Ufficio Nazionale Pastorale Scolastica
CEI - C.ne Aurelia, 50 - 00165 Roma

PASTORALE SCOLASTICA

ultima copia

notiziario

ANNO VIII - n. 1
15 settembre 1982

UFFICIO
NAZIONALE
PASTORALE SCOLASTICA

Circonvallazione Aurelia, 50 - R O M A

NOTIZIARIO n. 1 - Anno VIII

15 settembre 1982

S O M M A R I O

E D I T O R I A L E

L'Editoriale del primo numero annuale del NOTIZIARIO costituisce, per ovvi motivi, l'occasione per riannodare i fili di un dialogo mai interrotto, ma solo allentato durante i mesi estivi, con i responsabili delle consulte di pastorale scolastica delle diocesi; un dialogo che comincia ormai a snodarsi con sempre maggior scioltezza, a mano a mano che viene allargandosi nelle diocesi la consapevolezza dell'importanza di questo settore di lavoro, e l'esigenza di un corretto tipo di presenza nel mondo della scuola.

Siamo all'inizio di un nuovo anno scolastico. I problemi, di varia natura - legislativa, amministrativa, organizzativa, didattica - che angustiano l'articolato mondo della scuola sono tanti, e cominciano a far parlare di sè le pagine dei giornali. Problemi vecchi e problemi nuovi. Problemi veri e, a volte, falsi problemi, o problemi enfatizzati o deformati. Nel loro insieme, problemi complessi, che si intrecciano pesantemente fra di loro e si ostacolano, anzichè aiutarsi a vicenda. Sono problemi che abbiamo tutti, più o meno, presenti, dinnanzi agli occhi, e che è persino inutile elencare.

Si tratta, in ogni caso, di problemi che, in qualche misura, direttamente o indirettamente, ci interessano, tutti, per l'influenza che essi hanno, prossima o remota sul soggetto della scuola, l'alunno.

Non possiamo infatti mai dimenticare che il punto di vista in cui ci collochiamo, il nostro angolo di visuale, è quello pastorale, nel senso largo della parola, che coinvolge in sè anche molto di ciò che attiene all'educativo. Noi guardiamo alla scuola come all'ambiente della promozione integrale dell'uomo attraverso la cultura, e abbiamo dell'uomo una concezione precisa,

molto ricca e profonda, che affonda le sue radici nella visione cristiana. Di qui scaturisce la nostra preoccupazione per una impostazione educativo-scolastica veramente rispettosa dell'uomo - di tutto l'uomo -, non decurtato e non deformato nella sua realtà; e l'impostazione della scuola intesa come "comunità educante" in cui le varie componenti del rapporto educativo (docenti, genitori, alunni) concorrono, ognuno per la sua parte, al raggiungimento dell'unica finalità educativa.

Non è qui il caso di sviluppare oltre questi, che sono i concetti fondamentali del nostro impegno nella scuola, di cui intendiamo rispettare la legittima "laicità", e la nativa vocazione di libertà. Altre volte abbiamo avuto occasione di approfondirli, anche mediante appositi convegni (i cui atti sono affidati a relative pubblicazioni che dovremmo aver cura di far conoscere e divulgare); ed avremo occasione di ritornarvi sopra altre volte.

Alcuni impegni particolari ci attendono per il prossimo anno, impegni di grande respiro.

Se - come tutto fa supporre - la riforma della scuola secondaria superiore sarà definitivamente approvata, anche dal Senato, rimarrà aperto tutto il problema dei "contenuti" (cioè dei "programmi"), problema quanto mai importante e delicato. In particolare saranno ancora da definire i "modi" concreti di regolamentazione dell'insegnamento della religione, cercando di evitare la facile strada della "facoltatività", che è pedagogicamente un assurdo ed una patente contraddizione.

Problema analogo - ma sotto altro aspetto - si presenta per la revisione dei programmi della scuola elementare, dove l'insegnamento della religione, se prendessero corpo le indicazioni della Commissione ministeriale, rischia di cessare di essere una vera proposta di valori religiosi per farsi "approfondimento in spirito di rispetto e di libertà del rapporto con l'esperienza di vita individuale e di comunità "fraterna".

Ma accanto a questo particolare problema, saranno da affrontare problemi di sempre: la presenza qualificata e coraggiosa negli organi collegiali della scuola, una particolare attenzione ai problemi della scuola materna autonoma che incontra sempre più gravi difficoltà, il problema più generale della Scuola Cattolica, ed altri ancora.

Alla base, il problema di una sempre maggiore chiarezza di

Pagina 7

Non presente nella versione rilegata del Notiziario

Pagina 8

Non presente nella versione rilegata del Notiziario

LA COMUNITA' SCOLASTICA E I SUOI DINAMISMI PSICO-SOCIALI

di Giovanni Siri

1. - I dinamismi psico-sociali e le istituzioni

Questo primo paragrafo costituisce una sorta di premessa al discorso che intendiamo svolgere. In questa premessa ci sembra opportuno richiamare a quello che è il punto di vista da cui ci poniamo in questa relazione, punto di vista ancora abbastanza inconsueto da noi, se si fa eccezione per gli psicologi che si sono dedicati alla analisi istituzionale o alla psicosociologia delle organizzazioni.

In effetti noi ci riferiremo in questo contributo al rapporto tra i membri di una istituzione (nel nostro caso la scuola) e l'istituzione stessa, intendendo per dinamismo psico-sociale la peculiare interazione che si svolge tra i membri di una istituzione ma anche il rapporto con la istituzione stessa. La peculiarità di questo punto di vista consiste nel ritenere possibile individuare ed analizzare delle regole, degli schemi, delle strutture relazionali che finiscono per essere indipendenti dalle intenzioni o dalle consapevolezze dei singoli membri, ma che caratterizzano in definitiva la natura ed il funzionamento della istituzione stessa. E' ovvio quindi che accettare di porsi da questo punto di vista implica come conseguenza la difficoltà di ritenere che il cambiamento di una istituzione possa essere frutto soltanto delle volontà singole: l'insieme finisce per avere sue proprie regole e per richiedere un cambiamento attraverso la conoscenza e l'utilizzazione di queste stesse regole.

Nell'ambito di un approccio di questo genere si definiscono tradizionalmente alcuni punti concettualmente basilari nella analisi. Ne richiamiamo qui alcuni, anche nell'intento di dare corpo a quanto asserito nelle righe precedenti.

Un concetto centrale è ad es. quello di ruolo: secondo questa prospettiva, nel momento in cui una persona entra in una istituzione viene ad occuparvi un ruolo che ha caratteristiche inerenti al tipo di potere, di rapporti, di prestigio che a questo sono legati strutturalmente, in modo cioè indipendente dalla personalità dell'individuo che si trova ad occupare questo ruolo.

Ogni ruolo poi implica anche una certa posizione nell'insieme di altre persone coinvolte nella stessa istituzione, e questa posizione implica a sua volta l'esistenza di una rete di comunicazioni in cui si è inseriti occupando un certo ruolo: quindi significa avere accesso a certe fonti di informazione piuttosto che a certe altre, e poter comunicare a certe persone piuttosto che ad altre.

Si intuisce così come analizzare i dinamismi psico-sociali di una istituzione implichi definire i ruoli, e ricostruire le reti comunicative che percorrono la istituzione stessa. Questo può essere fatto indipendentemente dalla considerazione dei singoli e delle loro intenzioni: si tratta di uno schema astratto e razionale, applicabile in ogni tipo di circostanza.

L'utilità di questo tipo di analisi è molteplice: ad es. è possibile comprendere se e dove un ruolo ha in sè delle incongruità e dei conflitti, e dove le reti comunicative tagliano sistematicamente fuori certi ruoli e persone.

Così ad es. se si trovasse che in una certa istituzione il ruolo di "insegnante" implica ad un tempo direttività ma non autoritarismo, oppure che il preside è sistematicamente scavalcato nel sistema di comunicazione, potremmo comprendere perchè (o uno dei perchè) quella istituzione abbia delle disfunzioni.

Un altro punto cruciale per la analisi psico-sociale concerne il rapporto tra identità personale e professionale. E' questo un punto tanto importante quanto difficile da esporre concisamente. In effetti si può forse farlo richiamandoci al fatto che nella costruzione della identità personale sono insite una serie di attese verso il rapporto con gli altri, l'autonomia, la competenza, e così via. Ora questa attese di fondo sono sempre in agguato, per così dire, e determinano anche il vissuto della nostra professione, del ruolo professionale. E' quindi necessario che il tipo di gratificazione e più generalmente di segnali che il contesto lavorativo ci dà siano in grado di arrecare una

qualche soddisfazione alle attese di fondo, pena una situazione di disagio e di conflitto che perturba il rapporto con noi stessi e con il ruolo professionale.

Facciamo ad esempio il caso di una persona che sceglie la strada dell'insegnamento sulla scorta di attese di esercizio allargato della paternità, di dignità sociale, di fiducia nel valore della cultura, e che si trova a coprire un ruolo professionale in cui la sua identità è definita come quella di un impiegato statale di basso rango, scansafatiche, con scarso rispetto da parte degli alunni in un contesto in cui la cultura è definita come strumento ideologico di parte: di fatto si avrebbe qui una non coincidenza tra identità personale e professionale, che non può causare che sofferenze personali, e distorsioni funzionali, in quanto la persona in questione nella maggior parte dei casi si ostinerà a negare la contraddizione, ed a comportarsi in modo inadeguato alla realtà professionale quale essa è in quel contesto.

