

Arturo Parisi

n°1 gen-feb. 1993

## Compagni che copiano. Due modelli di società a scuola

1. Poco più di vent'anni fa, mentre ancora infuriava sulla nostra scuola il vento della contestazione sessantottina, un amico tornava in Italia dopo un lungo periodo di studio presso un'università della California. Osservando smarrito il nuovo clima che dominava le nostre aule, le stesse che erano state le sue fino a pochi anni prima; confrontava l'inattesa sensazione di spaesamento con quello provato nel primo confronto con la realtà americana. E lo faceva riandando all'episodio che gli era sembrato più emblematico della diversità del «nuovo mondo» rispetto all'Italia che si era lasciato alle spalle. Durante uno dei primi esami uno studente si era alzato in piedi e aveva tranquillamente denunciato al professore che assisteva alla prova uno studente a lui vicino che copiava il compito di un altro. Il tutto senza che fosse possibile registrare tra gli altri studenti, né sul momento, né dopo, alcuna sorpresa o segno di disapprovazione per l'accaduto. Un episodio, ricordava appunto, banale nel suo accadimento, ma allo stesso tempo un'esperienza definitiva per un italiano. Uno shock culturale e un avvertimento circa la profonda diversità dei riferimenti etici e normativi del nuovo ambiente. Non ricordo con esattezza il mio commento di allora. Nel convenire sulla capacità dell'episodio di rappresentare la diversità delle due società, lo rassicurai tuttavia circa il fatto che il Sessantotto non aveva rispetto a esso cambiato alcunché. Anzi! Nel tempo degli esami di gruppo e della contestazione dell'autorità accademica si trovavano improvvisamente alleati umori che venivano dalla vecchia Italia contadina e nuove teorizzazioni sulla scuola di classe che avrebbero reso l'accaduto americano ancora più improbabile del passato. Se prima il non raro sentimento di stizza per un comportamento che si riteneva scorretto, ma che si rifiutava tuttavia di denunciare, poteva essere tranquillamente confidato, ancorché in circoli più ristretti, dopo il Sessantotto la nuova etica solidaristica trionfante

avrebbe reso impossibile anche questa confessione stigmatizzandola come un cedimento «borghese» o, ancor peggio, «piccolo borghese».

L'episodio, che credevo dimenticato, riemerge ora improvvisamente dalla memoria sotto la voce «America» di fronte a un articolo del regolamento degli studenti del *college* del New England che mi ospita per un soggiorno di ricerca. «Tutti gli esami – recita l'articolo – si svolgeranno senza alcuna forma di assistenza e controllo. Un docente può, se lo desidera, scegliere di rimanere nell'aula dove si svolgono gli esami. Qualora decida di uscire egli si tratterrà nel luogo dove ha deciso di stare per tutta la durata dell'esame. Durante lo svolgimento dell'esame, ogni studente si impegna a non dare e a non ricevere aiuto di alcun tipo. (Bowdoin College, *Constitution of Student Assembly*, IV.B.1.a).

Scopro a questo punto il significato di un precedente articolo (IV.A.) nel quale si afferma che la vita accademica del *college* assume come regola fondamentale l'«*honor system*». Un articolo, debbo confessare, che mi aveva ispirato qualche perplessità. «Si presuppone – dettava infatti – che ogni studente abbia le qualità morali evocate dalla parola *onore*; se così non fosse, il tipo di educazione verso il quale il *college* si sente impegnato sarebbe impossibile. Il *college* infatti fa proprio il credo per il quale l'integrità morale è essenziale a un'educazione fondata sulla libertà». Un'affermazione come si vede sicuramente nobile, ma dal punto di vista pratico per nulla inquietante. Anche se immediatamente seguita da un minaccioso annuncio che «Le sanzioni proposte per infrazioni al Codice d'onore sono necessariamente severe non per spirito di vendetta, ma per coerenza con la fede nel valore dell'impegno intellettuale in tutte le sue manifestazioni».

