

64



educazione comparata e pedagogie

L. Corradini

SCUOLA E FAMIGLIA

Dai Comitati ai Consigli

armando

*A Franco Bonacina
e a Sergio Cammelli
precursori*

LUCIANO CORRADINI

SCUOLA E FAMIGLIA
DAI COMITATI AI CONSIGLI

ARMANDO ARMANDO EDITORE - ROMA

RINGRAZIAMENTI

Sia consentito ringraziare in questa sede almeno alcune delle persone che in vario modo hanno offerto la loro collaborazione, rendendo possibile questa ricerca: anzitutto i professori Aldo Agazzi e Vincenzo Cesareo, direttori degli Istituti di Pedagogia e di Sociologia dell'Università Cattolica, poi la prof. Cesarina Checcacci, la dott. Donata Cesareo Corelli, che oltre a fornire una consulenza sociologica generale, ha steso il primo capitolo di questo studio, il dott. Gabriele Ringhini, che ha rivisto alcune tabelle, il dott. Giambenedetto Colombo, che ha eseguito alcuni calcoli.

Vorrei anche ricordare il dott. Antonio Augenti e il dott. P. Bongiovanni del Ministero della P.I. e tutti i collaboratori periferici che hanno curato la distribuzione dei questionari, tra cui in particolare B. Bartolelli, M. Beci, A. Bimbi, G. Bonati, A. Burani, E. Butturini, R. Calzecchi Onesti, V. Caporale, M. L. Cassata, L. Ferrari, E. Focardi, C. Formentini, V. Franzoni, A. Gori, P. Grillo, E. Gurrado, G. Micheletti, M. Minelli, P. Modestino, R. Magnone, P. Mulè, F. Manicardi, P. Mariano, A. Onnis, G. Pascolini, G. e F. Presilla, S. Rapisarda, F. Rizzi, C. Scaglioso, G. Sottile, F. Ungaro, R. Veronesi, C. Viazzo.

Infine vorrei ringraziare coloro che hanno risposto al questionario, trasformando anche questa noiosa vicenda in occasione di riflessione e d'impegno.

SOMMARIO

Introduzione

Gli scopi della ricerca. Il significato storico della circolare 23-XI-1970 istitutiva dei comitati scuola-famiglia: dalla circolare Credaro ai decreti delegati. L'ipotesi da verificare

7

1. Aspetti generali e struttura del campione

Caratteristiche quantitative dell'esperienza dei CSF. Struttura e rappresentatività del campione. Caratteri del questionario. Dati relativi alle categorie, al sesso, alla classe sociale, alle esperienze associative degli intervistati

17

2. Le opzioni di fondo sulla concezione della scuola

Premessa. La concezione dell'istituto scolastico. La crisi della scuola e la possibilità di un suo superamento. La responsabilità dei genitori verso i figli studenti. I contenuti della collaborazione scolastica (A/L'ambito di responsabilizzazione dei genitori alla vita della scuola. B/L'ambito di responsabilizzazione degli studenti alla vita della scuola). Le modalità organizzative della collaborazione scolastica (A/I momenti d'incontro e di organizzazione interna a ciascuna componente. B/Gli incontri « a tre » nelle singole classi. C/L'ipotesi dell'istituzione di un « consiglio d'istituto » e della sua apertura alle forze sociali). Il rapporto fra politica e scuola

33

3. Natura e significato dell'esperienza dei comitati scuola-famiglia

Grado di conoscenza della circolare n. 375/1970 e coinvolgimento iniziale dei membri eletti. Giudizio sulla circolare n. 375/1970. L'esperienza dei CSF (A/Immagine dei CSF e dopo l'esperienza fatta. B/La partecipazione nell'ambito dei CSF). Il giudizio sull'esperienza nei comitati scuola-famiglia

77

15

4. Condizioni e proposte per migliorare la partecipazione scolastica

Prospettive di evoluzione dei CSF. Condizioni oggettive per il miglioramento dell'esperienza partecipativa. Condizioni soggettive per il miglioramento dell'esperienza partecipativa. Disponibilità personale ad un impegno maggiore. Iniziative da assumere

103

5. Sintesi conclusiva: dai comitati ai consigli

115

6. Prospettive per una definizione della funzione dell'insegnante nell'ambito della scuola comunitaria

Premessa. La nuova concezione dell'insegnante (A/La cultura. B/L'istituzione scolastica: le nuove finalità e la nuova gestione della scuola. C/Gli studenti. D/La funzione educativa dell'insegnante). La condizione dell'insegnante nel quadro istituzionale e sociale definito dai decreti delegati (A/Rapporti fra valori sociali e organizzazione scolastica. B/Conflitto fra due modelli di scuola. C/Rapporti fra organizzazione scolastica e singoli docenti. D/Ridefinizione dell'area della scuola come sistema di libertà intrecciate. E/Apertura e identità dell'organizzazione scolastica. F/Limiti e possibilità in ordine alla libertà del docente)

125

Il questionario

Ricerca sui comitati scuola-famiglia nelle scuole secondarie superiori

161

INTRODUZIONE

GLI SCOPI DELLA RICERCA

I dati e le riflessioni che compaiono nel presente volume acquistano un loro preciso significato nell'ambito di un pluriennale impegno di ricerca, volto a rilevare e a concepire pedagogicamente il processo di trasformazione della struttura della scuola italiana, con particolare attenzione alla fascia medio-superiore, per quanto attiene all'aspetto dei soggetti e delle relazioni da cui la scuola stessa è costituita.

I decreti delegati non sono spuntati come un fungo: quale che sia il giudizio storico che si voglia dare sui fattori che hanno accelerato negli ultimi anni un processo che si snoda lentamente e con alterne vicende nella scuola italiana, non si può negare che le radici della « comunità scolastica » di cui parla la recente normativa, includendovi insegnanti, studenti, genitori, interagenti con la più vasta comunità sociale e civica, son costituite da fatti, norme, tendenze, idee che risalgono abbastanza lontano nel tempo, anche se nel nostro Paese hanno trovato un terreno meno fecondo che altrove.

L'aver radici storiche, il crescere lentamente e l'acquistare ad un certo punto consistenza culturale e istituzionale, non sono certo ragioni sufficienti a render valida una determinata idea: è però indubbio che l'indagine filosofico-pedagogica non può procedere teorizzando e auspicando, senza rintracciare nell'esistente delle potenzialità sulle quali costruire il proprio « modello » o più semplicemente la propria ipotesi-proposta di intervento educativo.

E' sostanzialmente per questa ragione che negli anni successivi alla contestazione, quando sembrava andare in frantumi qualunque ipotesi di collaborazione fra le diverse componenti categoriali e ideali della media superiore, ci siamo impegnati a saggiare la profondità di questa crisi e a sottoporre a verifica « pedagogica », e cioè insieme empirica e teorica, l'idea di scuola comunitaria. L'occasione venne dall'emanazione e dall'applicazione « sperimentale » della circolare del Ministero della P.I. del 23 novembre 1970, n. 375¹, che autorizzava la costituzione dei comitati scuola-famiglia nelle scuole secondarie.

Ciò che uomini di scuola, associazioni professionali e culturali e lo stesso Centro didattico nazionale per i rapporti scuola-famiglia avevano inutilmente suggerito e richiesto negli anni della « bonaccia », quando il disgelo kruscioviano, la nuova frontiera kennedyana e il Concilio Vaticano II inducevano a riconoscere nell'autocritica e nella disponibilità al dialogo e alla collaborazione in vista della pace, gli atteggiamenti più « avanzati » culturalmente e politicamente, veniva improvvisamente concesso in un « novembre caldo », come un barile d'olio buttato nel mare in tempesta, quando ormai gli studenti ritenevano la « rottura » più avanzata della « collaborazione ». Con nobili parole la Circolare sosteneva la necessità che la famiglia entrasse nella scuola « come condizione necessaria del realizzarsi della scuola stessa come istituto educativo ».

Per la prima volta una fonte ufficiale dello Stato affermava non solo che la scuola dev'essere un ente « educativo » (affermazione, questa, che si trova qua e là nei programmi e nelle circolari, ma non nelle leggi, prima della 477), ma anche che, senza la collaborazione della famiglia, la scuola non può esser se stessa; e che, se la famiglia non ha ancora « la consapevolezza di tale precisa corresponsabilità, è compito della scuola promuoverla e sostenerla ».

¹ Il testo della citata circolare, inserito in un commento storico-critico che ne illustra la collocazione fra i documenti ufficiali sui rapporti scuola-famiglia, si può leggere in D. LOMBARDI, *Il rapporto scuola-famiglia nella società educante*, Quaderni di sociologia dell'educazione n. 26, Ministero della P.I., Centro didattico nazionale per i rapporti scuola-famiglia e per l'orientamento scolastico, Roma 1974, pp. 43-48 (ampia bibliografia).

Queste affermazioni di principio, che utilizzavano in situazione di emergenza delle ipotesi pedagogiche tutt'altro che pacifiche nella coscienza dei docenti, degli studenti e dell'opinione pubblica, anche se portate avanti tenacemente da minoranze, non potevano non suscitare atteggiamenti e giudizi contrastanti, anche perché la loro applicazione veniva affidata alla buona volontà dei colleghi dei docenti, in modo tardivo e frettoloso, senza strumenti normativi o finanziari che dessero credibilità alle mete che si dichiarava di voler perseguire.

Probabilmente, mentre ancora la « legge delega per lo stato giuridico », e cioè la futura 477, navigava in alto mare, questa « anticipazione sperimentale » di alcune delle idee portanti della legge era quanto di meglio si potesse fare. E' però un fatto che la durezza dei tempi ha reso problematica questa iniziativa. Tale problematicità ci è parsa singolarmente stimolante, proprio per uscire dall'ambiguità: per vedere che cosa fosse legato a distorcenti contingenze socio-politiche e che cosa fosse radicato nella « idea » della scuola comunitaria, quale disponibilità i « coinvolti » dalla Circolare avessero nei riguardi di questa « idea » e quale consistenza pedagogica avesse la « scuola triangolare », di cui si cominciava allora a parlare, riprendendo un concetto che già si era affermato negli anni cinquanta².

Poiché la medesima Circolare chiedeva che i Provveditori raccogliessero un'attenta documentazione sull'andamento della sperimentazione dei comitati, pensammo che una ricerca in tale ambito potesse finalmente disporre di un ampio materiale scaturito da un vero, per quanto improvvisato, « esperimento », condotto su base nazionale, e perciò formulammo, nell'ambito dell'Istituto di Pedagogia della Facoltà di Magistero dell'Università Cattolica (sede di Brescia) un progetto abbastanza articolato di indagine, a cui il Ministero decise di accordare un contributo finanziario (D.M. 27-VI-1973).

Il notevole ritardo nella concessione dei fondi indusse da un lato a rinunciare ad alcune delle parti più costose

² Cfr. AA.VV., *Gli incontri scuola-famiglia*, Atti del 1° Convegno, Firenze 1954, Archivio Didattico, Serie VII, Scuola e Famiglia, Roma 1955.

della ricerca, e dall'altra a ritardare l'elaborazione mediante calcolatore dei dati raccolti attraverso un questionario.

Il varo della legge delega e dei decreti delegati frattempo sopravvenuto³, confermò la linea di tendenza che s'era individuata, ma l'ipotesi evolutiva che stavamo formulando spostò più in alto la piattaforma del discorso rilevativo e critico che intendevamo condurre.

Si mise così a punto una seconda fase della ricerca, che riprendesse le questioni di fondo affrontate nella prima, con analoga metodologia, pur nella diversità delle due situazioni giuridico-sociali prese in considerazione.

Ne sono emerse in tal modo due immagini empiriche abbastanza nitide, dotate di relativa autonomia e quindi presentabili e commentabili separatamente. In questa sede presentiamo quella relativa ai Comitati scuola-famiglia⁴, commentandola però nella prospettiva e alla luce del primo triennio di esperienza dei decreti delegati, da cui i medesimi Comitati ricevono e a cui conferiscono un significato nuovo. La distinzione e la confrontabilità fra le due fasi della ricerca dipendono non solo dalla parziale sovrapponibilità dei due questionari da noi predisposti, ma dall'oggettiva appartenenza della Circolare Misasi n. 375 e dei decreti delegati ad un unico ciclo innovativo, condotto sulla base di ipotesi pedagogico-politiche e organizzative del tutto simili. Non si dimentichi che la motivazione con cui il Ministro ha sostenuto il comitato scuola-famiglia è ricavata dall'iter della legge-delega per lo stato giuridico, varata dopo un triennio e resa operante dopo un quinquennio.

Sicché la Circolare citata va intesa, se non come una

³ Legge 30-7-1973, n. 477; decreti ministeriali 31-5-1974, n. 416 (organi collegiali), n. 417 (stato giuridico personale docente direttivo, ispettivo), n. 418 (compenso per lavoro straordinario ispettori e dirigenti), n. 419 (sperimentazione, ricerca, aggiornamento e relativi istituti), n. 420 (stato giuridico personale non docente). Cfr. C. RANUCCI, *La scuola nei decreti delegati*, Armando, Roma 1977.

Per una lettura pedagogica di questa problematica sia consentiti rinviare a L. CORRADINI, *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità*, La Scuola, Brescia 1975; Id., *Dialogo pedagogico e partecipazione scolastica*, Massimo - UCIIM, Milano-Roma 1976; Id., *Democrazia scolastica*, La Scuola, Brescia 1976.

⁴ La parte relativa ai Consigli d'Istituto uscirà sotto il titolo *La comunità incompiuta*, Vita e Pensiero, Milano.

« sperimentazione » dei contenuti della legge (diverso è infatti il peso dei due provvedimenti), almeno come una sonda volta a promuovere una sensibilizzazione e una mobilitazione.

Così noi possiamo oggi valutarla, richiamando il precedente delle « classi di osservazione »⁵ con cui si avviò la « sperimentazione » della scuola media unica: con una differenza, però: che mentre in quel caso la generalizzazione legislativa rappresentò una sorta di depotenziamento della formula sperimentata in anticipo, nel caso della partecipazione delle tre componenti alla vita della scuola la Legge rappresenta un passo avanti qualitativo, rispetto alla Circolare, perché questa non sorgeva sulla base di un'ipotesi rigorosamente studiata, in un ambito circoscritto, controllato e garantito, ma sulla base di un'autorizzazione generica, che non mutava per nulla il quadro legislativo preesistente.

Noi abbiamo tenuto conto di questa situazione quando abbiamo chiesto ai membri dei comitati scuola-famiglia dei pareri intorno alle innovazioni presentate dal disegno di legge che sarebbe diventato la 477. Anche per questo le due indagini empiriche hanno per oggetto un unico tema e sono parte di un medesimo disegno di ricerca.

IL SIGNIFICATO STORICO DELLA CIRCOLARE 23-XI-1970 ISTITUTIVA DEI COMITATI SCUOLA-FAMIGLIA: DALLA CIRCOLARE CREDARO AI DECRETI DELEGATI

Non ricostruiremo in questa sede l'itinerario giuridico, politico, pedagogico ed esperienziale che ha visto la scuola e la famiglia⁶ passare dall'estraneità ai timidi accostamenti, alla collaborazione condizionata, fino al più recente inserimento organico, o, se si vuole, all'innesto della famiglia

⁵ Per una recente ricostruzione di questo fondamentale argomento di storia della scuola italiana si può vedere C. PERUCCI, *Struttura scolastica e società educante*, La Scuola, Brescia 1977, pp. 179 ss.

⁶ Una guida bibliografica in proposito, oltre che nel lavoro di D. LOMBARDI già citato, si può trovare in L. MACARIO - S. SARTI, *Scuola e famiglia, ricerche, problemi, prospettive*, Pas-Verlag, Zurick 1971.

sul tronco rinsecchito della scuola; né faremo l'analisi di un « ruolo » studentesco, che dalla docilità interessata o svagatamente goliardica è passato all'affermazione di un'autonomia intessuta di volontà collaborativa, al rifiuto deluso dell'istituzione e della società di cui questa è strumento, e infine all'accettazione non molto convinta di uno stato giuridico studentesco che riconosce poteri e spazi individuali e associativi prima impensabili⁷; e neppure percorreremo le tappe contrastate della lunga marcia del docente, che da funzionario malpagato, ma non privo di prestigio quasi sacerdotale, si va facendo professionista socialmente significativo, attraverso umiliazioni e dimissioni di responsabilità, in un impegno di rigenerazione culturale che dia spessore alle recenti conquiste giuridico-sindacali⁸.

