PROBLEMI DELLA SCUOLA DI TUTTI

La morte di don Lorenzo Milani, parroco di Barbiana (Firenze), avvenuta il 26 giugno 1967, è passata quasi inosservata. Fortunatamente i frutti della sua sofferta missione non sono andati perduti. L'autore di « Esperienze pastorali » e di « Lettera ai giudici » ha fatto in tempo, prima di morire, a organizzare con otto ragazzi della sua scuola la redazione di quella « Lettera a una professoressa » che continua a suscitare grande scalpore (1). Anche nell'intento di rendere testimonianza alla validità delle esperienze affrontate da don Milani, prendiamo lo spunto dalla pubblicazione di questo volumetto per sviluppare alcune idee circa le lacune della nostra scuola e tentare di proporre alcune riflessioni sui possibili rimedi.

In due nostri recenti articoli, abbiamo studiato il fenomeno della esplosione scolastica mostrando come essa sia « essenzialmente un accesso delle masse alla cultura di tipo secondario », la quale costituisce un « bene di formazione » necessario alla società e un bene, di fatto, desiderato da tutti (2).

Affermavamo allora che il merito principale della riforma della scuola media « consiste precisamente nel negare che una parte notevole della popolazione scolastica debba rimanere rinchiusa negli schemi della cultura primaria poichè si può dare a ciascuno, non mediante strutture discriminanti, ma con appropriati metodi pedagogici e didattici », una cultura di tipo secondario (3).

(1) *Lettera a una professoressa*, a cura della Scuola di Barbiana, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967, pp. 166, L. 700. Il libro è « un severo richiamo ad una nuova soluzione "pedagogica" del problema della scuola. Ma è anche di più. Denuncia l'esistenza di un fatto, della portata del quale è bene che gli uomini di scuola prendano immediata, urgente consapevolezza: denuncia l'esistenza d'un astio sociale che circonda ed investe la scuola, per la sua "inumanià" e assurdità, di fronte all'eliminazione dell'86% degli effettivi umani della popolazione delle nostre aule » (A. A., *Lettera a una professoressa scritta da Gianni, fratello di 1.031.000 bocciati*, in *Scuola e Didattica*, 25 settembre 1967, p. 6). La Scuola di Barbiana accoglieva tutti gli alunni poveri del paese, che non potevano frequentare le scuole ufficiali, e i respinti della scuola statale. Non esistevano « lezioni », ma gli alunni, di ambo i sessi, si formavano, sotto la guida di don Milani, gli uni facendo da maestri agli altri, intrattenendosi e lavorando assieme per 12 ore al giorno.

(2) Cfr. *Aggiornamenti Sociali*, (aprile) 1967, pp. 279-294 e (luglio-agosto) 1967, pp. 537-552, rubr. 31.

(3) *Ibidem*, p. 539.

2 Su tale principio democratico infatti si fondano l'unicità e l'obbligatorietà della nuova scuola media. Quanto ai motivi che impongono una politica di democratizzazione della scuola in una società industriale, abbiamo già altrove sottolineato (4) che essi vanno ricercati non solo in un ovvio principio di giustizia e di equità, ma anche in esigenze di natura economica che devono essere soddisfatte perchè la società possa sussistere e svilupparsi.

Nella società moderna infatti qualunque qualificazione professionale, anche quella operaia, richiede responsabilità nello svolgimento della propria attività, capacità di adattamento a tecniche di lavoro sempre nuove, consapevolezza della propria funzione nella comunità e della propria partecipazione alla vita dello Stato; tutto ciò però può essere solo il risultato di una formazione progressiva che parta da una formazione generale di base, per arrivare ad un insegnamento propriamente professionale: soltanto una formazione umana di tipo « secondario » che si prolunghi almeno fino ai 15-16 anni rende possibile uno sviluppo adeguato della personalità, nonchè di quelle attività intellettuali e di quelle attitudini che permettono poi l'acquisto di conoscenze specificamente professionali.

A cinque anni di distanza dall'istituzione della nuova scuola media, la quale dovrebbe appunto costituire il terzo ciclo di una scuola di formazione generale di base di tipo « secondario », aperta a tutti, la « Lettera a una professoressa » **nega decisamente che tutti abbiano la possibilità effettiva di acquistare tale formazione**, dato il numero eccessivo di « bocciati », di giovani, cioè, che, durante il periodo della indispensabile formazione di base e del necessario orientamento, vengono messi nella impossibilità, almeno psicologica, di continuare gli studi.

Si potrà dissentire da alcune affermazioni eccessive o dal tono risentito di esse (5), o trovare che le soluzioni proposte sono a volte semplicistiche, ma **non si può restare indifferenti davanti alle cifre riportate dai ragazzi di Barbiana: 1.031.000 furono i respinti dalla scuola d'obbligo nell'anno scolastico 1963-'64. Su circa 800.000 alunni iscritti in prima elementare della leva 1952, che ha inaugurato la nuova scuola media, poco più della metà hanno frequentato la terza media nel 1965-'66; e se i bocciati nella prima classe della vecchia scuola media dell'anno 1962-'63 furono il 33,3%, nella prima classe della nuova scuola media del '63-'64 furono ancora il 28,2% (6).**

A nostro parere questi dati riflettono una duplice realtà: da un lato il **criterio errato** con cui vengono giudicati gli alunni, dall'altro un'effettiva loro immaturità.

(4) Cfr. M. REGUZZONI, *La riforma della scuola nella C.E.E.*, Centro Studi Sociali-U.C.I.I.M., Milano-Napoli 1966, pp. 24-26.

(5) « *La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde. La vostra "scuola dell'obbligo" ne perde per strada 462.000 l'anno. A questo punto gli unici incompetenti di scuola siete voi che li perdetevi e non tornate a cercarli* » (Lettera a una professoressa, p. 35).

(6) Cfr. *ibidem*, p. 37.

