

S/D)))

A PARTIRE DA...

Una premessa: equità e «percorsi misti» di studio e lavoro

di Luciano Benadusi

In questo numero di *Scuola Democratica-Learning for Democracy* la rubrica di apertura – «A partire da» – ha il significato di un «Riandare a». In essa si è scelto infatti di ripresentare un articolo di Aldo Visalberghi, il grande pedagogista scomparso alcuni anni fa, membro del comitato scientifico di questa rivista, con la quale ha frequentemente collaborato essendone a lungo una figura di riferimento. Dovevamo dunque un omaggio alla sua memoria, per più di una ragione. Innanzitutto, perché è stato proprio Visalberghi il principale pioniere di un avvicinamento della pedagogia alle scienze sociali empiriche e dell'introduzione in Italia del concetto di scienze dell'educazione, attinto dal contesto angloamericano dove l'approccio pluridisciplinare e interdisciplinare alla problematica educativa veniva da tempo ampiamente riconosciuto e praticato. *Scuola Democratica* – lo abbiamo ribadito nel manifesto culturale che ha lanciato la nuova serie, pubblicato sul n. 1 – non è stata mai, a differenza di altre, una rivista pedagogica o sociologica o psicologica, è stata e continua a essere un luogo di ricerca e di dibattito aperto a tutte le discipline che si occupano di educazione e di formazione, e anche impegnato a sviluppare e a valorizzare il dialogo interdisciplinare. Del resto, la stessa visione che egli aveva della pedagogia lo portava a farsi promotore dell'utilizzo, anche in questo ambito disciplinare, di metodologie di ricerca empirica, in particolare delle tecniche di analisi quantitativa (docimologiche) sui risultati dell'apprendimento, nelle quali, pur senza mitizzarle, vedeva uno strumento indispensabile per poggiare su basi più solide un'attività di valutazione (intesa in senso ampio, cioè con riferimento a diversi oggetti e livelli) che fosse in grado di potenziare l'efficacia e l'equità dell'azione educativa.

Un secondo, e ancor più rilevante, motivo è l'attualità che hanno diverse delle teorie e delle proposte di politica educativa di Visalberghi. Un tratto peculiare della sua personalità, da noi sempre apprezzato, è stato la propensione a 'spendersi', al di là delle cautele comuni a molti accademici, sul confine fra la ricerca e la politica educativa, senza il timore di assumere talora posizioni fortemente innovative che lo hanno esposto ad accuse di «astrattezza» e di «utopismo». L'articolo che abbiamo deciso di riproporre qui ai nostri lettori ne offre un significativo esempio. Intitolato «Il problema dell'assolvimento dell'obbligo: una prospettiva riqualficante», è apparso nel 1990 nel numero monografico di *Scuola*

Democratica dedicato alla questione dell'equità. Ci sembra particolarmente innovativo per il periodo in cui fu scritto, in quanto anticipava evoluzioni della politica educativa intervenute solo negli ultimi anni e oggi in fase di implementazione. E anche perché mostrava una lucida consapevolezza di un problema che quanti guardano con favore a tale politica, e fra questi noi stessi ci annoveriamo, sono chiamati ad affrontare e risolvere. La politica è la riforma dell'apprendistato, un tassello fondamentale per un nuovo rapporto tra il sistema dell'istruzione e della formazione e quello del lavoro. Il problema ancora aperto è quello di fare del nuovo apprendistato uno strumento di equità sociale anziché di separazione e di gerarchizzazione, come è stato storicamente in Italia e in parte perfino in Germania, il Paese dove si è attuato il più avanzato modello di apprendistato formativo.

L'articolo prende le mosse dal tema dell'innalzamento dell'obbligo scolastico a 16 anni, allora in discussione, e argomenta a favore dell'istituzione di un primo biennio unitario della scuola secondaria superiore. La tesi allora sostenuta dalla sinistra socialista e comunista e contrastata dalla maggior parte della DC, con l'effetto del permanente stallo della riforma. Per Visalberghi tutte le parti del conflitto (i fautori e gli avversari del biennio unitario) si trovavano dinanzi a una difficoltà di fondo: «la difficoltà principale» – sono le sue parole – «si colloca in rapporto soprattutto a un'altra questione nodale: se sia possibile realizzare forme di intelligente avviamento, anche pratico, all'operatività, tali da riuscire insieme utili sia in vista di una sua immediata spendibilità o almeno di una sua salda funzionalità ai fini dell'accesso ad attività produttive, sia in quanto intrinsecamente dotate di capacità formative 'generalì', cioè stimolatrici delle abilità di ragionamento e di una *forma mentis* sperimentale e scientifica».