Ci limiteremo invece a ricordare quanto basti per individuare il significato storico della circolare citata: che cioè essa costituisce il primo abbozzo di provvedimento normativo che unifichi la problematica del rapporto scuola-famiglia, riconoscendo ai genitori un autonomo spazio organizzativo e un diritto di presenza in un organo « triangolare », con la problematica dell'autonomia organizzativa degli studenti entro la scuola. E' insomma il primo tentativo di riconoscere e di organizzare la « partecipazione » nella scuola.

E' interessante a questo punto notare, per acquisire il senso della prospettiva storica in cui il provvedimento si colloca, che viene in tal modo, se non proprio capovolta, almeno notevolmente mutata la linea ch'era stata affermata dal primo dei documenti ministeriali sulla materia, la circolare del Ministro Credaro, del 24 novembre 1910.

Pur ispirato al generoso proposito di promuovere la costituzione dei Comitati di padri di famiglia, « non solo per il buon andamento della scuola, ma anche perché questa raggiunga il suo fine civile », questo storico documento presentava tre caratteristiche che ne limitavano assai il va-

⁷ fr. L. BOVONE, *Gli studenti e il loro ruolo sociale*, in *La scuola tra crisi e utopia*, a cura di V. Cesareo, La Scuola, Brescia 1974, pp. 177-206; L. CORRADINI, *La partecipazione degli studenti e le assemblee*, in AA.VV., *La nuova scuola della partecipazione*, Vita e Pensiero, Milano 1975.

⁸ Cfr. V. CESAREO, *Insegnanti e mutamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano 1975.

lore innovativo. Prima di tutto lo spazio consentito all'intervento nella scuola era *ristretto*; e cioè solo *consultivo* e limitato ad aspetti marginali (gli orari, il lavoro domestico degli alunni, le passeggiate, la disciplina entro e fuori la scuola e l'igiene), ulteriormente ridotti dalla circ. n. 10 del 19 gennaio 1912. In secondo luogo la famiglia era in netta posizione di *dipendenza* dalle autorità scolastiche, sia nel meccanismo di elezione (per metà i genitori del comitato erano scelti dal capo d'istituto), sia nelle modalità di espressione del proprio parere. La citata circolare del 1912 ricorda con riprovazione che i comitati « si fecero patrocinatori di domande contrarie alle vigenti disposizioni o danno alla disciplina scolastica, o esorbitarono dal loro ufficio, per ingerirsi nell'andamento didattico della scuola e nella disciplina interna o per votare ordini del giorno in materia di regolamento o di leggi riguardanti l'amministrazione scolastica ». In terzo luogo appare evidente che nel pensiero del ministero lo scopo di questi comitati è quello di contribuire a creare « il *consenso* attorno all'opera dell'insegnante », percepito come l'unico professionista autorizzato ad occuparsi della scuola.

Da questa impostazione, che per allora appariva tuttavia abbastanza avanzata, solo che si fosse proseguito coerentemente per questa via, invece che retrocedere per paura dei conflitti, non ci si mosse sostanzialmente nei sessanta anni successivi, che nonostante alcuni marginali tentativi fatti da singoli documenti ministeriali (presenti anche nella *Carta della scuola* del 1939), videro approfondirsi il solco tra scuola e società civile, fino alla spaccatura del 1968.

La circolare del 1970, che segue le circolari dei due anni precedenti, con cui si riconoscevano prima le « riunioni » poi le « assemblee » studentesche⁹, è mossa dall'intento di recuperare il terreno perduto e, proprio per la congiuntura storica in cui nasce, capovolge il settore d'intervento rispetto a quello del Ministro Credaro. Se questi si era rivolto esclusivamente al settore elementare, il Ministro Misasi si rivolge esclusivamente al settore secondario. Il se-

⁹ Il testo di queste circolari si può leggere in appendice a L. CORRADINI, M. VECCHI, *Le assemblee studentesche e la democrazia scolastica*, MCD, Roma 1971.

colare problema dei rapporti scuola-famiglia veniva così impostato in ambito e con modalità del tutto nuove, in un contesto « caldo » in cui la famiglia stessa appariva insufficiente a ricostituire il tessuto lacerato dell'istituzione scolastica. Non è un caso che del Comitato scuola-famiglia potesse far parte un rappresentante del Comune, in cui la scuola risiedeva, su iniziativa del Comune stesso: si tratta di un primo riconoscimento del fatto che ormai il problema dei rapporti insegnanti-studenti e scuola-famiglia si staglia all'interno del rapporto scuola-società. In sede di dibattito sulla legge 477 il problema sarebbe stato ripreso, aspramente dibattuto e risolto con l'ingresso delle « forze sociali » a livello distrettuale e provinciale.

L'IPOTESI DA VERIFICARE

L'interesse della nostra ricerca sta dunque nel tentativo di esplorare questo settore nuovo e poco studiato della scuola italiana, per *verificare quanto di strumentale e quanto di pedagogicamente autentico* ci fosse nell'idea di *far convivere educativamente e operativamente insegnanti, genitori e figli-studenti in età adolescenziale e giovanile*.

Le ricerche che finora si sono occupate di rapporti scuola-famiglia¹⁰ hanno avuto per oggetto pressoché esclusivo i livelli elementare e medio, con scarsa attenzione a quello materno e soprattutto a quello medio-superiore. Esse rile-

¹⁰ Cfr. L. MACARIO - S. SARTI, *Scuola e Famiglia*, Ricerche, problemi, prospettive, Pas-Verlag, Zürich 1971. A. RIVA, *Famiglia e Scuola*, Coines, Roma 1972; R. LUCCIO, *Famiglia e Scuola nel processo educativo*, Quaderni IARD, Il Mulino, Bologna 1974; S. HONORÉ, *Incontri e scontri fra genitori e insegnanti*, Armando, Roma 1976.

Sul tema dei Comitati Scuola-Famiglia, oltre la ricerca Lombardi-Cortellese, citata nel successivo capitolo, è stata condotta un'indagine locale da Enrico Taliani e altri per la provincia di Messina, di cui sono pubblicati i principali risultati sotto il titolo « La partecipazione scolastica », nel vol. *Istituzionalizzazione e prassi della partecipazione del cittadino - Un'indagine a Messina*, a cura di R. Bettini, Carucci, Assisi-Roma 1976 (pp. 175-230). I risultati confermano per

vano in genere impreparazione e timori da parte dei genitori e resistenze e sospetti da parte dei docenti. Citiamo per tutti la conclusione cui giunge Anna Riva, dopo una ricerca che ha per oggetto i rapporti scuola-famiglia nella media:

« Si presume... che esistano motivazioni profonde che determinano una dinamica che si potrebbe definire neurotica o patologica nei rapporti scuola-famiglia, con posizioni di dipendenza e di autorità, le quali *non* hanno le caratteristiche dell'interdipendenza o della collaborazione né quelle del conflitto o della simbiosi »¹¹.

Dato che la circolare Misasi dichiara di voler superare il puro coinvolgimento consensuale dei genitori, affermando la necessità di un ampio dibattito fra scuola e famiglia, volto a « definire consapevolmente le reciproche responsabilità a livello di riflessione di programmazione e di verifica », ci si può chiedere quale sia la risposta degli interessati a questo invito e quali siano le reali possibilità di attuare questa « simbiosi », per usare il linguaggio della Riva, in presenza della variabile degli studenti, che appaiono come la vera causa involontaria dell'operazione ministeriale.

Occorre dire subito che l'offerta di partecipazione aveva nella circolare 375/1970, dei limiti tali da non poter costituire un test del tutto attendibile circa la disponibilità delle componenti scolastiche italiane a vivere questa « simbiosi », che nella legge 477 prenderà il nome di « comunità scolastica ».

Le possibilità di deliberare dei CSF anche intorno alle materie affidate alla loro competenza decisionale (assistenza sanitaria e attività parascolastiche) hanno infatti « base giuridica assai incerta e in pratica non possono effettivamente essere esercitate, perché le specifiche competenze sono già diversamente attribuite dalle norme. Tali competenze, cioè, non sono sottratte agli organi che prima le esercitavano,

molti aspetti quanto è emerso per il Sud nella nostra ricerca. L'ipotesi centrale dei Taliani è che anche nei C.S.F. si sia attuato « il graduale e tormentato distacco dalla posizione di istituzionale debolezza del cittadino dinanzi al pubblico potere » (p. 229).

¹¹ A. RIVA, *op. cit.*, p. 45.

il che vanifica in larga misura l'attribuzione che se ne fa agli organi in esame »¹².

In pratica quindi i poteri dei Comitati si riducono di molto, divenendo quasi soltanto consultivi. La cosa non è certo inutile né trascurabile, ma la prospettiva della comunità scolastica « triangolare » non può certo ridursi entro confini così ristretti.

Sicché noi dovremo leggere come in controluce la risposta alla chiamata alla partecipazione scolastica secondo la citata Circolare, avendo attenzione a non generalizzare in maniera impropria certi risultati relativi all'esperimento.

Per questo abbiamo cercato di entrare nell'esperienza dei CSF e di vedere al di là di essi, per coglier la disponibilità dei protagonisti sia ad un modello più valido e organico di partecipazione (prevedendo in tal modo i « decreti delegati »), sia al principio stesso della comunità scolastica.

Nessuna teorizzazione, per quanto compiuta e coerente, può infatti sfondare il muro della incarnazione nei comportamenti sociali, se non trova reali risposdenze nella mentalità, nei bisogni, nelle capacità, nelle convinzioni della gente.

Il passaggio dalla condizione di cittadino-utente a quella di corresponsabile, entro certi limiti, delle istituzioni o dei cosiddetti servizi sociali implica una profonda ristrutturazione personale, familiare, sociale; e per quanto riguarda specificamente la scuola, il passaggio dei genitori a « coeducatori » scolastici, dei docenti ad « esperti » di vita comunitaria, degli studenti a gruppo autonomo e responsabile, in un quadro scolastico-familiare inedito, con l'apertura di nuovi « fronti » che tutto ciò implica per l'energia dei singoli, questo passaggio, si diceva, non si attua improvvisamente e in modo privo di dubbi e di contraddizioni.

Bisogna perciò studiarne i presupposti ideologici, sociologici, e psicologici, prima di definire i contorni pedagogico-istituzionali di una possibile comunità scolastica. E' nell'ambito di questa problematica che i CSF sono parsi un'occasione valida per approfondire insieme fatti e idee, atteggiamenti e valori relativi all'ipotesi pedagogica che ci stava a cuore.

¹² G. ROSSI, *La scuola di Stato*, Coines, Roma 1974, p. 85.

ASPETTI GENERALI E STRUTTURA DEL CAMPIONE *

CARATTERISTICHE QUANTITATIVE DELL'ESPERIENZA DEI CSF

Una delle principali preoccupazioni per chi vuol conoscere la consistenza di un fenomeno sociale è quella di riuscire ad averne sia il quadro d'insieme sia le ramificazioni, cioè di conoscere il proprio universo sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. Questa conoscenza rappresenta la premessa indispensabile per procedere ad una analisi in profondità, attraverso la metodologia del campionamento statistico. Tuttavia è evidente che la peculiarità di un'esperienza in fase di consolidamento o di libera sperimentazione come quella dei CSF porta con sé la frammentarietà, la spontaneità, lo scollegamento, che rallentano e per buona parte impediscono la conoscenza del suo reale ramificarsi nella realtà scolastica e sociale. Vale anzi la pena di soffermarsi sulle cause che hanno frenato la diffusione dei CSF, utilizzando le informazioni che abbiamo potuto raccogliere in proposito, perché in tal modo il fenomeno potrà fin da ora assumere una configurazione abbastanza precisa.

* Il presente capitolo è stato scritto da Donata Cesareo Corelli.

La complessità del fenomeno descritto ha di fatto rappresentato un grosso ostacolo alla realizzazione di un campionamento che, rispettando il criterio della casualità, consentisse di valutare in termini qualitativi l'esperienza dei CSF così come essa si veniva maturando. Benché la Circolare 375 chiedesse ai Provveditori agli Studi di « seguire l'iniziativa e di trasmettere alle Direzioni Generali l'opportuna documentazione », questi dati non furono raccolti e non giunsero a destinazione: i molti documenti che la Direzione generale per l'istruzione classica ci autorizzò a consultare riguardavano per gran parte i problemi sollevati dalla contestazione giovanile e solo in minima parte le vicende relative ai Comitati.

L'Amministrazione era più preoccupata di far funzionare la scuola nel modo consueto che di sorreggere i Comitati: se i più aperti guardavano già alla legge-delega, che avrebbe fatto esordire con ben altra forza la partecipazione scolastica, i più conservatori parevano disposti a credere nei Comitati solo in quanto dessero una mano a controllare la contestazione, senza preoccuparsi di farli vivere di quella vita e di quelle ragioni autonome di cui pure parlava la Circolare.

Dati questi limiti d'informazione, si è cercato allora di ricorrere al massimo della obiettività consentita in questi casi, utilizzando informazioni di colleghi di lavoro, di associazioni di genitori, di associazioni professionali d'insegnanti, di studiosi dei fenomeni scolastici, per cogliere il meglio possibile il procedere e il consolidarsi della sperimentazione. In questo modo si è giunti a conoscenza in via confidenziale di una ricerca statistica condotta nell'ambito del Centro didattico nazionale scuola-famiglia dal Prof. Mario Cortellese e dalla Prof.ssa Dina Lombardi, che aveva proprio come finalità centrale la conoscenza capillare della consistenza del fenomeno dei CSF in tutta la realtà scolastica italiana¹.

¹ I dati completi relativi a tale ricerca sono stati pubblicati quando il presente lavoro era già in bozza di stampa, col titolo

Il questionario usato da questi Autori, composto da sette domande e rivolto ai presidi, ha inteso rilevare, oltre che il numero delle scuole che avevano istituito i Comitati, anche l'eventuale azione preparatoria che vi si fosse svolta, la preesistenza di Comitati in forma spontanea, il giudizio sulla collaborazione scuola-famiglia. I dati che ci interessano in questa sede, sono relativi alla situazione complessiva della realtà italiana (Tav. 1).

Questa ricerca, per quanto ci era dato di sapere, era l'unica e la più completa indagine che si proponesse la valutazione globale del fenomeno a livello italiano, anche se limitata alla quantificazione dei CSF, in base alle effettive risposte ottenute dai questionari che sono di fatto tornati; il totale di questi, per quanto riguarda gli Istituti Superiori, è di 1073 questionari, pari al 59,9% dei 2.416 inviati, corrispondenti al numero delle scuole medie superiori riportato nell'annuario statistico del 1972.

Ora se il 60% circa delle risposte pervenute non ci può statisticamente garantire la rispondenza reale del costituirsi dei CSF, tuttavia ci pare anche facile desumere che chi non ha risposto al questionario non lo ritenesse necessario, proprio perché nella propria sede scolastica non si era costituito. Comunque, al di là di ogni rischiosa illazione, un dato appare nella sua evidenza: che in Italia si sono costituiti per gli Istituti Superiori 643 CSF, così suddivisi per zone geografiche: 260 al Nord (40,4%), 175 al Centro (27,2%) e 208 al Sud (32,4%).

Volendo la nostra ricerca partire dal dato più sicuro della ricerca di Cortellese, si è cercato di costruire un campione statistico che ne rispettasse la proporzionalità riscontrata per zone geografiche, lasciando invece alla rigida casualità la scelta delle sedi da intervistare.

Le risposte pervenute ci hanno dato i seguenti risultati così suddivisi per le 24 scuole di altrettanti CSF: 11 istituti al Nord, pari al 45,8% del campione, 8 al Centro

Il rapporto scuola-famiglia, esperienze, problemi, prospettive, nel numero aprile-ottobre 1977 del « Servizio informazioni scuola e famiglia » del Centro didattico nazionale per i rapporti Scuola-famiglia. La prima parte, sulla media superiore, è di M. Cortellese; la seconda parte, sulla media, è di D. Lombardi.