Molti professori non hanno compreso appieno i principi informativi della nuova scuola media, secondo i quali essa non deve essere informativa e selettiva, ma formativa e orientativa: deve avere cioè come obiettivo la formazione dell'alunno, lo sviluppo delle sue abilità e dei suoi interessi e la sua maturazione, che si ottengono sì mediante l'acquisto di nozioni, ma con nozioni intese come mezzo necessario allo sviluppo delle capacità critiche del cittadino, e non come valori assoluti costitutivi di un patrimonio da trasmettere a qualunque costo. Alcuni insegnanti invece sono ancora legati a un concetto nozionistico e selettivo della scuola media, e tale concetto informa quindi anche il loro criterio di valutazione finale, per cui ogni alunno non è giudicato secondo il livello di maturità raggiunta, ma secondo le nozioni acquisite nelle singole materie.

Tuttavia crediamo che, mentre la stragrande maggioranza dei ragazzi è potenzialmente in grado di frequentare la scuola media, di fatto molti non raggiungono sui 14-15 anni un grado sufficiente di maturità e di sviluppo mentale. E ciò perchè esistono **ostacoli che impediscono un adeguato sviluppo della personalità.**

Ci sembra che essi, da un lato, si possano ridurre ad ostacoli di ordine socio-economico dovuti all'ambiente e che, dall'altro, siano derivati da lacune esistenti nella scuola stessa.

OSTACOLI DI ORDINE SOCIO-ECONOMICO E CULTURALE DOVUTI ALL'AMBIENTE

E' ormai provata da studi e indagini condotti in Italia e soprattutto all'estero (7), l'influenza dei fattori ambientali: socio-economici e culturali non solo sul comportamento e sul rendimento scolastico, ma anche sullo sviluppo intellettuale del ragazzo. Secondo le statistiche, infatti, **con l'abbassarsi della media del livello economico e della professione dei genitori, si abbassa**

(7) Si veda ad esempio: A. GIRARD - H. BASTIDE, *La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement*, in *Population*, n. 3 (luglio-settembre) 1963, pp. 437-442. Da questo studio appare chiaramente la correlazione esistente tra fattori ambientali e risultati scolastici, come risulta dalla seguente tabella (*ibidem*, p. 438), riguardante gli alunni francesi al termine della scuola elementare:

Professione dei genitori	Risultati scolastici				
	<i>ottimi</i>	<i>buoni</i>	<i>discreti</i>	<i>mediocri</i>	<i>insufficienti</i>
	%	%	%	%	%
Quadri superiori	19	36	29	13	3
Professioni liberali	15	35	34	13	3
Quadri intermedi	17	39	27	12	5
Agricoltori	8	28	33	21	10
Operai	5	23	34	25	13

anche la media del quoziente di intelligenza: sebbene tali statistiche abbiano un valore relativo dovuto al fatto che i reattivi mentali generalmente usati sono di tipo verbale, quindi non sono liberi da fattori culturali, è però vero che nei ragazzi di ambiente socio-culturale sprovveduto, le capacità intellettuali rimangono latenti, come viceversa una favorevole condizione economico-sociale è spesso accompagnata da una situazione culturale familiare che favorisce lo sviluppo intellettuale del ragazzo (8).

Tocca allora alla scuola « *diminuire la correlazione fra attitudini intellettuali e classe sociale* » (9), compito che del resto la scuola già assolve in parte, perchè è stato provato che gli alunni di famiglie povere, i quali all'inizio della scolarità hanno un livello intellettuale inferiore alla media, migliorano sempre più e verso la fine delle scuole elementari diminuiscono la loro distanza dai figli dei ricchi. L'opera che alla scuola resta da compiere per controbilanciare l'influenza negativa dell'ambiente è però ancora grande, perchè il successo scolastico è tuttora in stretto rapporto con la classe sociale cui l'alunno appartiene.

Che cosa può e che cosa deve fare la scuola in un paese come l'Italia in cui le condizioni economiche e soprattutto sociali e culturali della massa sono ancora precarie e in cui la scolaresca è spesso socialmente e culturalmente eterogenea?

Il primo mezzo per influire sui figli sarebbe quello di **agire sulle famiglie**: non potendo modificare le loro condizioni economiche, sarebbe innanzitutto necessario instaurare un servizio di « assistenza sociale » molto più efficiente, sia per conoscere meglio le situazioni reali, sia per intervenire ove possibile. L'educazione degli adulti » dovrebbe assumere le nuove dimensioni espresse dalla « educazione permanente »; come pure sarebbe utile l'istituzione generalizzata dei « Comitati Scuola-Famiglia ». Iniziative in questi campi non mancano, ma sono troppo sporadiche per essere efficaci.

Comunque ciò che ogni singolo insegnante potrebbe fare anche se questi problemi sono tuttora irrisolti è di **instaurare un rapporto con le famiglie, che sviluppi la fiducia della famiglia verso la scuola**: si tratta ad esempio di favorire i colloqui che sono utili per una conoscenza reciproca, per ricercare insieme con la famiglia i modi e i mezzi per risolvere questa o quella situazione, per permettere ai genitori di superare preconetti e di allargare la visione limitata che a volte essi hanno della scuola e delle sue funzioni.

(8) Cfr. uno studio inedito sull'indagine condotta da un'insegnante sulla propria classe: F. FEMMINIS, *Studio dell'ambiente socio-economico e culturale degli alunni di una classe e della sua influenza sul loro comportamento e sul loro rendimento e conseguente adeguamento dell'opera dell'educatore alla situazione reale di ciascuno*. Da questo studio abbiamo tratto alcuni suggerimenti che riportiamo più sotto.

(9) Cfr. A. VISALBERGHI, *Educazione e condizionamento sociale*, Laterza, Bari 1964, p. 47.

Nei riguardi degli alunni stessi, si tratta di affrontare i vari problemi di ordine **psicologico, sociologico e didattico** derivanti dall'eterogeneità delle classi.

La disparità sociale infatti comporta innanzitutto **problemi psicologici**, dovuti a un certo senso di superiorità da parte dei più abbienti nei riguardi dei meno abbienti, superiorità che si esprime anche nella tendenza dei ricchi ad ignorare i poveri, cui corrisponde da parte di questi un senso di inferiorità che li spinge a rinchiudersi in se stessi e che si sovrappone spesso ad un già scarso adattamento sociale. Per evitare ciò sono necessari da parte degli insegnanti comprensione e affetto che favoriscano la fusione della classe. E' poi indispensabile che essi svolgano una vera e propria opera di **educazione sociale** (10).