Ma il punto centrale e sicuramente più originale del ragionamento era un altro: quale proposta formativa fare ai giovani che in futuro sarebbero usciti dalla prolungata istruzione obbligatoria? Perché di una proposta formativa indirizzata anche a loro, e non solo a quanti avrebbero proseguito gli studi frequentando il triennio finale della scuola secondaria superiore, la società italiana e le altre società avanzate dell'occidente avevano, a suo parere, bisogno. Formulata una decina di anni prima che Berlinguer facesse approvare la norma, giustamente considerata molto innovativa, che lo ha introdotto nel nostro ordinamento (formalmente, di fatto ne siamo ancora lontani), la proposta avanzata da Visalberghi di far seguire all'obbligo scolastico (ridefinito oggi «diritto-dovere») al 16esimo anno di età un obbligo formativo al 18esimo rappresentava indubbiamente una lungimirante anticipazione. Come lo era il prevedere per il suo assolvimento due itinerari: uno più tradizionale di stampo scolastico e uno identificato in un nuovo apprendistato a elevato contenuto educativo e formativo. Un tipo di apprendistato ben diverso da quello 'brado' sperimentato fin lì nel nostro Paese e molto simile a quello realizzato in



S/D)))

Germania e in altri Paesi europei. È precisamente l'obiettivo attorno a cui si sta oggi lavorando in Italia con la partecipazione e il consenso delle parti sociali e che ha registrato di recente, con il decreto sul testo unico, un nuovo intervento normativo. All'argomento la nostra rivista ha già dedicato un dibattito sul 1° numero e torna a parlarne su questo con un articolo di Tiraboschi, dove da un lato si mettono in luce gli aspetti innovativi della nuova normativa e dall'altro non si nascondono le persistenti difficoltà di attuazione e il rischio che questo istituto continui a essere utilizzato non con finalità formative ma solo come una scorciatoia per la riduzione del costo del lavoro.

Ci sembra opportuno fare altre due considerazioni. La prima è che l'importanza per Visalberghi di un apprendistato riformato non derivava soltanto da giuste considerazioni sulla necessità di offrire un'ulteriore opportunità formativa ai giovani che, usciti dall'istruzione obbligatoria, avessero deciso di entrare immediatamente nel mercato del lavoro, attribuendo maggiore polivalenza e flessibilità di impiego alla loro qualificazione professionale. Che già di per sé rappresentava una motivazione di tutto rilievo e tale, fra l'altro, da distanziare nettamente la sua posizione tanto da quella dei conservatori – per i quali era già troppo prolungare l'obbligo di istruzione – quanto da quella dei riformatori – e non erano pochi – per i quali la democratizzazione del sapere si identificava con l'universalizzazione del modello della «scuola lunga». Alla base della sua scelta per un certo tipo di apprendistato si poteva scorgere una convinzione più generale che noi condividiamo interamente: l'esperienza, compresa l'esperienza del lavoro, costituisce una preziosa occasione di apprendimento e, se integrata con lo studio e la formazione, un'occasione di apprendimento anche di capacità (oggi diremmo di conoscenze e competenze) 'generali'. Convinzione chiaramente riconducibile alla matrice teorica di chi era stato il principale artefice della 'importazione' in Italia del pensiero pedagogico di Dewey, facendo così soffiare, in un contesto a lungo dominato dalle pedagogie di impronta idealista e spiritualista ovvero – per quanto riguarda la maggior parte della sinistra – di ispirazione gramsciana, una provvida ventata di modernità. Come il nuovo apprendistato avrebbe permesso ai giovani di andare in formazione essendo già al lavoro così, entro la medesima prospettiva teorica, altri accorgimenti istituzionali avrebbero dovuto permettere loro di andare al lavoro essendo ancora a scuola. A tale proposito, vale la pena di ricordare un'altra proposta di Visalberghi, altrettanto se non – dato il tempo in cui fu avanzata – più innovativa di quella contenuta nell'articolo qui pubblicato. Mi riferisco al progetto di legge sulla riforma della scuola secondaria superiore, presentato in Parlamento dal Partito Socialista nel 1975, dove era stata disegnata di sua mano una struttura curricolare del tutto originale, incardinata su due diversi ed egualmente 'costitutivi' moduli, chiamati «unità di studio» e «unità di esperienza». Un'anticipazione 25 anni prima della «alternanza scuola-lavoro», che – sulla scia di altri Paesi