TAVOLA 1

Quadro complessivo delle scuole secondarie superiori in cui si sono costituiti i Comitati Scuola-Famiglia, ricavato dalla risposte pervenute al questionario di Mario Cortellese

R E G I O N I	N. scuole frequenza	% per zone geogr.	% sull'universo
Aosta	1	0,4	0,1
Piemonte	48	18,5	7,6
Lombardia	66	25,4	10,3
Veneto	51	19,6	7,3
Trentino A.A.	11	4,2	1,7
Friuli V.G.	19	7,3	3,0
Liguria	21	8,1	3,3
Emilia R.	43	16,5	6,7
N O R D	260	100,0	40,4
Toscana	52	29,7	8,1
Marche	36	20,6	5,6
Umbria	14	8,0	2,2
Abruzzo	15	8,6	2,3
Molise.	6	3,4	1,0
Lazio	52	29,7	8,2
C E N T R O	175	100,0	27,2
Campania	39	18,7	6,1
Puglia	64	30,8	10,0
Lucania	15	7,2	2,3
Calabria	29	13,9	4,5
Sicilia	48	23,1	7,6
Sardegna	13	6,2	2,1
S U D	208	100,0	32,4
T O T A L I	643	100,0	100,0

pari al 33,3%, 5 al Sud pari al 20,9%, per un universo campionario di 343 soggetti tra insegnanti, genitori e studenti. Pur non essendoci, come si può notare, una rigida rispondenza di proporzionalità tra il nostro campione ottenuto e l'universo conosciuto della ricerca Cortellese, ci pare comunque di poterne accettare la sostanziale rappresentatività.

Veniamo ora alle cause che hanno frenato la diffusione dei CSF.

Generalmente i motivi addotti dagli *insegnanti* per opporsi all'istituzione dei Comitati hanno evidenziato il timore di questi di perdere il potere detenuto nella scuola, anche se le giustificazioni ufficialmente addotte sono state diverse e cioè la perdita di tempo, l'inutilità d'impegnarsi in costruzioni avveniristiche, l'incompetenza dei genitori percepiti come elemento perturbatore, l'eccessiva subordinazione alle « richieste della piazza », il lavoro in più non retribuito, la mancanza di chiari presupposti per agire.

Gli insegnanti, quindi, in molti casi hanno vissuto l'ingresso dei genitori nella scuola come una minaccia alla loro posizione di autorità e come un'ulteriore occasione di perdita di prestigio.

La Circolare del resto prevedeva già certe resistenze di fondo da parte degli insegnanti e affermava infatti che la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola non costituisce una concessione demagogica, ma una necessità inderogabile per una scuola che non voglia abdicare ai suoi compiti educativi. Infatti nella Circolare si precisa come s'è ricordato, che « in tutte le situazioni in cui non esista da parte della famiglia la consapevolezza di tale precisa corresponsabilità pedagogica, è compito della scuola di promuoverla e sostenerla come condizione necessaria del realizzarsi della scuola stessa come istituto educativo ».

In taluni casi vi è stata una momentanea alleanza tra insegnanti di destra e di sinistra, sebbene per motivi opposti, nel rifiutare l'istituzione dei Comitati.

Da sinistra infatti la Circolare è stata interpretata in chiave reazionaria, sostenendo che lo scopo da parte governativa era quello di creare un blocco di forze sociali

e politiche moderato, che, saldando la parte più conservatrice del corpo insegnante alle famiglie, isolasse le avanguardie più combattive del movimento studentesco.

Secondo tale interpretazione, con questa Circolare si è tentato di coinvolgere i genitori nella cogestione delle scelte classiste e autoritarie che caratterizzano il mondo della scuola. Facendo entrare cioè nella scuola la più piccola unità sociale, la famiglia, la si strumentalizzerebbe in funzione repressiva e conservatrice, ricattandola continuamente col risultato scolastico del figlio.

D'altra parte il carattere verticistico e burocratico dei nuovi organi di partecipazione di fatto può scoraggiare l'intervento dei genitori, soprattutto di classi non privilegiate, e deviarli verso forme subalterne di fiancheggiamento.

In questi casi, quindi, la sperimentazione è stata contestata perché si è ritenuto che la rappresentanza dei genitori fosse troppo esigua e socialmente troppo unidirezionalmente qualificata per essere realmente rappresentativa.

Alcuni hanno anche visto un ulteriore rafforzamento in chiave autoritaria della figura del preside, che molto facilmente sarebbe stato in grado di manovrare il gruppo dei genitori. Da più parti è stato criticato e considerato scarsamente democratico il criterio di affidare automaticamente al preside la presidenza del Comitato.

Altre resistenze si sono verificate perché il Comitato Scuola-Famiglia è stato ritenuto un organo privo di reale potere, che negava ai genitori il diritto di un reale contributo alla gestione della scuola e quindi la facoltà di discutere tutti i problemi della scuola e sempre con potere deliberante.

Vi sono stati anche casi in cui i docenti hanno rifiutato la sperimentazione, ritenendo irrisoria la rappresentanza degli studenti (1 ragazzo per rappresentarne 500 o 1000), e quindi vanificato lo spirito della Circolare.

Non sono mancati però casi in cui, a smentita delle posizioni precedentemente descritte, la rappresentanza degli studenti è stata superiore a quella prevista dalla Cir-

colare, considerata in tal modo come un limite minimo, al di sotto del quale non era possibile andare.

Gli *studenti* poi hanno spesso costituito una forza di pressione: molti di essi rifiutano infatti il principio della rappresentanza democratica elettiva, affermando invece la supremazia delle assemblee.

Secondo questa interpretazione viene combattuto ogni comitato rappresentativo come strumento di autoritarismo e di repressione nelle mani del preside: la democrazia infatti, per cominciare ad essere un fatto reale, deve esprimersi in organismi che diano a tutti la possibilità di agire in prima persona. Nel caso specifico dei Comitati Scuola-Famiglia invece il rappresentante degli studenti dovrebbe servire solo da copertura alla politica autoritaria.

Altri temono di trovare dei limiti nell'esplicazione delle loro attività a causa di possibili interferenze delle famiglie in seguito alla scarsa determinazione dei campi di intervento riservati al Comitato.

La mancata attuazione della sperimentazione nella maggior parte degli istituti di istruzione secondaria superiore è stata determinata anche dalle incertezze normative che caratterizzano la Circolare.

Altri ancora ritengono che per fare un'azione di sensibilizzazione delle famiglie sia più valida un'utilizzazione delle famiglie stesse in forma autonoma e spontanea, cioè al di fuori degli organi previsti nella Circolare n. 375.

Altre resistenze si sono avute a proposito delle difficoltà pratiche che i nuovi organismi comportavano: esse riguardavano anzitutto le elezioni, da effettuarsi nel corso delle riunioni dei genitori, sia per l'insufficiente reciproca conoscenza - o quanto meno per scarsa conoscenza delle reciproche attitudini alla soluzione dei problemi della scuola, sia per la deresponsabilizzazione che la delega comporta nella maggioranza dei genitori, che dovrebbero invece essere preparati a nuovi compiti di presenza educativa.

Possiamo aggiungere, in sede critica, che i provvedimenti amministrativi di questo tipo, che si inseriscono in

un quadro giuridico inadatto a sopportarli, appaiono o troppo avanzati o troppo timidi e generano più sospetti e timori che adesioni convinte.

Per alcuni si sciupa una grossa speranza con strumenti inadeguati, per altri si muta surrettiziamente il quadro della scuola e dei relativi ruoli, senza pensare alle condizioni necessarie, con evidente demagogia.

Tutte queste ragioni appaiono comprensibili, anche se non sono sempre convincenti, per l'alibi immobilistico che esse finiscono fatalmente per giustificare.

Nella tavola seguente (tav. n. 2) è descritta la composizione del campione, differenziato come s'è detto, per zone geografiche (Nord, Centro, Sud Italia e Isole) e per tipo di scuola (licei, istituti magistrali, istituti tecnici).

Sono stati intervistati la quasi totalità dei membri di ciascun Comitato, anche se si è registrato un naturale, sebbene esiguo numero di rifiuti.

In alcuni casi è stato difficile reperire il rappresentante studentesco o questi ha rifiutato l'intervista: ciò è avvenuto precisamente in cinque istituti.

Dei 343 intervistati, 135 sono insegnanti, di cui 10 presidi, 124 sono genitori e 84 studenti. Notiamo subito che il numero dei docenti (esclusi i presidi) quasi equivale a quello dei genitori, mentre quello degli studenti risulta nettamente inferiore. Ciò trova una naturale spiegazione nel fatto che la rappresentanza studentesca prevista dalla Circolare è notevolmente inferiore a quella fissata per docenti e genitori. Anzi, se fossero state rispettate le proporzioni previste dalla Circolare, il numero degli studenti avrebbe dovuto risultare ancora minore: se non lo è stato, significa che in molti CSF, come abbiamo già accennato, si è preferito ampliare la rappresentanza studentesca, per tentare di equilibrare almeno numericamente le tre rappresentanze.

Sono stati presi contatti con 13 CSF di licei, 5 CSF di istituti magistrali, 6 CSF di istituti tecnici, complessivamente cioè con 24 Comitati Scuola-Famiglia.

Notiamo anche come accanto a CSF situati in grosse

TAVOLA 2

IL CAMPIONE

	Licei		Magistrali		Ist. Tecnici		Totale		
	Ins. Stud. Gen.		Ins. Stud. Gen.		Ins. Stud. Gen.		Ins. Stud. Gen.		
Italia Settentrionale	Clusone		6	6	5		6	6	5
	Mantova		8	1	4		8	1	4
	Milano	7	-	6			7	-	6
	Reggio Emilia	2	3	7		7	6	6	24
	Sarezzo	1		5	5	6		15	14
	Varallo	4	4	4		6	9	2	6
	Verona	7	5	6			4	4	4
	Vicenza						7	5	6
Italia Centrale			6	4	6		6	4	6
	Foligno	7	8	5		7	5	6	21
	Gubbio	5	1	2		7	6	5	19
	Perugia	5	-	8				5	1
	Perugia							5	2
	Perugia					4	-	6	8
	Roma	3	-	6				4	-
	Ronchi (Massa)							3	-
Italia Meridionale e Insulare			6	1	6		6	1	6
	Cagliari	9	-	6				9	6
	Caserta					7	5	6	-
	Cefalù	6	7	2				7	5
	Giovinazzo (Ba)	4	3	4				6	7
	Siracusa	6	5	5				4	3
		66	36	66		31	17	27	4
								6	5
								3	4
								6	5
								6	5
								135	84
									124

località capoluogo di regione o di provincia, ve ne sono altri che hanno operato in località relativamente piccole.

CARATTERI DEL QUESTIONARIO

Lo strumento più idoneo per raggiungere gli scopi della ricerca è stato ritenuto il questionario autosomministrato, mentre ad altra più costosa forma d'indagine (colloqui in profondità, monografie d'istituto) si è dovuto rinunciare per le ragioni dette.

L'impostazione e la stesura del questionario sono state ampiamente elaborate e discusse in una serie di riunioni che hanno coinvolto membri degli istituti di pedagogia, di sociologia e di psicologia dell'Università Cattolica. Il questionario impiegato, e riportato in appendice, è di tipo semistrutturato, con una netta prevalenza di domande chiuse su quelle aperte e ciò al fine di facilitare l'intervistato, che lo doveva compilare da solo.

A tal fine sono state anche previste, per quasi tutte le domande, delle risposte precodificate con delle alternative molto nette e precise che, sacrificando le posizioni sfumate, non dessero però adito ad equivoci di fondo.

Oltre ai dati relativi al sesso, all'età, alla professione, il questionario è composto da tre parti.

Una prima parte tende ad approfondire il modello istituzionale della scuola, in rapporto alla concezione che di essa posseggono gli intervistati. Una seconda parte, la più ampia, è dedicata ai Comitati Scuola-Famiglia e si propone di approfondire il grado di conoscenza dell'istituzione, l'atteggiamento nei confronti di essa e il giudizio sull'esperienza fatta.

Un'ultima parte, infine, è proiettata verso il futuro attraverso l'individuazione di quelle che sono state le carenze più gravi riscontrate nel precursore degli organi collegiali d'istituto e degli eventuali rimedi proposti dai membri per ovviare alle disfunzioni maggiori.

DATI RELATIVI ALLE CATEGORIE, AL SESSO, ALLA CLASSE SOCIALE, ALLE ESPERIENZE ASSOCIATIVE DEGLI INTERVISTATI

Come s'è anticipato, gli intervistati sono stati nel complesso 343, così suddivisi: 84 studenti (24,49%), 124 genitori (36,15%), 125 insegnanti (36,45%) e 10 presidi (2,91 per cento). Presidi ed insegnanti nel prosieguo della ricerca verranno però considerati insieme. Il numero degli insegnanti è pressoché equivalente a quello dei genitori.

Prendendo in considerazione la distribuzione degli intervistati secondo il sesso, si nota subito che in tutte e tre le categorie è superiore, sebbene in misura diversa, il numero dei maschi rispetto a quello delle femmine. La differenza in percentuale sui totali tra le due categorie è del 34,12%; raggiunge il massimo nei genitori (23,33%), e il minimo (0,88%) negli insegnanti. Questi dati possono fare riflettere sul grado di partecipazione della donna nell'attuale società e in particolare nella scuola.

Tenendo infatti presente l'aspetto volontaristico della compilazione di questo questionario, notiamo una sia pur lievissima prevalenza dei maschi sulle femmine, persino fra gli insegnanti, cioè in una categoria professionale che è sempre più caratterizzata da una progressiva « femminizzazione ». Tuttavia tale tendenza nella scuola secondaria superiore non è così netta, perché il rapporto maschi-femmine è di sostanziale parità, con netta prevalenza dei primi negli istituti tecnici e delle seconde negli istituti magistrali.

Va detto che la tendenza ad un minor grado di partecipazione delle insegnanti trova conferma anche in specifiche ricerche: se infatti, ad esempio, è discreta la percentuale di iscritti ad associazioni e senza vistose differenze per sesso, a livello di partecipazione si registra un maggior impegno da parte dei maschi.

Per quanto riguarda i genitori, com'è emerso anche da altre ricerche², generalmente chi tiene i rapporti con

² D. CORELLI - G. POSSENTI, *La famiglia di fronte al problema delle scuole*, Coines, Roma. Da tale ricerca, che si riferisce alla scuola

la scuola e in particolare con gli insegnanti di solito sono in prevalenza le madri degli allievi, anche se alle superiori, dove si presume necessario un maggior grado di istruzione, aumenta l'impegno dei padri. Eppure anche in questo caso gli uomini sono addirittura più di tre volte superiori alle donne. Questo può far ipotizzare che mentre le donne in prevalenza mantengono i rapporti con gli insegnanti nei tradizionali colloqui, gli uomini sono più disposti ad assumersi responsabilità rappresentative nell'ambito degli organi collegiali previsti dalla Circolare 375.

Tali organi indubbiamente costituiscono una grossa novità rispetto al tradizionale rapporto individuale docente-genitore, nel senso che cercano di coagulare le istanze dei genitori per inserirle organicamente in una scuola più democratica, costituita cioè da un complesso organico di persone che interagiscono a scopo educativo, aperto a tutti e tendenzialmente orientativo.

Questa tendenza appare confermata dai primi dati emersi dalla ricerca relativa alla prima applicazione dei decreti delegati.

Occorrerà però verificare se la donna sta cominciando ad abbandonare il tradizionale modello femminile della subordinazione e della delega deresponsabilizzante ai maschi, tenendo conto che in questa situazione interagiscono profondamente professione, status sociale e sesso.