La varietà dell'ambiente comporta poi **problemi** più strettamente **didattici**: si tratta di rendersi conto che alunni diversi per livello intellettuale, per tipo di intelligenza, per interessi, per condizioni biologiche ed affettive, nonché per livello culturale raggiunto, non possono essere trattati nello stesso modo. Appare chiara cioè la necessità di quell'**insegnamento individualizzato** che costituisce la direttrice fondamentale della didattica per una scuola di massa (11) e la condizione essenziale per il successo della nuova scuola media.

LACUNE DA PARTE DELLA SCUOLA

Da quanto detto circa gli imperativi che le condizioni socio-culturali di molte famiglie pongono alla scuola, appare già come essa sia impari al grave compito che oggi le viene affidato. A nostro parere le varie lacune della scuola d'obbligo possono raggrupparsi in tre categorie: lacune di carattere morale, di carattere didattico e di carattere organizzativo.

a) Lacune di carattere morale: la responsabilità dei docenti.

Con l'istituzione della nuova scuola media gli insegnanti sono venuti a trovarsi di fronte a nuovi compiti educativi e a nuove responsabilità, appunto per la **diversa finalità della nuova scuola media** rispetto alle scuole precedentemente esistenti. Non neghiamo i meriti e la buona volontà di una gran parte degli insegnanti, ma ci sembra che in alcuni manchi quella consapevolezza della propria missione educativa, quel senso di responsabilità e quell'impegno che la nuova scuola media richiede.

(10) Fra i mezzi di educazione sociale ci sembra molto utile ad esempio la formazione dei gruppi con alunni di condizioni sociali diverse, per facilitare la loro conoscenza reciproca e la loro amicizia.

(11) Per quanto riguarda una « *tecnologia* » dell'individualizzazione dell'insegnamento, si veda C. PERUCCI, in *Linee di didattica generale*, U.C.I.I.M., Reggio Emilia 1967, pp. 75-103.

L'opinione pubblica non sa quanto sia alta la percentuale dei respinti e non se ne preoccupa, anzi crede che ora la scuola, specie la scuola elementare, non « bocci » quasi più. Gli insegnanti dimenticano facilmente che lo scopo di ogni educatore è la « **promozione personale** » dei singoli alunni: maggior sensibilità e buona volontà, invece, detterebbero loro i mezzi e i modi per far progredire tutti, anche i più scadenti (12). Maggior senso di responsabilità permetterebbe di valutare più seriamente le conseguenze negative delle bocciature.

Tutti sappiamo che, generalmente, gli alunni che vengono più facilmente respinti sono quelli più poveri, cioè i figli dei contadini e degli operai, a causa dei condizionamenti economico-sociali di cui si è parlato. Ma un insegnante dovrebbe anche sapere che « *ad ogni bocciatura ha messo i poveri in tentazione di andarsene* » (13) perchè i campi e l'officina li accolgono. Quando, ad esempio, a fine anno un ragazzo non sa esprimersi, a volte è proprio per questo che non bisogna eliminarlo; se dovrà ripetere l'anno, bisognerà tener presente che, da un punto di vista psicologico, è sempre negativo averlo tolto a quella piccola comunità, di cui faceva parte e a cui era affezionato, per mandarlo fra compagni più giovani (14).

b) **Lacune di carattere pedagogico-didattico: l'aggiornamento degli insegnanti.**

In genere però gli insegnanti sono coscienziosi, pieni di buona volontà e di entusiasmo, ma, come viene lamentato da più parti, nella maggioranza mancano di quella **preparazione pedagogico-didattica** e di quelle elementari **cognizioni di psicologia e di sociologia** che si rivelano indispensabili a qualunque educatore, ma che sono tanto più necessarie in quella che è ormai una scuola di massa e che, per l'eterogeneità delle classi, comporta problemi nuovi di non facile soluzione.

A noi sembra che la soluzione di tali problemi non possa essere ricercata se non nel contesto di una **teoria generale dell'aggiornamento degli insegnanti**, senza la quale si corre il rischio di moltiplicare iniziative sporadiche non solo insufficienti per raggiungere l'intero corpo docente, ma anche prive di un luogo di

(12) « *Se ognuno di voi sapesse che ha da portare innanzi a ogni costo tutti i ragazzi e in tutte le materie, aguzzerebbe l'ingegno per farli funzionare. [...] Allora l'occhio vi correrebbe sempre su Gianni. Cerchereste nel suo sguardo distratto l'intelligenza che Dio ci ha messa certo uguale agli altri. Lottereste per il bambino che ha più bisogno, trascurando il più fortunato, come si fa in tutte le famiglie. Vi svegliereste la notte col pensiero fisso su lui a cercare un modo nuovo di far scuola, tagliato su misura sua. Andreste a cercarlo a casa se non torna* » (Lettera a una professoressa, cit., p. 82).

(13) *Ibidem*, p. 42.

(14) « *Il ragazzo sente la stessa cosa fino alla noia e intanto cresce. Le cose restano le stesse, ma cambia lui. Gli diventano puerili tra le mani* » (*ibidem*, p. 17).

sempre rinnovata sperimentazione dal quale possano emergere i criteri di riferimento che rendono efficaci e valide quelle stesse iniziative.

La ricerca per una teoria generale dell'aggiornamento degli insegnanti è ancora da fare (15). A noi sembra che l'ipotesi per una tale ricerca possa essere formulata per gradi successivi.

1. Si dà anzitutto una **teologia dell'aggiornamento** che trova i suoi fondamenti nel comando di « crescere e moltiplicarsi » e di « assoggettare la terra » (Genesi, 1,28) rivolto da Dio all'uomo posto nel giardino « perchè ne fosse il cultore e il custode » (Genesi, 2,15). La fedeltà a tale imperativo costituisce il dovere professionale, il quale comporta non solo lo sviluppo del mondo mediante l'assolvimento dei compiti affidati a ciascuno, ma anche la **responsabilità nei confronti del proprio perfezionamento nella professione**, e l'impegno per assicurare alla categoria professionale il reclutamento e la qualificazione delle nuove classi, nel nostro caso, di docenti. Rifiutare di perfezionarsi professionalmente è un comportamento irreligioso e non preoccuparsi della propria successione nella professione costituisce una mancanza al dovere professionale.

