

Il prolungamento dell'obbligo di istruzione

Luciano Corradini

La ricerca G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni, *I percorsi formativi della scuola e della formazione professionale*, Roma CNOS/FAP 1990, consente di orientarsi su una letteratura sociologica e su una vicenda politica ormai annosa, fornendo dati essenziali di grande utilità. Penso che sarebbe una buona cosa se venisse usato nelle Università come modello di ricerca militante, nel senso che prende in considerazione un problema e cerca di affrontarlo con determinazione, con chiarezza, con impegno di obiettività, ma anche con la passione che traspare dalla prima all'ultima parola.

Quanto le decisioni tardano, tanto le carte aumentano. Tra queste carte vorrei citare anche il recente ampio documento del Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione che si è preoccupato di ripensare e di sintetizzare un materiale ben più ampio, che tra poco arriverà in Parlamento e in tutte le scuole.

Alludo al materiale della Conferenza nazionale sulla Scuola, che si è tenuta nel gennaio/febbraio 1990. Si tratta di 3 volumi che sono in corso di stampa a cura del Ministero della PI.

Non molti giorni fa il Consiglio nazionale ha ripreso in esame l'intera tematica della Conferenza e, al termine di un anno di lavoro, realizzato attraverso diverse commissioni, è arrivato a una pronuncia di propria iniziativa, che servisse non soltanto al proprio interno, per disporre all'inizio di questa

«legislatura» di un quadro di riferimento condiviso, ma anche all'opinione pubblica esterna, perché l'immane sforzo fatto nella preparazione della Conferenza nazionale, attraverso studi specifici, consultazioni e impegno delle persone, dia almeno in parte i frutti attesi.

Il Consiglio nazionale si rende conto che passare da affermazioni di carattere generale a singole scelte, rappresenta a volte un dramma, perché imboccare una strada o l'altra, in un paese complesso e discorde implica compiere o chiedere grandi sacrifici. Senza compiere delle scelte non si può superare la paralisi dei veti incrociati, che ha finora mortificato la Scuola Secondaria Superiore.

Il Consiglio nazionale si è trovato diviso su una questione che invece in sede di Conferenza sembrava risolto.

I punti comuni, dice il CNPI, riguardano innanzitutto il «prolungamento dell'istruzione obbligatoria, per esigenze sia intrinseche che di confronto con i sistemi scolastici europei. È noto che l'Italia ha il percorso scolastico obbligatorio più breve. Sono in proposito presenti, nel dibattito politico-culturale, diverse ipotesi sulla durata complessiva dell'obbligo scolastico, sui percorsi da utilizzare e sulla portata della loro unitarietà e differenziazione entro la Scuola Secondaria Superiore.

Nell'ambito della Conferenza nazionale sulla Scuola si è comunque profilato un accordo sulla necessità di un nuovo quadro programmatico che si segnali per qualificazione culturale. Nella consapevolezza che esistono nella società italiana situazioni di grave disagio economico e culturale, che potrebbero vanificare l'impegno politico di una formazione scolastica più lunga, e tenuto altresì conto dei fenomeni di evasione e di dispersione che già si verificano in rapporto alla attuale durata dell'obbligo, il CNPI evidenzia che il raggiungimento di un più elevato livello formativo di tutti gli adolescenti richiede, oltre alla legge generale sulla Secondaria Superiore, appropriate ed articolare politiche di sostegno ai soggetti più deboli, sia attraverso forme di assistenza economica, sia attraverso una più puntuale, flessibile e individualizzata azione didattica, da promuovere in tutti i gradi scolastici, a partire dalla materna, senza far carico di questa metodologia esclusivamente al biennio terminale».

Questo per indicare che non si può, nel momento in cui si fa leva sulla politica, e quindi sull'ordinamento, dimenticare la professionalità docente, che ha pure un rilievo notevole, e che deve essere presa in considerazione per evitare che una parte degli studenti obbligati nell'eventuale biennio si trovi in difficoltà più gravi di quelle in cui si trova adesso.