Solo per quanto riguarda le giovani generazioni si può notare una relativa inversione di tendenza. La differenza percentuale fra studenti e studentesse (9, 91%) non riflette il reale divario che esiste nella popolazione scolastica delle scuole superiori, e ciò può far pensare ad una maggiore

media inferiore, emerge che chi va in pratica quasi esclusivamente a parlare con gli insegnanti è la madre (più del 90% delle intervistate); mentre però le aspettative delle madri nei confronti dei padri sono di gran lunga superiori: più del 50% delle madri vorrebbero infatti che anche il padre venisse coinvolto nello specifico compito di mantenere i rapporti con gli insegnanti dei figli. Anche relativamente all'esperienza dei decreti delegati si constata una partecipazione femminile più forte di quella maschile alle urne, ma sul piano elettorale le donne sono emarginate rispetto agli uomini. (CENSIS, *Scuola e partecipazione sociale. Il primo anno di applicazione dei decreti delegati*, Roma 1976).

presa di coscienza da parte delle giovani donne e a un maggior impegno a partecipare alla vita sociale.

Ma va notato, a questo proposito, che nel campione vi è una scuola esclusivamente femminile, cosa che contribuisce in un certo modo a falsare, in senso ottimistico per la condizione femminile, la lettura della tavola.

Se facciamo un raffronto fra la situazione della donna studentessa e quella della insegnante, notiamo che la conquista dei banchi è stata da parte della donna molto più difficile che quella delle cattedre³.

Infatti nel 1972-73 la popolazione complessiva nelle scuole superiori statali era di 1.624.793, di cui 952.240 maschi, pari al 58,6%, e 672.533 femmine, pari al 41,4%; nel 1973-74 su una popolazione complessiva di 1.705.362, 987.087 erano maschi, pari cioè al 57,8% e 718.275 erano femmine, pari al 42,2%. La differenza percentuale tra maschi e femmine era nel 1972-73 del 17,2%, nel 1973-74 del 15,6% (dati ISTAT), ben superiore cioè a quella del nostro campione.

Poche osservazioni vanno fatte sull'età degli intervistati: ovviamente il 91,67% degli studenti è concentrato nella prima classe d'età (dai 15 ai 20 anni). Per quanto riguarda insegnanti e genitori, le maggiori concentrazioni si hanno tra i 40 e i 50 anni (rispettivamente per gli insegnanti il 37,04% e per i genitori il 54,84%). Gli insegnanti in generale però sono più giovani dei genitori: infatti nella classe tra i 20 e i 30 anni sono più del doppio dei genitori e in quella compresa tra i 50 e i 60 anni il 9% circa in meno rispetto ai genitori.

Più interessante il discorso sulle professioni.

Dalla tavola 3 emerge come sugli impiegati si concentrano il maggior numero di risposte (32,21%); essi sono seguiti dai professionisti e dirigenti (25%) e da titolari di altre professioni che non rientrano nelle categorie citate (24,52%). Va detto che la maggior parte di coloro che hanno risposto « altro » rientrano nella categoria dei pensionati o delle casalinghe.

³ T. TOMASI, *L'educazione della donna in passato*, in « Scuola e Città », nov. 1965, e T. TOMASI, *L'apartheid scolastica*, in « Scuola e Città », dic. 1965.

TAVOLA 3

P R O F E S S I O N I

(per i genitori e per gli studenti: questi ultimi indicano la professione paterna)

	Studenti %	Genitori %	Totale %
operai	30,95	5,65	15,87%
contadini	3,57	1,61	2,40
impiegati	14,29	44,35	32,21
professionisti e dirigenti	19,05	29,03	25,00
altre professioni	32,14	19,36	24,52
totale	100,00	100,00	100,00

Notiamo come la distribuzione all'interno delle diverse categorie rispecchi grosso modo la distribuzione della popolazione italiana, tenendo conto che quasi tutti i CSF sono situati in scuole urbane, dove predomina il settore terziario.

Vi è però una differenza significativa tra le risposte date dai genitori e quelle date dagli studenti. Emerge infatti chiaramente che i genitori che hanno risposto al nostro questionario appartengono in larga maggioranza (73,38 per cento), alla borghesia e solo in netta minoranza sono operai o contadini (7,26%).

Con ciò si ha un'ulteriore riprova che la partecipazione alla vita della scuola da parte dei genitori è soprattutto appannaggio delle classi più agiate o culturalmente più evolute, quelle cioè che sono in sintonia con la classe dirigente. E' interessante notare il numero di insegnanti chiamati a far parte, in quanto genitori, del CSF per una specie di meccanismo automatico con cui i genitori danno la delega della loro « primaria responsabilità educativa »

proprio a coloro ai quali sono soliti darla per motivi istituzionali. Evidentemente cioè i genitori percepiscono nei genitori-insegnanti coloro che possono meglio discutere con la classe docente.

Al contrario, i genitori degli studenti del nostro campione che partecipano ai CSF sono in prevalenza operai (30,95%), seguiti ad una certa distanza dai figli dei dirigenti o professionisti (19,05%) ed impiegati (14,29%): ciò sta a significare che, almeno per quanto riguarda il nostro campione, la partecipazione ai CSF da parte degli studenti non è appannaggio esclusivo di una classe sociale determinata, ma che vi è una certa omogeneità nella distribuzione.

Un ultimo dato preliminare ci interessa, e cioè la misura della precedente partecipazione dei nostri intervistati ai CSF. Notiamo che la maggior parte dei genitori e degli insegnanti aveva già partecipato l'anno precedente a questa esperienza, mentre per il 65% degli studenti è stata un'esperienza nuova: ciò può trovare una spiegazione nel fatto che mentre un adulto, quando ha già fatto un'esperienza di partecipazione, specie se positiva, può essere incentivato a continuare, nei giovani c'è un maggior ricambio tra i leaders.

LE OPZIONI DI FONDO SULLA CONCEZIONE DELLA SCUOLA

PREMESSA

Transizionalità, provvisorietà, incertezza istituzionale sono caratteri che la scuola ha in comune con altre istituzioni sociali, anche se li vive in modo del tutto particolare.

Dover gettare un ponte fra passato e futuro, conservare e innovare, pensare al mercato del lavoro e alla civiltà di domani, studiando e facendo studiare quella di ieri, non sono compiti che si possano assumere senza avvertire la problematicità delle scelte e la responsabilità di organizzare una proposta coerente. Anche chi non spinge avanti le sue scelte e le sue proposte, si fa una idea più o meno precisa di ciò che si dovrebbe fare, per rispondere meglio ai bisogni sociali emergenti e per « cambiare » (o desiderare di cambiare) in un senso o nell'altro, la struttura, le funzioni, i contenuti, i rapporti e i metodi della scuola.

Queste idee, diffuse nel corpo sociale e rilevate dai sociologi, non hanno, di per sé, un valore normativo, ma non possono esser trascurate da chi si assuma un compito pedagogico, politico, giuridico o direttamente educativo: se non sempre son sufficienti a spiegare quello che poi, in concreto, si fa, o a fornire indicazioni sul da farsi,

almeno costituiscono un fattore di spiegazione delle tensioni che si manifestano e offrono punti di riferimento per teorizzazioni e per interventi più maturi.

Naturalmente non è facile formulare definizioni articolate e organiche su che cosa sia o debba essere la scuola: nel dibattito si vanno però precisando alcuni elementi, che tendono a caratterizzare la scuola in un modo o nell'altro.

Poiché la contestazione è stata più che altro un fenomeno di insofferenza e di rifiuto dei caratteri autoritari e selettivi della scuola, è naturale che i temi più « caldi » e più attuali siano quelli che hanno a che fare con la « qualità » della scuola, relativamente alla sua capacità d'esser comunitaria, promozionale, collegata con le forze innovative della società.

Un gruppo di domande del nostro questionario si riferisce appunto a questi temi; un secondo gruppo intende rilevare comportamenti e atteggiamenti concreti in rapporto all'esperienza dei Comitati Scuola-Famiglia, mentre un terzo gruppo si proietta nel futuro, chiedendo pareri sulla migliorabilità dell'esperienza e assumendo quindi, come le domande del primo gruppo, un carattere in qualche modo « ideologico ».

LA CONCEZIONE DELL'ISTITUTO SCOLASTICO

Delle quattro alternative proposte dal questionario (tavola 4) ha avuto maggiori consensi (47,52%) quella per la quale l'istituto scolastico è « una comunità ben definita, le cui componenti fondamentali (insegnanti, studenti, genitori) hanno ciascuna un proprio ambito di autonomia e concorrono a promuovere l'educazione dei giovani, in collegamento vitale con la società ». Si tratta della cosiddetta « scuola triangolare », che si caratterizza per l'autonomia educativa, ma anche per l'affermazione della necessità di un positivo rapporto con la società.

I genitori sono la componente che dà maggiore cre-

CONCEZIONE DELL'ISTITUTO SCOLASTICO

(Come dev'essere concepito secondo lei l'istituto scolastico)

	Studenti %	Insegnanti %	Genitori %	Totale %
non risposto	1,19	2,96	--	1,45
L'Istituto scolastico è la sede in cui si trasmette ai giovani la cultura e la formazione professionale di cui hanno bisogno, per affrontare la vita	8,33	11,11	20,16	13,71
L'Istituto Scolastico è una comunità educativa ben definita, le cui componenti fondamentali (Insegnanti, Studenti, Genitori) hanno ciascuna un proprio ambito di autonomia e concorrono a promuovere l'educazione dei giovani, in un collegamento vitale con la società	43,06	47,41	50,81	47,52
L'Istituto Scolastico deve scomparire come corpo separato e la formazione dei giovani deve avvenire per opera dell'intera società educante, attraverso un nuovo rapporto tra lavoro intellettuale e lavoro manuale	13,10	1,48	0,81	4,09
L'Istituto Scolastico va concepito come una comunità aperta, alla cui gestione devono partecipare le forze più vive della società, quale alternativa positiva alla vecchia gestione autoritaria, burocratica e chiusa della società attuale	22,72	25,67	18,55	22,74
altro	11,90	10,37	9,67	10,49
totale:	100,00	100,00	100,00	100,00

dito a questa concezione (50,81%): seguono, in ordine decrescente, i docenti (47,41%) e gli studenti (43,06%).

Al secondo posto giunge la concezione della gestione sociale della scuola (22,74%), quella per la quale la scuola dev'essere una « comunità aperta, alla cui gestione devono partecipare le forze più vive della società, quale alternativa positiva alla vecchia gestione burocratica, autoritaria della società attuale ». I più convinti di questa linea sono i docenti (25,67%), seguiti dagli studenti (22,72%) mentre i genitori non superano il 18,55%.

Al terzo posto (13,71%) giunge la concezione della scuola come « sede in cui si trasmette ai giovani la cultura e la formazione professionale di cui hanno bisogno, per affrontare la vita ».

E' questa una visione per certi aspetti più tradizionale e più « tecnica » della scuola: i primi a votarla sono stati i genitori (20,16%), gli ultimi gli studenti (8,33%).

Maggior peso attribuiscono invece gli studenti alla quarta, la più radicale delle alternative proposte, quella per cui la scuola « deve scomparire come corpo separato e la formazione dei giovani deve avvenire per opera della intera società educante, attraverso un nuovo rapporto fra lavoro intellettuale e lavoro manuale »: se la media delle tre componenti tocca in proposito appena il 4,09%, gli studenti raggiungono il 13,10%, mentre i genitori non vanno al di là dello 0,81%.

Le tre componenti assumono così diverse caratterizzazioni, all'interno di gruppi di scelte che appaiono abbastanza definite: la scuola è concepita infatti, con scelte alternative, da tutte le componenti, in primo luogo come una comunità autonoma, poi come una comunità aperta, a gestione sociale, poi come luogo di trasmissione del sapere ed infine come struttura che dev'essere tolta di mezzo, secondo le proposte dei descolarizzatori; ma i genitori sono più sensibili delle altre componenti ad una scuola tradizionale che continui ad esser un canale di mobilità sociale e sono invece meno sensibili a soluzioni politicamente più avanzate, che coinvolgano nella scuola le forze sociali, e a soluzioni radicali, di tipo contestativo; gli studenti ri-

sultano i più politicizzati, anche se occorre ricordare che la più alta percentuale di favorevoli alla gestione sociale appartiene ai professori (25,67%).

Le risposte libere hanno arricchito il ventaglio delle proposte del questionario, cercando spesso di stabilire delle sintesi fra le alternative suggerite: qualcuno sottolinea la gradualità che ci dev'essere fra le diverse posizioni, per cui l'autonomia è da considerarsi una prima tappa verso l'apertura; un insegnante vede addirittura la descolarizzazione come terza tappa di un lento processo di socializzazione della scuola; altri sottolineano l'esigenza di un dialogo sincero di posizioni; altri vogliono una sintesi fra spirito comunitario e serietà degli studi, fra trasmissione del sapere e lotta contro gli aspetti negativi della società. Qualche studente insiste nel servizio che la scuola deve rendere alle classi popolari e lavoratrici, mentre un insegnante trova il coraggio di affermare che « l'istituto scolastico è la comunità in cui la società trova il proprio senso, il significato e la coscienza di sé ».

E' questa l'affermazione che raggiunge il più alto livello di « utopicità pedagogica », intendendo l'espressione nel senso più positivo. Alla piazza del borgo e della cittadina medievale, in cui si ritrovavano, sbucando dai vicoli, sotto il campanile, i membri di una chiesa comune, si propone oggi di sostituir la scuola come luogo di incontro, di socializzazione e di inculturazione per il « vicinato ».

Al discorso di Althusser, che vede nella scuola un apparato ideologico che sostituisce la chiesa come strumento di assoggettamento all'ideologia dominante, si contrappone qui un discorso carico di tensione assiologica.

La partecipazione, la gestione sociale, l'interazione fra scuola e società, acquistano senso in questa prospettiva democratica per cui la scuola non è la cinghia di trasmissione del sistema, né l'estrinseco accostamento di diverse ideologie e di interessi contrastanti, ma una « camera di decompressione » delle tensioni sociali, nella quale è possibile che cittadini socialmente e culturalmente diversi, giovani e adulti, scoprano il senso di una comune appartenenza e costruiscano un progetto di crescita comune.

Tutto ciò non si attua in maniera vistosa e in molti casi non si attua per niente, ma questa non è una buona ragione per ritenere che non possa attuarsi come linea tendenziale, o meglio come un impegno etico, pedagogico, professionale, civile a cui dedicarsi, non foss'altro per contrastare la tendenza opposta, alla disgregazione del tessuto sociale (con la riduzione del « vicinato » alla giustapposizione di angosce individuali) e alla perdita di significato della scuola.

La mancanza d'impegno comunitario non produce solo alienazione, ma anche quelle forme più o meno selvagge di ebbrezza dionisiaca e di cupa disgregazione che trovano proprio nella scuola, e in particolare nell'Università (sempre più occupata da studenti secondari) il loro luogo privilegiato di esplosione. Se non si vuole che diventi irreparabile la spaccatura fra il « potere triste » e la rabbia di chi vuole « riprendersi la vita », « prendersi tutto », distruggendo, per incapacità di « prendere parte », prospettive di trasformazione responsabile, non resta altra via all'infuori della « coscienza » comunitaria e della « partecipazione », intesa nel senso più « caldo » e più sostanziale che sia possibile.

LA CRISI DELLA SCUOLA E LA POSSIBILITA' DI UN SUO SUPERAMENTO

Il discorso, a questo punto, ha già rivelato tutta la sua valenza politica. Su tale terreno si sono mosse esplicitamente alcune domande del questionario, che hanno preso in considerazione la scuola reale, proponendo alcune alternative di giudizio sulla sua adeguatezza, sulla sua migliorabilità, sulle cause della crisi.

Da un giudizio globale sulla scuola italiana (se essa sia adeguata o meno alle esigenze della società italiana) non ci si può attendere gran che. Tuttavia anche la registrazione degli orientamenti di fondo ha il suo significato

per comprendere la maniera di pensare la scuola e di essere nella scuola. Le alternative proposte prevedevano che la scuola fosse adeguata, poco adeguata, del tutto inadeguata (tav. 5).