Ma il successivo incontro con esami senza alcuna forma di assistenza, mentre riproponeva il senso di spaesamento già sperimentato nell'episodio citato in apertura, aveva improvvisamente dato concretezza a un'affermazione che mi era sembrata meramente retorica. E allo stesso tempo preparato a ogni forma di «stranezza». Al fatto che l'applicazione delle norme previste per le infrazioni del Codice d'onore fosse demandata per quanto riguarda la funzione giudiziaria a un organo formato solo di studenti (*Student Judiciary Board*) ed emanazione dell'esecutivo studentesco eletto dall'Assemblea. La dettagliatissima regolamentazione procedurale per assicurare i diritti della difesa e la riservatezza. La severità delle sanzioni – deliberate a discrezione del predetto comitato studentesco – che arrivano a prevedere l'espulsione permanente dal *college*.

Alla base di tutto il sistema sta tuttavia la concezione del Codice d'onore come risultato di un patto tra Assemblea degli studenti e Corpo dei docenti e per ogni studente ammesso al *college* l'impegno di sottoscrivere il codice stesso. Vale a dire non solo l'impegno a rispettarlo in prima persona, ma anche quello, nel caso di violazioni da parte di altri delle quali sia testimone, di «mettere in essere tutte le azioni che conseguono dal proprio senso dell'onore».

Ecco dunque di nuovo ricomparire la mano levata a richiamare l'attenzione del professore sul compagno-che-copia di venticinque anni prima. Ma se

due punti sono sufficienti per individuare una retta, non sarebbe certo altrettanto prudente assumerli a riferimento per generalizzare su una radicale diversità della società americana dalla nostra.

2. Anche se i due episodi fanno riferimento a realtà rappresentative delle due opposte coste, anche se ambientati in due fasi storiche nettamente distinte, è difficile dimenticare quante situazioni siano coperte dall'etichetta «America». Lo stenogramma di una società dove la differenza è regola soprattutto nel campo delle istituzioni, e in primis in quelle educative.

D'altra parte, pur accomunati dal riferimento a un comportamento deviante e alla collaborazione degli studenti nella sua repressione, già i due episodi si differenziano su un dettaglio significativo: il diverso ruolo del docente. Presente in un caso e assente nell'altro. E infatti la prima grande distinzione che emerge a questo proposito una volta che l'attenzione si allarga all'intero sistema scolastico americano è appunto la contrapposizione tra il *proctor system*, e l'*honor system*. Il primo a noi del tutto familiare fondato sul controllo preventivo della disonestà studentesca da parte di docenti, istruttori e «prefetti» di vario genere. Il secondo affidato invece alla responsabilità degli studenti. Due sistemi che si contendono il campo da più di un secolo senza che sia peraltro possibile registrare nel tempo significativi cambiamenti nei rapporti di forza. Più precisamente l'*honor system* sembra presente soprattutto a livello universitario e comunque anche a questo livello mai maggioritario. Ricerche condotte già all'inizio del Novecento danno conto della diffusione raggiunta dal sistema che, seppure sotto diverse forme, era allora presente più o meno nel 30% dei *college* americani. Una vicenda quindi tutt'altro che breve, collocata sullo sfondo della vita comunitaria del *college* che vede presenti fin dall'inizio forme di autogoverno studentesco in molti aspetti dell'organizzazione accademica. Un metodo certo ispirato dalla preoccupazione delle istituzioni preposte alla formazione della classe dirigente di sviluppare atteggiamenti morali e stili comportamentali coerenti con i valori di fondo della società americana, e in qualche misura indifferente all'assenza di prove definitive circa la sua efficacia pratica. Ma anche una scelta mossa dalla consapevolezza delle difficoltà nel tenere sotto controllo la disonestà studentesca solo attraverso mezzi esterni e per di più in un sistema di verifiche fondato pressoché esclusivamente su prove e test scritti. (H.S., *Self-government in the Schools*, in P. Monroe (a cura di), *Cyclopedia of Education*, New York, The Mac Millan Co., 1913, vol. 5, pp. 320-322).

Cosa che chiama immediatamente in causa, dopo le norme e i metodi, il piano dei comportamenti. Il lettore che avesse nutrito l'attesa dell'annuncio di un'ulteriore diversità americana in proposito, può tranquillizzarsi. Anche negli Stati Uniti gli studenti cedono alla tentazione di copiare durante gli esami, o, meglio, di mettere in atto tutto quell'armamentario di mezzi che vanno dai compiti passati, a quelli copiati a tradimento, passando per l'utilizzazione di appunti, libri, schemi e via dicendo. Comportamenti tutti distintamente definiti, ma, allo stesso tempo unificati nel concetto di frode (*cheating*) studentesca, da noi non casualmente sconosciuto.

