domanda più spazio d'azione individuale e meno protezione da parte delle istituzioni. Si diffondono i valori cosiddetti neo-borghesi come la competitività, la personalizzazione e la privatizzazione dei bisogni sociali, il rifiuto della mediocrità, la rivalutazione della professionalità, l'aumento della responsabilità e la voglia di imprenditorialità. Ai miti collettivi delle decadi passate si sostituirebbe il mito del soggetto individuale e della sua affermazione.

Certamente l'utilità può essere un terreno importante di incontro nel sociale; inoltre, è chiaro che nessuno accetta più una solidarietà che sia burocratica e inefficiente. Non sembra, però, che la soggettività degli interessi possa da sola soddisfare le esigenze di un'etica sociale matura. D'altra parte, la vitalità della società civile, tanto magnificata in anni recenti, non può essere identificata riduttivamente con il mercato e con i fattori economici, commerciali e finanziari. Non va neppure dimenticato che la soggettività degli interessi conduce anche ad esiti pericolosi quali un individualismo esasperato, una competitività rampante, una prassi egoistica e corporativa. Ma, soprattutto, come potranno essere affrontate con successo le problematiche sociali, se verranno abbandonate ai soli meccanismi concorrenziali di mercato? e che garanzie può dare il solo mercato, visto che la sua finalità non è la protezione dei diritti, ma la ricerca del profitto?

Nel decennio passato si è fatta strada dal basso un'esigenza di solidarietà come domanda sociale caratterizzata da contenuti positivi. La vitalità che si riscontra nella società non si esprime solo nella soggettività degli interessi, ma anche in processi solidaristici come il volontariato, l'impegno associativo, la ricerca di esperienze nuove di lavoro e di rapporti interpersonali o comunitari; la società civile non è solo un laboratorio di attività affaristiche, ma anche di valori e di comportamenti positivi. Indubbiamente, la vitalità dal basso manca non infrequentemente di orientamenti o si confronta con delle guide — le istituzioni — che spesso si rivelano insicure o prive di autorità.

Nel concetto di solidarietà rimane l'aspirazione alla giustizia sociale, al superamento delle diseguaglianze tradizionali. Però la nuova solidarietà dovrà coniugare contemporaneamente i bisogni della soggettività, dare sod-

disfazione alle esigenze individuali, valorizzare il diritto di ciascuno alla differenza. Essa significa assicurare a ciascuno la possibilità di attuare le proprie opportunità in collaborazione con gli altri. È centrale il concetto di corresponsabilità: la solidarietà non va confusa con l'assistenzialismo, ma richiede che ogni persona, anche l'emarginato, diventi attore dell'avvenire proprio e collettivo. A sua volta la corresponsabilizzazione deve essere rivolta alla promozione della persona nella sua totalità e più particolarmente a conciliare le prospettive di giustizia sociale con le differenze individuali. Indubbiamente, il populismo non va confuso con la solidarietà di cui è invece una degenerazione in senso nazionalistico e corporativo.

A mio parere la pedagogia del progetto educativo può costituire uno strumento privilegiato per realizzare un'integrazione feconda tra efficienza e solidarietà nella scuola. Attraverso questa strategia, la comunità educativa, dopo aver identificato e analizzato la domanda dei giovani, definisce nell'ambito dei programmi nazionali e di una base condivisa di mete ideali e pratiche un quadro di obiettivi, contenuti e itinerari educativi capaci di soddisfare i bisogni degli studenti, un quadro che poi essa realizza, con le opportune correzioni in itinere, in relazione al "feedback" continuo di una verifica sistematica. È chiaro che questa pedagogia presuppone a monte l'autonomia degli istituti e si sviluppa sulla sua base.

Dal punto di vista della solidarietà, il progetto permette la costituzione e il funzionamento di una sede intermedia di aggregazione sociale in cui le libertà dei singoli utenti si incontrano per gestire insieme corresponsabilmente la risposta ai bisogni educativi. Inoltre, è condizione indispensabile perché l'unità scolastica possa costruirsi sulla libertà e l'accordo dei soggetti educativi: studenti, docenti e genitori.