Quale che sia il valore delle considerazioni di carattere teologico, si pongono comunque all'insegnante gli imperativi morali derivanti dalla natura dell'uomo, il quale **non può adeguatamente svilupparsi se non nell'esercizio di una professione** mediante la quale egli contribuisce allo sviluppo dell'intera comunità umana, contributo che sarà tanto maggiore quanto migliore sarà la sua qualificazione professionale e quanto più intensa sarà la sua preoccupazione per la qualificazione di coloro che sono destinati a succedergli nell'esercizio della professione.

2. Ad una teologia dell'aggiornamento fa seguito, o almeno si affianca, una **filosofia dell'aggiornamento**. Questa potrebbe sembrare a certuni inutile perchè, dovendo fondarsi su una determinata concezione dell'uomo e del mondo, darebbe origine ad una infinità di ipotesi diverse e contraddittorie e perciò senza aggancio con la realtà vissuta. Tuttavia a noi sembrava che il consenso

(15) Si veda, ad esempio: *Iniziativa per l'aggiornamento degli insegnanti*, Atti dell'incontro residenziale dei provveditori agli studi (Villa Falconieri - Frascati, 26-28 gennaio 1961), Palombi, Roma 1961; *Preparazione, aggiornamento e formazione del professore*, Atti del VII Congresso Nazionale dell'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (Roma - marzo 1960), U.C.I.I.M., Roma 1960; *La nuova scuola media. L'aggiornamento dei docenti*, Ministero della P.I., Corso televisivo per insegnanti, marzo-maggio 1963; C. PERUCCI, *Prospettive di azione per l'aggiornamento pedagogico-didattico dei docenti*, in G. GOZZER, *Sviluppo della scuola e piano decennale*, U.C.I.I.M., Roma 1959, pp. 160-164; R. ZAVALLONI, *Formazione e aggiornamento degli insegnanti*, Armando Editore, Roma 1966; J. MAJALTY, *La formation du personnel enseignant*, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg 1965.

per una filosofia dell'aggiornamento degli insegnanti dovrebbe attuarsi su due punti essenziali: il **tipo di società** che si vuole costruire e la **nozione di sviluppo** che si vuole realizzare.

Si avrà un tipo di aggiornamento piuttosto che un altro secondo che si vorrà attuare una società teocratica o tecnocratica, socialista o liberale; ma se ci si propone di fare una società democratica, cioè una società « laica », e quindi pluralistica consensuale, fondata su un insieme di valori comuni per i quali c'è un unanime consenso, l'aggiornamento avrà una direzione ben precisa: rendere l'insegnante **autonomo da ogni potere extrascolastico e libero da ogni ideologia non aperta**.

La società per essere democratica deve essere laica, poichè la religione è una dimensione della personalità, non uno strumento di potere. Essa va accettata come l'energia spirituale che permette di conoscere e amare le cose in profondità, e non come l'organo di controllo sociale di cui si serve una minoranza. Il popolo, poi, si suddividerà in gruppi intermedi secondo specifiche finalità che non potranno essere conseguite se non nella misura in cui avviene l'integrazione di tutti e di ciascuno, al livello della società globale, mediante l'accettazione di un sistema di valori comuni senza i quali il raggiungimento di quelle stesse finalità si rende impossibile.

La scuola diventa allora il **luogo di formazione ai valori comuni** e l'insegnante si situa in essa non come il demiurgo dello Stato che vuole farsi adorare, ma come il **garante della libertà dell'alunno al servizio del quale si pone** per introdurre progressivamente il bambino ad essere cittadino, membro del Popolo sovrano che nello Stato si riconosce perchè sintesi dei corpi intermedi, strumento per la ricerca del bene comune ed espressione della volontà di ciascuno.

In questa sua funzione, l'insegnante non dipende da alcun potere extrascolastico, ma dalla sola persona dell'alunno. In questo contesto, l'aggiornamento degli insegnanti consisterà anzitutto nel renderli **capaci di autogoverno**, non per costruire una corporazione di privilegiati, ma per creare un organismo misto di genitori, insegnanti e utenti della scuola, che abbia come scopo esclusivo la formazione del cittadino per una società pluralistica consensuale. Obiettivo questo che si potrà conseguire solo se gli insegnanti rifiuteranno le ideologie non aperte.

Ogni ideologia presenta una determinata concezione del mondo e rappresenta un ideale, il quale, poichè creato dagli uomini, è necessariamente parziale e non esaurisce tutte le possibilità di sviluppo dell'umanità. Ogni ideologia è quindi capace di ricevere integrazioni da altre ideologie e sarà precisamente compito degli insegnanti formare gli alunni ricercando i valori comuni creati dall'apporto di tutte le ideologie, apprezzando i valori specifici di ognuna e vedendoli non come motivi di divisione e di guerra, ma come ragioni per affermare la coerenza ai propri principi nel rispetto per la coerenza degli altri.

Da questa duplice autonomia, dai poteri extrascolastici e dalle ideologie, segue per l'insegnante la **possibilità di un suo au-**

tentico sviluppo. Se c'è costrizione ci sarà cambiamento, ma non sviluppo, poichè questo non si può realizzare se non per un dinamismo intrinseco alla persona stessa, la quale tende a raggiungere successivi livelli di integrazione dei valori da essa concepiti come validi, sino a conseguire quella relativa maturità, o equilibrio dei valori accettati, in cui consiste propriamente la perfezione della personalità. L'insegnante sarà allora capace di autoriflessione e trarrà da sè e dalla propria esperienza i metodi didattici che faranno oggetto di sperimentazione nella continua ricerca di nuovi modi per favorire lo sviluppo e il perfezionamento dell'alunno.