– è stata poi introdotta in Italia dalla legge Moratti. Ma in una forma assai più debole e a tutt'oggi rimasta in larga misura sulla carta.

La seconda considerazione ci riporta al tema dell'equità. Per Visalberghi il nuovo apprendistato doveva servire a diminuire e non accrescere le distanze fra chi prosegue gli studi a tempo pieno e chi entra nel mercato del lavoro. E a tale scopo riteneva necessarie due condizioni: un percorso sostanzialmente unitario fino al termine della scolarità obbligatoria, e una non eccessiva disparità di spessore culturale fra i due itinerari previsti per l'assolvimento dell'obbligo formativo, così da rendere possibili i passaggi dall'uno all'altro anche in un quadro di educazione permanente o ricorrente. Oggi l'idea del biennio unitario sembra accantonata e si è perfino riconosciuta la facoltà di iniziare l'apprendistato a 15 anni, un anno prima del termine del «diritto-dovere all'istruzione e alla formazione». Può darsi che ai fini dell'equità sia meglio guardare agli obiettivi (in termini di conoscenze e di competenze) che non ai percorsi. E può darsi pure che il duplice obiettivo, di far acquisire a tutti un repertorio essenziale di apprendimenti alla fine dell'istruzione obbligatoria e uno non troppo differenziato e gerarchizzato nei due o tre anni successivi, possano essere conseguiti anche – per alcuni addirittura meglio – attraverso il pluralismo dei percorsi. In effetti, il pluralismo dei percorsi, come riconosceva lo stesso Visalberghi, diventa a un certo punto necessario. Ma riguardo alla tempistica e alla graduazione della differenziazione strutturale e curricolare la realtà italiana e la stessa ricerca comparativa internazionale inducono alla cautela. Finora i sistemi dove la differenziazione interviene più presto hanno mostrato un grado maggiore di disuguaglianza di opportunità rispetto a quelli che dispongono di un 'tronco comune' più esteso. Come riuscire a conciliare – non in assoluto bensì in una misura ragionevole – pluralismo dei percorsi ed equità rimane dunque un problema ancora aperto. E su cui conviene fare ricerca e discutere.

S/D)))

Il problema dell'assolvimento dell'obbligo: una prospettiva riqualificante

di Aldo Visalberghiⁱ

1. Osservazioni preliminari

In che modo il problema dell'assolvimento dell'obbligo si connette con quello dell'«equità» in fatto di politica scolastica? Molto schematicamente la risposta a questo quesito può essere formulata come segue: il ciclo terminale della scolarizzazione obbligatoria deve «equamente» rispondere sia alle esigenze di chi conclude con esso gli studi, sia a quelle di chi li prosegue verso un diploma di maturità. Non è un problema semplice e ne abbiamo avuto prova in sede di formulazione di nuovi programmi per il biennio iniziale della secondaria superiore, prefigurato nell'ipotesi di una sua inclusione per legge nell'ambito della scolarizzazione obbligatoria¹.

È noto che non si è potuti arrivare alla determinazione legislativa di tale prolungamento dell'obbligo soprattutto a causa della pretesa di larghe fazioni democristiane di consentirne l'assolvimento anche in sede di istruzione professionale regionale, o dalla regione riconosciuta. Ci si è a lungo scontrati in sede parlamentare su ipotesi intermedie, che prevedevano la frequenza di scuole di Stato per il curriculum comune a tutti (area comune) e la frequenza di un'area opzionale mediata dal sistema regionale di istruzione professionale. Questo è un primo nodo della questione, legato alla considerazione che sia diritto di chi conclude la scuola obbligatoria di possedere una pur modesta preparazione professionale specifica, tale da permettere un suo immediato inserimento lavorativo.