Un altro livello di analisi tipico del punto di vista psico-sociale è quello relativo al rapporto tra piano formale e piano informale. Ogni organizzazione si definisce con un organigramma "ufficiale" in cui sono stabiliti dei ruoli e dei livelli decisionali, nonchè delle competenze specifiche. Tuttavia sistematicamente accade che sul piano informale, dei rapporti interpersonali, di fatto questa gerarchia venga stravolta o comunque ricalibrata: così accade spesso, per rimanere a situazioni scolastiche, che il preside sia di fatto scavalcato nelle decisioni da altri cui di forma queste non competono. Oppure può essere che si crei una relazione informale tra un certo gruppo di insegnanti ed il preside, in coalizione non ufficiale contro un altro gruppo di insegnanti. Il gioco delle alleanze e coalizioni al di là della formalità ufficiale dei ruoli si è molto complessificata nella scuola con la ridefinizione del ruolo docente, discente, e con la partecipazione delle famiglie.

Un altro punto di vista che occorrerebbe prendere in considerazione in una analisi psico-sociale è quello della istituzione nel suo insieme considerata in quanto sistema.

Indipendentemente dai membri che la compongono, secondo questa prospettiva una istituzione viene sempre a costituire un sistema, caratterizzato da fini e regole, ed in cui il cambiamento anche di una piccola parte si ripercuote sempre sull'equilibrio globale del sistema stesso.

In questa prospettiva diviene quindi sensato porsi il problema dei fini del sistema, ed indagare ad esempio se esiste una omogeneità e congruità dei fini o meno: ad es. se oggi la scuola è un sistema che mira alla formazione della persona o alla istruzione o alla competenza, o al parcheggio, oppure ancora alla mediazione culturale in un contesto di pluralismo a-valutativo. E' evidente che questi fini sono tutti compresenti (assieme ad altri ancora) nella scuola di oggi, ma forse non tutti sono compatibili tra loro, come non tutti sono compatibili con i mezzi effettivi di cui il sistema dispone.

Comunque, l'analisi più diffusa di una istituzione come sistema è quella che mira ad individuare se il sistema è in definitiva "aperto" o "chiuso". Sistema aperto è quello che ha possibilità di adeguarsi, di reagire ai mutamenti del contesto adeguandosi positivamente, mentre "chiuso" è quel sistema che reagisce al cambiamento in modo negativo, cioè chiudendosi nelle proprie regole e stereotipie, oppure manifestando un finto adeguamento che cela invece la sostanziale ripetizione.

Così ad es. l'esperienza della partecipazione in molti casi ha visto un adeguamento solo formale, in cui il sistema ha in realtà creato delle alleanze e delle comunicazioni tali da annullare il potenziale effetto di cambiamento che formalmente questa novità potea apportare.

Questi, in una sintesi impropria e sommaria, sono i punti di vista principali attivabili in una analisi psico-sociale delle organizzazioni: altri ne esistono e molto affascinanti (come quella del ruolo fantasmatico delle istituzioni intese come meccanismi di difesa) ma che in questo contesto ci sembrano meno immediate o meno praticabili.

L'importante non era per noi svolgere un trattato su questi punti, quanto cercare di comunicare come sia possibile ed entro certi limiti utile approcciare la scuola dal punto di vista istituzionale prescindendo dal problema delle intenzioni o dei sentimenti dei singoli partecipanti: sebbene ovviamente i singoli siano importanti e decisivi, analizzare il fenomeno da un punto di vista più astratto può aiutare a vedere ciò che non è immediato. Soprattutto, si tratta di comprendere che senza questo livello di analisi si rischia di cadere in depressioni o scontri individuali infruttuosi: la scuola è una realtà molto complessa, che va accostata al di là del punto di vista individuale, ed al

di qua di un punto di vista solo valoriale - normativo. Di mezzo a questi necessari punti di vista, deve stare anche quello qui prospettato, proprio per non svuotare di contenuto o di possibilità di incidenza reale gli altri due.

2. - Alcune caratteristiche peculiari della interazione educativa.

Esaurita la lunga premessa, che però pareva necessaria per giustificare il tipo stesso di contributo che si vuole qui arrecare, passiamo adesso alla analisi di alcune peculiarità della interazione educativa, che come tali caratterizzano questo specifico rapporto interpersonale, e quindi condizionano il tipo di istituzione che su di esso viene storicamente ad erigersi.

Dopo di che nel prossimo paragrafo vedremo come accanto a queste peculiarità interazionali se ne pongono altre di tipo storico-organizzativo.

Tornando allo specifico di questo paragrafo, ciò che qui si desiderava evidenziare è la assoluta peculiarità del processo di apprendimento umano, e la sua inestricabile connessione con dinamismi interpersonali di segno particolare.

In effetti noi umani nasciamo e cresciamo per mesi (e forse anni) in una situazione di assoluta impotenza, ed in condizioni di radicale dipendenza dalle figure parentali, cioè da coloro che "si prendono cura" di noi.

Questa impotenza e dipendenza sono rese necessarie ed al tempo stesso inevitabili dalla immaturità biologica in cui nasciamo, e che rappresenta un vero e proprio artificio evolutivo in ordine alla ottimizzazione della nostra plasticità adattativa (neotenia). In sostanza nascere immaturi ci fa più capaci di apprendere, di adattarci, meno condizionati dall'istinto: al tempo stesso ci rende più dipendenti dalle figure che di noi hanno cura, e senza cui non ci sarebbe possibile sopravvivere, nè fisicamente nè psicologicamente.

Questa complessa relazione bambino-figure parentali prende il nome di attachment, ed indica un complesso ed ancora non del tutto chiarito fenomeno per cui il bambino sviluppa una rela

zione particolare e circolare con le figure parentali, che dalla dipendenza porta all'attachment e da questo alla identificazione.

Per quanto concerne noi qui ed ora, tutto ciò significa che la capacità peculiare della specie umana sul piano dell'adattamento, e cioè l'apprendimento, è radicato nella sua capacità di interazione, con processi di identificazione e di socializzazione.

Questo implica che apprendere è originariamente connesso all'identificarsi, al mimetismo con figure amate o comunque affettivamente investite, all'imitazione.

E significa ancora che in questo processo il ruolo della comunicazione non-verbale - che è quella lungo cui corrono i segnali affettivo-sociali-relazionali - diviene essenziale. Quindi in sostanza apprendimento, investimento affettivo, comunicazione non verbale, identificazione, si trovano presi in un plesso unico e composito, formando un sistema complesso e tanto più interconnesso quanto minore è l'età del discente.

E' questa una realtà a cui la ricerca sta arrivando sempre più chiaramente: lo studio dell'"effetto pigmalione", la attenzione alla comunicazione nel processo di insegnamento, ne sono chiare testimonianze. Forse però non si è ancora colta completamente l'importanza di questa peculiarità: essa infatti esige che il processo di insegnamento-apprendimento venga analizzato non solo in termini di programmi e di prestazioni, ma anche in termini di interazione, di rapporto, e che l'insegnante venga formato e sensibilizzato anche a questo suo ruolo: in definitiva non si insegna solo attraverso le proprie nozioni, ma anche attraverso il proprio stile relazionale, che comunque è un fattore importante e che occorrerebbe tenere sotto controllo.

Di fatto accettare questo punto di vista è oggi abbastanza ostico giacchè esso implica la accettazione di una asimmetricità nella relazione tra insegnante ed alunno: l'insegnante ha un potere maggiore di quello dell'alunno, e non per motivi formali, bensì perchè questa relazione affonda le sue radici in un complesso sistema che è ad un tempo affettivo e cognitivo. Giusto dunque il rispetto dell'alunno, ma necessario tenere conto di questa asimmetria di fondo, oggi invece denegata.

E qui incontriamo un altro paradosso tipico della interazione educativa, di ogni tipo essa sia, da quella del rapporto genitori-figli a quella terapeutica.

In effetti lo scopo che oggi si riconosce a queste interazioni è quello della autonomizzazione del discente, cioè il perseguimento di uno stato di indipendenza critica, di una autonomia di giudizio, e così via. Tuttavia abbiamo visto che le radici di questa capacità di apprendere riposano originariamente su una situazione di dipendenza: dunque ciò che si cerca di fare è di far passare dalla dipendenza alla autonomia il discente. Ciò accade però spingendo il discente alla autonomia, attraverso l'uso di una relazione asimmetrica. In sostanza si usa del potere su una persona per obbligarla ad essere libera ed autonoma..... e quindi siamo presi in un paradosso.

In sostanza dunque l'interazione educativa ha in sè una complessità notevole, che forse è stata un po' semplicisticamente rifiutata o ridotta nella nostra cultura, nell'ansia di affermare certi valori di democraticità, di efficienza, di razionalità, e di fuggire ad una concezione gentiliana della educazione in cui la relazione era trasformata in azione dello "spirito" idealisticamente inteso.

Se questa operazione storica è comprensibile, cionondimeno essa appare semplificatoria e generatrice di equivoci, come cercheremo di mostrare nei paragrafi successivi.

3. - Le peculiarità della scuola come organismo psico-sociale nelle attuali condizioni storico-culturali

Naturalmente il titolo dato a questo paragrafo è eccessivo rispetto allo spazio disponibile ed anche rispetto alle competenze e capacità di chi scrive. Ciò che in effetti qui si fuole fare è indicare come l'organismo scuola nelle attuali condizioni storiche e rispetto ad una interazione così peculiare come quella educativa si trovi preso in una serie di difficoltà, di cui qui se ne vogliono sottolineare solo alcune.

Intanto dobbiamo cominciare a prendere atto che esiste una difficoltà a comporre la asimmetria strutturale della interazione educativa con il principio democratico. Se infatti quanto prima posto può essere accettato, ne consegue che di fatto la relazione educativa parte da una asimmetria, da un potere e da una

responsabilità inegualmente distribuita tra i membri ideali di questa interazione (insegnante ed alunno). Ora è chiaro e condivido che questa integrazione ha come finalità la autonomizzazione dell'alunno e la abolizione della asimmetria, ma è altrettanto vero che questo è un punto di arrivo e non di partenza, è un acquisendo e non un acquisito.