Rispetto al problema degli adolescenti che aspirano ad un immediato inserimento nel mondo del lavoro, «è opportuno che, contestualmente ad una più alta formazione di base, si offrano, da parte della Scuola, opportunità formative, che attraverso l'utilizzo di opportuni moduli orari e programmatici da introdursi anche mediante convenzioni, consentano ai giovani l'acquisizione di competenze professionali di base».

Questo è lo sforzo unitario fatto, nella prospettiva di un innalzamento dell'obbligo nell'ambito del biennio.

Sono state presentate ipotesi di maggioranza e due ipotesi di minoranza, anche se quest'ultima non ha avuto una esplicitazione e un rilievo particolare. La posizione di minoranza sostenuta dai consiglieri dello SNALS, ma non solo, proponeva un quarto anno di scuola media per portare l'obbligo a 15 anni, lasciando i 5 anni di Scuola media superiore. Questo non marginale «ritocco» implica un ripensamento dell'intero sistema scolastico, con l'anticipo dell'obbligo a 5 anni.

La maggioranza si orienta in altro modo e cioè prevede l'obbligo nell'ambito della Scuola Secondaria Superiore, l'ipotesi a), con i correttivi che qui sono annunciati. Cercherò ora di approfondire le implicazioni di questa scelta.

Il termine obbligo scolastico ha una origine antica. Risale al 1700, quando sovrani illuminati e assemblee rivoluzionarie ritennero compito dello Stato farsi interpreti e dell'interesse della nazione e dei diritti dei singoli, diritti non esercitati di fatto, a causa del bisogno o dell'ignoranza. Questa concezione e la prassi conseguente hanno avuto alterne vicende e in complesso un valore positivo, legate come sono al progetto di democratizzazione della società e all'introduzione del suffragio universale, anche se il solo intervento dei Carabinieri e dei Magistrati non è di per sé bastato a raggiungere gli obiettivi che stavano a cuore a chi si ispirava ad una pedagogia razionale e ragionevole.

Questi obiettivi si possono riassumere nella liberazione di anni fondamentali dello sviluppo infantile e adolescenziale dalle costrizioni di un precoce inserimento lavorativo, (è quella che Perucci chiamava «liberazione degli stadi dell'età evolutiva») e nella liberazione dalle trappole di un ambiente corruttore, per consentire ai ragazzi livelli più alti di maturazione umana, civica e professionale.

Il significato e il valore dell'intervento dello Stato a rendere obbligatoria la frequenza di certi segmenti dell'ordinamento scolastico sono mutati nel tempo, in rapporto all'aumento generalizzato delle fonti di informazione e di

cultura, dei redditi disponibili, della consapevolezza delle famiglie e in rapporto al mutamento dell'ethos collettivo, che relativa l'ordine sociale, la sua cultura e i suoi strumenti per valorizzare l'autonoma scelta dei singoli. Questo è un punto abbastanza centrale su cui la ricerca si diffonde nella parte introduttiva, utilizzando le ricerche di Vincenzo Cesareo e di altri sociologi contemporanei, tra cui Luisa Ribolzi.

In particolare si è notevolmente sviluppata la coscienza dei diritti, mentre è venuta impallidendo la disponibilità a ritenere legittimo un intervento dello Stato per obbligare i singoli ad esercitare certi diritti.

Può essere un sintomo di questa tendenza la sentenza della Corte costituzionale, che ha dichiarato non obbligatoria la frequenza dell'ora alternativa all'ora della religione cattolica. D'altra parte, quando lo Stato interviene a obbligare i cittadini ad esercitare determinati diritti, si può ottenere una disobbedienza di massa come nel caso del rifiuto generalizzato della cintura di sicurezza o del casco.

Assistiamo ad una sorta di riduzione del peso che si attribuiva allo Stato in quanto capace di interpretare eticamente gli orientamenti della società.