Ma del pari emblematico, sempre a proposito dell'elaborazione di tali programmi da parte di commissioni ministeriali ricche di competenze e che hanno lavorato con notevole impegno, è stato il divario profilatosi a proposito dell'insegnamento della storia: i programmi di storia sono stati infatti pubblicati in un secondo tempo, e articolati su due diverse ipotesi: da un lato storia contemporanea, considerata particolarmente utile per chi non prosegue gli studi, dall'altro storia antica, considerata base necessaria per chi invece li prosegue, e che potrà in tal modo affrontare nel triennio successivo la storia medievale, moderna e contemporanea con ritmi più riposati. Ci limitiamo a questi due esempi per illustrare la difficoltà di conciliare le esigenze di chi non prosegue e di chi prosegue gli studi dopo un obbligo scolastico esteso a dieci anni.

Ma in effetti, come vedremo, la difficoltà principale si colloca in rap-

ⁱ Le note presenti nel testo sono state redatte da Vittorio Campione.

porto soprattutto a un'altra questione nodale: se sia possibile realizzare forme di intelligente avviamento, anche pratico, all'operatività, tali da riuscire insieme utili sia in vista di una sua immediata spendibilità o almeno di una sua salda funzionalità ai fini dell'accesso ad attività produttive, sia in quanti intrinsecamente dotate di capacità formative «generali», cioè stimolatrici delle abilità di ragionamento e di una *forma mentis* sperimentale e scientifica.

E ai problemi fin qui accennati se ne aggiunge un altro: quello della *selezione*, cioè di forme di valutazione che si presumono più rigorose quando operate in vista di un proseguimento degli studi, mentre la tendenza generale in sede di scolarizzazione obbligatoria è invece di sanzionarne l'espletamento in forme relativamente più permissive e adattabili ai livelli individuali di profitto.

2. Esigenze delle società tecnologicamente avanzate

Le considerazioni che abbiamo premesso assumono valenze particolari nella prospettiva dell'inserimento anche di coloro che, almeno in un primo tempo, non proseguono gli studi oltre l'obbligo scolastico, in società tecnologicamente avanzate, quali sono e più ancora si presume essere in futuro, le società dei Paesi cosiddetti «sviluppati».

In tali Paesi (quelli di buona parte di Europa, ma anche del Nord America, del Giappone e dell'Oceania, e in prospettiva di molti dei cosiddetti «Paesi in via di sviluppo») si pretende ormai non solo capacità di permanente riqualificazione del «produttore» in rapporto allo sviluppo tecnologico e soprattutto informatico; ma anche una sua capacità di valutare i problemi della società in cui vive secondo una pluralità di dimensioni di notevole complessità, e inoltre di conseguire un arricchimento del gusto estetico, come fruitore e sempre più anche come produttore attivo. Nel complesso dunque si esige da tutti che abbiano maturato atteggiamenti e abilità suscettibili di progresso e riqualificazione a livelli sempre più alti².

Tutto ciò comporta che si presti particolarmente cura alle valenze intellettuali e culturali anche dell'esperienza di chi immediatamente non prosegue gli studi, ma dovrebbe permanere capace di ulteriori maturazioni professionali e culturali, tramite forme di educazione permanente e ricorrente, o comunque di formazione ulteriore sul lavoro e di adeguata «culturalizzazione» realizzata autonomamente.

Le esigenze qui da ultimo prospettate tendono a ridurre il divario fra formazione scolastica di chi prosegue e di chi non prosegue immediatamente gli studi. Le esigenze del secondo tipo, volte cioè a un inserimento rapido nel mondo del lavoro, conservano una loro legittimità soltanto relativa: se è vero che le specifiche mansioni lavorative sono destinate a rapidi mutamenti nel tempo, e che le indispensabili riqualificazioni esigono progressivamente basi intellettuali e di apertura al nuovo di no-



S/D)))

tevole ampiezza, è evidente che si renderebbe un pessimo servizio ai giovani che escono dal sistema formativo al momento del completamento dell'obbligo, se a essi si fornissero solo o prevalentemente forme di preparazione ai tipi di attività produttive oggi presenti. Essi si troverebbero evidentemente spiazzati non appena il progresso tecnologico le avrà, come prevedibile, sostanzialmente trasformate o addirittura eliminate.