Chi avesse bisogno di dati documentari a questo proposito non ha che l'imbarazzo della scelta. Solo per gli ultimi sette anni sono arrivato a contare senza grandi difficoltà più o meno un centinaio di ricerche. Limitandomi a qualche cenno si può cominciare con un dato generale. Secondo *The American Freshman*, un sondaggio annuale sulle matricole americane, alla fine dell'88, circa il 37% degli studenti ammetteva di aver barato almeno una volta nel corso di un esame durante gli anni della scuola superiore. Il 57% ammetteva poi di aver copiato i compiti a casa da un compagno facendo crescere a questo proposito di ben 5 punti il dato corrispondente registrato un anno prima. (M.N.K. Collison, *Apparent Rise in Students' Cheating Has College Officials Worried; Some Have Brought Back Honor Codes Started Special Classes*, «The Chronicle of Higher Education», 17 gennaio 1990, p. 33). Una qualche tendenza alla crescita sarebbe d'altra parte provabile se si guarda ai dati registrati negli anni Sessanta da una ricerca specificamente dedicata all'argomento. Allora gli studenti che avevano ammesso di avere copiato (almeno una volta) durante un esame, sempre negli anni delle superiori, era stata del 29%. Mentre la percentuale di studenti universitari definibili come *cheater* (e qui il mio italiano si rifiuta di trovare l'equivalente, ma si dovrebbe dire «imbroglioni» o «truffatori»), era poi stimata in riferimento all'università tra il 15 e il 25% con un'incidenza minore se avanzata dai presidi e maggiore se riferita dagli studenti (Bowers, William, J., *Student Dishonesty and its Control in College*, New York, Bureau of Applied Social Research, Columbia University, 1964, p. 41).

Non minore è poi l'attenzione dei ricercatori verso altri aspetti del fenomeno. Innanzitutto alle caratteristiche dei soggetti interessati al fenomeno che il nuovo filone di ricerche sul gender trova, ad esempio, più presente tra gli uomini che tra le donne. Alle sue diverse forme: analizzate per verificare la convergenza di valutazione tra studenti e docenti circa la possibilità di ricondurre sotto la categoria della truffa i diversi comportamenti: copiare una risposta, consultare un libro durante l'esame, portare come proprio il lavoro di un altro, scambiarsi i compiti a casa, produrre lo stesso *paper* in due esami diversi. Con il risultato di trovare tra le due componenti della comunità scolastica definizioni convergenti in genere molto elevate. Ancora più ampia è poi la ricerca delle cause soprattutto a livello psicologico e dello sviluppo del giudizio morale. Per qualche verso esilaranti sono poi le numerose indagini e gli esperimenti sulle condizioni oggettive che favoriscono il *cheating*: riguardo alla posizione più adeguata alla realizzazione dei comportamenti criminali, definita in relazione alla posizione dei banchi nella classe, all'affollamento delle aule, al grado e al tipo di amicizia con il vicino, alla posizione e alla distanza del docente nell'aula... Esilaranti per l'inevitabile conferma delle teorie dei «cattivi maestri» che ognuno di noi può trovare senza difficoltà nei propri ricordi scolastici. Né meno numerosi sono i contributi circa gli esiti sociali che la devianza studentesca ha nelle fasi ulteriori della vita. Questo in genere tra i «colletti bianchi», ma soprattutto in riferimento al plagio del quale la cronaca giornalistica offre continui esempi all'interno delle varie discipline accademiche. Basti pensare allo scandalo recentemente provocato dalla sco-

perta nella tesi di dottorato in teologia di un eroe nazionale come Martin Luther King di parti sostanziali più o meno copiate alla lettera senza alcuna citazione (Anthony De Palma, *Plagiarism Seen by Scholars in Kings Ph.D. Dissertation*, «The New York Times», 10 novembre 1990, p. 1). Infine, di fronte alle ricerche relative alle *soluzioni* il cui approdo prevalente mi sembra a favore del *proctor system*, come non cedere ancora una volta alla tentazione di concludere con un *nihil novi?*