Sul piano dell'efficienza, va anzitutto ricordato che la tecnologia moderna è caratterizzata dalla prevalenza del momento progettuale su quello esperienziale (Pellerey, 1990). Al contrario nell'organizzazione tradizionale del lavoro ci si basava principalmente su abilità di natura pratica, risultato dell'esperienza, che però mancavano di una fondazione teorica; l'apprendimento di tali capacità veniva assicurato dall'affiancamento a una persona competente nell'abilità in questione. La tecnologia moderna, oltre a presentare un maggiore spessore scientifico, pone al centro dell'attenzione la elaborazione di un progetto che abbraccia non solo l'output, ma anche i processi di produzione e le modalità di controllo e di valutazione.

Scendendo al piano organizzativo, i fattori dell'affermarsi dell'approccio progettuale vanno ricercati in due direzioni: la rapidità del cambio tecnologico e la domanda più esigente del mercato che richiedono la fabbricazione di prodotti o l'erogazione di servizi con un ciclo di vita più breve che nel passato e al tempo stesso dotati di una qualità superiore (Nicoli, 1991). Di conseguenza le strutture fondate su un'impostazione a tempi lunghi vengono sostituite da un disegno organizzativo flessibile focalizzato su progetti determinati nel piano temporale e l'attività progettuale basata su équipes assume una rilevanza prioritaria rispetto all'esecuzione di compiti prestabiliti. I

gruppi di lavoro che ne nascono, coinvolgendo personale proveniente da diverse unità funzionali, danno vita a una nuova struttura che si affianca a quella istituzionale che regola l'ambito ordinario dell'attività dell'organizzazione.

La pedagogia di progetto consente la crescita e la diffusione di un'adeguata cultura organizzativa che significa fundamentalmente sviluppo della capacità di avviare prassi progettuali di sistema (Romei, 1986). In altre parole, anzitutto essa favorisce il passaggio dall'attuale approccio organizzativo individualistico e disintegrato ad uno integrato che si traduca in proposte unitarie qualificanti di istituto e di classe. In secondo luogo la dimensione progettuale non può essere solo una caratteristica dell'azione del singolo docente, ma deve connotare l'attività di tutto il sistema: essa trova il luogo più appropriato di realizzazione negli organi collegiali e la guida più qualificata nel dirigente scolastico e nello staff di direzione. Inoltre, la programmazione dovrà includere come componente imprescindibile la verifica; altrimenti i risultati dell'azione organizzativa continueranno a presentarsi come casuali. Soprattutto, l'approccio progettuale permette di adeguare in termini reali l'offerta formativa alla domanda sociale in continuo cambiamento: è questo l'aspetto su cui il sistema formativo è ancora molto lontano dalle mete raggiunte negli altri tipi di organizzazione.

2.4. La famiglia perno delle politiche educative

La famiglia, come si è visto, gioca ancora un ruolo centrale nella socializzazione dei giovani al sistema di valori circolanti nella società. In particolare, rappresenta l'istituzione che gode il massimo di fiducia da parte dei giovani e sembra sopravanzare le altre agenzie tradizionali dal punto di vista della capacità formativa, nonostante i suoi evidenti limiti. Pertanto, essa merita di assurgere a uno dei pilastri fondamentali delle politiche educative pubbliche. Naturalmente, al di là delle ragioni contingenti il fondamento ultimo di questa proposta consiste nel dovere/diritto dei genitori di mantenere, istruire ed educare i figli, che è tra l'altro sancito dalla Costituzione.

E tuttavia la tenuta di tale struttura non è esente da aspetti problematici. La ricerca in materia evidenzia il bisogno dei genitori di ulteriore "crescita culturale", se si vuole che a loro volta essi riconoscano l'importanza della cultura per i propri figli. A tale carenza si aggiunge in certi casi lo smarrimento di fronte ai cambi generazionali, l'incertezza nello svolgimento del ruolo parentale, l'incapacità progettuale, la sostanziale rinuncia a compiti e funzioni i cui contenuti appaiono nuovi e dai contorni imprecisi.