Perciò, a prescindere dai casi eccezionali e limitati di allievi con attitudini intellettuali insufficienti, i problemi di una adeguata formazione intellettuale e critica sono altrettanto, se non più cogenti, per coloro che non proseguono immediatamente gli studi. Infatti sono proprio costoro che dovrebbero essere resi capaci di acquisire in seguito, in forme relativamente meno organiche di quelle della frequenza di scuole a tempo pieno, nuove competenze e di qualificarsi spesso in campi diversi rispetto alla loro prima formazione.

Le esigenze qui prospettate sono in parte comuni ai Paesi ad alto livello di sviluppo come a quelli che si definiscono «in via di sviluppo». In questi ultimi, certo, la spendibilità immediata di una frequenza scolastica obbligatoria sul mercato del lavoro è più cogente e più sentita. Ho in mente Paesi come il Brasile o la Repubblica Popolare Cinese. Quest'ultima non riesce ad attuare in misura adeguata le disposizioni di legge sull'educazione obbligatoria di 9 anni perché questa non è percepita dalle famiglie come realmente utile a fini lavorativi immediati. Ma sembra giustamente riluttante a trasformare in senso professionale la sua scuola secondaria inferiore, sacrificandone la valenza di formazione culturale più ampia.

Nei Paesi avanzati problemi analoghi vengono però collocarsi a un livello di scolarizzazione più avanzato: in molti Stati del Nord America l'obbligo è stato elevato ai 18 anni, ma il fenomeno degli abbandoni e/o dello scarso profitto appare sempre più preoccupante. Vi collaborano fenomeni disgregativi dei contesti urbani (inclusi i facili guadagni che gli adolescenti possono ottenere spacciando droga), ma anche la diffusa sensazione di una relativa irrilevanza degli studi secondari superiori ai fini dell'inserimento nel mondo produttivo³.

È probabilmente a tale livello (16-18 anni) che si pone per i Paesi avanzati il problema di realizzare due tipi di itinerario formativo sostanzialmente diversi, uno di lavoro e studio insieme, anche se non privo di momenti di intelligente operatività. La difficoltà resta comunque di mantenere la divaricazione entro limiti accettabili, cioè aperta da un lato a ritorni allo studio anche a tempo pieno, dall'altro a conversioni verso impegni lavorativi eventualmente alternati o posti in parallelo con impegni di studio più o meno dilazionato. È a questo modo che si può rispondere costruttivamente alla ricca e imprevedibile fenomenologia della realtà giovanile e dei mutevoli ritmi di maturazione degli interessi, delle aspirazioni, delle scelte.

Sicché non sembra priva di qualche buon fondamento la tesi «massi-

malista» di estendere addirittura l'obbligo scolastico, anche in Italia, ai 18 anni di età: sostenuta a suo tempo solo da forze della sinistra estrema, «settantottesca», oggi è ripresa in ambiti culturali di ispirazione moderata, come quelli che confluiscono nella rivista *Il Mulino*. Nella rubrica «Aiutare Sisifo» si dibatte infatti decisamente il tema dell'obbligo a 18 anni, e lo si giustifica mediante considerazioni quali le seguenti:

«A favore dell'obbligo a 16 anni convergono oggi, in sostanza, due posizioni irrealistiche: è ottimismo illusorio voler affidare a un'ulteriore espansione della scuola tradizionale il compito di scolarizzazione totale degli adolescenti; è velleitario illudersi di poter affidare, senza spese e senza sforzi costruttivi adeguati, tale compito al settore dequalificato della formazione professionale attuale, male organizzata (divisa come è tra gli Istituti dello Stato e i corsi delle regioni), e tanto poco finanziata rispetto agli investimenti correnti a favore delle scuole secondarie tradizionali, licei classici e scientifici, istituti tecnici e magistrali (lasciando quasi tutto a carico di un apprendistato 'autogestito', senza intervento pubblico)»⁴.

Ma a nostro avviso, di là probabilmente dai termini di questa discussione ancora in corso, è proprio approfondendo questo tema dell'«apprendistato» che si potrebbe formulare una soluzione coerente e avanzata del problema delineato fin qui.