Si sta facendo strada l'idea che la scuola, come altre pubbliche strutture, si capisce meglio, se alle categorie giuridiche dell'obbligo e del diritto si aggiungono categorie funzionali come quelle che rientrano nel concetto di servizio alle persone: e il servizio vale non se si ha il diritto o il dovere di avvalersene, ma se di fatto serve, ossia se si stabilisce un incontro produttivo fra una struttura e un bisogno in termini verificabili dal soggetto stesso che fruisce di quella struttura.

Di fatto un numero sempre più alto di studenti s'iscrive alla Scuola Secondaria Superiore apprezzandone, se non sempre il servizio, almeno il titolo di studio promesso. Gli insuccessi e gli abbandoni dicono, però, che l'apprezzamento e la volontà di frequenza non bastano da soli a fare della scuola un reale strumento di crescita per tutti. E comunque, come ricorda la ricerca, ci sono ragazzi che seguono strade diverse dalla Scuola non per incapacità o per insuccesso, ma per motivi rispettabili.

Non è in questione il ritorno allo stato liberista che «lascia fare».

Per questa strada si può arrivare verso un'assoluta indifferenza dello stato nei riguardi di quei valori e di quelle condizioni che danno senso e concretezza alla libertà. Tra lo stato totalitario e lo stato estraneo e indifferente al senso e all'uso della libertà individuale c'è di mezzo lo stato disegnato dalla nostra costituzione che riconosce e si riconosce diritti e doveri. È un fatto che il cittadino è diventato più adulto e quindi non deve essere guidato

per mano in tutti gli atti fondamentali della sua vita, ma è anche vero che quando aumentano le libertà di movimento, senza che il singolo sia consapevole realmente delle conseguenze delle sue scelte, si può arrivare a dei drammi di carattere sociale.

Bisogna tenere presenti entrambi queste situazioni. La più recente storia della Scuola è passata attraverso tre fasi significative. La prima, dagli anni 50 agli anni 60, è la fase ottimistica, dell'espansione di una istituzione ritenuta comunque positiva per lo sviluppo della società, della cultura, della conquista della uguaglianza delle possibilità, nella prospettiva di una illimitata limitata ascesa sociale. La seconda, corrispondente alla fine degli anni 60 e i primi anni 70 è la fase della contestazione, cioè la fase pessimistica in cui la Scuola non significa più educazione, più sviluppo, ma più selezione e più ingiustizia sociale. La terza fase, corrispondente alla fine degli anni 70 e agli anni 80, non esalta né deprime la Scuola, ma la vede piuttosto come potenzialità suscettibile di sviluppi positivi o negativi in rapporto al verificarsi di certe condizioni.

In questa terza fase si dà per scontata l'espansione quantitativa della Scuola e si insiste sul verificarsi di certe condizioni: sono queste che in ultima analisi determinano la qualità del servizio e quindi l'utilità di concepirlo come obbligatorio o come diritto di cui fruire.

Queste condizioni riguardano fundamentalmente la capacità della Scuola di offrire possibilità formative effettivamente fruibili da parte dei giovani che, a dispetto degli sforzi fatti per ridurre i condizionamenti negativi dell'ambiente, appaiono pur sempre diversamente motivati e orientati verso lo studio e la professione.

Qualora si riconosca utile per tutti l'aumento degli anni da dedicarsi all'istruzione obbligatoria, nonostante l'impallidire del concetto di obbligo, di cui si è parlato, si dovrebbe distinguere questo provvedimento volto a garantire un consistente patrimonio iniziale dei beni formativi, dalla riforma della Scuola Secondaria Superiore e dall'istituzione di un biennio unitario. Sono di fatto problemi distinti. Questo per evitare che l'uguale misura di beni formativi venga intesa come obbligo per tutti di compiere gli stessi percorsi, con il rischio di fare le parti uguali fra disuguali e di aumentare gli insuccessi, le ripetenze e gli abbandoni di quella parte consistente di adolescenti che non traggono profitto dai curricoli cosiddetti accademici.