Bisogna quindi evitare che tutto questo si traduca in reali condizioni di svantaggio per i figli; al tempo stesso, si devono sviluppare in pienezza tutte le potenzialità positive presenti nella famiglia. Occorre pertanto elaborare e realizzare una coraggiosa politica a suo favore, dove risultino protagonisti non soltanto i gestori del pubblico potere, ma anche i membri stessi della diade parentale attraverso forme mature di partecipazione.

Un'azione efficace di sostegno alla famiglia passa fra l'altro attraverso la predisposizione di misure sociali e finanziarie apposite allo scopo di sollevare i genitori dal peso non indifferente delle preoccupazioni economiche che sottraggono tempo e disposizione mentale agli altri ruoli e funzioni parentali-genitoriali. Ciò è tanto più vero in un'epoca di crisi di un sistema ove le contraddizioni della vita "pubblica" (sociale, politica ed economica) tendono a riflettersi in tutta la loro portata nel "privato", cui viene richiesto peraltro di risolvere tali nodi conflittuali, di sopperire alle carenze istituzionali, di colmare il vuoto di valori e di proposte che si è creato nel sociale. Appoggiare la famiglia nella sua concreta e quotidiana battaglia di sopravvivenza e di ricerca di nuovi equilibri in questa fase di transizione culturale, combinata con la "recessione" valoriale, significa quindi contribuire — attraverso interventi mirati — a sgravarla dal sovraccarico di compiti di supplenza e a darle opportunità di intervento originale e determinante nel processo formativo delle generazioni attuali e a venire.

Si tratta, inoltre, di ritagliare veri e propri spazi all'interno del contesto scolastico o di strutture come le associazioni e la Chiesa, ove il ruolo parentale abbia effettive possibilità di esprimersi in base ai propri bisogni formativi. Si parla cioè di vere e proprie "scuole per genitori" ove vengono date linee orientative su base pedagogico-didattica, al fine di restituire ai genitori la consapevolezza delle proprie funzioni e dei propri ruoli formativi. Tutto ciò comporta la diffusione di nuovi modelli culturali che abituino all'idea che si possa imparare ad educare i propri figli seguendone da vicino la carriera scolastica.

Affinché la famiglia possa divenire un perno delle politiche formative, non basta che i genitori siano liberati da problematiche socio-economiche onerose e vengano preparati al loro ruolo. E' anche necessaria la diretta partecipazione, non sporadica e non subalterna, alle attività educative mediante l'inserzione attiva nelle istanze gestionali degli istituti, un orientamento che rinvia a monte alla riforma degli organi collegiali e all'introduzione dell'autonomia.

In tale contesto si pone la questione del buono scuola che recentemente è stata di nuovo sollevata nel dibattito sulle politiche dell'istruzione in Italia (Everhard, 1982; Ricossa et alii, 1982; Malizia, 1988; Garancini, 1994; Infantino, 1994). Cercando di darne una valutazione sintetica, mi sembra che il giudizio debba essere negativo nel caso che il buono sia "unregulated", cioè nel caso del buono scuola selvaggio, non sottoposto a regole che consisterebbe nell'aprire a favore dei genitori crediti per la formazione dei figli che possono essere utilizzati in qualsiasi istituzione educativa. In questo caso hanno ragione quanti in Italia si sono opposti alla sua introduzione in nome soprattutto della giustizia sociale contro ogni forma di privatizzazione selvaggia. Al contrario, quando è subordinato a condizioni che garantiscano la qualità del servizio e l'eguaglianza delle opportunità, esso può essere considerato come una delle formule accettabili per realizzare la libertà di educazione e la parità accanto al sistema formativo integrato e alle convenzioni.

Infatti, il "regulated voucher" sembra assicurare a tutti gli educandi e ai genitori — non solo quindi a chi può permettersi il lusso di pagare le rette degli istituti privati — la possibilità di scegliere la scuola di loro preferenza, può favorire l'assunzione da parte delle famiglie di una maggiore responsabilità nell'educazione dei figli e stimolare il mondo della scuola all'innovazione e alla diversità.