Ciò che sembra invece accadere nella attuale cultura è la rivendicazione di una pariteticità tra discente e docente, posta non già come un diritto (che è lecito) ma come un fatto. In questo modo l'interazione educativa appare difficoltata, con crisi degli insegnanti che temono l'accusa di "autoritarismo fascista", ed anche crisi dei discenti che spesso giocano a "fare i grandi" rivendicando un potere contrattuale spesso fine a sè stesso.

Certamente è possibile forse inventare una educazione paritetica: ma allo stato attuale sembra esistere una certa ambiguità e confusione.

Anche perchè in questo modo diviene abbastanza agevole per chi lo vuole il "declino della responsabilità": un insegnante può in effetti in questo contesto vivere il proprio ruolo come quello di un semplice impiegato, e declinare la assunzione di responsabilità (sulla scelta delle materie, del modo di insegnare, sull'esporsi alle domande dei discenti, e così via) in nome di un non-autoritarismo tutto sommato forse non molto sincero.

In effetti il problema della assunzione di responsabilità appare cruciale oggi nel campo educativo: in una società democratica e pluralista, la scelta dei contenuti e delle modalità educative sembra subire un rinvio all'infinito, dagli insegnanti al preside, dal preside alle famiglie, dalle famiglie al ministero, e dal ministero di nuovo ai cittadini ...

Insomma la partecipazione, questo grande ideale di coinvolgimento e strumento di re-invenzione della scuola, finisce spesso per essere uno scarica-barile involontario, giacchè nessuno può individuare un livello decisionale che non violi l'ideale ed il valore del non-autoritarismo. Rimane però il fatto che la assunzione di responsabilità è anche essa un valore educativo, e che forse è più importante da trasmettere di molte "materie" che vengono insegnate.

Solo i programmi inerenti materie tecniche sembrano salvarsi, rafforzando così un modello di scuola tecnicista e scientista che fa a pugni con la realtà più largamente educativa.

Questa peculiare difficoltà a gestire in un ambito culturale improntato alla ideologia democratico-pluralista un rapporto strutturalmente asimmetrico viene oggi esaltata da una situazione storica che vede ad un tempo crescere il fabbisogno scolastico e diminuire i supporti esterni della scuola stessa.

Il fabbisogno di scuola cresce per il protrarsi del tirocinio di acculturazione: i giovani debbono studiare fino ad età impensabili qualche anno fa. Ma questo è dovuto sia alla complessità delle nozioni da apprendere, sia alla impossibilità di un inserimento precoce nel mondo del lavoro.

Nello stesso tempo, i ragazzi si sviluppano più in fretta, sia biologicamente che sul piano cognitivo, e quindi obbligano la scuola a gestire i loro problemi di personalità al suo interno. Anche perchè nel contempo le famiglie sono sempre meno disponibili: i genitori lavorano entrambi, e comunque viene sempre più diminuendo la capacità ed il desiderio di porre i figli come valore centrale.

Così la scuola deve ospitare giovani ricchi cognitivamente, biologicamente maturi assai precocemente, ma emarginati dalla società, in area di parcheggio, e con poca possibilità di disporre delle loro famiglie.

La scuola diviene così un micro-mondo, in cui il giovane traspone le dinamiche una volta tipiche della interazione familiare (tra cui il conflitto e la rivolta adolescenziale): ma dinnanzi a questo super-investimento sta il problema paralizzante del paradosso della asimmetria, nonchè la difficoltà alla assunione di responsabilità.

Non solo, si tratta anche della realtà per cui di fatto, anche se non di diritto, la scuola viene delegata a fare non più da trasmettitrice di cultura, ma da mediatrice di cultura. In una situazione di pluralismo e di rifiuto di privilegiamento di un asse di valori, se non di quelli formali e non contenutistici del pluralismo stesso e della non direttività, la scuola, nella figura degli insegnanti, o si fa portatrice di tutti i valori esistenti nell'arco sociale, oppure si trova nel paradosso di fare una scelta mascherata ed inconsapevole, e per giunta non autorizzata e criticabile a priori.

In altri paesi il problema è stato risolto con uno sviluppo di scuole private ad ideologie plurime e dichiarate: da noi

questo sembra impossibile, perchè va ad urtare con l'ideale sociale della parità dei cittadini. La nostra scuola è quindi essenzialmente pubblica, pluri-ideologica, ma in realtà de-responsabilizzante o a scelta inconsapevole.

Non bastasse questo, la figura dell'insegnante appare socialmente e culturalmente avvilita, in modo tale da toglierle agli occhi del discente quel prestigio grazie a cui forse l'opera di mediazione diventerebbe contingentamente possibile. L'insegnante infatti è oggi da un lato visto come il depositario di una vocazione, di un sapere e di una moralità elevate: è quindi criticabile ogni volta che si abbassa al di sotto di questo ideale ancora circolante.

D'altro canto, egli è anche un impiegato statale, un funzionario a mezzo servizio, quello che "si fa tre mesi di ferie", e così via. Infine, la cresciuta competenza culturale delle famiglie fa sì che spesso i messaggi dell'insegnante siano squalificati dai genitori, ponendo così il discente in una situazione di svalutazione della competenza dell'insegnante stesso.

A queste difficoltà culturali, per così dire esterne o circostanti la struttura scuola, se ne aggiungono di interne, altrettanto serie.

Tipico ad es. appare il conflitto tra cooperazione e isolamento. In una situazione così complessa come quella attuale, molti insegnanti tendono ad isolarsi nel chiuso della "propria" classe, cercando lì di realizzare un difficile equilibrio tra istanze personali, problemi relazionali, mediazione culturale e rapporto con le famiglie. E' una strategia lecita, perchè tende a definire un campo di azione più limitato e controllabile. E' però vero che la interdisciplinarietà da un lato, ed il confronto ideologico dall'altro sembrano necessari ad uno sviluppo della scuola nella situazione attuale. Come pure la cooperazione tra docenti appare necessaria per realizzare una sensibilizzazione alla osservazione della interazione, ed una acquisizione di consapevolezza circa il proprio stile interattivo e comunicativo.

Così pure solo l'apertura alla cooperazione può consentire una sensibilizzazione ai meccanismi relazionali, alla definizione dei ruoli ed alla individuazione dei canali comunicativi che caratterizzano la propria organizzazione scolastica.

La reinvenzione del ruolo docente, la analisi del ruolo discente, la comprensione della vera natura attuale dei livelli ge-

rarchici e la definizione di una mediazione culturale che salvi pluralismo ma anche responsabilità e che coinvolga le famiglie non è cosa che un docente possa perseguire isolatamente.

Il fatto è che in questa difficoltà di gestire una complessità ciò che viene elusa è la richiesta dei ragazzi di confrontarsi. Forse il mito che abbisogna di maggiore analisi critica è quello per cui occorre dare ai discenti "tutte le informazioni", lasciandoli liberi di scegliere loro stessi.

Sebbene ispirato ad un valore indiscutibile, questo assunto rischia di peccare di adultismo razionalista, quello stesso dalla cui critica è nata tanta parte della pedagogia e psicologia moderna.

Considerazioni conclusive

Ciò che mi proponevo in questo intervento, per forza di cose assai sommario ed approssimativo, era di comunicare un messaggio importante secondo il mio punto di vista: che la complessità della situazione della scuola come istituzione implica la necessità di una analisi di tipo psico-sociale, su di uno sfondo culturale e storico-sociale.

Questa analisi ha diversi livelli, come si è cercato di mostrare: da quello inerente l'identità ed il ruolo, a quello inerente la comunicazione ed il sistema, a quello inerente le contraddizioni o le incongruenze di cultura.

Abbiamo in questa relazione preso spunto anche da un assunto psicologico di base, inerente la natura "mista" del processo di apprendimento nell'uomo. E' da questa base che risaltano come contraddittorie o paradossali alcune rappresentazioni culturali attuali del processo educativo e dei fini della comunità educante.

L'unica conclusione attualmente possibile del discorso qui fatto è che per affrontare una transizione difficile, ricca di possibilità quanto di difficoltà, è impossibile e deleterio chiudersi in un mondo individualistico, da cui si emerge solo con crisi di sconforto.

La classe docente deve a nostro avviso trovare il modo da un lato di cooperare, e dall'altro di sollevarsi ad un punto di vista meno vincolato a schemi moralistici individuali. Naturalmente, non sono qui a dire che ciò sia facile.

(Relazione tenuta al V Convegno Nazionale di Pastorale Scolastica)

Diario Scolastico 1983

Proponiamo all'attenzione delle Consulte diocesane il "Diario 1983" edito dal 'Centro ambrosiano di documentazione e studi religiosi', a cura dell'Ufficio per la scuola e l'educazione cattolica.

L'iniziativa al 6° anno di esperienza e gli scopi che essa si prefigge sono enunciati nella pregazione:

"... si è pensato con questo diario di proporti alcune grandi figure di persone che hanno animato la loro vita di ideali particolari, che perciò possono essere considerate come punti di riferimento alla nostra società ...
Platone disse che 'i piani dell'essere tendono a sincronizzarsi' e noi confidiamo che, trascorrere un anno scolastico, in compagnia di queste grandi figure che 'mossero il mondo', ti potrà essere di stimolo a migliorarti ed a dare maggiore senso alla tua vita".

LA COMUNITA' SCOLASTICA IN PROSPETTIVA PEDAGOGICA

di Luciano Corradini

Benchè introdotto da alemno un secolo nel discorso pedagogico e da quasi un decennio nella legislazione scolastica italiana, in virtù dei decreti delegati, il termine comunità scolastica non gode di grande sicurezza semantica e viene talora utilizzato come bandiera ideale, talora denunciato come orpello retorico, talora proposto come sintesi dei complessi fattori che definiscono la realtà della singola scuola.