Qualora si intenda considerare obbligatoria la frequenza dei primi due anni di Scuola Secondaria Superiore, ritenendo questa struttura come terminale, ma anche come propedeutica a studi superiori, occorrerà dedicare par-

ticolare attenzione agli snodi istituzionali, alla flessibilità curricolare e alla differenziazione metodologica, affinché la struttura unitaria non diventi una prigione per tutti, anziché un servizio aperto alle singole persone; ma ciò richiede ardui compiti di governo del sistema formativo con interventi volti a sostenere sia le seconde opportunità, la formazione professionale e l'apprendistato, sia le terze opportunità, cioè quelle che rientrano nell'ambito dell'educazione permanente e ricorrente come le scuole serali e le varie forme di formazione degli adulti.

Uno studio curato da Marco Tedeschini per conto dell'IRRSAE Lombardia sulla «terza via all'istruzione», indica come ci siano percorsi diversi da quelli dell'innalzamento dell'obbligo, che implica poi la massima continuità iniziale e lo scuolacentrismo, per valorizzare invece opportunità formative che nel contesto della vita umana si pongono in maniera molto diversa.

Ha ragione Roberto Bottani quando dice che la posta in gioco è di carattere culturale, non di tipo giuridico o amministrativo; che le buone scuole sono quelle che hanno una propria personalità, che sono bene dirette, che hanno stretti legami con le famiglie, che possono contare su uno stile e su uno spirito di scopo.

Risulta da alcune ricerche che nei paesi di tradizione anglosassone, il portare l'uniforme è correlato positivamente con il successo scolastico, ciò indica che le scuole debbono avere una loro personalità, un certo spirito di corpo che non nasce in virtù della istituzione.

Non è con un taglio di tipo puramente giuridico, ma è con una qualità di tipo umano che si determina il valore di una istituzione. A questo proposito si potrebbe sostenere che ottimi CFP, umanamente ricchi, dotati di «personalità sociale», di buoni programmi e di prospettive di lavoro, potrebbero diventare più educativi di una scuola, che, pur essendo stata invece concepita istituzionalmente con finalità di crescita culturale, per un complesso di ragioni — burocratismo, indifferenza, senso di frustrazione degli insegnanti, poca chiarezza di prospettive — non fosse messa in grado di raggiungere i risultati attesi. In questo caso non si tratterebbe di stabilire se un modello in sé sia migliore dell'altro, ma a quali condizioni un modello dia buoni frutti.

Ci sono splendidi edifici abitati da persone depresse e ci sono tuguri abitati da persone che hanno tutto sommato voglia di vivere: questa variabile ha maggior peso su quella strutturale. Non sembra convincente la proposta, che non è solo di Bottani, ma abbastanza diffusa, di fare della Scuola un'occasione esclusivamente impegnata sul versante cognitivo, quasi che dalla società,

dalla socialità, dalla affettività venisse solo sovraccarico o disturbo ad un buon funzionamento della Scuola.

L'ideale aristocratico contemplativo potrà essere una delle risorse ideali di una Scuola non ignara della sua antica tradizione, ma non si può farne il riferimento essenziale di una Scuola di massa, aperta a tutti, ossia anche a coloro che per situazione familiare o per scelta si ispirano a modelli culturali lontanissimi da quelli delle classi dirigenti. Sappiamo che la Scuola è di fatto impegnata, e le leggi e i programmi lo confermano, a « produrre », o meglio a sviluppare nei ragazzi le dimensioni della persona, del cittadino, del lavoratore.

L. Benadusi, in un suo studio intitolato *La non decisione politica*, rileva che la Scuola riesce a legittimare la sua presenza nell'ambito della società soltanto se risponde ad una pluralità di domande; e che nessuna di queste da sola è in grado di sostenere un'istituzione complessa come la Scuola. In altri termini: se la Scuola deve essere il luogo, il percorso obbligato di tutti, la sua legittimazione non può basarsi soltanto su un valore, ma su un complesso di valori che risultino significativi per un complesso di personalità differenti.

Ricerche empiriche recenti smentiscono un facile e un pò romantico ottimismo, ma non accreditano concezioni deterministiche, né sul piano biologico, né sul piano socio-ambientale, né sul piano familiare.