Sarebbe certamente un errore. Anche attraverso questa carrellata normalizzatrice, a provare una diversità profonda rispetto alla nostra esperienza, restano infatti due dati con i quali bisogna fare i conti. Il primo sta innanzitutto in questa riflessione permanente e direi crescente sulle dimensioni del fenomeno e sul suo variare nel tempo. Una testimonianza già da sola della preoccupazione educativa sulle cause che lo producono, una tensione verso la ricerca di soluzioni sempre nuove e la riverifica di quelle che dobbiamo considerare antiche. Basterebbe considerare a questo proposito la continua oscillazione che ha portato nel corso degli anni diverse istituzioni a cambiare e ricambiare metodo, in corrispondenza della ridefinizione di propri obiettivi educativi. Sia che si guardi all'uso di molti *college* di seguire permanentemente attraverso sondaggi annuali lo sviluppo del fenomeno, sia che si considerino le iniziative finalizzate alla riabilitazione dei devianti attraverso corsi e seminari esplicitamente dedicati alla correttezza accademica, è difficile non riconoscere in questa tensione un senso di coerenza istituzionale e di responsabilità sociale di assoluto rilievo.

A confermare definitivamente lo «scandalo» americano sta comunque poi il dato dal quale ci eravamo mossi. La diversità nell'etica studentesca. Ammettiamo pure il negarsi l'accesso a comportamenti scorretti, ma che cosa dire della disponibilità a denunciare un compagno? Anche in questo caso naturalmente l'esame della realtà misura la sua distanza dalle norme, quelle giuridiche e quelle etiche. Certo anche qui e soprattutto in una comunità di vita come un *college* esiste una pressione che sanziona la rottura della solidarietà dei pari. Ma non è questa una solidarietà invincibile. Alla formulazione volutamente generica che regola la convivenza del *college* dal quale scrivo, che impegna lo studente che assista a violazioni altrui a «mettere in essere tutte le azioni che conseguono dal proprio senso dell'onore», e che ne ha sostituito una precedente più analitica ed esplicita corrisponde infatti difficilmente nei comportamenti una denuncia pubblica che accetti di fare i conti con le sanzioni della comunità dei pari. Sembrerebbe invece preferita una pratica trasversale che punta sul conseguimento del medesimo obiettivo in modo meno palese. A descrivere la specifica configurazione di valori che sta dietro questo comportamento sta tuttavia un dato che mi sembra illuminante. Messi di fronte all'esplicita domanda «Se sia più grave copiare o denunciare un compagno che copia», in una ricerca su un campione sufficientemente numeroso e rappresentativo il 56% degli studenti ha risposto «copiare» contro un 20% che ha risposto «denunciare il compagno», mentre il 24% ha preferito non esprimere il proprio parere (Bowers, p. 69).

Non meno illuminanti sono poi le indicazioni che ci vengono dall'analisi della dinamica che ha portato all'introduzione dell'honor system nei diversi college. Non si può infatti dimenticare che il più delle volte, almeno in tempi recenti, l'introduzione del codice d'onore è stata promossa da quello che noi chiameremmo il «movimento degli studenti» contro la resistenza iniziale di componenti del corpo docente. Ad esempio, commentando la battaglia a favore dell'introduzione dell'honor system il settimanale studentesco del college da me esaminato, dopo aver ricordato di essere stato in precedenza contrario perché riteneva che la massa degli studenti non fosse ancora preparata per il cambiamento scriveva: «Non siamo così idealisti da credere che da quando ci sarà qui un honor system gli studenti escluderanno la possibilità di copiare, né che tutti saranno disponibili a denunciare altri che vedono copiare...». E continuava rilevando come il sistema proposto non costituisse un cambiamento radicale dello stile fino allora imperante nel college, dal momento che già mai fino allora l'atteggiamento dei professori era stato così fiscale da impedire di decidere liberamente se comportarsi correttamente o meno. «Ma gli studenti capiscono – continuava – che questa era una concessione della Facoltà. Allo studente era infatti negata la possibilità di essere custode di se stesso... né vi era alcuna pressione che lo spingesse a essere responsabile per il comportamento dei propri compagni. Tutti si rendevano conto che la prevenzione delle infrazioni era affare dei professori, non loro. L'introduzione di un honor system rovescia le responsabilità». Non si trattava cioè solo di una generica difesa del senso dell'onore come avrebbe preferito una parte dei docenti all'insegna dell'«honor yes, system no», ma appunto di stilare un nuovo patto che sottraesse al paternalismo e all'arbitrio la possibilità per gli studenti di autoregolarsi facendo conseguire dall'adesione ai valori ufficiali dell'istituzione non solo la pretesa di non subire controlli preventivi nell'applicazione della norma (appunto solo una questione di honor) ma l'accettazione del vincolo sistemico che dalla piena adesione ai valori dell'istituzione deriva: quella di sollecitare come individui e amministrare come comunità studentesca le sanzioni conseguenti all'infrazione della norma. Solo questo rende comprensibile una proposizione nella quale la disponibilità a denunciare i compagni che copiano possa essere accostata a un'istanza «idealistica». E si pensi che, anche in un college quasi bicentenario quale quello esaminato, la rivendicazione studentesca a favore dell'honor system non risale a un remoto passato aristocratico, ma si colloca nel pieno dei magnifici anni Sessanta. Per l'esattezza l'articolo citato appare con la data del 22 novembre 1963 nello stesso numero in cui si dà notizia dell'assassinio di John Kennedy (Responsibility 1-2, «Bowdoin Orient», 22 novembre 1963, p. 2).