3. Il discorso sulla sperimentazione sfocia spontaneo in una **sociologia dell'aggiornamento**, la quale è anzitutto una presa di coscienza della **situazione** degli insegnanti nella dinamica del rapporto scuola-famiglia e scuola-società, dei **ruoli** che essi occupano in una società industrializzata e della **natura** della professione docente quale risulta da una scuola per tutti.

Conosciuti adeguatamente questi tre elementi, il sociologo potrà *studiare seriamente le varie sperimentazioni* e dallo studio dei casi che si sono presentati, delle difficoltà incontrate, dei risultati conseguiti potrà offrire al pedagogista quegli elementi che sono necessari per costruire una pedagogia dell'aggiornamento fondata sui bisogni concreti e non su principi che, per quanto convalidati da esperienza secolare, potrebbero non rispondere più al contesto storico in cui l'uomo viene a trovarsi.

4. La **pedagogia dell'aggiornamento**, infatti, presuppone indubbiamente un ideale cui tendere per passare dalla natura di fatto alla natura in sè; tuttavia tale passaggio avviene storicamente attraverso approssimazioni successive che tengono conto del fatto che ogni ideale per essere vivo deve incarnarsi e, incarnandosi, si limita e si condiziona.

La pedagogia dell'aggiornamento dovrà considerare questi limiti e condizionamenti e si servirà in modo specialissimo di una **psicologia dell'aggiornamento**, la quale, mediante soprattutto le tecniche del « training-group », potrà facilitare il processo di organizzazione delle possibilità intellettuali e delle esperienze di ciascun docente perchè egli diventi capace di autoaggiornamento.

L'esperienza dovrà comunque permettere di elaborare una **didattica dell'aggiornamento**, la quale più che una tecnica sarà una « tecnologia », cioè una scienza che insegna i modi diversi secondo i quali si potranno aggiornare i presidi diversamente dai docenti, i professori diversamente dai maestri, gli insegnanti di ruolo diversamente dagli insegnanti incaricati, i laureati diversamente dagli studenti, tutti diversamente secondo che insegnano in classi normali o in classi speciali.

5. Questa molteplicità di esigenze diverse fa emergere la necessità di una **politica dell'aggiornamento** che potrebbe strutturarsi considerando i mezzi disponibili, gli organismi esistenti, i modi vari di aggiornamento.

I mezzi disponibili per l'aggiornamento degli insegnanti comprendono le leggi, i fondi e gli uomini.

Le leggi vigenti (16), quale che sia la loro imperfezione, ci sembrano sufficientemente elastiche per poter avviare una duttile politica dell'aggiornamento che tenga conto delle esigenze locali.

I fondi, già fin d'ora discreti, (per il quinquennio 1966-1970 sono stati stanziati 6 miliardi e 550 milioni di lire (17) per l'aggiornamento culturale e didattico del personale direttivo e insegnante delle scuole primaria, secondaria e artistica), dovrebbero essere distribuiti in modo da incentivare le iniziative provenienti dalla base.

Problematica ci sembra invece la possibilità di reperire uomini capaci di essere validi animatori delle attività di aggiornamento. A noi sembra infatti necessario che l'aggiornamento non propriamente di contenuto, derivante cioè dallo sviluppo delle scienze, debba essere fatto non per opera dei docenti universitari, ma degli stessi insegnanti che ritrovano in se stessi la capacità di riflessione sulla propria sperimentazione così da rendersi capaci di illuminare i rispettivi colleghi. Questa riflessione dovrà però farsi in stretto collegamento con l'Università, allo scopo di evitare le facili improvvisazioni, ed in ogni caso in stretto collegamento con organismi appositamente qualificati.

Questi organismi, che devono stare alla base della politica dell'aggiornamento, noi li vediamo nei Centri Didattici Nazionali (18).

I Centri Didattici Nazionali, infatti, « sono ad un tempo, ai sensi dell'art. 1 della legge istitutiva, organi tecnici ausiliari dell'Amministrazione, strumenti di studio e propulsione dei problemi pedagogico-didattici, organismi destinati a svolgere attività di aggiornamento e di perfezionamento degli insegnanti dei vari ordini e gradi » (19). Crediamo però che la loro azione rimarrà sempre limitata, nonostante le disponibilità finanziarie, se non si addivene alla istituzione di Centri Didattici, se non Provinciali, almeno Regionali, corrispondenti ai nuovi Uffici scolastici regionali e interregionali (20).

(16) Le leggi e le circolari principali riguardanti l'aggiornamento degli insegnanti sono raccolte in *I Centri Didattici Nazionali e i loro problemi*, Palombi, Roma 1960, pp. 20-63.

(17) Cfr. Legge 31 ottobre 1966, n. 942, « Finanziamento del piano di sviluppo della scuola nel quinquennio dal 1966 al 1970 », art. 4 (*Gazzetta Ufficiale*, n. 286, 15 novembre 1966, p. 5838).

(18) Esistono i seguenti Centri Didattici Nazionali: *Studi e Documentazione* (Firenze); *per la Scuola Materna* (Brescia); *per la Scuola Elementare e per il completamento dell'obbligo scolastico* (Roma); *per la Scuola Media* (Roma); *per i Licei* (Padova); *per l'Istruzione Tecnica e Professionale* (Roma); *per i rapporti Scuola-Famiglia* (Roma); *per l'Educazione Fisica e Sportiva* (Roma); *per l'Istruzione Artistica* (Roma); « Villa Falconieri » - Centro Europeo dell'Educazione (Frascati).

(19) Circolare n. 5423/G, del 29 dicembre 1959, a firma del ministro Medici, in *I Centri Didattici Nazionali e i loro problemi*, cit., p. 39.

(20) Si veda l'elenco degli Uffici scolastici regionali in allegato alla Legge 28 luglio 1967, n. 641, (*Gazzetta Ufficiale*, n. 198, 8 agosto 1967, p. 4402), e *Atti parlamentari*, Senato, IV legislatura, Documenti, Disegno di legge n. 1450-A, *Istituzione delle Sovrintendenze scolastiche interprovinciali*, Relazione della 6ª Commissione permanente, presentata l'11 settembre 1967.