TAVOLA 5

SITUAZIONE ODIERNA DELLA SCUOLA ITALIANA

(Secondo Lei in generale la scuola italiana di oggi è adeguata alle esigenze della società attuale?)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
adeguata	5,95	4,03	0,74	3,29
poco adeguata	48,80	60,58	63,70	58,88
del tutto inadeguata	45,25	33,06	34,82	36,72
non so	—	2,42	0,74	1,11
totale	100,00	100,00	100,00	100,00

I maggiori consensi (58,88%) sono andati alla seconda alternativa, seguita dalla terza (36,72%). V'è però una certa diversità (quasi il 15%) tra quello che pensano i giovani e quello che pensano i genitori. I giovani si dimostrano infatti più estremisti nelle scelte: il 45,44% trova la scuola del tutto inadeguata, con uno scarto in più di almeno il 10 per cento rispetto a genitori e insegnanti; d'altra parte, il 5,95% trova la scuola adeguata alle esigenze della società, contro il 4,03% dei genitori e solo lo 0,74% degli insegnanti.

Il fatto che ben il 45% circa degli studenti ritenga la scuola un'istituzione del tutto inadeguata ben si correla con quanto emerso dalla tav. 4, dalla quale emerge che il 13,10% pensa che la società sia da descolarizzare.

E' interessante anche notare come solo un insegnante ritenga la scuola adeguata, mentre appunto la grande mag-

gioranza (63,70%) la ritiene non adeguata, del tutto o in parte.

Nella tavola 6, sulle eventuali capacità di recupero della scuola nell'attuale contesto sociale, vediamo che il 95,34% degli intervistati si dimostra ottimista. La percentuale più alta dei pessimisti sulle sorti del sistema scolastico italiano la si trova fra gli studenti (7,14%) e questo coerentemente con quanto detto.

Uno di loro aggiunge ironicamente:

« se noi concepiamo la scuola come il luogo dove si attua un certo tipo di istruzione che va dall'insegnamento della religione alla divisione in gerarchie sociali, alla esaltazione dell'autorità sacra ed inviolabile, alla selezione secondo la estrazione sociale e l'ideologia ecc., allora credo si possa affermare che questa nostra scuola è più che adeguata alle esigenze della nostra società ».

Veniamo così alle cause dell'impossibilità di migliorare la scuola, secondo il parere dei pessimisti.

A giudizio degli studenti, le cause dell'inadeguatezza della scuola sono da attribuirsi soprattutto all'autoritarismo e alla selettività che caratterizza la scuola attuale¹.

Non manca chi afferma che « è del tutto inadeguata all'attuale momento storico ed estranea alla società attuale ». Un altro insegnante afferma che:

« questo tipo di scuola non è migliorabile », e che « bisogna costruirla radicalmente nuova; per fare ciò deve essere attuata una rivoluzione politico-culturale ». La ideologia del '68 si è fatta evidentemente largo anche fra qualche professore.

D'altra parte, il 23,68% (tav. 7) degli studenti (contro il solo 7,38% dei genitori e l'8,53% degli insegnanti), pur ritenendo migliorabile la scuola, pensa che sia necessaria una rivoluzione politicosociale, coerentemente con quanto emerso dall'analisi delle tavole precedenti.

¹ Per un approfondimento di tale analisi e per un tentativo di risposta costruttiva a questa denuncia, sia consentito rinviare a L. CORRADINI, *Democrazia scolastica*, La Scuola, Brescia 1976.

Notiamo cioè che di quel 45% di studenti che ritengono la scuola del tutto inadeguata, circa il 7% ritiene ormai irrimediabile la situazione (tav. 6) e circa il 23% ritiene necessaria una rivoluzione (tav. 7).

TAVOLA 6

POSSIBILITA' DI MIGLIORAMENTO PER LA SCUOLA ITALIANA

(Secondo Lei la scuola italiana è migliorabile o no?)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
migliorabile	90,48	98,39	95,56	95,34
non migliorabile	7,14	1,61	4,44	4,08
non so	2,38			0,58
totale	100,00	100,00	100,00	100,00

TAVOLA 7

CONDIZIONI PER IL MIGLIORAMENTO DELLA SCUOLA ITALIANA

(se in precedenza ha risposto che la scuola italiana è migliorabile, quali condizioni le sembrano indispensabili?)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
Che sia ripristinata la serietà degli studi e l'autorità degli insegnanti	7,89	22,13	13,18	15,20
Che si realizzi un movimento di partecipazione democratica che faccia leva sulla responsabilità educativa delle componenti scolastiche e della società nel suo complesso	56,57	57,38	61,24	58,37
Che si attui una rivoluzione politico-sociale che imposti su basi più democratiche il rapporto scuola-società	23,68	7,38	8,53	11,55
altro	11,89	13,11	17,05	14,88
totale	100,00	100,00	100,00	100,00

Per quanto riguarda i rimedi indispensabili per un miglioramento della scuola (secondo coloro per i quali appunto la situazione è migliorabile), le preferenze si concentrano sulla seconda alternativa, per la quale è necessario che si realizzi un *movimento di partecipazione demo-*

cratica, che faccia leva sulla *responsabilità educativa* delle componenti scolastiche e della società nel suo complesso. Il 58,37% degli intervistati (senza differenze sostanziali fra le diverse componenti della scuola) è infatti convinto (e ciò è notevole) che questa sia l'unica condizione efficace.

E' interessante anche notare come i genitori, cioè gli utenti che vedono nella scuola soprattutto un servizio per i figli e dalla quale si aspettano, oltre la trasmissione di cultura, soprattutto una formazione professionale (tav. 4), e una possibilità di mobilità sociale, ritengano necessario che siano ripristinate la serietà degli studi e l'autorità degli insegnanti (22,12%) e ciò contro il 7,89% degli studenti e il 13,18% degli insegnanti.

Sono significative anche altre eventualità prospettate dagli intervistati. Uno studente afferma che:

« la scuola italiana di oggi è collegata alla società e quindi ne riflette appieno i contenuti sbagliati, quindi la scuola perde la sua funzione educativa. E' necessario d'altronde che professori e studenti riprendano la loro giusta funzione collaborando in un organico e costruttivo discorso ».

Per altri la buona volontà non basta, perché la scuola, essendo riflesso della società, non cambia, se non cambia prima (e insieme) la società stessa. Per questa strada, qualcuno finisce in affermazioni globalistiche e pantoclastiche, che dovrebbero preludere ad un generale cambiamento « di tutta la scuola, dal principio alla fine », senza che si senta in bisogno di dire come ciò possa avvenire. Si tratta semplicemente di un salto nell'escatologia, che nel '68-'69 apparve la scienza suprema, capace di ridicolizzare tutti i meschini discorsi sul « come » giungere all'al di là, a partire dall'al di qua.

La maggior parte delle risposte libere rivelano preoccupazioni più realistiche, gradualistiche e mediative, anche quando assumono la prospettiva del cambiamento radicale.

Non ci si limita, a volte, a sostenere contemporaneamente degli obiettivi che a prima vista appaiono difficilmente fra loro compatibili (come ad esempio la serietà degli studi e il clima di libero confronto fra le componenti

scolastiche), ma si stabilisce anche un nesso d'interdipendenza fra diversi obiettivi. Così l'autonomia giuridica della scuola è avvertita come condizione della partecipazione e la partecipazione come condizione della ritrovata serietà degli studi; per altri un rilancio dell'economia è condizione per l'abolizione del valore legale dei titoli di studio e questa a sua volta porterà come frutto la serietà degli studi, in un clima di rinnovato interesse per la scuola.

Alcuni insistono sulla riforma dei programmi e sull'aggiornamento degli insegnanti (e su una nuova preparazione universitaria), altri sulla competenza scientifica contro l'indottrinamento ideologico.

I richiami semplicistici ad un ripristino puro e semplice della autorità sono pochi e rivelano un certo risentimento. Maggiore spazio hanno invece gli interventi che riconoscono la complessità della situazione e la necessità di fare comunque qualcosa, in sede politico-legislativa come in sede d'impegno scolastico e personale, per migliorare la scuola.

LA RESPONSABILITA' DEI GENITORI VERSO I FIGLI STUDENTI

Per non restare nel vago, la comunità scolastica di cui s'è parlato ha bisogno di identificare anzitutto i suoi soggetti, poi i suoi ruoli e i suoi rapporti, sia interni sia esterni.

Che spirito comunitario dovesse esserci fra gli alunni, è una idea abbastanza antica, anche se la prassi scolastica ha sempre temuto una comunicazione troppo libera e un troppo marcato senso di solidarietà fra gli studenti, perché si sa che l'unione fa la forza e la forza studentesca ha fatto sempre paura ai docenti.

Le correnti attivistiche hanno in genere cercato di utilizzare in modo costruttivo i rapporti fra gli allievi, includendo anche i docenti nella « comunità scolastica ». Assai più recente è invece l'idea che i genitori non solo debbano

più intensamente occuparsi dei figli alunni, attraverso il dialogo coi docenti e l'interessamento ad alcuni aspetti organizzativi della scuola, ma facciano addirittura parte integrante della « comunità scolastica ».

Su quale fondamento si è sostenuta questa linea? Il riferimento alla Costituzione, che riconosce ai genitori il diritto-dovere di mantenere, educare e istruire i figli, è certo pertinente, ma non basta; l'utilità d'intrufolare i genitori nella scuola per sedare tumulti può essere politicamente utile al sistema, ma non è pedagogicamente accettabile.

Le vere ragioni stanno nel fatto che nella società contemporanea la scuola ha bisogno di iscrivere entro il suo progetto educativo l'interesse vitale che i genitori hanno in genere per la crescita dei figli alunni e nel fatto che i genitori hanno bisogno di seguire la vicenda umano-scolastica dei figli. Ma queste ragioni di ordine generale debbono essere analizzate e storicizzate, perché l'esperienza insegna che da sole non funzionano o funzionano poco e male.

Una prima verifica di ordine generale, anche per saggiare la consistenza di coloro che credono al rapporto scuola-famiglia al massimo entro la scuola dell'obbligo, ma non più nelle superiori, è quella che il questionario ha fatto a proposito della continuità o meno della responsabilità dei genitori verso i figli, quando questi entrano nell'adolescenza (tav. 8).

La maggior concentrazione delle risposte (48,68%) si ha sulla ipotesi per cui tale responsabilità aumenta; una alta percentuale (36,76%) ritiene che resti come prima (in tutto si tratta dell'85,44%) mentre solo l'11,07% ritiene che diminuisca e lo 0,87% che cessi del tutto.

I genitori sono comprensibilmente la categoria che si sente più responsabilizzata (ben il 66,12% parla di aumento). Gli studenti assumono un atteggiamento diverso, ma non quanto si potrebbe credere: per essi infatti la responsabilità cresce (43,06% e cioè il 23,06% in meno dei genitori) o rimane uguale (33,33% e cioè il 3,46% in meno) in misura più contenuta, ma ancora notevole: basti pensare

TAVOLA 8

RESPONSABILITA' DEI GENITORI NEI CONFRONTI DEI FIGLI CHE
VANNO ALLE SUPERIORI

(Secondo Lei la responsabilità dei genitori cresce, rimane uguale, diminuisce o cessa quando i figli vanno alla media superiore?)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
cresce	42,86	66,12	36,30	48,68
rimane uguale	33,33	29,03	45,93	36,76
diminuisce	21,43	3,23	11,85	11,07
cessa	2,38	0,81	---	0,87
non risposto	---	0,81	5,92	2,62
totale	100,00	100,00	100,00	100,00

che solo un 21,53% afferma che la responsabilità dei genitori diminuisce col crescere dell'età dei figli e solo un 2,38% che essa scompare.

Si tratta di un dato significativo. Esso non indica, di per sé, l'accettazione dei genitori entro la scuola da parte dei figli e la volontà di entrarvi dei genitori, ma costituisce un prerequisito indispensabile di questo difficile innesto. I dati successivi, come vedremo, fanno fare un passo avanti a questa interpretazione.

Per spiegare questa risposta si può ipotizzare che i genitori abbiano presenti sia le maggiori preoccupazioni derivanti dall'aumento di autonomia dei figli, che risultano in tal modo più sottoposti alle sollecitazioni di una società disorientante, sia i problemi dell'inserimento dei figli nella vita adulta (lavoro-famiglia).

Non lontana da questa considerazione dev'essere anche l'alta percentuale dei giovani che conferma questi giudizi, anche se, ovviamente, si fa strada in loro il senso della maggiore indipendenza acquisita.

Diverso l'atteggiamento degli insegnanti, che, forse per il loro minor coinvolgimento nel problema, bilanciano gli aspetti per i quali la responsabilità parentale cresce con quelli per cui diminuisce, affermando in maggioranza (45,93 per cento) che rimane uguale, mentre il 36,30% parla di crescita e l'11,85% di diminuzione.

Fra le risposte libere un insegnante nota che, se c'è maggior responsabilità, occorrono anche « maggior autorità e maggiori mezzi per farla rispettare », dato che « scuola democratica non può significare scuola facile, uguale a scuola d'ignoranza ». Dette nel '72 queste parole appaiono sagge e coraggiose, anche se possono nascondere un pericoloso spirito di rivincita. Più « psicologica » l'osservazione di uno studente:

« la responsabilità dei genitori in certo senso cresce, in quanto si trovano davanti a figli che non sono più bambini e quindi hanno nuove e più complesse esigenze; in altro senso diminuisce, in quanto spesso non si rendono conto di nuove realtà e il loro atteggiamento resta passivo ».

I CONTENUTI DELLA COLLABORAZIONE SCOLASTICA

Dopo queste affermazioni di ordine generale, che sono, come s'è detto, un prerequisito della partecipazione scolastica dei genitori, vediamo se esista, da parte degli interessati, la disponibilità a trarne le conseguenze, sia sul piano dei contenuti della cooperazione educativa, sia sul piano delle istituzioni. La verifica di questa disponibilità appare decisiva in rapporto alla soluzione operativa e legislativa della più recente problematica curricolare. Non basta infatti affermare astrattamente dei diritti e rivendicare dei generici poteri di partecipazione alla « vita e alla gestione » della scuola, se non si indicano i contenuti della attività scolastica sui quali s'intende affermare la competenza di questa o di quella componente. Occupiamoci dunque dei contenuti di una cooperazione possibile, rinviando ad un successivo paragrafo il discorso sui modi e sugli organi di partecipazione.

Abbiamo proposto in otto items del questionario altrettante aree di una possibile cooperazione scolastica a cui si ritenesse di poter ammettere sia i genitori sia gli studenti ².

I primi quattro items si riferiscono sia a quei supporti della vita della scuola che il DPR n. 416/74 definisce « assistenza scolastica ed educativa » (i primi due), sia a quelle attività che il medesimo decreto definisce « parascolastiche ed extrascolastiche », affidandone la competenza programmatica al distretto scolastico (il terzo e il quarto). Eccone il testo:

1. organizzare e gestire servizi come mensa, trasporti, assistenza scolastica;
2. organizzare e gestire l'assistenza sanitaria e i servizi di orientamento scolastico e professionale;

² Poiché si trattava di avere in proposito il giudizio delle tre componenti, le risposte risultano organizzate in sei ampie tabelle, tre sulla partecipazione dei genitori e tre su quella degli studenti. Per non appesantire il testo rinunceremo a riportare queste tabelle, limitandoci a richiamarne e a commentarne i dati più significativi.

3. organizzare le attività pomeridiane (gruppi di studio, dibattiti, ecc.);

4. organizzare le attività extrascolastiche (gite, visite culturali, manifestazioni sportive, ecc.).

I successivi tre items entrano nel cuore dell'attività scolastica (contenuti, metodi, criteri di valutazione), anche se non prevedono una diretta responsabilità decisionale di genitori e studenti. Essi affermano infatti:

5. discutere i contenuti formativi della scuola, i programmi, le attività di studio;

6. discutere i metodi d'insegnamento, gli orari, la formazione delle classi, i compiti a casa;

7. contribuire a fissare i criteri per la disciplina e il profitto scolastico (voti, promozioni ecc.).

Se non si ipotizza una diretta competenza decisionale delle due componenti « non professionali » della scuola su queste materie, si chiede però un parere circa la loro competenza a « discutere » e a « contribuire a fissare » i criteri cui i docenti si ispirano. Il che, nel costume attuale, e soprattutto in quello precedente i decreti delegati, appare già notevolmente avanzato. L'ottavo item formula una ipotesi apparentemente più generica e tranquilla ma che in realtà risulta tutt'altro che facile da attuare e che per di più offre il fianco alle critiche dei gruppi ideologicamente più agguerriti.