3. A questo punto sarà evidente che, pur riferito immediatamente all'America, il discorso fin qui svolto avesse come unico obiettivo quello di ricordare la realtà ben diversa del nostro paese. Che cosa dire tuttavia di più se non rinviare ognuno alla propria personale esperienza scolastica?

Già l'impossibilità di documentare il fenomeno della disonestà studente-

sca con la dovizia di dati prima evocata per gli Stati Uniti è una prima prova di diversità. All'origine di questa carenza non sta infatti come in altri casi il diverso grado di sviluppo della ricerca empirica nei due paesi. Non è che da noi non esistano studi sui giovani e in particolare sugli studenti. Il settore è anzi in qualche modo affollato e ricco comunque di contributi di qualità. Né manca in questi studi un'attenzione ai valori e alle norme e ai loro cambiamenti. Ma non mi riesce di ricordare ricerche significative riguardo al fenomeno di cui discutiamo. Il fatto è che ancora una volta è possibile trovare solo se ci si è rivolti prima delle domande, e che le domande debbono avere alle spalle o la curiosità o l'interesse. Ma se ha senso interrogarsi sulla modifica degli atteggiamenti giovanili nel campo sessuale, nel campo politico o riguardo alla devianza criminale minorile, che cosa c'è da sapere sulla «disonestà studentesca»? Desidererei infatti essere smentito, ma ritengo che la convinzione dominante consideri il fenomeno oltre che endemico anche diffuso con una generalità che non alimenta interrogativi sulla presenza di significative differenze a livello territoriale o sociale. Ma anche se si può nutrire qualche curiosità sull'incidenza di «comportamenti disonesti» all'interno dei diversi gruppi sociali, chi arriverebbe a ipotizzare aree sottratte al dominio della norma secondo la quale «se è male copiare certo peggio, o comunque non meno grave, è fare la spia»? Una norma esattamente all'opposto di quanto sopra osservato a proposito degli Stati Uniti. Chi proverebbe poi mai a verificare anche da noi la possibilità di erigere a sistema un metodo che faccia «un qualche conto» sulla disponibilità degli studenti ad assumere responsabilità attive nella repressione delle infrazioni alle regole di correttezza?»

La nostra sapienza collettiva ama riconoscere notoriamente all'interno della realtà nazionale aree e istituzioni nelle quali non è assicurato eguale o alcun vigore ufficiale. Si pensi alle plaghe meridionali identificate come regno dell'omertà. Si pensi alla vita di caserma come istituzione ispirata all'etica del «farsi furbi». Si tratta di luoghi comuni come sempre causa di ingiustificate generalizzazioni e tuttavia non privi di qualche fondamento. Si potrebbe dire con la stessa superficialità che la nostra scuola è un'istituzione fondamentale nella formazione di quel rapporto verso le norme e le istituzioni che sembra essere una caratteristica costitutiva della nostra cultura politica nazionale? Un'istituzione fondamentale per la diffusione della slealtà verso le istituzioni, dell'indisponibilità a riconoscersi al loro interno corresponsabili dell'attuazione dei valori comuni, del rifiuto della collaborazione con le autorità per la difesa della legalità? Io credo che si possa e si debba dire. E si debba anche riconoscere che l'esperienza della disonestà scolastica costituisca al riguardo un momento centrale.