La loro attività dovrà comunque svolgersi in collaborazione con associazioni ed enti autonomi costituiti dagli stessi insegnanti, i quali possono dare vita a **organismi informali** che meglio rispondono ai bisogni quotidiani o alle esigenze locali di quanto non possano fare gli organismi statali o parastatali che, a causa della loro struttura burocratizzata e centralizzata, rimangono necessariamente lontani dai centri di esecuzione (21).

La necessità di collaborazione con enti informali appare anche dalla varietà stessa dei modi secondo i quali può essere effettuato l'aggiornamento.

Oltre ai corsi ipotizzati dalla legge (22) e le molteplici attività che i Centri Didattici sono invitati a svolgere (23), i gruppi informali possono costituire gruppi di lavoro e di animazione nell'interno delle scuole, centri locali di consulenza, di discussione, di consultazione di riviste e materiale didattico selezionato, tavole rotonde e seminari di studio concernenti situazioni proprie ad una determinata zona. Mediante la collaborazione tra gruppi informali e Centri Didattici Nazionali si potrà giungere alla organizzazione di viaggi di studio, alla applicazione delle tecniche del « training-group », alla organizzazione di « Collegi didattici », cioè di collegi universitari per studenti che durante gli anni universitari intendono prepararsi alla professione di insegnante in stretto contatto e sotto la guida di insegnanti in servizio.

5. Tutte queste iniziative per l'aggiornamento rischiano però di trasformarsi in un affannoso agitarsi se non sono scientifica-

(21) « Tutte le forme di collaborazione con associazioni, organismi e istituzioni varie sono opportune e raccomandabili, semprechè la serietà degli organismi con cui si collabora dia effettive garanzie e si rappresenti ulteriore elemento di prestigio e di serietà nei confronti del Centro interessato » (Circolare 5423/G, cit., p. 41).

(22) I corsi possono essere: intensivi e non intensivi; residenziali e non residenziali. Inoltre sono: corsi di differenziazione didattica, i corsi per insegnanti elementari istituiti a norma del R.D. 26 aprile 1928, n. 1297; corsi di aggiornamento didattico, i corsi la cui durata viene stabilita di volta in volta dai competenti Centri Didattici Nazionali, che li autorizzano a norma del D.M. 4 giugno 1955; corsi di perfezionamento didattico, i corsi che comprendono almeno 80 ore di lezione a norma del D.M. 4 giugno 1955.

(23) I Centri Didattici « promuovono, appoggiano e collegano lo studio e la ricerca d'insegnanti e studiosi, di gruppi e di associazioni scolastiche, organizzando convegni di studio per i dirigenti scolastici, corsi di aggiornamento e di tirocinio, seminari nazionali, viaggi all'estero, concorsi a premio, segnalando quanti emergono per risultati ed impegno » (D.M. 18 aprile 1951, art. 2, in I Centri Didattici Nazionali e i loro problemi, cit., p. 31).

L'opposizione contro l'attività dei Centri Didattici Nazionali si è andata accentuando in questi ultimi anni. Ad essi « si addebita la illegittimità di origine, l'imposizione di una didattica di Stato, la mancanza di necessarie garanzie di obiettività per l'assolvimento dei loro compiti, la invadente funzionalità ed organizzazione e il difetto di un regolamento che ne disciplini l'ordinamento e l'azione » (Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, IV legislatura, Documenti, Proposta di legge n. 3231, Istituzione di una Commissione parlamentare d'inchiesta sull'attività e il funzionamento dei Centri didattici, presentata il 7 giugno 1966, d'iniziativa dei Deputati Badini Confalonieri, Giomo e Valitutti, p. 3).

mente programmate. La **programmazione dell'aggiornamento** sarà l'ultimo capitolo di una teoria generale dell'aggiornamento.

Tale capitolo, partendo dalle grandi linee della programmazione nazionale, dovrà articolarsi in una **programmazione regionale dell'aggiornamento** fondata su **studi sociologici dei bisogni locali**. Essa avrà come presupposto indispensabile un **censimento degli enti e gruppi informali esistenti** perchè le rispettive iniziative possano essere coordinate ed incentivate ai fini del raggiungimento degli obiettivi più urgenti che l'indagine sociologica avrà messo in luce.

A noi sembra che con i mezzi attualmente disponibili sia possibile iniziare l'organizzazione di centri di ricerca sociologica aventi il compito di fornire i dati necessari per la programmazione e di analizzare i risultati delle iniziative intraprese al fine di continuamente modificarle perchè possano sempre meglio rispondere alle esigenze.

In un mondo sempre più complesso, in cui la scuola per tutti diventa la condizione essenziale non solo di progresso, ma di sussistenza della società stessa, è necessario e urgente mettere in opera gli strumenti di programmazione più indispensabili per l'aggiornamento degli insegnanti: **decentramento del potere decisionale**, costituzione di **centri locali** per lo studio sociologico della situazione, **incentivazione** delle iniziative dei gruppi informali. Ciò avrà il vantaggio di avviare quella riforma delle strutture scolastiche che dovrà terminarsi nell'autogoverno della scuola senza il quale non sarà possibile creare la « scuola del popolo », cioè la scuola fatta dagli uomini di scuola e dai genitori e indipendente dai poteri extrascolastici, che a noi sembra essere uno dei fondamenti della democrazia.

c) **Lacune di carattere organizzativo: la scuola a tempo pieno.**

Le lacune di carattere organizzativo sono indubbiamente molteplici: dalla burocratizzazione del sistema scolastico centralizzato alla mancanza di uno stato giuridico del personale docente che dia agli insegnanti quel senso di sicurezza di cui hanno bisogno (24); dalla insufficienza di aule e servizi alla cattiva distribuzione delle scuole (25); dalle classi troppo numerose alla man-

(24) Cfr. *Atti Parlamentari*, Camera dei Deputati, IV legislatura, Documenti, Proposta di legge n. 3170, *Statuto del personale docente di scuole di istruzione per l'infanzia, primaria e secondaria*, presentata il 17 maggio 1966, d'iniziativa dei deputati Picciotto, Seroni e altri, e *Atti Parlamentari*, Senato della Repubblica, Disegno di legge n. 2107, *Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, docente e assistente della scuola*, comunicato alla Presidenza il 6 marzo 1967 dal Ministro della Pubblica Istruzione Gui.