Lasciando per un momento da parte intenti apologetici o polemici, potremmo tentare di raccogliere in una definizione i caratteri più pedagogicamente significativi di questa espressione, quali son venuti manifestandosi nella riflessione e nella prassi di questo secolo, con particolare riferimento al secondo dopoguerra.

Il concetto pedagogico di comunità scolastica

In tale prospettiva il termine comunità scolastica serve per concepire la scuola come totalità dinamica di persone(dapprima solo allievi e insegnanti, poi anche genitori e altre figure professionali) che vivono il processo educativo, di per sè carico di molteplici tensioni dialettiche, in termini tendenzialmente cooperativi, in modo che ciascuno, sentendosi rispettato e valorizzato, sia facilitato ad interagire educativamente con gli altri e a vivere la scuola stessa come una realtà organica, capace a sua volta d'interagire produttivamente con la società globale nelle sue diverse articolazioni e di facilitare in tal modo

il raggiungimento dei fini personali e sociali dell'istituzione.

Si tratta di una definizione complessa, che ritorna due volte sul concetto d'interazione: sull'interazione che si stabilisce prima tra singolo e gruppi interni, più o meno vasti, e poi tra scuola e società, giustificando questi processi in rapporto ai compiti educativi della scuola, che sono di natura personale e sociale.

Il punto di vista assunto è di natura pedagogica: esso riconosce e utilizza ciò che della scuola "si vede" da un punto di vista sociologico, psicologico, economico, giuridico, sforzandosi di "guardare" al ruolo migliore per valorizzare le potenzialità educative che in un'istituzione, in un'organizzazione, in un'impresa come quella scolastica (son questi i termini cari al diritto, alla sociologia e all'economia) si manifestano e si possono sviluppare e mettere a frutto.

Ma poichè non tutte le elaborazioni pedagogiche sulla realtà scolastica raggiungono uguali risultati in merito alla definizione suggerita, sarà necessario condurre una discussione che consenta di mettere in luce le ragioni e i limiti della lettura proposta, cominciando dall'analisi del concetto di comunità.

I. - Il concetto di comunità

Ad una analisi di filosofia sociale, il concetto di comunità rivela sia una componente descrittiva (l'essere di certi gruppi sociali), sia una componente valutativa e normativa (il dover essere, ciò che è desiderabile per diversi gruppi sociali). Sviluppandosi tra la fine del Settecento e l'inizio dell'Ottocento nel pensiero romantico tedesco come teorizzazione della vita della polis greca, l'espressione c. (Gemenschaft) ha designato inizialmente un gruppo umano avente in comune origine, idee, interessi, affetti e consuetudine di vita. Ripresa e sviluppata dai maggiori sociologi del secondo Ottocento e del primo Novecento, da Toennies a Parsons, la concettualizzazione del termine c., colitamente contrapposta al termine società (Gesellschaft) (indicante gli aspetti più esteriori e contrattuali della convivenza umana), ha rivelato una progressiva diminuzione della componente descrittiva (essendo difficile verifi

care la "comune appartenenza soggettivamente sentita, affettiva o tradizionale, degli individui che ad essa partecipano", di cui parla Max Weber).

Si è però verificata una parallela accentuazione della componente valutativa: i suoi contenuti-valori appaiono nel contesto della critica agli aspetti più negativi dell'industrialismo e cioè nel rifiuto dell'alienazione, dello sradicamento, dell'isolamento, della spersonalizzazione, così come si manifestano nelle contemporanee società di massa, caratterizzate dalla tendenza verso una razionalità formale di tipo tecnocratico e dalla prevalenza di preoccupazioni organizzative e burocratiche, col risultato finale che i significati ed i valori supremi della vita si diradano e scompaiono. Da M.K.GANDHI a J.DEWEY, da F. TOENNIES a E. MOUNIER, da A. Olivetti a D. Dolci, il ricorso alle idee comunitarie significa, in tale contesto, la rivendicazione dei significati dell'agire sociale, soprattutto dei rapporti personali diretti, della comunicazione interpersonale, del corretto rapporto mezzi-fini, della solidarietà, dell'autonomia del volontarismo, della creatività e dell'emersione di nuovi valori, come contrappeso alla piovra tecno-burocratica e alla degradazione delle tradizioni e delle culture locali.

Per non rischiare di dissolversi in una specie di "luogo di desideri", dove ciascuno si rappresenta ciò che vuole, dal paesino preindustriale alla chiesa carismatica, dal comune medievale alla comune hippy, l'idea della comunità esige un costante controllo critico che valorizzi sia il bisogno di appartenenza, sia il bisogno di affermazione libera e personale, e che tenga conto dei fattori di "realizzabilità", senza rinunciare alla "orientatività ideale" della prospettiva comunitaria. Lungi dal presentarsi come modello rigido, l'idea comunitaria svolge il suo ruolo di "organizzatore" dei pensieri, sentimenti, comportamenti, in quanto esprime l'esigenza della personalizzazione delle diverse istituzioni, senza negare i fini istituzionali, che sono solitamente di natura "produttiva".

In tal modo si riconosce l'esistenza di una dialettica, entro ogni istituzione, fra una componente "comunitaria" e una componente "societaria", che debbono trovare sempre nuovi equilibri tra bisogni "espressivi" e bisogni "funzionali", tra soddisfazione ed efficienza, tra arricchimento personale e svolgimento di compiti.

Concepire un'istituzione come "comunità" non significa dun-

que dimenticare i valori di "prestazione" rispetto ai valori di "espressione", ma pensare ad un tipo di organizzazione che sia compatibile con le esigenze più profonde dell'uomo. Tra tali esigenze si manifesta infatti uno specifico "senso della comunità", rilevante in sede psicologica, come risulta per esempio nella teorizzazione di A. ADLER che lo contrappone alla volontà di potenza egoistica e nelle ricerche di R.A. SPITZ e J. BOWLBY, che rintracciano le sue radici nel rapporto madre-bambino.

Combinando insieme fattori psicologici e fattori sociologici, G. GURVITCH vede un continuum graduato fra i concetti di massa, comunità, comunione, in rapporto ai gradi di intensità nella partecipazione al noi, e alla pressione e all'attrazione esercitata sull'insieme dei partecipanti: la comunità si trova in tal modo in grado intermedio tra le due opposte modalità di convivenza e subisce le spinte tendenti alla massificazione, come quelle tendenti alla più intensa personalizzazione dei rapporti. Dalla possibilità di conservare questo precario equilibrio dipendono la credibilità e l'utilità scientifica e sociale del concetto di comunità.

Per non essere un vago sogno disponibile a molteplici camuffamenti, la prospettiva comunitaria deve continuamente verificare la propria aspirazione alla sintesi, alla convivenza, alla operatività comune con le istanze opposte, che sono quelle dell'affermazione del singolo, della produttività, dell'efficacia, della validità e della realizzabilità: una comunità che sia troppo complessa o troppo esigente, che richieda o una partecipazione "onnilaterale" o un eccessivo conformismo rischia infatti di essere umanamente impossibile e quindi disfunzionale e disumana, come insegnano i tentativi di attuazione dei miti illuministici di marca totalitaria. Comunità umana significa anche rispetto dell'uomo nella sua limitata, storica corporeità e nella sua spirituale libertà di decidere i suoi livelli d'impegno, al di là di certe norme necessarie per la civile convivenza.

La ricerca di una "terza via" tra comunità arcaica e società post-moderna. Il concetto biblico di "alleanza".

Per chiarire meglio questo punto di vista possiamo dire che col termine comunità non si cerca semplicemente di evocare l'organicismo medievale contro l'individualismo contemporaneo, secondo una

rigida contrapposizione fra tipologia affettivo-comunitaria e tipologia razional-societaria. Non si tratta insomma di andare avanti verso una società fredda, convenzionale, radicale, post-industriale, atomizzata, o di tornare indietro verso una comunità calda, basata sul sangue, sulla natura, figlia del divino, sull'agricoltura, sulla tradizione.

Ciò di cui c'è bisogno è una terza via, tra l'organico ed il separato, tra i sistema chiuso e la frammentazione dispersiva.

Noi continuiamo a cercare questa terza via sotto il concetto di comunità, mentre altri la cerca sotto il concetto di società.

Senza nascondere la profonda diversità delle attenzioni e delle preoccupazioni che guidano questa ricerca, non si dovrebbe ignorare il fatto che, al di là dei termini, ciò a cui si rivolge lo sforzo culturale di tanti ricercatori e operatori sociali del nostro tempo è precisamente questa terza via, che consenta di dosare in sempre rinnovati equilibri gli elementi "comunitari"e gli elementi "societari" della convivenza umana.

A questa ricerca i cristiani possono fornire un contributo specifico ed originale, senza alcuna pretesa di monopolio, di esaustività,di totale condivisione del loro punto di vista. Il quale punto di vista, com'è noto, presume o confida d'esser quello medesimo di Dio, parzialmente rivelato all'uomo dalla Bibbia.