Il che serve a tenere aperta la riflessione a tutto campo, ma non criminalizza, né santifica alcuna ipotesi, né consente di alleggerire il carico dei problemi con scelte unilaterali o con immagini riduttive. La Scuola, quindi, come l'educazione, di cui condivide, sia pure secondo il suo modo, la problematica, non è né impotente, né onnipotente. Il diritto all'educazione e allo studio non può essere pensato come la pretesa di una riuscita umana e di un successo scolastico uguale per tutti. Sarebbe una specie di diritto al titolo di studio e al posto desiderato, indipendentemente dalle condizioni soggettive e dal contesto sociale: una sorte di vaga aspirazione socialistoide o idealistica. In quanto espressione del valore insostituibile di relazione e di eventi maturativi della personalità umana, l'educazione e lo studio acquistano la forza del diritto e chiamano in causa molte responsabilità, anzitutto quella dei genitori, di tutte le figure autorevoli presenti nei diversi enti educativi, poi quella dei responsabili della cosa pubblica.

Non si devono, però, dimenticare gli stessi titolari di questi diritti, giovani o adulti che siano, che non vanno pensati come rondinotti capaci soltanto di attendere col becco aperto il nutrimento dei genitori.

I programmi della Scuola Media del '79 dicono nella seconda parte della Premessa che la « individuazione degli itinerari di apprendimento è garanzia per l'alunno di effettiva soddisfazione del diritto allo studio, cui corrisponde il dovere di impegnarsi per la promozione di sé e per la preparazione ad assolvere i propri compiti ». Importante questo riferimento al diritto-dovere, inteso come opera compiuta in ultima analisi dal ragazzo che si orienta e nei riguardi del quale devono essere pensate e tenute in vita le istituzioni formative.

Ricordo che venti anni fa, quando cominciò il dibattito sulla Secondaria Superiore e sull'innalzamento dell'obbligo, in particolare sul biennio, Carlo Perucci, nel volume che fu all'origine della sperimentazione del biennio unitario sperimentale della provincia di Milano, sostenne in una pagina del suo libro questa tesi: nell'unità dello sviluppo umano possono distinguersi due movimenti, quello di maturazione generale, quello che lui chiama verticale, e il movimento di differenziazione personale che lui chiama orizzontale.

Secondo questa prospettiva non si cresce restando uniti e restando uguali, ma allontanandosi e differenziandosi, sulla base però di una comune umanità, che renda sempre meno arbitraria e casuale e sempre più razionale e libera la spinta alla differenziazione. Tutto ciò è teoria, ma in questo caso teoria significa comprensione dei dinamismi e delle possibilità della persona e impegno progettuale, politico e professionale per far sì che lo sviluppo di alcuni non sia pagato dal sottosviluppo degli altri.

I bambini piccoli sono portatori di patrimoni genetici diversi, ma nessun'altra diversità li distingue, tanto che i neonati si confondono fra loro, piangono e si comportano nello stesso modo, i ricchi e i poveri, i bambini e le bambine, i bianchi e i neri.

Progressivamente cominciano non solo a distinguersi in virtù degli ambienti a cui appartengono, ma a volersi distinguere, con una dinamica molto complessa. In tempi e per aspetti diversi ma talora contemporaneamente, soffrono e godono dell'uguaglianza e della diversità, temendo che la differenza sia avvertita come emarginazione o discriminazione negativa, e all'opposto che l'uguaglianza voglia dire non considerazione del loro valore personale. La crescita quindi si esprime in una ricerca costante di uguaglianze e insieme di differenze. Si vuole essere diversi, non solo più belli, più ricchi e più forti, ma anche migliori degli altri e questa è una prospettiva che va controllata, non ignorata o negata.

Con questa spinta alla differenziazione, che è in sé matrice di voglia di vivere e di realizzarsi nella propria singolarità, si rischia di perdere il contat-

to con gli altri, cioè di perdere il senso dell'uguale natura che ci caratterizza e quindi di smarrire la famosa solidarietà di cui tutti vanno ora in cerca, dalla Confindustria agli asili nido parrocchiali.