(25) La situazione andrà indubbiamente migliorando poichè l'art. 32 della *Legge 28 luglio 1967, n. 641*, destina per la costruzione di scuole elementari, secondarie ed artistiche, nonché di istituti di educazione statali, la somma di lire 1.000 miliardi, per il quinquennio 1967-1971 (*Gazzetta Ufficiale*, n. 198, 8 agosto 1967, p. 4398).

cata istituzione di un adeguato numero di classi differenziali (26). Tuttavia, queste ed altre possibili lacune potrebbero non incidere sulla efficienza del sistema scolastico qualora l'insegnamento fosse impartito a tempo pieno.

Lo sforzo per eliminare le lacune sopradette è notevole e gli interventi previsti sono massicci. Per quanto riguarda invece l'orario a tempo pieno, la politica scolastica del presente governo si orienta piuttosto sul doposcuola facoltativo (27) omettendo di prendere in considerazione la possibilità di un **rinnovo radicale della struttura della scuola**. Per questo ci sembra opportuno attirare l'attenzione sull'importanza del problema della scuola a tempo pieno, o scuola integrata, piuttosto che insistere sulle varie lacune ancora esistenti nel nostro sistema scolastico.

I ragazzi di Barbiana osservano giustamente che con un orario di circa 180 giorni di scuola, contro 185 di vacanza, se le ore giornaliere sono poco più di 4, la media annua di esse è di 2 al giorno: troppo poche, non tanto per le classi più abbienti, per le quali la formazione culturale continua, sotto varie forme, nelle ore rimanenti, quanto per i figli dei contadini e degli operai e per tutti i casi ormai molto numerosi in cui entrambi i genitori lavorano fuori casa. Durante l'estate, poi, i poveri dimenticano quel poco che avevano imparato durante l'anno e se sono stati rimandati a settembre non possono pagarsi le ripetizioni, nè la famiglia si preoccupa di lasciar loro qualche ora libera per lo studio. Fin tanto, dunque, che l'orario scolastico sarà quello attuale, **la scuola non farà altro che ratificare le differenze sociali** anzichè mettere tutti « in eguali posizioni di partenza di fronte alla vita » (28).

Se la scuola vuole essere veramente democratica, deve essere una **scuola « a tempo pieno »**.

(26) L'art. 8 della *Legge 31 ottobre 1966, n. 942*, mette a disposizione per il funzionamento delle scuole speciali e delle classi differenziali della scuola dell'obbligo la somma di lire 22 miliardi e 300 milioni, per il quinquennio 1966-1970 (*Gazzetta Ufficiale*, n. 286, 15 novembre 1966, p. 5838). La diffusione delle classi differenziali non deve ovviamente portare alla costituzione di una specie di sub-scuola alla quale si inviano tutti gli alunni non desiderati o meno dotati; esse hanno uno scopo ben preciso: il *recupero di alunni disadattati* (cfr. *Circolare n. 313*, del 30 agosto 1967, a firma del ministro Gui, *Istituzione e funzionamento di classi differenziali di scuola media. Anno scolastico 1967-68*).

(27) Cfr. *Circolare n. 310*, del 29 agosto 1967, a firma del ministro Gui, *Funzionamento del « doposcuola » nella scuola media (articolo 3, comma terzo, legge 31 dicembre 1962, n. 1859). Anno scolastico 1967-68*. La circolare vuole dare al doposcuola la « *più ampia diffusione possibile* », ed intende promuovere « *una disciplina giuridica dell'Istituto del "doposcuola"* ». A nostro avviso il doposcuola non deve essere istituzionalizzato, ma rappresentare una semplice formula di passaggio verso la scuola a tempo pieno.

(28) *Premessa ai programmi della scuola media*, in *Decreto del Ministro della P.I. 24 aprile 1963* (*Gazzetta Ufficiale*, n. 124, 11 maggio 1963, supplemento ordinario n. 1, p. 3).

1. Ciò si potrà ottenere anzitutto tenendo occupati i ragazzi nel « doposcuola » e riducendo la durata delle vacanze: sarà questo il primo passo per eliminare i dislivelli e quindi per risolvere il problema delle bocciature (29).

Si eliminerebbe così anche l'ingiustizia delle lezioni private. Forse questa osservazione potrà sembrare strana, ma non è perciò meno giusta: « *Ci sono dei professori che fanno ripetizioni a pagamento. Invece di rimuovere gli ostacoli, lavorano ad aumentare le differenze. La mattina sono pagati da noi per fare scuola eguale a tutti. La sera prendono denaro dai più ricchi per fare scuola diversa ai signorini. A giugno, a spese nostre, siedono in tribunale e giudicano le differenze* » (30).

Il **doposcuola**, secondo lo spirito dell'ordinanza ministeriale del 10 settembre 1963, non deve essere una semplice occasione per fare i « compiti », ma, contemperando le ore di **studio sussidiario** (in cui i meno sicuri siano impegnati in attività di recupero e i più capaci in attività di ricerche e di approfondimento), con le ore di **libere attività complementari**, deve avere valore sia formativo, sia sociale e culturale e deve aiutare gli insegnanti a scoprire le attitudini e a meglio conoscere i ragazzi. Negli istituti in cui il doposcuola è stato organizzato l'esperienza ne ha del resto dimostrato la validità (31): si tratterebbe se mai di renderlo obbligatorio, anche per impedire che diventi una occasione di discriminazione sociale proprio nell'interno della scuola per tutti.

Per la **riduzione del periodo di vacanza** si potrebbe utilizzare un mezzo proposto da tempo e da varie parti e già realizzato in alcune classi differenziali, che servirebbe fra l'altro a risolvere il problema delle lezioni private: quello di **sostituire gli esami di riparazione con un certo numero di ore di lezione supplementari** tenute dagli insegnanti, durante il mese di settembre, almeno per i propri alunni bisognosi di recupero. Ci sembra però che, la soppressione degli esami di riparazione, dovrebbe senz'altro essere attuata perchè permetterebbe di utilizzare i 15 giorni, in cui tutti gli insegnanti sono impegnati negli esami di pochi alunni, per anticipare l'inizio dell'anno scolastico, oppure per organizzare attività a carattere educativo diverse dalle lezioni propriamente dette, senza ricorrere per questo al normale periodo di scuola (32).