E' nella Bibbia che compare il germe di una nuova tipologia, oltre quella soprannaturalistico-organicistica fiorita nel medioevo e quella secolaristico-individualistica sviluppatasi nell'epoca post-moderna. Si tratta di una tipologia basata su una relazione insieme originaria e volontaria, che lega l'uomo a Dio e agli altri uomini: è la categoria dell'alleanza. Alleanza per la Bibbia non è legame biologico, nè contratto utilitaristico, nè temporanea solidarietà contro terzi, ma è un riconoscersi alla presenza di un altro, che è simile e diverso, un impegnarsi nei suoi confronti, al di là dell'istinto, del dominio, della paura. In virtù di questo riconoscimento, che implica rispetto, e che quindi suppone la possibilità del 'non riconoscimento' e della rottura da parte dell'altro, si entra in un dinamismo, in una storia, che non assorbe tutto l'umano (e dunque non sostituisce il diritto, la politica, l'economia, su cui si reggono "le società"), ma ne costituisce l'elemento orientatore, perchè unifica, nella coscienza che "accoglie" e "risponde", ciò che si vive spesso nella

separatezza: la fedeltà e l'avventura, la sicurezza e la libertà, la vicinanza e la lontananza. Più che un modello sociologico definito, una comunità che si basi sull'alleanza è un orizzonte spirituale che va oltre i legami del sangue e della cultura, della tribalità e della compravendita, perchè non riduce l'uomo, di cui ha insieme fiducia e nostalgia, alle formazioni storiche delle quali ha sperimentato l'angustia e l'inadeguatezza.

Si può anche dire che un simile orizzonte è escatologico, e cioè destinato a rivelarsi pienamente nei "tempi ultimi" e insieme utopico, e cioè collocato in un "buon luogo" che è diverso dal "nessun luogo", a cui rinvia un'etimologia più scontata. Il che non significa affatto che tale orizzonte sia irrealistico e incapace di spiegare e di trasformare l'esistente.

C'è infatti nei comportamenti e nelle istituzioni odierne qualcosa che non si spiega con le categorie dicotomiche prima ricordate: c'è uno sforzo di fedeltà all'uomo, c'è una testimonianza di accoglienza non strumentale, che hanno del gratuito e del profetico, da qualunque parte vengano. Non c'è solo l'atto eroico di chi si pone al di là di interessi "ragionevoli" e di confini istituzionali determinati (si pensi alle varie forme di volontariato); c'è anche la pazienza, la probità, l'ironia, l'impegno a "far funzionare" la vita collettiva, perchè non si debba pagare il relativo e disuguale benessere reso accessibile dalle rivoluzioni moderne con l'irresponsabilità, la solitudine, l'impotenza relazionale.

Lo "spirito dell'alleanza" e cioè la fede in un disegno in cui l'uomo non è un'isola nè il pezzo di un meccano, ma una persona capace di relazioni impegnative, non è estraneo all'esperienza di credenti e non credenti, anche se ciò avviene con diverse motivazioni e tonalità.

Pedagogia della polarizzazione, pedagogia della composizione

Vi sono sedi istituzionali e momenti storici nei quali questa ammissione è discretamente facile: si pensi alle dichiarazioni dei diritti dell'uomo formulate in grandi sedi nazionali e internazionali e all'epoca del Concilio Vaticano II; e vi sono momenti e sedi in cui si sottolinea e talora si esasperano le differenze per un rinascente bisogno di identificarsi per opposizione.

Nel recente lavoro del collega R. Maragliano "Pedagogia della necessità, pedagogia del caso" si vede chiaramente il manifestarsi di questa seconda tendenza. Pedagogia del caso sarebbe quella che fa leva sullo sviluppo naturale dei giovani, sulla volontà, sui sentimenti, sulle motivazioni individuali, sulla religiosità: e andrebbe quindi allo sbando. Alimentata da buone intenzioni, concepirebbe l'insegnante come una sorta di pastore, preoccupata più delle relazioni che del risultato dell'azione educativa.

La pedagogia della necessità farebbe invece leva sulla governabilità dall'esterno dei processi di crescita dei soggetti, ai quali farebbe corrispondere soluzioni tecniche in grado di stimolarne e controllarne il corso.

Con simile semplificazione tutto ciò che nella pedagogia personalistica e perfino nella pedagogia "laica e progressita" è pensato in termini di valore, vien ricacciato nella pedagogia del caso, "una ideologia morbida e carezzevole, ma pur sempre antiegualitaria, alimento e sostanza (nonchè giustificazione, in sede teorica) alla sopravvivenza all'interno della nostra scuola di massa di stereotipi culturali, di pratiche didattiche e di formule pedagogiche che sono proprie di una scuola di élite" (1).

Non si nega che certo spiritualismo abbia offerto comode coperture a concezioni e comportamenti poco illuminati; ciò che invece va decisamente contestato è il sistematico svuotamento, fino alla caricatura, di categorie elaborate nell'ambito di una concezione personalistica e comunitaria della società e dell'educazione. Comunità non è soltanto "termine per una ricomposizione sentimentale"; paternità non è paternalismo; volontà non è velleità, nè volontarismo; sacrificio non è rinuncia alla lotta per i propri diritti.

Appare sempre più chiaro che si va delineando una sorta di temporanea alleanza fra posizioni funzionalistico-produttivistiche e posizioni conflittualistico-egualitarie, in nome di approcci analitici, contrattualistici, efficientistici, i quali dovrebbero liberare l'educazione dalla carica "consolatoria e rassicurante" di un passato reazionario e improduttivo.

---

(1) R. MARAGLIANO, Pedagogia della necessità, pedagogia del caso, Manzuoli, Firenze 1981, pp. 59-69.

Si tratta però di una polarizzazione poco rispettosa della realtà, che soffre della mancanza di produttività non meno che della mancanza di vivacità e di solidarietà e che ha bisogno di ideali, non meno che di tecniche operative, di conoscenza non meno che di capacità, di esperienze gratificanti non meno che di prodotti "misurabili".

Appare perciò illusorio e pericoloso attribuire il diffuso disagio ad un solo tipo di carenza e chiamare in causa come responsabile unica la teoria che più ha difeso i valori complementari rispetto a quelli di cui si denuncia la mancanza. Senza negare un'evidente componente dialettica nella cultura, che procede sovente con opposte sottolineature, che si succedono nel tempo con ritmo pendolare, riteniamo più realistico e più produttivo tener sotto'occhio l'intero quadro dei problemi umani e puntare, in sede di pedagogia e di politica, alla costante ricerca di un dosaggio e di un bilanciamento che non rendano necessari quei bruschi ritorni indietro e quelle fughe in avanti, di cui la storia mostra gli altissimi costi.

II. - Contributo laico e contributo cristiano allo sviluppo del concetto di comunità scolastica

Attribuito alla scuola (e più precisamente all'istituto scolastico) il concetto di comunità costituisce da quasi un secolo uno dei più fecondi laboratori di ricomposizione delle più significative variabili della vita della scuola: balza in primo piano come antidoto e contrappeso, ogni volta che il burocraticismo, l'alienazione, l'individualismo, il nozionismo, l'autoritarismo, la contestazione, la demotivazione invadono la scuola: la sua forza orientante scaturisce dall'esigenza di pensare in termini di autenticità la relazione fondamentale docenti-discenti, in un "studium" che sia ricerca e dialogo, accettazione reciproca e cooperazione, fedeltà al passato e impegno di progettualità per il futuro.

Come nel periodo attivistico della prima metà di questo secolo, così negli anni '60 il concetto di c.s. è servito per pensare in modo insieme promozionale e sintetico un complesso di movimenti e di tendenze che attaccavano l'istituzione scolastica ,

col rischio di disarticolarla: si è trattato in questo caso delle richieste di autogoverno dei docenti e di partecipazione dei genitori e soprattutto della contestazione degli studenti e dell'irruzione della politica e della logica del cambiamento (di contenuti, metodi, strutture e relazioni) in un'istituzione caratterizzata tradizionalmente da staticità e da controllo autoritario. L'esigenza di ripensare il sistema scolastico nel suo complesso e nella molteplicità delle sue funzioni e delle sue relazioni interne ed esterne, facendo perno sulle singole istituzioni scolastiche, luoghi di vita reale dei protagonisti, senza mortificarne le spinte innovative, ma senza accettare il ricatto della paralisi, determinata da contrapposizioni corporative e da irrigidimenti ideologici, ha trovato proprio nel concetto di comunità scolastica un terreno fecondo di coltivazione.

Occorre subito chiarire che la prima elaborazione di questo concetto si trova nella pedagogia di ispirazione laica e non in quella di ispirazione cristiana.

Per Dewey la comunità scolastica (una "comunità in miniatura che ha una interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola") non va colta solo negli aspetti che descrivono le diverse scuole differenziandole o rivelandole simili, ma soprattutto negli aspetti normativi che qualificano pedagogicamente questo "ambiente speciale".

Questi si riducono per Dewey a tre funzioni: "Semplificare e ordinare quegli aspetti della formazione individuale che si desidera sviluppare; purificare e idealizzare i costumi sociali esistenti; creare un ambiente più largo e meglio equilibrato di quello dal quale i giovani si farebbero influenzare, se fossero abbandonati a se stessi".

Autonomia, antiburocratismo, caratterizzazione educativa, apertura "critica" sull'ambiente sono connotazioni che troveranno conferma, adattamento e sviluppo nella riflessione pedagogica successiva. Il pensiero cattolico ha insistito particolarmente su questo tema, parlando di "comunità triangolare" (insegnanti, studenti, genitori). Le ragioni di questa scelta sono sia di ordine filosofico (la famiglia è intesa come scaturigine della delega educativa alla scuola, in quanto titolare del compito di portare i figli alla maturità umana), sia di ordine giuridico-costituzionale (gli articoli 30 e 33 riconoscono solo alla famiglia il diritto-dovere di mantenere, istruire ed educare i figli e alla Repubblica il compito di dettare le sole "norme generali sull'istruzio

ne"), sia di ordine fenomenologico-esistenziale e pedagogico (in quanto l'educazione scolastica si rivela possibile come intreccio di relazioni e di punti di vista, che affrontino solidalmente la problematica del figlio-alunno-ragazzo, in rapporto alle specifiche dinamiche di apprendimento).