Tutti oggi apprezzano la solidarietà, probabilmente perché la si vive poco in conseguenza della cultura consumistica e narcisistica che è all'origine dell'aumentata efficienza del nostro sistema economico. Di fatto si investe sempre meno nella partecipazione sociale e nei grandi progetti di trasformazione istituzionale, sempre più nella creatività, nelle capacità e negli appetiti dei singoli.

Quello che succede all'Est è la dimostrazione del fallimento di una ideologia di tipo pianificatorio e centralistico, mentre l'Occidente laico pluralistico, basato sullo stato democratico e sul mercato libero, ha vinto il confronto. L'Occidente ha pagato e paga questa maggiore vivacità, questo rispetto di alcuni diritti fondamentali con scollature, con solitudini, isolamenti e con un tipo di sviluppo che rende alcuni sempre più ricchi e altri sempre più poveri. *L'uguaglianza delle opportunità o meglio delle possibilità educative, che è stato il cavallo di battaglia degli anni tra i 60 e 70, riguarda il complesso di beni iniziali e delle condizioni che consentono di non essere esclusi a priori dalla gara della vita, che ciascuno deve affrontare innanzitutto con se stesso, prima che con gli altri.*

Uguaglianza di opportunità o di possibilità educative non vuol dire, però, che si possono pretendere risultati eguali anche con interventi di tipo compensativo tra persone variamente e per diverse ragioni diseguali. Pretendere questo miracolo significherebbe non contestare, ma rinforzare le posizioni razzistiche, che vedono solo il versante della diversità, che considerano spreco o empietà coltivare il versante dell'uguaglianza. Questo tipo di razzismo si va ora diffondendo. La logica delle leghe si inquadra nell'ambito di una concezione generale che vede solo la diversità come valore e la crescita come diritto di qualcuno indipendentemente dal risultato di altri. È provato che interventi precoci sul ritardo mentale, per esempio, possono produrre in bambini svantaggiati uno sviluppo e dei risultati vicini alla normalità. In questo caso oltre ad uno spreco sociale, il non intervento sarebbe ingiustizia e delitto.

Fornire a ciascuno condizioni che gli consentono di concorrere a realizzarsi, è prima che un dovere giuridicamente sancito, un dovere morale basato sulla consapevolezza di un valore. La rilevanza giuridica è preziosa, ha consentito alla società di liberarsi dai costumi barbarici. Anche il diritto, però, evolve: il diritto napoleonico non è il diritto romano, il diritto costituzio-

nale italiano non è il diritto napoleonico. Nel passaggio dall'uno all'altro si notano motivi di continuità e motivi di cambiamento, che sono per lo più migliorativi. Per ciò che riguarda il diritto all'educazione, si è notata, in età moderna negli Stati assoluti non meno che negli Stati rivoluzionari, la trasformazione del diritto in obbligo, a garanzia dei titolari medesimi di un diritto che per vari motivi non fossero in grado di esercitare. Il diritto all'educazione è diventato così, di fatto, obbligo relativo, obbligo di frequenza progressivamente più lungo di un'istituzione ritenuta per definizione positiva, al di là della verifica empirica dei suoi esiti.

Oggi ci si trova in una singolare situazione: mentre da un lato cadono le ragioni che hanno portato ad identificare il diritto con l'obbligo, dall'altro le forze politiche si sono accordate per elevare comunque l'obbligo ai 16 anni di età, legando per questa scelta motivi di civiltà e di allineamento con gli altri paesi europei.

Non è ancora sciolto il nodo del concorso che la Formazione Professionale possa garantire per il soddisfacimento di questo obbligo. Tutti sono chiamati ad uno sforzo di fantasia e di realismo, per evitare che la compresenza, nel dibattito, di prospettive culturali e di interessi diversi blocchi ancora per anni il ragionevole e diverso tentativo di dare agli studenti italiani un servizio formativo più adeguato alle esigenze delle persone di oggi e di domani.