3. Obbligo a 18 anni?

Nelle nostre discussioni sull'elevazione dell'obbligo scolastico non compare mai o quasi mai il tema di un apprendistato istituzionalizzato, anzi ché brado e 'autogestito', che pure è stato oggetto anche da noi, nel 1965, di un provvedimento di legge molto parziale (considerato solo il settore dell'artigianato) e finora assai male realizzato. Ma in altri Paesi europei, in Germania per lunga tradizione, in Belgio e Olanda per normative recenti, l'apprendistato è un'istituzione solida, anche se ancora imperfetta e spesso criticata. Esso però non concerne i quattordicenni, bensì giovani dai 16 anni in avanti, e si traduce in un prolungamento di una forma di obbligo educativo fino ai 18 anni, limitato però a quei giovani fra i 16 e i 18 anni che si impegnano in regolari attività lavorative. Essi non possono farlo se non nella forma di un apprendistato che comporta la contemporanea frequenza, per uno o due giorni alla settimana, di istituzioni scolastiche apposite (in Germania le *Berufsschulen*). Anche in Italia una normativa del genere, sia pure attuata con ponderata progressività, potrebbe riuscire a rimuovere gli ostacoli che oggi ci impediscono di attuare l'apparentemente più agevole prolungamento dell'obbligo ai soli 16 anni. Infatti la biforcazione fra coloro che intendono proseguire gli studi a tempo pieno e coloro che preferiscono immettersi nel mondo del lavoro appena completato il primo biennio di scuola secondaria superiore non comporterebbe più problemi così gravi e complessi: anche i secondi



S/D)))

infatti continuerebbero in gran parte a studiare, sia pure a tempo parziale. Il biennio potrebbe allora configurarsi come sostanzialmente comune a tutti, con assai ridotte differenziazioni opzionali. L'istituto dell'«apprendistato» non solo verrebbe a collocarsi a un livello di età e di scolarizzazione più alto dell'attuale, non solo dovrebbe essere esteso a qualunque forma di lavoro remunerato tra i 16 e i 18 anni (compreso, sia pure con opportuna gradualità, quello agricolo), ma sarebbe soprattutto da impostarsi secondo modalità istituzionalmente impegnative e adeguatamente articolate. Questo sarebbe veramente un compito di grosso impegno e forte responsabilità per le amministrazioni regionali. Infatti si porrebbe, ed esigerebbe risposta a questo livello, il problema sopra accennato di un'adeguata utilizzazione intellettuale e critica e di un effettivo arricchimento culturale dell'operatività concreta, cui i giovani sarebbero impegnati nei luoghi di lavoro. Quindi sarebbero da prevedersi due giorni alla settimana, e non uno solo, di frequenza di istituzioni formative *ad hoc*, debitamente attrezzate, dove i giovani dovrebbero trovare sviluppato il versante scientifico delle tecnologie qualificanti il loro lavoro, oltreché stimolazioni culturali utili al pieno sviluppo della loro personalità.

Si potrà certo obiettare che l'ipotesi da ultimo delineata appare come una fuga in avanti: non riuscendo a uscire dal vicolo cieco dell'innalzamento dell'obbligo a 16 anni, si propone un suo innalzamento addirittura a 18 anni sia pur articolato e non del tutto cogente⁵. Ma a noi sembra che, se non l'attuazione immediata, almeno la seria prospettiva di una soluzione del genere da realizzarsi progressivamente in tempi ragionevoli permetta di disincagliare una situazione ormai intollerabile di arretratezza del nostro Paese in ordine alle esigenze di una società avanzata. Certo ci sarà il rischio che frazioni di giovani siano indotte, più ancora di quanto oggi accada, a optare per attività illegali piuttosto che per un lavoro che comporterebbe anche obblighi di studio. Ma opportuni incentivi e soprattutto un'opera efficace di bonifica sociale potrebbero ridurre questo pericolo in limiti tollerabili. Comunque il nostro sistema formativo, nel suo complesso, realizzerebbe una svolta decisa in direzione «europea», adottando sostanzialmente soluzioni già in atto nel cuore d'Europa, e sulle quali è possibile e forse probabile che convergano in avvenire altri Paesi della Comunità e anche dell'Est europeo.