Poichè tuttavia il termine-valore comunità, al quale il DPR 416/74 finalizza la partecipazione scolastica delle tre componenti e l'intero apparato degli organi collegiali, non è riferito ad una precisa visione della vita, ogni componente ideologico-politica è legittimata a caricare questo termine, come "meta finale", dei valori che propugna, a condizione che accetti certe "regole del gioco", ossia certi obiettivi intermedi", che sono ricavabili sia dai valori costituzionali, sia dai criteri proposti da Dewey per identificare la comunità scolastica.

L'equivoco di "comunità educante"

Il maggior impegno teorico, pratico e politico dei cristiani intorno a questo concetto non deve far dimenticare alcune verità, che sembrano obnubilate dalla polemica. Si è visto anzitutto, e occorre sottolinearlo, che l'idea della comunità non è nè storicamente nè teoreticamente patrimonio esclusivo dei cristiani, anche se questi vi trovano interessanti consonanze con una visione biblica criticamente provveduta e con l'elaborazione della filosofia personalistica. Le citazioni di Maritain e soprattutto di Mounier e di Stefanini sono a questo punto d'obbligo. E i pedagogisti cristiani che, a cominciare da Nosengo, si sono occupati di questo tema, non hanno taciuto il loro diretto collegamento con questo filone di pensiero.

Per questo non è corretto identificare la pedagogia cristianamente ispirata o i movimenti che a questa in qualche modo si rifanno, con la teoria della comunità scolastica.

Di conseguenza non si dovrebbe usare il termine "comunità educante" per designare quei cristiani che si impegnano nella scuola, per fare di essa in qualche modo una comunità educativa. Non bisogna confondere la parte con il tutto, nè i fini-valori di carattere generale con le intenzioni, con le azioni e con i risultati ottenuti da una parte.

Viene alla mente la protesta di Dante di fronte a quei partiti che s'impossessavano di simboli universali per la loro lotta, provocando identificazioni e confusioni indebite: a proposito dell'adozione del simbolo dell'aquila imperiale da parte dei ghibellini, egli denuncia "e chi 'l s'appropria e chi a lui s'oppone".

Questo "sequestro semantico" è infatti dannoso sia per l'impoverimento generale che determina (col declassamento della prospettiva comunitaria ad interesse di parte) sia per la parte che si lascia segregare dietro un emblema declassato, accettando di fatto la responsabilità del declassamento e del mancato raggiungimento di finalità generali che dovrebbero essere compito e interesse di tutti.

Si pensi a ciò che è accaduto a termini carichi di grande significato, che si sono impoveriti e deformati in virtù di questo uso improprio: il termine "patria" sembra quasi solo appannaggio di un infausto passato e di un discutibile partito; il termine "congregazione" è confinato ad usi "speciali" di ecclesialità arcaica, a dispetto del significato "movimentista" che pur possiede.

Non è dunque corretto rivendicare meriti araldici, nella difesa della prospettiva comunitaria, nè accollarsi tutte le responsabilità del suo mancato funzionamento in sede di applicazione delle norme delegate che a quell'idea si sono in qualche modo ispirate.

La distinzione tra il livello di elaborazione ideale, il livello di mediazione politico-giuridica e il livello di applicazione pratica può aiutarci a distinguere ciò che appartiene ad una prospettiva meta-ideologica delle diverse assunzioni ideologiche, in vista di un chiarimento dei contributi, dei limiti e delle responsabilità specifiche di ciascuna componente ideale e pratica.

L'intreccio etico e funzionale tra scuola e società

Sulla base di queste distinzioni si può riconoscere che il concetto di comunità scolastica trae la sua forza ed insieme il suo limite dall'intuizione analogica che lo sostiene: quella per cui la scuola di un determinato Paese non è un "manufatto" artificiale che risponda ad esclusive finalità teoriche, ma è un sottosistema sociale che, pur nella specificità dei suoi compiti, deve

esssere omologo e collegato rispetto alla società globale.

Indagini filosofiche, politologiche, psicologiche concordano nell'individuare nei valori di libertà e di giustizia, di cambiamento e di sicurezza, di diversità e di uguaglianza i poli dialettici e le forze orientanti dei processi di trasformazione sociale: poli e forze che la nostra Costituzione ha sancito avendoli ricevuti da una lunga elaborazione, che ha portato a frutto i germi delle rivoluzioni moderne e delle tradizioni antiche, che sono alla base della cultura occidentale.

A rigore nulla impedisce che una società che si ispiri ai valori costituzionali valorizzi e istituisca degli strumenti di educazione extrascolastica, attribuendo alla scuola dei meri compiti di istruzione, così come avviene per le scuole-guida, a cui si chiede non tanto un'educazione civico-stradale, quanto un complesso di conoscenze e di tecniche che consentano di ottenere la patente di guida.

A parte la difficoltà di attuare veramente criteri altrettanto rigorosi, selettivi e limitativi per l'intera "scuola", che è l'istituzione più costosa per la società e la più pervasiva della vita dei bambini e degli adolescenti, non è questa la strada imboccata dalle società democratiche del nostro tempo, come si evince dai documenti legislativi e dai programmi scolastici, oltre che dalla maggior parte delle teorizzazioni pedagogiche.

Benchè questa scelta non sia scevra di problemi di notevole complessità, si può dire che questa sia la scommessa che guida la concezione della società e della scuola del nostro tempo: introdurre e sviluppare in quella sorta di utero sociale che è la scuola, sede di riproduzione delle generazioni emergenti, quegli stessi valori di libertà e di uguaglianza che si assumono come bussola orientante per vivere nella società globale: quella società che per altro verso quotidianamente nel suo seno sviluppa le più diverse forme di disuguaglianza e di servitù.

Si è diffusa insomma la convinzione che la vita scolastica nel suo complesso non debba subire "sconti" per ciò che riguarda il sistema dei valori che reggono la coscienza civile, e che un Paese cronicamente afflitto da emergenze patologiche com'è il nostro non possa permettersi il lusso di non ricorrere alla "carta" scolastica nella partita a carte che sta giocando contro l'imputridimento della democrazia.

Se questa convinzione si è da ultimo indebolita sul piano teorico, per opera di brillanti critici del nostro disorganico ed improduttivo sistema scolastico, e sul piano pratico, a causa di errori e di stanchezze molteplici, non resta che prenderne atto e assumere le proprie responsabilità.

Le responsabilità della crisi

Da un lato, per rispondere ai critici più ingenerosi, ci si può chiedere che cosa sarebbe la scuola senza l'impegno leale di coloro che hanno creduto e continuano a credere in una scuola " a misura d'uomo"; dall'altro ci si deve chiedere perchè mai principi tanto solidi siano stati lasciati vacillare nella prassi scolastica di questi anni.

Il ricorso alle incongruenze della legge, alla macchinosità, alla poca significatività degli organi collegiali è d'obbligo, a questo proposito, ma non basta. Scendendo più nel profondo si trovano incongruenze nelle stesse idee di comunità e di partecipazione, che non possono essere spinte troppo avanti sulla base del solo dover essere, senza perdere il contatto con le motivazioni e con le capacità dei soggetti interessati, col rischio d'ingenerare fastidio e senso di impotenza; ma si trovano anche resistenze personali, incoerenze con i principi professati e con le idee proclamate e sostenute nei programmi. La scarsa credibilità di queste idee dipende anche dalla debole testimonianza che hanno fornito i suoi sostenitori.

Nell'ambito di queste incoerenze possiamo cercare anche una delle cause non dico del fallimento, ma della grande delusione e della indubbia povertà dell'esperienza di partecipazione scolastica dei genitori, sui quali tanto si era insistito da parte dei cattolici.

Non sono pochi gli insegnanti che da un lato professano principi di accoglienza, dall'altro vivono atteggiamenti di rifiuto, contribuendo a disorientare anche quei genitori che si sono fatti coraggio varcando la soglia della scuola: questa sorta di doppio legame, questo non fornire indicazioni precise su ciò che è possibile e su ciò che non è possibile, su ciò che è utile e su ciò che non lo è, ha sicuramente frustrato buona parte delle energie disponibili.

Anche sul fronte degli studenti si sono perdute parecchie energie: le disconferme che molti di loro ricevono dalla scuola sono all'origine di quelle cattive relazioni che producono insuccessi o cattivo apprendimento scolastico. Problemi di questo genere non si risolvono con la lavagna luminosa o con l'algoritmizzazione dei percorsi didattici, se manca un impegno di comprensione e di promozione da parte degli insegnanti e dei compagni e in qualche modo dei genitori: il clima complessivo della scuola è infatti prodotto di fattori e di contributi vari ed è a sua volta responsabile della qualità dell'apprendimento e dello stesso insegnamento. Una scuola fiacca, impersonale, gommosa può essere tanto emarginante quanto una scuola rigorosa e selettiva, magari costruita con i più celebrati dettami della programmazione curriculare.

Scuole cosiffatte, incapaci di essere "centrali" per lo sviluppo della personalità dei loro protagonisti e per l'intera società, diventano a loro volta marginali e passano facilmente dallo spreco al disordine. La centralità auspicata non è la meccanica conseguenza dell'attuazione burocratica dei decreti delegati, nè dell'adozione di un metodo miracoloso, ma il frutto di una ricerca che si muove in più direzioni e che mira intanto a consolare quanto a capire ed aiutare a crescere, fornendo non solo occasioni di identificazione collaborativa, ma anche occasioni di distacco e di contrapposizione dialettica.

Non c'è da stupirsi se una scuola di questo tipo è strutturalmente "incompiuta": si vuol dire che, al di là dell'incompiutezza del disegno tracciato dai decreti delegati, per insufficienze molteplici e per l'abbandono in cui si è lasciato l'ambizioso disegno della partecipazione, esiste una incompiutezza più radicale, che è segno di apertura e di vitalità, di disponibilità al cambiamento, per rendere possibile la crescita di un uomo che è costituzionalmente incompiuto, destinato a completarsi attraverso e otre gli abbozzi comunitari che son possibili nel tempo e nello spazio.