(29) Riguardo al problema della scuola a pieno tempo e alle risposte alle obiezioni di ordine pratico che essa potrebbe sollevare, cfr. E. BELLETTATO, *Scuola a pieno tempo per gli insegnanti*, in *Scuola e Didattica*, 10 aprile 1967, pp. 1230-1233.

(30) *Lettera a una professoressa*, cit., pp. 63 s.

(31) Cfr. W. PARDINI BERTOLANI, *Finalità e attuazione del doposcuola*, in *Scuola e Didattica*, 10 novembre 1966, pp. 297-299. « *I ragazzi di paese sono per i bar e per le strade. Quelli di campagna nel campo. Di fronte a questa situazione il doposcuola non può mai sbagliare. E' buono tutto* » (*Lettera a una professoressa*, cit., p. 32).

(32) Cfr. V. GRIMALDI, *Esami di riparazione*, in *Rinnovarsi*, (aprile) 1966, pp. 283-284.

La resistenza ad una tale soppressione può venire solo da coloro che considerano anche la scuola d'obbligo, cioè la scuola di cui tutti hanno bisogno per formarsi e orientarsi, come una scuola selettiva destinata a creare i filtri necessari alla selezione sociale.

2. Per quanto necessarie e urgenti possano essere l'introduzione del doposcuola e la riduzione del tempo di vacanza, noi però non vorremmo che ciò diventasse un semplice ripiego che distolga dall'impegno fondamentale: quello di **trasformare la scuola** dandole nuove strutture più rispondenti all'ordine delle cose.

La linea direttrice che deve guidare l'intervento dell'uomo nella situazione presente può essere individuata nel fatto che la personalità del bambino non si può sviluppare adeguatamente se non mediante l'inserzione della persona nella società; ma, essendo la società una società pluralistica consensuale, è necessario creare un luogo di educazione dove sia possibile dare al bambino sia l'**istruzione**, cioè quegli elementi culturali (valori e mezzi espressivi) che sono necessari per vivere in questa società, sia l'**educazione democratica**, cioè l'introduzione progressiva ad una determinata concezione del mondo, ma introduzione compiuta nel contesto sociale creato dalla compresenza di diverse e contraddittorie concezioni del mondo.

Questo nuovo tipo di scuola comporta un insieme di attività che non possono più limitarsi ad una serie di ore di lezione, per quanto attivo possa essere l'insegnamento in esse impartito: si richiede non solo una metodologia nuova, relativa alla lezione propriamente detta, ma anche un insieme di **attività complementari** che possono integrare la formazione di natura insufficiente della lezione tradizionale e che non si possono certo svolgere nel ristretto quadro di 4 o 5 ore di lezioni mattutine: esse vanno distribuite durante l'intero arco della giornata.

L'alunno, infatti, deve trovare nella scuola non solo l'**istruzione**, civica e religiosa, ma anche l'**educazione relativa** che certo non può essere attuata con la semplice istruzione impartita nelle ore di lezione. Per questo egli ha bisogno di un tempo più ampio di permanenza scolastica, durante la quale la sua educazione civica e religiosa possa essere attuata **mediante il contatto umano creato dalla vita di gruppo**.

I **genitori**, inoltre, della famiglia media nella società industriale e sempre più industrializzata sono incapaci di assicurare l'educazione dei figli non solo perchè sono assenti da casa per l'intera giornata, ma anche perchè l'**educazione in una società di larghi consumi** richiede tecniche pedagogiche che solo una ardua scuola per i genitori potrà dare e dare a lunga scadenza.

Questi genitori poi, almeno nei giorni in cui essi sono liberi dal lavoro, devono avere i figli tutti per sè, per poter assicurare loro una **iniziazione alla conoscenza e sviluppo dei valori familiari**

e sociali di cui essi genitori sono portatori. Iniziazione di carattere più affettivo che intellettuale, la quale esige che il bambino sia libero da compiti e lezioni e che tutto ciò che si riferisce all'apprendimento sia assolto nell'interno della scuola. Cosa questa che certo non si può conseguire con le semplici ore scolastiche del mattino.

3. Da qui derivano dei precisi doveri per gli insegnanti.

Gli insegnanti sono delegati dai genitori e dalla società per adempiere un compito educativo di fronte al quale essi **non sono liberi**. In tanto agiscono moralmente in quanto hanno coscienza di essere al servizio dell'alunno: **delegati dai genitori**, provvederanno all'educazione dei figli secondo l'intenzione dei genitori; **delegati dalla società**, cercheranno di dare ai nuovi cittadini quell'educazione civica fondata sui valori comuni che è necessaria per inserire l'alunno nella società democratica.

Ma soprattutto è loro preciso compito e dovere morale e religioso **favorire l'evoluzione delle strutture scolastiche** verso quei livelli di sviluppo che renderanno possibile la scuola integrata dove l'alunno potrà ricevere non solo la **formazione ai valori comuni**, ma anche **l'iniziazione ai valori specifici** che sono desiderati dai genitori. Essi non potranno certo favorire tale evoluzione con una scuola limitata alle poche ore del mattino, lasciando masse enormi di alunni completamente oziose per interi pomeriggi. Ogni involuzione è immorale e, qualora sia cosciente, è colpevole.

Solo nella misura in cui esiste una reale impossibilità, sia pure causata dalle leggi e programmi vigenti o dalla situazione urbana, essi potranno sopportare una scuola che impedisce lo sviluppo dell'alunno e il progresso dei popoli.

Gli insegnanti (e gli amministratori) non possono tollerare, sotto pena di rendersi colpevoli di un male morale e religioso, strutture scolastiche, come sono le nostre, che, a causa della loro incapacità a provvedere adeguatamente alla « promozione » di tutti gli alunni, ostacolano lo slancio vitale dell'evoluzione sociale.

Mario Reguzzoni