8. discutere i problemi dei giovani, per meglio conoscerli e per superare i conflitti di generazione.

Ci si trova qui di fronte a una delle principali ragioni che vengono addotte da alcuni, sia sul piano teorico sia sul piano contingente, per giustificare la presenza della famiglia nella scuola; e alla principale ragione adottata da altri per opporsi ad un disegno di tipo « comunitario », che tenda a risolvere i conflitti emergenti nella scuola in termini di dialogo intergenerazionale.

Notiamo subito come tutte e tre le categorie di intervistati siano, nella grande o nella grandissima maggioranza dei casi, favorevoli ad una collaborazione della famiglia alle attività educative della scuola, ritenendo la partecipazione della famiglia nel suo complesso indispensabile o utile. Si va da un massimo del 97% circa di genitori che ritiene necessario discutere nella scuola i problemi dei giovani, per meglio conoscerli e per superare i conflitti di generazione, ad un minimo del 55% circa di insegnanti che ritiene indispensabile o utile la collaborazione della famiglia nel contribuire a fissare i criteri per la disciplina e il profitto scolastico (voto-promozione ecc.).

E' opportuno riflettere su questi due dati. Infatti dal primo emerge che ben il 64,52% dei *genitori* ritiene indispensabile parlare con gli insegnanti dei problemi dei giovani, il 33,06% lo ritiene utile, nessuno lo ritiene dannoso e un solo intervistato lo ritiene inutile. Anche gli *insegnanti* si orientano in modo analogo (65,19% « indispensabile », 29,63% « utile ») mentre valori relativamente più bassi, anche se in assoluto ancora molto alti, raggiungono gli *studenti* (complessivamente, tra « utile » e « indispensabile », l'82,28%).

Questo risultato, che supera di gran lunga i consensi ottenuti dalle ipotesi collaborative indicate dai sette items precedenti, conferma che l'idea del dialogo educativo, volto a comprendere le ragioni e ad affrontare i conflitti che scoppiano tra giovani e adulti, è larghissimamente diffuso tra i responsabili della prima esperienza partecipativa, al di là del sospetto diffuso dalla contestazione sul ruolo negativo che potrebbe assumere questo dialogo.

Il sia pur lieve primato raggiunto dagli insegnanti nel definire « indispensabile » questa collaborazione, rivela probabilmente lo shock da essi subito con la contestazione studentesca, il bisogno di approfondire le ragioni della rivolta e di cercare l'appoggio dei genitori. Pare quasi che insegnanti e genitori abbiano bisogno di sorreggersi vi-

cendevolmente per affrontare insieme i problemi che vengono posti loro dai giovani, come se questi ultimi fossero degli sconosciuti, che insieme è più facile conoscere ed affrontare. E' però un fatto interessante che la maggioranza degli studenti accetti questa prospettiva per il suo intrinseco valore umano e non la ritenga minacciosa o truffaldina.

Occorre però aggiungere che questa alternativa è formulata volutamente in modo abbastanza generico; non fa infatti riferimento a precise e concrete possibilità di collaborazione, ma parla della necessità di una migliore intesa fra famiglia e scuola per superare i momenti di incomprendimento nei confronti dei giovani. Se ne ha una riprova, se si considera che tutto quanto attiene più tradizionalmente all'attività scolastica (voti, promozioni, orari, formazione delle classi, compiti a casa) incontra maggiori resistenze nell'essere messo in discussione con la famiglia. Infatti emerge una propensione moderata degli *insegnanti* a coinvolgere la famiglia nel fissare i criteri per la disciplina e il profitto scolastico (voti, promozioni ecc.): si tratta del 55% degli insegnanti, di cui solo il 15,56% ritiene indispensabile tale coinvolgimento e il 39,26% utile. E' dunque evidente la resistenza che si nota fra docenti a condividere coi genitori un potere, di cui si sentono gli unici legittimi titolari, ritenendo dannoso (17,78%) o per lo meno inutile (14,07%) qualsiasi intervento della famiglia.

E' da notare che in entrambi i casi questi ultimi sono i valori massimi che riscontriamo nelle colonne delle alternative ritenute inutili o dannose. Ciò significa che per gli insegnanti i voti e le promozioni sono in pratica l'ultima spiaggia da difendere dalle interferenze della famiglia: ricordiamo che l'alternativa prevede un « contributo » della famiglia a fissare i *criteri* per la disciplina e il profitto scolastico e non prevede una specifica ingerenza dei genitori nel regolare singoli casi, per cui il discorso è in ogni caso meno impegnativo. Ma è interessante constatare come anche i *genitori* abbiano un atteggiamento analogo: se il 67% circa (20,97% indispensabile, 47,58% utile) pensa che la famiglia debba contribuire a fissare i criteri per la di-

sciplina e il profitto scolastico, un buon 16,94% lo trova dannoso e un 7,26% lo trova inutile: questi ultimi due valori sono anzi i più alti delle rispettive colonne (dannoso e inutile).

Anche per il 64% circa degli *studenti* la famiglia deve contribuire all'elaborazione dei criteri per assegnare i voti: tale valore è il più basso di quelli che hanno attribuito gli studenti, preceduto solo dal 56% circa, attribuito alla alternativa che prevede l'organizzazione di attività extrascolastiche.

L'alternativa che è risultata al secondo posto (dopo quella che afferma la necessità di discutere i problemi dei giovani), nella colonna « indispensabile » è la stessa per tutti gli intervistati e cioè « discutere i contenuti formativi della scuola, i programmi, le attività di studio », con uno scarto, rispetto all'alternativa che ha raggiunto i maggiori consensi, del 22,61% per gli studenti, del 33,87% per i genitori, del 40,75% per gli insegnanti. Tale alternativa è stata giudicata indispensabile o utile dall'89% circa degli studenti, dall'84% circa dei genitori, dal 72% circa degli insegnanti. La « scala » è notevolmente significativa: se gli studenti e, in secondo piano, i genitori, sono i più interessati a mettere in discussione il nocciolo dell'attività scolastica, alcuni insegnanti appaiono restii a discutere quelle che ritengono condizioni a priori della vita scolastica (i programmi « ministeriali ») e specifici contenuti della loro professione (le scelte nell'ambito dei programmi). Non pochi infatti hanno ritenuto che l'intervento dei genitori, sia pure a « discutere » i contenuti educativi della scuola, sia inutile o dannoso: così il 15% circa dei docenti, contro l'8% dei genitori e il 5% circa degli studenti.

Relativamente meno alta delle altre è la percentuale di adesione che gli intervistati danno alla concreta possibilità da parte della famiglia di discutere i metodi di insegnamento, gli orari, la formazione delle classi, i compiti a casa (favorevole il 73% circa degli studenti, il 75% circa dei genitori e il 60% circa degli insegnanti). Le resistenze più grosse si trovano tra gli insegnanti (26,66% inutile + dannoso), com'è naturale e coerente con quanto emerso

a proposito dell'alternativa che proponeva la discussione sui criteri di discipline e di profitto. Si riconferma che quanto più il tema si fa specifico della « funzione docente », tanto più si incontrano resistenze e perplessità nei confronti dei genitori.

Questi infatti sono pacificamente accettati solo quando si prospettano i loro interventi in campi considerati ancora collaterali all'istituzione scolastica, quali quelli presentati nelle seguenti tematiche: organizzazione e gestione delle mense, dei trasporti, dell'assistenza scolastica (favorevoli l'86,91% degli studenti, l'84,67% dei genitori, l'83,70% degli insegnanti); organizzazione e gestione dell'assistenza sanitaria e dei servizi di orientamento scolastico e professionale (favorevoli il 79,76% degli studenti, l'87,90 % dei genitori, l'81,48% degli insegnanti); organizzazione delle attività pomeridiane (gruppi di studio, dibattiti, ecc.) (favorevoli il 71,3% degli studenti, l'83,87% dei genitori, il 69,63% degli insegnanti).

La collaborazione della famiglia all'organizzazione delle attività extrascolastiche, quali gite, visite culturali, manifestazioni sportive, mentre trova favorevole l'83,07% dei genitori e il 73,33% degli insegnanti, trova meno consensi fra gli studenti (57,15%), i quali esprimono le più forti resistenze in proposito: il 13,09% è infatti contrario e il 23,81% indifferente.

Queste resistenze, del tutto comprensibili in giovani che devono pur rivendicare degli ambiti di autonomia nella vita scolastica, sono motivate in diverso modo nelle risposte libere. Da parte degli studenti in genere si nota: « bisogna vedere di quale tipo di famiglia si tratta ». Qualcuno insiste sulla necessità che le famiglie coinvolte siano preparate sulle materie proposte alla loro collaborazione, altri esigono una pregiudiziale apertura di tipo sociale (« collegamento con la classe operaia »), altri notano che « le famiglie difficilmente hanno tempo e mezzi per la collaborazione sui primi quattro punti », ritenendo ovviamente più interessanti i temi educativi precisati negli altri quattro punti. Un altro studente nota: « L'intervento parallelo dei genitori, studenti e professori è indispensabile per

tutte le attività che si svolgono intorno alla scuola. Oggi purtroppo l'esperienza di molte scuole dimostra che la funzione della famiglia e dei professori è quella di bloccare le rivendicazioni più democratiche; tranne qualche rarissimo caso che è bene ricordare, in cui però il CSF era completamente diverso da quello istituito con la circolare Misasi ».

Interessanti le risposte di due presidi: il primo vede l'apporto fondamentale dei genitori nel « salvaguardare i valori fondamentali della cultura e della formazione dei giovani »; il secondo apprezza « l'intervento autorizzato e riconosciuto del genitore per smascherare e denunciare eventuali incompetenze degli insegnanti, sul piano della preparazione culturale e didattica ».

Si tratta evidentemente di discorsi « pesanti », che rivelano profonde tensioni entro la componente professionale della scuola. Su quella linea un genitore chiede corsi di aggiornamento obbligatori per docenti, sia sul piano culturale, sia sul piano didattico.

Accanto a questa linea « efficientistica », che vede i genitori nel ruolo di salvatori dell'istituzione e di controllori dei docenti, emerge però un'altra linea, di tipo « familiaristico ». « La famiglia di oggi, scrive un altro genitore, è pressoché assente, presa dal ritmo frenetico della società moderna e conseguentemente l'allievo nella scuola deve ritrovare l'ambiente familiare e nel contempo apprendere le nozioni di base e quelle altre per cui è portato ».

Una terza linea è quella che privilegia la dimensione innovativo-sociale: « La famiglia deve collaborare con la scuola, scrive un terzo genitore, perché la scuola diventi un centro comunitario di educazione permanente, un servizio per il quartiere ».

Si tratta, come si vede, di concezioni diverse, difficilmente conciliabili, che spiegano come a volte le stesse forze che appaiono innovative (si pensi alle amplissime maggioranze che abbiamo incontrato) finiscono per ostacolarsi a vicenda, alla prova dei fatti.

Si può comprendere a questo punto l'osservazione di una insegnante: « Le risposte succitate rimandano ovvia-

mente al *modo* in cui si attua o si può attuare questa collaborazione: per riuscire efficace dovrebbe essere partecipazione sentita, obiettiva, spontanea, discreta, disinteressata... quale fatica! ».

B | L'AMBITO DI RESPONSABILIZZAZIONE DEGLI STUDENTI ALLA VITA DELLA SCUOLA

La stessa serie di alternative è stata proposta agli intervistati relativamente alla partecipazione degli studenti alla gestione della scuola.

Per quanto riguarda l'opinione degli *studenti* circa lo spazio da riconoscersi alla loro componente, essa appare estremamente netta; tutte le alternative proposte hanno raggiunto dei consensi altissimi, che vanno da un massimo del 97% circa (organizzazione delle attività pomeridiane) ad un minimo dell'88% circa (organizzazione dell'assistenza sanitaria e dell'orientamento e discussione dei problemi dei giovani).

Come si può notare, gli scarti sono così bassi che si può in pratica affermare che gli studenti di scuola media superiore si ritengono pronti a collaborare con insegnanti e genitori nell'ambito della comunità scolastica, o, per lo meno, ad occuparsi di tutti i problemi della scuola.

Questa serie di dati può far meditare quindi anche sul significato attuale di alcune critiche che partono dai giovani nei confronti dei decreti delegati, che non consentono loro quella assunzione di responsabilità per la quale essi si sentono pronti. Va detto però che il nostro campione di studenti è limitato e costituito da persone che hanno avuto modo di sperimentare la responsabilità in ordine ad alcuni aspetti della vita scolastica ed hanno vissuto, come risulta da risposte successive al nostro questionario, la frustrazione per la scarsità di spazio e di potere effettivo loro riservato dalla Circolare istitutiva dei CSF.

La relativa maturità che il campione intervistato è venuto manifestando, la generalizzata e spesso non molto consapevole domanda di partecipazione studentesca che

ha cominciato a diffondersi a partire dalla seconda metà degli anni Sessanta, il disagio per il distacco da una base che spesso non si riconosceva nei suoi eletti per il modo e per il significato che l'elezione assumevano, la frustrazione per il posto marginale riservato ai giovani nel consenso degli adulti, tutto questo deve aver contribuito a « gonfiare » la richiesta di partecipazione da parte dei nostri intervistati. Che a questa domanda non corrisponda un'adeguata « tenuta » della massa studentesca nella vita quotidiana, risulta evidente dalla prassi di questi ultimi anni: ma anche in questo caso ci sono delle responsabilità istituzionali perché il DPR 416 è talora troppo restrittivo (organi collegiali a livello di classe e d'istituto), talora troppo permissivo (assemblee fiume, non collegate con la vita dei consigli); per ciò che riguarda l'interesse studentesco alla gestione dei servizi relativi al diritto allo studio, ai rapporti col territorio e al rapporto scuola-lavoro, sarà l'esperienza distrettuale a dirci la misura della disponibilità dei giovani a farsi « gestori » delle condizioni del loro lavoro quotidiano.

Anche i dati forniti dai *genitori* intervistati sono abbastanza omogenei: i consensi nei confronti della partecipazione studentesca si dispongono da un massimo di 96,78 per cento (discutere i problemi dei giovani) ad un minimo del 66,93% (fissare i criteri disciplinari e di profitto). I minori consensi sono per l'alternativa che prevede la possibilità da parte dei giovani di discutere i metodi d'insegnamento, gli orari, i compiti a casa e per quella che prevede la messa in discussione dei criteri di valutazione e di disciplina. Anzi, per quest'ultima alternativa vi è un 25 per cento di genitori contrari del tutto o in parte: la percentuale corrisponde perfettamente a quella dei genitori che si son detti contrari alla possibilità che, per le stesse materie, anche la famiglia possa discutere con gli insegnanti. Gli aspetti più tradizionalmente caratteristici dell'attività scolastica (voto e promozione) vanno lasciati, a giudizio di parte dei genitori, esclusivamente a quelli che ne sono stati finora i tradizionali depositari e cioè gli insegnanti.

Analoghe resistenze si sono manifestate anche negli *in-*

segnanti intervistati sulla partecipazione degli studenti alla determinazione dei criteri di disciplina e profitto (19,26 per cento) e alla valutazione dei metodi d'insegnamento ecc. (15,56%), mentre per le altre alternative vi è una sostanziale unanimità nell'accettare la partecipazione degli studenti (dal 94,08% per la quarta alternativa all'85,19% per la prima alternativa).

Notiamo così che vi è un'area largamente maggioritaria di insegnanti, di genitori e di studenti che sostengono concordemente la volontà di « includere » genitori e studenti nella scuola, a livello di organizzazione e di gestione di talune attività o almeno di discussione degli aspetti più delicati della scuola.

Non va neanche dimenticato che una parte non irrilevante di genitori e di insegnanti vede nell'istituzione scolastica soprattutto la sede di trasmissione della cultura e di formazione professionale e quindi attribuisce automaticamente grande importanza alla funzione di certificazione che la scuola assolve, promuovendo e bocciando, ossia alla funzione di promozione e mobilità sociale (anche se non mancano taluni che affermano la necessità dell'abolizione del valore legale del titolo di studio). E' comprensibile che costoro tendano ad escludere genitori e studenti dal « *sancta sanctorum* » dei contenuti, dei metodi e soprattutto dei voti e delle promozioni.