Prospettive di analisi della comunità scolastica nella situazione italiana

L'itinerario "dalla scuola di stato alla scuola della comunità", che si è assunto ad emblema del travaglio della scuola degli anni settanta, si rivela in tal modo rallentato o interrotto. Al di là delle amplificazioni retoriche di una formula, (la formula del passaggio dalla scuola di stato alla scuola della comunità) allusiva ad una trasformazione di tipo istituzionale, che conduca la scuola dal modello napoleonico a quella anglosassone, il vero problema non sembra quello dell'attribuzione della titolarità dei poteri amministrativi fondamentali a questo o a quel soggetto istituzionale, ma quello della concezione della scuola come comunità (ben individuata nelle sue tre componenti, ragionevolmente "aperte"), in cui cioè i valori dell'accoglienza, dell'appartenenza, dell'iniziativa siano facilitati da una serie di condizioni che riguardino gli aspetti a) fisico-architettonico, b) giuridico, c) amministrativo e organizzativo, d) storico e sociologico, e) psicosociale, f) etico-pedagogico, g) operativo e didattico, h) sindacale.

Rilevante anzitutto è il numero dei soggetti di un istituto scolastico: i minuscoli plessi disseminati nei piccoli centri e i pachidermici plessi dei grossi centri sono a diverso titolo inadeguati al discorso comunitario, che è invece più proponibile a non molte centinaia di allievi. Per simile popolazione occorre una"casa" adeguata , che offra spazio e servizi adatti alla molteplice attività delle tre "componenti" e utilizzabili dalla "società"nel suo complesso.

Sul piano giuridico e amministrativo appare necessario semplificare e rendere coerenti le impalcature previste dai decreti delegati, per evitare paralisi, scollamenti, formalismi burocratici;rinforzare la professionalità dei docenti e dei capi d'istituto e insieme garantire più saldamente i diritti-doveri delle altre componenti, che sembrano aver smarrito il senso e il gusto della partecipazione scolastica. Sul piano psico-sociale occorre capire meglio i meccanismi decisionali, di distribuzione del potere, di fuga dalle responsabilità, di nascita e di gestione dei conflitti, di identificazione, di proiezione, per "tarare", e cioè alleggerire e rinforzare una costruzione che si rivela squilibrata rispetto ai fini comunitari che si è proposta.

Sul piano pedagogico, operativo e didattico occorre disegnare progetti realistici, in cui si possano raggiungere risultati significativi in rapporto ai vincoli esistenti e alle energie impiegate. Il "senso dell'insieme" e la disponibilità al servizio, la capacità di vedere al di là dell'insuccesso, per evitarlo individuandone le cause, la fermezza sui principi e la duttilità nelle formule e nelle procedure sembrano essere condizioni che evitano il rischio di cadere sia nell'anonimato della routine massificante, sia nel furore missionario della "comunione". Si tratta di saper rispondere ai bisogni emergenti con fantasia, sapendo che le cose urgenti non sono sempre le più importanti, nella prospettiva di un futuro da costruire.

Oltre che una dimensione spaziale e una dimensione psicosociale, la comunità scolastica possiede anche una dimensione temporale. Bisogna porre più attenzione allo spessore storico e ai valori "tradizionali" delle nostre scuole, e lavorare di progettazione non meno che di conservazione delle memorie. Comunità non è solo partecipazione "politica", dibattito consiliare, ma è anche comunicazione "libera da dominio", festa, senso dell'avvenimento, rispetto delle diversità e coltivazione di queste in prospettiva unitaria.

Chi conosce certe scuole anglosassoni sa quanti spunti si potrebbero trarne per dar senso storico e comunitario alle nostre scuole, che sono spesso statali nel senso più povero e burocratico dell'espressione.

Una concezione simile implica un sindacalismo scolastico dignitoso e produttivo, che punti al riconoscimento, e insieme alla promozione della professionalità del docente, senza cadere nella logica della difesa corporativa delle incompetenze.

La c.s. non è un giardino coltivato di cui si possano gustare le delizie, ma un campo selvatico da coltivare: non è una "mamma" da sfruttare, ma un "figlio" da nutrire e da educare. Naturalmente un compito di questo genere, che appartiene in linea di principio a tutte e tre le componenti, acquista diversa rilevanza in rapporto alla cultura, all'età, alla funzione di ciascuna delle componenti (insegnanti, studenti, genitori), ma anche alla coscienza, alla esperienza e alle doti di ciascuno; ed è diverso, a seconda che si prenda in considerazione il livello della classe o quello dell'istituto, il livello dei gruppi informali o quello degli organi rappresentantivi. Un compito di questo tipo non può che essere pensato in termini "pluralistici": i valori "unificanti", per non

essere cappe di piombo o vaporose aspirazioni individuali, implicano la proposta, la discussione e la "contrattazione" costante fra tutte le persone e le forse interessate.

Se certe aspettative di palingenesi si sono rivelate ben presto mitologiche, l'idea comunitaria si è però confermata come un fecondo strumento di analisi della prassi e della stessa legislazione scolastica più recente; un "organizzatore" ideale e psicologico capace di riequilibrare gli scompensi, le parzialità, i moti reattivi e le fughe in avanti, che rischiano di compromettere l'identità e la stessa sopravvivenza della scuola, in un periodo di grave crisi culturale; una istanza sintetica, capace di identificare alcune nervature essenziali dell'organizzazione scolastica, difendendone in maniera equilibrata la componente educativa, personalizzante e socializzante, senza dimenticare la componente "produttiva di abilità" e senza ignorare la natura degli ostacoli che rallentano o impediscono la "personalizzazione della scuola". Tenendo fermi questi criteri, sembrano superabili le obiezioni di coloro che vedono nella comunità scolastica una ipotesi "moderata", che ignora per principio i conflitti o, all'opposto, un'ipotesi "sconsiderata" che ignora per principio "la serietà" e la "produttività" della scuola.

(Relazione tenuta al V Convegno Nazionale di Pastorale Scolastica)

B I B L I O G R A F I A

F. TOENNIES, Gemeinschaft und Gesellschaft, Abhandlung des Communismus uns des Socialismus als empirische Culturformen, Reisland, Leipzig 1887 (tr. it., Comunità, Milano 1963).

A. OLIVETTI, L'ordine politico della comunità, Nuove Edizioni, Ivrea 1945.

G. GURVITCH, La vocation actuelle de la sociologie, Paris 1950, 1963/3 (tr. it., Bologna 1965).

E. MOUNIER, Révolution personnaliste et communitaire, Ed. du Seuil, Paris 1935 (tr. it. Comunità, Milano 1955).

Id., Le personnalisme, Ed. du Seuil, Paris 1949 (tr. it. Garzanti, Milano 1952).

A. ARDIGO', Innovazione e comunità, Nuove Edizioni, Giuffrè, Milano 1963).

R. PLANT, Community and Ideology, An Essay in Applied Social Philosophy, Reutledge and Kegan Paul, London and Boston 1974 (tr. it. Armando, Roma 1977).

J. DEWEY, Democracy and Education, New York 1916 (tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1970/13).

L. BORGHI, Scuola e comunità, La Nuova Italia, Firenze 1964.

R. LAPORTA, La comunità scolastica, La Nuova Italia, Firenze 1963/1968/3.

G. NOSENGO, Una scuola nuova per una società nuova, UCIIM, Roma 1964.

M. REGUZZONI, La scuola come comunità, in "Aggiornamenti sociali", IV 1970, pp. 281-292.

L. CORRADINI, La difficile convivenza. Dalla Scuola di Stato alla scuola della comunità, La Scuola, Brescia 1975-1978/4.

S. VALITUTTI, Comunità educativa e cultura, Armando, Roma 1975.

G. PETRACCHI, Comunità scolastica e partecipazione. Gli organi Collegiali e la partecipazione nella gestione della scuola, Abete, Roma 1975.

G. PERUCCI, Struttura scolastica e società educante, La Scuola, Brescia 1977.

L. CORRADINI, La comunità incompiuta. Crisi e prospettive della partecipazione scolastica, Vita e Pensiero, Milano 1979.

Idem, Una scuola per l'uomo - La comunità cristiana s'interroga, Massimo - UCIIM, Milano-Roma 1979.

LA RIFORMA DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

di Cesarina Checcacci

La Camera dei Deputati ha approvato il 20.7.1982 il testo del progetto di riforma della Scuola secondaria superiore (Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore statale).

Il testo, ora trasmesso al Senato, potrebbe essere esaminato in tempi brevi e, abbastanza rapidamente, divenire legge dello Stato.

Ciò non vuol dire che la riforma sia già un fatto compiuto poichè proprio la legge stabilisce i tempi necessari per procedere, con le dovute garanzie tecniche e politiche, sulla base delle linee generali approvate, alla costruzione dei piani di studio, dei programmi di insegnamento e degli orari. Solo 18 mesi dopo la data di entrata in vigore della legge si avrà un quadro sufficientemente esatto della nuova situazione, tenendo conto, peraltro, che il disegno complessivo potrà subire ancora modifiche e che, comunque, ogni sette anni il Ministero dovrà procedere all'aggiornamento dei programmi.

Si comprende, allora, come la fase immediatamente successiva all'approvazione della legge sia di notevole importanza e, tutto sommato, decisiva, poichè la vera riforma si avrà quando lo scheletro-cornice sarà riempito di effettivi contenuti.