Questo non significa dire che la diffusione della cultura della slealtà istituzionale, e la repressione dell'ingenuità etica, siano obiettivi conseguiti dalla scuola italiana senza fatica. Il processo di apprendimento che porta il bambino italiano dall'ingenuo «maestra, Giuseppe copia!», alla maturità del «farsi i fatti propri» è infatti un processo tutt'altro che semplice, e neppure privo di drammi o complicazioni. Ma, come tutti sappiamo, alla fine si impara.

Questo grazie innanzitutto alla convergenza operosa dei vari soggetti della comunità educativa. Chi riuscirebbe a ricordare nel comportamento della classe docente segni di apprezzamento dei comportamenti «collaborativi» nella repressione della devianza? Certo, da docente e da italiano mi rendo conto di quanto sia impervio il discorso. Ma come insegnare il rispetto e il fondamento delle regole, dove fondare l'istanza della lealtà verso le autorità preposte alla loro applicazione – alle quali facciamo appello in ogni ambito di vita – quando la scuola non riesce né a dare seguito, né a dar conto delle norme che la regolano?

Il risultato di questa impresa educativa è la disponibilità, almeno da questo punto di vista, di un comune quadro di valori vigente su tutto il territorio nazionale. Ecco un altro tema di approfondimento a proposito dell'identità nazionale. Dalle Alpi alla Sicilia, almeno nella scuola, almeno da questo punto di vista un dato è sicuro: «truffare lo Stato non è reato», e di fronte a un «compagno che copia» si può in questo caso al massimo spuntare un «né con il professore, né con il truffatore». Come si vede ho intenzionalmente fatto il verso a due noti slogan che hanno sintetizzato durante gli anni di piombo la carta dei valori di un'intera generazione. È esagerato cercare tra i due fenomeni un qualche nesso o parallelismo? Forse. Tuttavia, come non è esagerato cercare nell'*ethos* scolastico americano la radice dello scandalo per i capi politici sorpresi a mentire, non è neppure esagerato cercare nell'esperienza tranquilla della truffa scolastica la radice delle patologie che segnano nel nostro paese i processi per il conferimento di quasi tutti gli uffici pubblici. Processi incapaci di riconoscere i meriti e di legittimare i titolari: dai concorsi per cattedre universitarie a quelli per le Ferrovie dello Stato. In una società nella quale una parte spropositata di lavori si è trasformata in uffici pubblici, e nella quale gli uffici pubblici vengono attribuiti sulla base di crediti e processi scolastici anch'essi di carattere pubblico, come si può continuare a farsi guidare solo dall'ironia dei nostri ricordi giovanili?

Almeno per questo credo che varrebbe la pena di aprire anche da noi una seria riflessione sulla disonestà studentesca, o, meglio, scolastica. Il che non significa evidentemente assumere a riferimento o approdo precostituito l'esperienza americana. Troppo diverse sono infatti le due situazioni. Se, ad esempio, per la recente crescita del fenomeno negli Stati Uniti può valere il vecchio schema che vede il *cheating* come un mezzo diretto a superare lo squilibrio tra i mezzi a disposizione degli studenti e i fini a loro proposti, sempre più identificati con la ricerca esasperata del successo a tutti i costi, non è detto che lo stesso si adatti al caso nostro. Il valore legale dei titoli di studio del tutto indipendente dalle qualità dell'istituzione che li rilascia, la minore enfasi sui voti, la diversa modalità delle prove, l'assenza di graduatorie scolastiche di merito, danno al vissuto del nostro *cheating* scolastico un significato inevitabilmente diverso che negli Usa. La possibilità di ipotizzare da noi come spiegazione alternativa proprio la svalutazione del fine, dalla quale deriverebbe una minore rilevanza e drammaticità del comportamento deviante, non esime tuttavia la scuola dalla responsabilità per i gravi esiti sociali che

atteggiamenti e abitudini scorrette possono successivamente produrre.