In confronto alle altre due formule, pare tuttavia più subordinato alla logica del mercato e potrebbe comportare rischi di abusi. In ogni caso, le difficoltà più serie all'adozione di tale regime si pongono sul piano pratico. Infatti, non sembra che esso sia stato mai attuato in nessun paese in modo generalizzato o quanto meno per un periodo sufficientemente lungo di tempo; uno studio recente del Consiglio d'Europa parla di sperimentazioni in atto in Canada, Francia, Gran Bretagna e Russia (Heyneman, 1993) e una pubblicazione ancor più recente dell'OCSE ne elenca un numero maggiore (School a Matter of Choice, 1994).

Qualora il regime del buono scuola non venisse introdotto in Italia, non dovrebbero però essere ignorate le esigenze legittime che sottostanno alla proposta e che andrebbero tenute senz'altro presenti nella riforma del sistema di istruzione, anche proprio per realizzare il ruolo della famiglia quale perno fondamentale delle politiche educative. Ma, quali sono le istanze valide soggiacenti al sistema dei buoni "regulated" che non possono essere trascurate? Dal punto di vista delle famiglie, bisogna permettere la riappropriazione da parte dei genitori della responsabilità per l'educazione dei figli e assicurare a tutte le famiglie — e non solo a quelle ricche — la possibilità di scegliere la scuola di loro preferenza. Quanto al sistema formativo, si devono trovare le strategie per: stimolare all'innovazione educativa e alla elaborazione di progetti diversificati; favorire il costituirsi di vere scuole della comunità; facilitare l'instaurazione di rapporti meno burocratici tra la scuola e la famiglia e avvicinare alla base le istanze decisionali; riportare l'intervento dello stato nella politica scolastica al ruolo corretto di propulsione, coordinamento e verifica piuttosto che di gestione; offrire strategie effettive per la realizzazione di una migliore eguaglianza delle opportunità formative.

Arrivati a questo punto si è costituito il quadro che ci permetterà una qualche valutazione di alcuni articolati in tema di parità. Quello del PPI *"Istituzione del servizio pubblico integrato per le scuole di ogni ordine e grado"* presenta vari limiti. Il quadro di riferimento manca di rapportarsi alla Costituzione, che richiede una legge sulla parità, e al modello dell'autonomia previsto dalla legge 573/93. In secondo luogo, è insufficiente sul piano della parità finanziaria in quanto pone a carico dello Stato il personale statale e quello abilitato che viene utilizzato nelle scuole paritarie e per il resto si limita a prevedere contributi dello Stato ristretti allo sviluppo qualitativo degli istituti; inoltre, le convenzioni che regolano la corresponsione del secondo tipo di contributi sono lasciate eccessivamente alla discrezione dell'amministrazione. In terzo luogo non viene posto al centro della normativa il diritto delle famiglie e la domanda sociale.

Diverso è il giudizio circa l'articolato predisposto dalle associazioni facenti capo al Gruppo Scuola Cattolica della CEI. Esso si muove entro il quadro di principi che ho cercato di delineare sopra in tema di parità. Avrebbe solo bisogno all'inizio di un riferimento forte al diritto all'educazione degli studenti e delle loro famiglie.