Alcuni intervistati hanno fatto delle osservazioni sulle alternative proposte.

In particolare emergono delle resistenze per quanto riguarda la messa in discussione dei contenuti della scuola; uno studente afferma che « la maggior parte degli studenti non è in grado di esprimere un giudizio obiettivo ». Un altro è « perplesso sull'esperienza acquisita dagli alunni, anche perché da tempo elementi preparati e competenti tentano di risolvere questi problemi ».

Un insegnante fa riferimento alla propria esperienza personale per giustificare il fatto che è contrario alla partecipazione degli studenti nel fissare i criteri di disciplina e di profitto scolastico. E un altro aggiunge che ciò « sarebbe utile, ma bisognerebbe prima formare i giovani ad

una maturità di giudizio, perché ciò non si risolva in qualche cosa di dannoso ».

Altri invece sostengono che « è il sistema migliore per impegnarli e responsabilizzarli fin dalla giovane età ». Anche un genitore ritiene « soggettivamente molto importante far capire ai giovani il perché di certe situazioni, responsabilizzandoli alla conduzione della scuola ».

Mentre i giovani tendono ad allargare il proprio impegno (« è indispensabile che gli studenti discutano di problemi sociali e politici per un consapevole inserimento nella società » e « facciano una più attiva vita politica e sociale » gli adulti tendono a limitarlo, chiarendo che « l'apporto dei giovani a livello di scuola secondaria è conoscitivo e non decisionale » (insegnante), che è « utile la collaborazione dei ragazzi ma intelligentemente guidata dagli insegnanti », ma che « quando si è discusso e deciso, quanto è stato deciso dev'essere fermamente mantenuto ».

Concludendo rapidamente il commento su queste sei tabelle che riguardano la partecipazione delle famiglie e degli studenti alla gestione della scuola, notiamo come è particolarmente sentita dagli studenti la necessità che la componente studentesca abbia più spazio nell'ambito dell'istituzione scolastica. In questo, sebbene con sfumature diverse (si parla più di utilità che di indispensabilità), concordano anche genitori e insegnanti.

Per quanto riguarda la partecipazione della famiglia, notiamo che gli insegnanti per lo più la considerano utile; ed è notevole che su questa linea si mettano anche gli studenti, alcuni dei quali, però, hanno delle pesanti resistenze nei confronti dell'ingresso dei genitori, perché lo percepiscono come un ulteriore controllo e quindi come limitazione della loro autonomia.

E' interessante notare che, mentre gli studenti intervistati sul ruolo che la componente studentesca deve ricoprire nella scuola, hanno dato un alto numero di risposte che lo affermano in modo tassativo e inderogabile, non pare che i genitori abbiano la stessa alta consapevolezza del ruolo che essi potrebbero svolgere nella scuola.

Infatti essi affermano in maggioranza che la partecipazione dei genitori è utile piuttosto che necessaria, e, come abbiamo già avuto modo di osservare, solo quando si parla di « discutere dei problemi dei giovani » affermano che ciò è necessario, dimostrando così la loro fragilità, sia nei confronti del ruolo che potrebbero occupare nella scuola, sia nei confronti dei giovani, cioè dei loro figli, coi quali trovano difficoltà a colloquiare.

La maggior serietà della domanda di partecipazione cioè, almeno da un punto di vista ideologico, proviene quindi dagli studenti, mentre i genitori si dimostrano più prudenti nelle loro richieste.

LE MODALITA' ORGANIZZATIVE DELLA COLLABORAZIONE SCOLASTICA

Dopo aver fatto il discorso della partecipazione in rapporto ai diversi contenuti, affrontiamo il problema della presenza istituzionale e organizzativa degli studenti e dei genitori nella scuola.

Bisogna tener presente che, prima della Circolare 375/1970, si erano costituite, qua e là, delle associazioni di genitori d'istituto, con loro assemblee generali e di classe; gli studenti avevano loro movimenti più o meno organizzati, che si erano espressi prima con i consigli studenteschi poi con le assemblee; e in alcune scuole si erano tenuti « incontri triangolari » di classe, talora preparati da assemblee di componente.

Alcune domande del nostro questionario si riferiscono proprio al riconoscimento e all'organizzazione della presenza delle tre componenti entro la scuola, anzitutto a livello generale, poi di classe e infine d'istituto: ma poiché non si può far a meno di riferirsi anche al contenuto e al ruolo di questa presenza, rispunteranno, in funzione di controllo, anche i temi già affrontati nei paragrafi precedenti.

A | I MOMENTI D'INCONTRO E DI ORGANIZZAZIONE INTERNA A CIASCUNA COMPONENTE

Alla domanda che si propone di cogliere qual è il pensiero degli intervistati circa la necessità di momenti d'incontro e di organizzazione autonoma interni a ciascuna componente (assemblee e organi più ristretti) e momenti comuni (assemblee miste, incontri triangolari) (tav. 9), la grandissima maggioranza risponde in modo affermativo, sebbene con sfumature diverse (indispensabile o utile): alla misura cospicua del 91,86% di questa risposta positiva concorrono infatti gli studenti per il 93,24%, i genitori per il 91,93% e i docenti per l'89,64%. Solo uno studente e 4 insegnanti hanno ritenuto dannosi questi momenti d'incontro. Si tratta di un consenso « di principio », che è molto importante, anche se non va confuso con la reale disponibilità a vivere tali momenti d'incontro e con la capacità di farli fruttare in termini educativi.

Chi s'è impegnato a promuovere e ad animare gli incontri, o, se si vuole, le assemblee di classe di ciascuna componente, sa che gli insegnanti già s'incontrano a fatica nei consigli di classe, per gli indispensabili adempimenti d'ufficio, gli studenti si vedono ogni giorno e tendono a banalizzare il loro discorso o a far emergere rivalità più o meno sopite, i genitori non hanno tempo e interesse sufficiente ad incontrare altri genitori, come loro all'oscuro delle faccende « che contano », per le quali sembrano significativi i soli incontri con gli insegnanti.

Le assemblee di componente acquistano tutto il loro significato se si entra in una mentalità « comunitaria » o, con un linguaggio meno emotivo, « sistemica » della comunicazione scolastica. Il che non può verificarsi in virtù di una circolare, di una legge o di un incidente qualunque, si chiami pure contestazione studentesca.

Ciò che importa, per ora, è che la delega incondizionata ai docenti, la sterilizzazione dei vissuti prima di entrare in scuola, l'isolamento degli insegnanti, per attuare un rito individuale di sacerdozio della parola e di giudizio dei singoli studenti, tutto questo non può esser più invocato per definire la scuola. Si abbandona così il modello

TAVOLA 9

GRADO DI UTILITA' DI ASSEMBLEE, INCONTRI, ECC.

(Ritlene necessario che insegnanti, studenti e genitori abbiano incontri e momenti organizzativi autonomi interni a ciascuna componente - assemblee e organi più ristretti - e momenti comuni - assemblee miste, incontri triangolari - ?)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
indispensabile	41,67	46,77	45,93	45,18
utile	53,57	45,16	43,71	46,68
indifferente	2,38	4,84	1,48	2,91
inutile	---	0,81	2,22	1,16
dannoso	1,19	---	2,96	1,45
non so, non rispo- sto	1,19	2,42	3,70	2,62
totale	100,00	100,00	100,00	100,00

TAVOLA 10

OPPORTUNITA' DELLA PARTECIPAZIONE AD INCONTRI INSEGNANTI
STUDENTI E GENITORI NELLE SINGOLE CLASSI

(Ritiene giusto che studenti e genitori partecipino a incontri a tre nelle singole classi, per procedere ad una valutazione complessiva del lavoro svolto dalla classe?)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
si	70,25	54,03	55,56	58,61
no	10,71	28,23	25,93	23,03
non so	19,04	17,74	18,51	18,36
totale	100,00	100,00	100,00	100,00

dei vecchi ruoli e s'inizia il cammino verso la definizione di nuovi ruoli, secondo esigenze di tipo personalistico-partecipativo-comunitario. Le difficoltà, i ripensamenti, gli aggiustamenti di tiro fanno parte di questo nuovo tipo di prospettiva che si è aperta dinanzi alla scuola italiana.

Già il precisare le modalità e i contenuti di questi incontri fa emergere le prime difficoltà.

B | GLI INCONTRI « A TRE » NELLE SINGOLE CLASSI

Una domanda del nostro questionario riguarda proprio l'utilità o meno che « studenti e genitori partecipino a incontri a tre nelle singole classi per procedere ad una valutazione complessiva del lavoro svolto dalla classe » (tavola 10).

La maggioranza (58,61%) ritiene che simile partecipazione sia giusta: più convinti gli studenti (70,25%), più cauti i docenti (55,56%) e i genitori (54,03%), che probabilmente misurano la difficoltà di tali incontri e sono preoccupati per gli effetti emotivi e per i rapporti di potere implicati in questa « valutazione ». I negativi in questa linea non sono però moltissimi (in tutto il 23,03%), mentre abbastanza alta è la frazione degli incerti (18,36

per cento). Risputano così, in riferimento alla valutazione, le riserve già espresse a proposito della « fissazione dei criteri per la disciplina e il profitto scolastico ».

Se si tiene presente che coloro che hanno risposto al nostro questionario sono i membri eletti dei comitati scuola-famiglia, e cioè persone in qualche modo più motivate, disponibili e consapevoli della generalità dei membri delle rispettive componenti, non si può ritenere entusiastica l'adesione di poco più della metà dei docenti e dei genitori a questi nuovi metodi di partecipazione nella vita della singola classe. Eppure è questo il livello di presenza scolastica che appare più carico di valenze educative e di potenzialità innovative.

Il fatto è che, a mano a mano che si affrontano i problemi reali delle persone, aumenta la ricchezza pedagogica dei contenuti, ma aumentano anche i rischi, le difficoltà, il senso di inadeguatezza di chi deve affrontarli. Si è già visto che le risposte positive alla domanda abbastanza generica circa la discussione, da parte delle tre componenti, sui contenuti formativi della scuola, i programmi e le attività di studio, son comprese attorno a valori dell'83-85 per cento (con un significativo scarto di venti punti, anche qui, tra studenti e docenti). Vediamo invece ora che intorno alla più precisa questione circa l'opportunità che studenti e genitori partecipino agli scrutini (tav. 11), i favorevoli (42,27%) non superano i contrari e gli incerti (complessivamente 57,73%): se gli studenti favorevoli raggiungono ancora il 66,67%, gli insegnanti non superano il 31,85%, mentre oltre la metà dei docenti e dei genitori è nettamente contraria.

La percentuale dei favorevoli scende ancora più quando si chiede agli intervistati se ritengano giusto che negli incontri delle componenti di classe si parli anche di casi individuali: complessivamente non si va oltre il 33,24%, mentre genitori e docenti sono in maggioranza contrari: i docenti anzi sono ancora i più prudenti (23,70%) e gli studenti i più decisi a perseguire la linea del dialogo su problemi che scottano (45,24%) e a non sopportare l'esclusione da momenti che decidono della loro sorte.

OPPORTUNITA' DELLA PARTECIPAZIONE AGLI SCRUTINI DI STUDENTI
E GENITORI

(Ritiene giusto che studenti e genitori partecipino agli scrutini?)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totali %
si	66,67	37,10	31,85	42,27
no	10,71	50,81	50,38	40,82
non so	22,62	12,09	17,77	16,91
totale	100,00	100,00	100,00	100,00

Le risposte libere chiariscono la natura di queste preoccupazioni (timore che la discussione degeneri, che manchi la libertà di dir le cose come stanno, che qualcuno si senta offeso, che ci siano pressioni sui docenti) o indicano le condizioni per evitare spiacevoli conseguenze (circostanze particolari che vanno attentamente valutate, presenza dei soli genitori, assenza dell'interessato ecc.).

Un professore fornisce un'interessante ipotesi per spiegare le difficoltà e per evitarle: « Negli incontri a tre i genitori sono influenzati dalla presenza dei figli: in genere non esprimono il loro parere. Gli incontri per ora devono essere bilaterali (insegnanti-genitori, alunni-genitori) ». L'osservazione ci pare corretta: gli incontri a tre vanno preparati con assemblee delle singole componenti e con incontri bilaterali, ma non esclusi per principio.

Confermano questa linea, sulla base di un'esperienza positiva, alcuni genitori. Uno chiede che tali incontri non si facciano solo alla fine dell'anno e che i professori mettano in grado i genitori di capir qualcosa della vita della classe e d'intervenire. Un altro avverte l'esigenza che si stabiliscano « con chiarezza i limiti degli interventi, non per soffocare ma per rendere vivo e costruttivo il discorso ». Una insegnante fa una lunga osservazione apparentemente paradossale, che esprime un aspetto complementare

della verità messa in luce dall'intervento precedente. « Ho intrapreso questa esperienza con molto entusiasmo e con convinzione, sono rimasta però più che delusa, incerta sulla necessità di incontri come quelli che abbiamo provato: un po' perché l'iniziativa veniva da noi professori (e non con l'intenzione di lotta, ma di collaborazione con le altre due componenti) si è avuta l'impressione che problemi e divergenze si sgonfiassero, che non restasse altro per ciascuno che lavorare in pace, che genitori e alunni non avessero cose loro da dire se non discutere sui problemi posti da noi e già risolti quasi in partenza dalla nostra mediazione. In tale situazione diventa necessario inventare i problemi per far vivere i comitati e gli incontri a tre ».

La verità è che la sopraffazione e il disinteresse, la rissa e il silenzio sono due aspetti di una comunicazione carente o disturbata. Con questo non si vuol negare che, soprattutto in certi ambienti, le cosiddette iniziative socializzanti possano avere un carattere di artificiosità e dunque debbano essere affrontate senza fanatismi: si vuol solo dire che non s'impara ad esprimere e comunicare i propri problemi, legati alla vicenda scolastica e alla funzione d'insegnamento e di apprendimento, scegliendoli tra i molti che vengono più o meno confusamente alla coscienza, se non si compie un impegnativo tirocinio in questa direzione. Chi si è occupato dei problemi dell'animazione sociale conosce il significato, i metodi, ma anche le ambiguità e le difficoltà che s'incontrano nell'innescare un processo di comunicazione. Ciò vale soprattutto se s'incontrano componenti cariche di rituali e di difese quali sono gli insegnanti, i genitori e gli studenti. Questo non significa però che l'impresa sia sterile o disperata. La principale richiesta che viene dagli studenti, prima e dopo il '68, come hanno dimostrato due inchieste da noi condotte su un campione a Reggio Emilia³ e come confermano le esperienze di tanti insegnanti, è che « i rapporti insegnanti-studenti siano cor-

³ Cfr. L. CORRADINI, G. BRAIDI, M. VECCHI, *Scuola e Democrazia*, Bilancio di un esperimento nelle scuole secondarie superiori di Reggio E., Quaderni di Sociologia dell'educazione, Centri didattici nazionali, Roma 1967; L. CORRADINI, M. VECCHI, *Le assemblee studentesche e la Democrazia scolastica*, MCD, Roma 1971.

diali e costruttivi ». C'è un bisogno di capire e di capirsi che non si può soddisfare solo nei colloqui individuali, perché inerisce a situazioni collettive. Nella nostra scuola si comincia appena ad esplorare questa più interessante ma più difficile forma di comunicazione. E' naturale ed è positivo che comincino ad emergere, accanto alle esperienze soddisfacenti, le incertezze e le contraddizioni.

Evidentemente è difficile indicare regole generali e stabilire comportamenti omogenei per tutte le situazioni: se il tradizionale veicolo di comunicazione fra genitori e insegnanti, ossia il colloquio individuale, è insufficiente, non si può dire che la soluzione stia nel discutere e nel decidere tutto in incontri di tipo assembleare. Le incertezze e le prudenze appaiono dunque frutto di responsabilità, anche se non si può tacere che sotto questa veste si nasconde spesso il rifiuto di mettersi in discussione, di cambiare, di affrontare la realtà in termini più aperti.