Se per spiegare il nostro *cheating* scolastico è meglio non attingere troppo a spiegazioni americane, passando a considerare il rifiuto di corresponsabilità studentesca nella sua repressione non è male evitare le giustificazioni troppo italiane. E innanzitutto quelle che riconducono il rifiuto di collaborare con l'autorità a un'istanza di solidarietà di gruppo affermata come valore. E questo non per negare alla solidarietà dei pari alcun valore etico, ma perché quest'istanza prima che celebrata va provata. Così come va provato e direi contestato il facile schema della società buona contro le istituzioni cattive con cui si è fatta da noi troppa strada. Nella scuola non meno che nella società, resta infatti il sospetto che «l'alienazione politica derivi da un'alienazione sociale» come diagnosticarono per il nostro paese all'inizio degli anni Sessanta Almond e Verba (G.A. Almond, S. Verba, *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, Princeton, N.J., Princeton University Press, 1963, p. 403). Nello stesso modo in cui la causa della slealtà verso le istituzioni non può essere cercata in una forte appartenenza sociale ma invece all'opposto proprio nell'isolamento familistico e nella percezione dell'ambiente sociale come minaccioso e pericoloso, anche nella scuola la paura e la sfiducia verso i compagni può spiegare il rifiuto di esporsi più della solidarietà verso di essi.

4. Una lamentela ricorrente tra quanti hanno a cuore il futuro delle nostre istituzioni è quella della latitanza della scuola nella formazione del cittadino. È naturale è a questo proposito ricordare la disastrosa situazione in cui versa nelle scuole di ogni ordine e grado l'insegnamento della disciplina istituzionalmente indirizzata a questo obiettivo: l'educazione civica. Se anche nei pochi casi in cui l'insegnamento è impartito non si va oltre un livello meramente nozionistico, non sarebbe tuttavia difficile convenire sulle finalità e i contenuti di questa materia: la conoscenza della storia e delle strutture delle istituzioni politiche, lo sviluppo di atteggiamenti di lealtà verso le istituzioni e di obbedienza alle leggi, la interiorizzazione dei valori sociali fondamentali, lo sviluppo di interessi e competenze nell'analisi e nell'azione politica; ecc.

Le ricerche condotte in proposito non consentono tuttavia grandi illusioni. Sembra infatti appurato che il seguire corsi di questo tipo incida su conoscenze e atteggiamenti politici solo per pochi studenti in genere rinforzando conoscenze e atteggiamenti preesistenti. (L.H. Ehman, *The American School in the Political Socialization Process*, «Revue of Educational Research», n. 50, 1980, pp. 99-119). Questo se si fa riferimento al programma di insegnamento esplicito. Lo stesso non si può dire invece per quanto riguarda l'insegnamento trasmesso dalla scuola in modo implicito (*hidden curriculum*). Le modalità in cui si concretizzano i rapporti con l'autorità, la presenza di un clima favorevole al dibattito e alla manifestazione delle opinioni, le opportunità per gli studenti di partecipare alle decisioni (J. Torney-Purta, *Civic Education*, in Torsten Husén, T. Neville Postlethwaite (a cura di), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, New York, Pergamon Press, 1985, vol. 2, pp. 725-728). In particolare la ricerca ha riscontrato «i rilevanti

effetti espliciti su atteggiamenti e comportamenti in relazione alle modalità e alla correttezza di applicazione delle regole vigenti all'interno della scuola» (ibidem, p. 126). Non solo! Ma a questo proposito è stato anche dimostrato – ammesso che ce ne fosse bisogno – il danno prodotto dalla contraddizione tra insegnamento esplicito e quello implicito. Approdando come spesso a banali verità, questo equivale a dire che la democrazia e il rispetto delle leggi prima che insegnati vanno praticati. Se non, addirittura, che quando la scuola non riesca a dar luogo a un'educazione civica implicita, forse è meglio che faccia a meno anche di quella esplicita, come infatti si fa nei nostri lidi. Se si trattasse solo di latitanza nella formazione del cittadino, questa potrebbe essere anche una conclusione. A proposito del *cheating* viene tuttavia il sospetto che la nostra scuola non pecchi di semplici peccati di omissione. L'ipotesi avanzata è infatti che essa dia un contributo positivo aggiuntivo ai valori di cinismo politico e di slealtà istituzionale trasmessi dalla famiglia e dalla società nel suo complesso.

Se la «truffa» scolastica nelle sue varie forme, attiene a un'area non secondaria del sistema educativo, se la definizione nei riguardi di regole e istituzioni passa innanzitutto per la loro pratica, se non possiamo escludere ricadute etiche ulteriori del sempre più lungo apprendistato scolastico attraverso il quale passa la nostra gioventù, come continuare a sorridere sui nostri ricordi giovanili o sull'ingenuità degli americani?