Bibliografia

- ANP. ASSOCIAZIONE NAZIONALE PRESIDI E DIRETTORI DIDATTICI, *Aperta la strada per l'autonomia delle scuole*, Roma, 1 ottobre 1994.
- BENGTSSON J., *The Interaction between Education and the Economy*, CE.ED/ CSCE(93)9, Strasbourg, Council of Europe, 17 November 1993.
- CAVALLI A — DE LILLO (Ed.), *Giovani anni '90*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- CENSIS, *25° rapporto sulla situazione sociale del paese*, 1991, Milano, Angeli, 1991.
- CENSIS, *26° rapporto sulla situazione sociale del paese*, 1992, Milano, Angeli, 1992.
- CENSIS, *27° rapporto sulla situazione sociale del paese*, 1993, Milano, Angeli, 1993.
- CESAREO V., *Società complessa e cultura di massa*, in "Aggiornamenti Sociali", 40 (1989), n. 5, pp. 387-395.
- CII — CISI, *A due anni dall'approvazione del Progetto educativo nazionale. Il cammino percorso*, Roma, 6 gennaio 1994.
- CONFAP, *Linee politiche della CONFAP 1994*, Roma, settembre 1994.
- DONATI P., *La famiglia come relazione sociale*, Milano, Angeli, 2 ed, 1992.
- EDITRICE LA SCUOLA, *Autonomia, libertà e qualità della scuola*, Brescia, 1994.
- EURISPES, *Rapporto Italia '94*, Roma, Koinè, 1994.
- EVERHARD R. B. (Ed.), *The Public School Monopoly*, San Francisco, Pacific Institute for Public Policy Research, 1982.
- FERRARI DA PASSANO P., *Quale parità tra scuola statale e scuola non statale*, in "La Civiltà Cattolica", 145 (1994), III, n. 3461, pp. 405-412.
- GARANCINI G., *Esercizio del diritto all'istruzione*, in "Docete", 48 (1994), n. 8, pp. 323-343.
- GARELLI F., *Giovani e religione* in: MALIZIA G. - Z. TRENTI (Edd.), *Una disciplina in cammino*, Torino, SEI, 1991, pp. 8-14.
- HEYNEMAN S. P., *Report on the Financing of Education*, CE.ED/CSCE (93) 14, Strasbourg, Council of Europe, 2 December 1993.
- INFANTINO L. (Ed.), *In difesa della scuola libera. Il "buono scuola"*, Roma, Borla, 1994.
- MALIZIA G., *Ricerca sociologica e scuola cattolica in Italia*, in "Orientamenti Pedagogici", 41, (1994), n. 1, pp.67-92.
- MALIZIA G. - J. BAJZEK - R. FRISANCO - R. MIUN - V. PIERONI - A. SALATIN, *Analisi dei bisogni formativi dei giovani della provincia di Belluno*, Venezia, ISRE e Regione Veneto Assessorato Istruzione Cultura, 1994.
- NICOLI D., *Formazione professionale: linee del disegno innovativo*, in "Professionalità", 11 (1991), n. 5, pp. 33-41.
- PELLERAY M., *Elementi per la definizione di una Pedagogia della Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", 6 (1990), n. 3, pp. 21-49.
- Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni*. Le proposte della Commissione Brocca, Firenze, Le Monnier, 1992.
- Il progetto educativo della scuola e della formazione professionale dei Salesiani di Don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia*, Roma, 1992.
- RAIVOLA R., *Education for Work in Post-Industrial Society*, The 16th CESE Conference, Copenhagen, June 26-30, 1994.
- REGUZZONI M., *Il finanziamento della scuola non statale nell'Unione Europea*, in "Aggiornamenti Sociali", 54 (1994), n. 6, pp. 429-441.

- RICOSSA S. et alii, *Il finanziamento dell'istruzione in una libera democrazia*, Roma, CREA, 1982.
- RIZZINI F., *Relazione annuale 1993-94 della Federazione Nazionale CNOS/FAP all'Ente CNOS*, Roma, 7 ottobre 1994.
- ROMEI P., *La scuola come organizzazione*, Milano, Angeli, 1986.
- ROSTAN M., *Gli orientamenti religiosi*, Milano, IARD, 1993.
- SCANAGATTA S., *Il sistema di valori di una generazione sospesa*, in "S", 4 (1992), n. 16, pp. 6-18.
- SERPICO PERSICO L., *La riforma della secondaria superiore*, in "La scuola e l'uomo", 51, (1994), n. 7-8, pp. 193-194.
- School a Matter of Choice*, Paris, OECD, 1994.
- SORCIONI M., *Giovani ed Europa: alla ricerca di identità*, in "Tuttogiovani Notizie", 7 (1992), n. 28, pp. 5-23.
- TAMBURELLO S., *Fazio lancia l'allarme occupazione*, in "Corriere della Sera", 119 (26 ottobre 1994), n. 254, p. 5.