Tale stato di cose impegna gli uomini di scuola e i vari gruppi ed associazioni ad operare sul piano della formazione dell'opinione pubblica per ottenere un effettivo rinnovamento che, mentre salvaguarda i valori culturali ed educativi, mette la nuova scuola in grado di contribuire efficacemente allo sviluppo delle singole persone e dell'intera società.

Sin da oggi, tuttavia, una prima valutazione del provvedimento è possibile sia per quanto si riferisce all'impianto culturale, educativo e sociale generale (finalità, criteri), sia per quanto si riferisce al quadro organizzativo e alle condizioni di fattibilità.

1. - Le finalità della nuova scuola secondaria superiore tengono presenti esigenze educative più che valide quali il pieno sviluppo della personalità degli studenti e la loro formazione culturale e professionale, anche se un più corretto uso della terminologia avrebbe esigito in luogo della espressione "personalità" di carattere psicologico e riferita alle realtà individuali, l'uso della espressione "persona" che è pure presente nel testo costituzionale.

Il quadro delle finalità permette, tuttavia, di prevedere una scuola secondaria superiore nè licealizzata nè iperprofessionalizzata che si pone come cerniera fra la scuola media e l'Università, fra la scuola media e l'inserimento nel mondo del lavoro, e che è tanto più importante in quanto l'età evolutiva alla quale essa si riferisce costituisce quella fase molto delicata della vita umana nella quale si consolidano gli orientamenti personali, le strutture psicologiche e le competenze specifiche.

Di notevole rilievo rispetto al testo approvato dalla Camera dei Deputati nel 1978 (e, come è noto, poi decaduto per la fine della legislatura), è nel documento del 1982, la precisazione secondo la quale la presenza dell'insegnamento della religione nei piani di studio è assicurata nel quadro delle finalità della scuola secondaria superiore, che sono appunto quelle relative al pieno sviluppo della personalità degli allievi.

Secondo l'art. 3 l'esercizio del diritto di usufruire dell'insegnamento della religione deve essere regolamentato in forme che garantiscano il rispetto della libertà di coscienza e non diano luogo a discriminazioni.

Anche se i rappresentanti dei partiti laici presenti nella maggioranza si sono affrettati a precisare in pubbliche dichiarazioni che tale formulazione sancisce la facoltatività dell'insegnamento religioso, in realtà, tale conclusione è almeno affrettata poichè il diritto di usufruire dell'insegnamento della religione può esprimersi ugualmente sia come opzione positiva sia co

me opzione negativa. Le conclusioni su questo punto sono affidate alle intese fra lo Stato e le confessioni religiose che si svilupperanno in conformità agli articoli 7 e 8 della Costituzione.

E' anche da annotare positivamente il riconoscimento della dignità culturale del pensiero religioso nel suo sviluppo storico e nelle sue manifestazioni contemporanee: tale riconoscimento che si aggiunge a quello del pensiero scientifico e filosofico, viene a correggere la prospettiva scientifica che sembrava essere alla base del progetto del '78.

Il progetto prevede, poi, piani di studio articolati che debbono comprendere discipline comuni, discipline di indirizzo, pratica di laboratorio e di lavoro, con carattere di tirocinio, discipline ed attività elettive.

Anche questa articolazione significa la volontà del legislatore di costruire per il popolo italiano una nuova scuola in cui cultura teorica e cultura operativa si integrino e si armonizzino di modo chè non abbia ad aversi la frattura fra le varie culture ma piuttosto una positiva integrazione. Tuttavia, la esclusione operata dalla Camera dei deputati di ogni intervento della scuola secondaria ai fini della formazione dei futuri lavoratori di primo livello connota negativamente la nuova struttura.

E' noto, infatti, che la Camera dei Deputati, con un voto a sorpresa, ha eliminato il testo dell'art. 30 bis, del testo trasmesso dalla VIII Commissione, con il quale si prevedeva una sperimentazione volta a verificare la possibilità di utilizzare gli Istituti Professionali per costituire all'interno del sistema scolastico quel ciclo corto da molti auspicato e ritenuto più che necessario per fondare culturalmente e scientificamente la formazione dei futuri lavoratori. E ciò senza pregiudizio per la possibilità che la formazione professionale possa a sua volta intervenire in questo stesso ambito, ma in un regime di integrazione che consenta la piena attuazione degli obiettivi di una generalizzata promozione culturale e sociale.

Il Senato dovrà tenere conto di queste esigenze ed è auspicabile che esso abbia, almeno, a ripristinare il testo dell'art. 30 bis che rappresenta, peraltro, il risultato di un serrato dibattito sull'argomento.

Ove questo non avesse a verificarsi, dovremmo concludere che la nuova scuola secondaria superiore sarà contrassegnata pesantemente proprio da quel classismo che la protesta giovanile pri

ma e tutto il discorso culturale poi avevano tantato di rimuovere.

2. - Sul piano organizzativo la nuova scuola secondaria superiore si presenta fondamentalmente unitaria, ma non unica, sufficientemente differenziata al proprio interno per indirizzi individuati secondo criteri di professionalità di base.

Resta tuttavia difficile da spiegare come, accanto a indirizzi abbastanza polivalenti, all'ultimo momento, sia stato inserito, ad es., un indirizzo turistico che non potrà non essere caratterizzato da obiettivi professionali specifici.

La scuola nel suo ciclo quinquennale è, però, strutturata secondo criteri diversi nei primi due anni, differenziati da quelli adottati per i successivi tre anni. Nella sostanza la rivendicazione di una articolazione biennio più triennio è stata accolta, anche se non è stata prevista una cesura fra i due cicli che peraltro non era stata nemmeno sollecitata nel dibattito svoltosi sin qui.

Il primo biennio è, così, caratterizzato da una valenza orientativa, da una vasta base di discipline comuni, dalla presenza di discipline di indirizzo e dal facile passaggio da un indirizzo all'altro per gli alunni che si accorgessero di aver fatto una scelta sbagliata.

Il successivo triennio secondo la legge è finalizzato al raggiungimento della formazione specifica: sussiste, come è ovvio, l'area comune non in forma rigida, ma distribuita e sviluppata in modo funzionale agli obiettivi dei singoli indirizzi. Questa esigenza, che non contrasta col quadro generale delle finalità educative della nuova scuola secondaria superiore, era stata rappresentata proprio dalle espressioni associative della scuola in base a esigenze di coerenza del discorso culturale.

Gli indirizzi della nuova scuola secondaria superiore sono diciassette (musicale; delle arti visive e ambientali; linquistico-letterario classico; linquistico-letterario moderno; giuridico-amministrativo; economico-aziendale; turistico; delle scienze umane, psicopedagogiche e sociali; agrario ed agro-industriale; biologico-sanitario; fisico-chimico; matematico-informatico; fisico-meccanico; fisico-elettronico; fisico-elettrotecnico; delle scienze del territorio e delle costruzioni; dei trasporti).

E' da registrare positivamente l'inserimento dell'indizizzo delle scienze umane, psicopedagogiche e sociale, anche se, indubbiamente, dovrà essere chiarito l'esatto significato di quelle scienze umane evocate nel titolo le quali, per non essere nè psicopedagogiche nè sociali, possono essere riferite ai più svariati ambiti disciplinari. Oppure il legislatore ha assunto la terminologia discutibile usata per definire le classi di concorso e ha inteso riferirsi come sarebbe auspicabile alle discipline filosofiche e storiche? E' un interrogativo cui deve essere data una risposta in termini di chiarezza.

Resta comunque un segno positivo il recupero dell'indirizzo pedagogico, sia pure esteso a fondare professionalità educative scolastiche e non scolastiche, tanto più che il dibattito politico non aveva nascosto in un recente passato la propensione a eliminarlo dalla scuola italiana.

3. - Il provvedimento detta norme anche per la riforma degli esami di maturità innovando notevolmente e giustamente rispetto alla normativa vigente (prove di esame su tutte le discipline dell'ultimo anno; commissioni composte da membri esterni e da membri interni per non più di un terzo del numero complessivo dei docenti membri della Commissione e da un presidente esterno; revisione della liberalizzazione degli accessi all'Università che prevede anche il superamento di apposite prove di ammissione quando il piano di studi seguito non sia congruo con i corsi di laurea o di diploma universitario ai quali si intenda accedere).

Il quadro delle norme prevede anche altri interventi fra i quali particolarmente rilevanti quello per l'aggiornamento dei docenti e per la piena utilizzazione di tutto il personale docente di ruolo e quello per l'inserimento nella riforma delle scuole non statali legalmente riconosciute o pareggiate le quali, per mantenere il riconoscimento legale o il pareggiamento, devono documentare di aver provveduto alla graduale trasformazione di ciascun corso di studio funzionante nell'indirizzo di scuola secondaria superiore ad esso più coerente.

4. - Nel 1983, potrebbe, allora, aversi, definita almeno nelle linee generali, la tanto attesa riforma della scuola secondaria

superiore. Da quanto abbiamo detto risulta, però, chiaramente che il quadro esatto delle trasformazioni è ancora da definire.

Bisogna evitare che l'operazione si consumi all'interno della Commissione interparlamentare e dei vari organi che sono dalla legge investiti della responsabilità di definire i contenuti e le strutture della nuova scuola ed, a tal fine, è auspicabile che si sviluppi al più presto una ricerca la più ampia possibile che metta in evidenza le esigenze culturali ed educative da tenere ben presenti.

Ricordiamo alle Consulte diocesane l'impegno a diffondere l'agile e ricco volume degli ATTI del II e III Convegno di Pastorale Scolastica.

Il volume che è stato pubblicato dall'Editrice "La Scuola" nel marzo 1982, si intitola:

"Educazione e scuola nelle ideologie contemporanee"

Può essere richiesto anche all'Ufficio di Pastorale Scolastica (Circonvallazione Aurelia, 50) che ne dispone di un certo numero di copie.