4. Problemi di organizzazione curricolare

La prospettiva sopra delineata faciliterebbe inoltre notevolmente, a ogni modo, i problemi di organizzazione dei curricoli nell'ambito della scuola «strettamente» obbligatoria, cioè del primo biennio di scuola secondaria superiore. L'area comune vi potrebbe avere sufficiente espansione, quella opzionale non dovrebbe più rispondere in modo troppo immediato a problemi di inserimento a breve nel mondo produttivo, qualche spazio

potrebbe essere riservato a un'area elettiva, particolarmente per le attività di natura estetico-espressiva che è sciocco pretendere uguali per tutti.

L'educazione del cittadino dovrebbe esservi sviluppata in modo serio e approfondito, anche secondo modalità storico-critiche. Si potrebbe anche svilupparvi la storia antica per tutti, confidando che tutti, in qualche modo, negli anni successivi, potranno studiare la storia medievale, moderna e contemporanea. Tuttavia in questo settore sarebbe di gran lunga preferibile, a mio avviso, l'impostazione che ho altre volte caldeggiato, cioè quella di una trattazione problematica e per linee di sviluppo di temi istituzionali, sociali ed economici, tale da riuscire direttamente utile alla formazione della coscienza civico-politica, ma insieme suscitatrice di interessi per l'evoluzione storica (non solo europea), così da facilitare la ripresa di un'organica trattazione cronologica completa di durata triennale per chi prosegue gli studi e lo sviluppo invece di questioni più direttamente legate a problemi socio-sindacali, civici e politici per chi invece usufruisca solo di una scolarizzazione a tempo parziale.

Tutto ciò può forse sembrare un po' troppo ambizioso, ma in effetti credo sia il solo modo di guardare seriamente all'avvenire in ordine a problemi, come quelli delle istituzioni scolastiche, la cui stessa natura è di rendere possibile alla società civile di prepararsi a tempo debito ai problemi che l'aspettano a medio e anche a lungo termine.

Note

¹ La pubblicazione di questo articolo su un numero di *Scuola Democratica* nel 1990 avviene mentre si stanno concludendo i lavori della Commissione ministeriale per l'elaborazione dei «piani di studio della scuola secondaria superiore e dei programmi dei primi due anni» (la cosiddetta Commissione Brocca) che verranno pubblicati nel 1991 (Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 56, 1991). Nella presentazione dei risultati il presidente della Commissione afferma: «si impone una svolta: non si dovrebbe, per esempio, più oltre rinviare il prolungamento dell'istruzione obbligatoria di altri due anni, da prevedersi collocati entro il grado secondario superiore, al fine di assicurare a tutti i cittadini italiani più consolidati livelli di preparazione culturale e di formazione personale e sociale».

² Le considerazioni di Visalberghi sono parte di una discussione internazionale che avrà piena evidenza nel Libro Bianco presentato da Jacques Delors alla Commissione europea nel dicembre 1993 e, successivamente, nell'analogo documento presentato (1995) da Edith Cresson sul *Lifelong learning*.

³ Si può sottolineare come questo concetto della «relativa irrilevanza degli studi secondari superiori» sia uno dei molti esempi di definizioni e analisi fortemente anticipatorie da parte di Visalberghi. Alla fine degli anni Ottanta il dibattito specie in Europa andava in direzione opposta.

⁴ Il Mulino, maggio-giugno, 1989, p. 408.

⁵ Entra in campo, sia pure ancora senza il nome (che sarà utilizzato per la prima volta con questo significato nell'accordo fra Governo e parti sociali dell'autunno 1998), il concetto di obbligo formativo. Qui il concetto è opportunamente definito e la definizione è agli antipodi rispetto alle interpretazioni di tipo nominalistico. La discussione pubblica su questi temi è ancora inquinata



S/D)))

dalla presunzione della maggiore capacità emancipatoria degli studi (meglio se classici!) rispetto al lavoro e alla formazione per il lavoro. Ma Visalberghi (ed è una conferma della sua statura) si preoccupa innanzitutto di «disincagliare una situazione ormai intollerabile di arretratezza del nostro Paese in ordine alle esigenze di una società avanzata».