C | L'IPOTESI DELL'ISTITUZIONE DI UN « CONSIGLIO D'ISTITUTO » E DELLA SUA APERTURA ALLE FORZE SOCIALI

Se a livello di classe scolastica tendono a prevalere gli aspetti relazionali educativo-didattici, a livello d'istituto tendono a prevalere gli aspetti decisionali, organizzativo-politici. Il Comitato scuola-famiglia si poneva a quest'ultimo livello, ma evidentemente, per la formula istituzionale che lo rendeva possibile, non costituiva uno strumento organico di partecipazione. Per questo, continuando nella linea della esplorazione delle opzioni fondamentali sulla scuola, abbiamo prefigurata, in alcune domande, l'istituzione del Consiglio d'Istituto con le caratteristiche e i compiti che poi gli saranno attribuiti dalla legge 477. Agli intervistati, infatti, veniva chiesto se ritenessero « opportuna l'istituzione di un organo elettivo (che potrebbe chiamarsi Consiglio d'Istituto), avente competenze decisionali intorno alla vita organizzativa della scuola e ai problemi educativi che non siano strettamente didattici, in cui, accanto ai professori, ci fossero studenti e genitori ». L'80,45

per cento degli intervistati si è dichiarato favorevole, contro appena il 9,32% che si è dichiarato contrario (tav. 12).

I docenti appaiono in proposito relativamente meno convinti, se la loro percentuale di consenso all'ipotesizzato nuovo organo collegiale d'istituto è la più bassa (74,08%), mentre più alta è la percentuale dei contrari (13,33%) e degli incerti (8,89%). Ciò indica indubbiamente un'area di resistenza all'innovazione, di cui occorre tener conto, anche se il consenso potenziale, almeno in linea di principio è largamente maggioritario.

Ciò può significare che la nuova istituzione del « Consiglio di Istituto », formato dal preside e dalle rappresentanze elette del personale insegnante, dei genitori degli allievi, del personale non insegnante, prevista dalla 477, è un organo avvertito come necessario da coloro che hanno già fatto l'esperienza dei Comitati scuola-famiglia e quindi può essere considerato un ulteriore passo avanti nella democratizzazione della gestione scolastica.

E' noto però che nel travagliato iter parlamentare che l'ha contraddistinta, la legge ha assunto, in tempi diversi, caratterizzazioni e contenuti diversi: dalla primitiva formulazione illustrata dalla Relazione Badaloni, che prevedeva rappresentanti delle forze sociali a livello d'istituto e di circolo, alla liquidazione di tutta la parte relativa agli organi collegiali, ad un suo ricupero, con la dislocazione delle forze sociali a livello distrettuale e provinciale. Per questo abbiamo posto la domanda sulla questione allora cruciale della presenza delle forze sociali a livello d'istituto (tav. 13).

I favorevoli sono in totale il 37,90%, i contrari il 50,72 per cento, gli incerti il 7,58%. Le maggiori resistenze si incontrano tra i genitori: infatti solo il 27,42% è favorevole, mentre il 66,13% è contrario. Ciò si può ricollegare a quanto è già emerso circa l'atteggiamento tradizionalista di alcuni genitori che hanno una concezione autonomistica, tecnica e/o strumentale della scuola. Ciò può esser frutto di una precisa consapevolezza del ruolo primario della famiglia nell'educazione dei figli, della volontà di mantenere in ambito educativo la dialettica dei rapporti

OPPORTUNITA' DELLA COSTITUZIONE DEL CONSIGLIO DI ISTITUTO

(Ritiene opportuna l'istituzione di un organo elettivo - che potrebbe chiamarsi Consiglio d'Istituto -, avente competenza decisionale intorno alla vita organizzativa della scuola e ai problemi educativi che non siano strettamente didattici, in cui, accanto ai professori, ci siano studenti e genitori?)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
si	89,29	81,45	74,08	80,45
no	3,57	8,87	13,33	9,32
non so	7,14	6,45	8,89	7,61
non risposto	---	3,23	3,70	2,62
totale	100,00	100,00	100,00	100,00

OPPORTUNITA' DELLA PARTECIPAZIONE AL CONSIGLIO DI ISTITUTO
DA PARTE DELLE FORZE SOCIALI

(Ritiene che di questo organo facciano parte di pieno diritto anche altre forze sociali, oltre agli insegnanti, agli studenti e ai genitori?)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
si	50,00	27,42	40,00	37,90
no	34,52	66,13	46,66	50,72
non so	14,29	4,03	6,67	7,58
non risposto	1,19	2,42	6,67	3,80
Totale	100,00	100,00	100,00	100,00

entro l'istituto scolastico, ma può anche esser segno di chiusura nei riguardi di temi sociali, a cui son più sensibili i giovani.

Alcuni sostengono che i rappresentanti delle forze sociali non dovrebbero far parte di diritto dell'organo ipotizzato, ma essere, di volta in volta, invitati a parteciparvi, quali esperti a seconda dei problemi trattati. In altri casi il loro atteggiamento può essere considerato come una riprova del fatto che essi stessi si considerano rappresentanti delle forze sociali e quindi ritengono l'inserimento delle forze sociali un inutile ulteriore formalismo.

I più favorevoli (50%) ad un'apertura della gestione della scuola alle forze sociali sono gli studenti, per i quali la contestazione evidentemente non è passata invano. Ciò è confermato anche dalla risposta a una successiva domanda sul tipo delle forze sociali (tav. 14), dalla quale emerge che gli studenti sono i più favorevoli all'ingresso dei sindacalisti (28,57%), mentre nessun genitore e solo il 3,70% degli insegnanti lo è. Genitori ed insegnanti invece pensano che siano utili come componenti di pieno diritto i rappresentanti degli Enti locali, che probabilmente, ai loro occhi, non hanno una carica contestativa come i sindacalisti, ma sono ritenuti utili come tramiti di-

TIPO DI FORZE SOCIALI MEMBRI DEL CONSIGLIO D'ISTITUTO

(Se ritiene che del Consiglio d'Istituto debbano far parte di pieno diritto anche altre forze sociali, vuole indicare quali?)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
Rappresentanti di Enti Locali (Quartieri, Comuni, Province, ecc.)	19,04	41,18	35,18	31,54
Rappresentanti dei Sindacati dei lavoratori	28,57	—	3,70	10,77
Rappresentanti del mondo imprenditoriale e dell'economia	2,38	11,76	—	3,85
altri	47,63	41,18	48,16	46,15
non risposto	2,38	5,88	12,96	7,69
totale	100,00	100,00	100,00	100,00

retti delle esigenze e delle richieste, probabilmente soprattutto di carattere finanziario, della scuola nei confronti degli Enti locali.

Al mondo imprenditoriale guarda una certa percentuale di genitori, e ciò coerentemente con la preoccupazione già espressa circa l'impegno della scuola a preparare professionalmente i giovani, in vista dell'inserimento nel mondo del lavoro.

Tali risultati paiono particolarmente interessanti, se proiettati in un'ottica distrettuale; infatti il consiglio scolastico distrettuale è composto dai rappresentanti eletti dei comuni compresi nel territorio del distretto, del personale direttivo e docente della scuola statale e non statale, dei genitori degli alunni, delle forze sociali rappresentative di interessi generali e delle organizzazioni sindacali dei lavoratori.

E' credibile che si sarebbe avuto un più alto consenso se si fosse chiesto un parere sull'inserimento delle forze sociali a livello distrettuale; ma all'epoca della distribuzione del questionario (1972) il distretto era talmente poco noto a livello di opinione pubblica, che non si è creduto opportuno dedicargli una domanda.

Anche in questo caso, alcuni spunti utili vengono dalle

risposte libere. Si manifesta anzitutto una generica esigenza di apertura a « tutti coloro che intendono collaborare concretamente senza interessi ed ipocrisie » (studente), o, in modo più insistito, « alla classe operaia » (e non ai sindacati, come precisa polemicamente qualcuno, anticipando la più recente contestazione antisindacale).

Questa logica piuttosto ingenua si precisa per alcuni in rapporto a esigenze funzionali, chiedendo che siano presenti nella scuola « tutti i rappresentanti della nostra società, a seconda del problema del momento, sindacati ed enti locali, come quelli del mondo imprenditoriale ed economico ».

Altri insistono sui consigli di zona e di quartiere, sulle « forze che tendono alla responsabilizzazione di tutti nel rispetto del sistema democratico ».

Gli insegnanti puntano piuttosto sull'ingresso di tecnici e cioè di « pedagogisti, assistenti sociali, medici, persone competenti, per non generare confusioni o paralisi », oppure di « rappresentanti del mondo della cultura. Esperti dei problemi psicologici ed educativi ».

Altri pensano che sarebbe necessario un maggior collegamento con l'ambiente universitario e che quindi sarebbe utile che rappresentanti dell'università partecipassero al Consiglio d'Istituto. Evidentemente si tratta di persone che non tengono conto delle condizioni attuali dell'Università.

Non mancano però delle riserve: un insegnante afferma che « non si debbono istituire organi, la cui funzione non si fonda su un'adeguata esperienza », sottintendendo con ciò che i CSF non possono costituire una valida esperienza.

Un genitore afferma di essere « in dubbio sulla utilità della presenza delle forze del lavoro (sindacati ed imprenditori). I genitori sono in fondo la base di dette forze (sono lavoratori o imprenditori). Una presenza specifica (quindi per delegati) di quelle comporta facilmente il portare nella scuola, la dialettica sindacale e conseguente modo demagogico di impostare i problemi (da ambo le parti), quindi non chiari e non educativi perché viziati dalla passione di parte ».

E con ciò implicitamente avoca ai genitori più potere nell'ambito della scuola. Questa tendenza per cui devono essere i genitori i legittimi interpreti del mondo sociale in cui la scuola deve inserirsi, è condivisa da altri genitori.

Alcuni temono che la partecipazione diventi « un sistema clientelare partitico e non veramente di base, a livello di quartiere, comune, ecc. ». Altri sono più cauti ancora ed affermano che « si potrebbe ascoltare i consigli, specialmente di tecnici e di altre persone, che però non facciano parte di pieno diritto di quest'organo ».

Un altro genitore afferma polemicamente che « in ogni caso non saranno le sole riforme strutturali a migliorare la scuola ».

E' dunque possibile concludere questo paragrafo, riconoscendo che la scelta del Parlamento a proposito del Consiglio d'Istituto trova un alto consenso nei membri del primo organo collegiale « triangolare » della nostra scuola: e ciò sia in positivo, per l'articolazione delle componenti interessate, sia in negativo, per l'esclusione delle forze sociali a livello di circolo e d'istituto.

IL RAPPORTO FRA POLITICA E SCUOLA

Per concludere il discorso sulle opzioni fondamentali degli intervistati circa la concezione della scuola, abbiamo affrontato direttamente la questione dei rapporti fra politica e scuola, proponendo, oltre alla solita domanda aperta, tre fondamentali tesi alternative, che possiamo caratterizzare in questo modo: 1. Implicazione e distinzione di piani fra politica e scuola; 2. Estraneità e separazione fra le due aree; 3. Coinvolgimento totale della scuola nella politica, ossia politicizzazione completa dell'attività scolastica.

La maggior parte dei consensi (tav. 15) è andata alla prima alternativa, per la quale « la scuola, dovendo edu-

TAVOLA 15

RAPPORTI TRA POLITICA E C. S. F.

(Qual è il Suo pensiero circa il rapporto tra politica e C.S.F.?)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
La politica dev'essere rigorosamente estranea, in ogni sua forma, alla vita dei C.S.F. I C.S.F. devono diventare una sede di autentica lotta politica, per collegare la Scuola alle lotte sociali la Scuola deve educare e per questo non può esimersi dal giudicare la società: se deve rifiutare la faziosità e l'indottrinamento dei giovani, non può rinunciare al dialogo tra posizioni diverse e alle scelte di obiettivi che in senso generale si possono chiamare politici altro non risposto	17,86	41,13	18,53	26,53
	14,29	5,65	19,26	13,12
	57,14	47,58	53,33	52,18
	4,76	4,03	4,44	4,38
non risposto	5,95	1,61	4,44	3,79
totale	100,00	100,00	100,00	100,00

care, non può esimersi dal giudicare la società: se deve rifiutare la faziosità e l'indottrinamento dei giovani, non può rinunciare al dialogo tra posizioni diverse e alle scelte di obiettivi che in senso generale si possono chiamare politici » (52,18%) con uno scarto del 10% circa tra studenti (57,14%) e genitori (47,58%).

Uno studente precisa che « nella scuola deve esistere il dialogo, quello costruttivo che porta al rifiuto della faziosità da parte del giovane e poi infine (con il concorso di altri fattori) alle sue scelte ».

Un insegnante afferma che « bisognerebbe istituire un corso di scienza politica per genitori, insegnanti e studenti ».

Un 26,53% degli intervistati è invece del tutto contrario all'ingresso della politica nella scuola e afferma che « la politica deve essere rigorosamente estranea, in ogni sua forma, alla vita del CSF ». Un genitore precisa che « bisogna che le questioni politiche restino fuori il più possibile » e un altro che « detto dialogo deve contenersi a fase di applicazione e studio e non come attività politica di partito. In questo caso la faziosità prevale sul resto ». Interessante notare a questo proposito l'atteggiamento dei genitori; infatti ben il 41,13% è contrario all'intreccio tra CSF e politica, contro circa il 18% di studenti e insegnanti. Queste grosse resistenze della famiglia nei confronti della politica sono confermate anche da altre ricerche empiriche⁴: si è più propensi a collaborare nel campo dell'educazione sessuale, dove notoriamente gli adulti si muovono con difficoltà, dovuta ad un'educazione in genere autoritaria e conformista, piuttosto che parlare di politica.

Nei confronti dell'educazione politica sussiste infatti non solo scetticismo e scarso impegno, ma anche e soprattutto ostilità da parte di quei genitori, che considerano la scuola un'istituzione totale nella quale quello che conta effettivamente è l'istruzione nei confronti di determinate attività e abilità, piuttosto che l'educazione in un senso più ampio. Non è che si voglia una scuola propriamente

⁴ AA.VV., *La famiglia di fronte al problema della scuola*, Coines, Roma 1971; MACARIO-SARTI, *Scuola e famiglia. Ricerche problemi e prospettive ecc.*, cit.

« neutrale », che sia estranea a qualsiasi discorso di valori, ma si vuole una scuola che educi a certi valori di probità individuale, di competitività, di rispetto più o meno formale delle istituzioni e degli altri, tenendo fuori dalla scuola una prospettiva politica di contestazione e di alternativa ai valori borghesi correnti.

L'alternativa più politicizzata, e cioè quella che prevede che i CSF diventino una sede di autentica lotta politica per collegare la scuola alle lotte sociali », ha infatti raccolto il livello più basso dei consensi (13,12%). I genitori, coerentemente con quanto sopra detto, si dimostrano a questo proposito i più tiepidi (5,65%), contro il 14,21% degli studenti e il 19,26% degli insegnanti. Un insegnante tenta una mediazione tra le posizioni più impegnative e qualificate, sostenendo che « i CSF devono collegare la scuola alle lotte sociali, non rinunciando mai al proprio ruolo educativo e al rispetto del confronto democratico ».

Questa concezione che si preoccupa di mediare fra ragioni sociali, ragioni politiche e ragioni pedagogiche, può essere considerata la più serena ed equilibrata nella sua formulazione verbale, anche se la sua concreta realizzazione nella scuola è assai difficile, perché deve farsi carico di legittimare e di gestire i conflitti che sono frutto di logiche diverse e di forze contrapposte.

Per concludere la parte della nostra indagine relativa alle opzioni di fondo sulla scuola, possiamo chiederci quanto sia diffusa questa concezione fra i protagonisti dei CSF.

Il confronto fra le risposte alle domande sulla concezione della scuola, sul problema dell'apertura alle forze sociali e sul rapporto fra scuola e politica, mostra l'esistenza di una larga fascia di consensi intorno ad una visione autonomistico-comunitaria della scuola, in cui non sono assenti forme di apertura o almeno di attenzione alle forze sociali e all'interazione scuola-società. Si notano però anche notevoli resistenze, che per certi aspetti possono qualificarsi reazionarie, sulla base dell'attuale livello di elaborazione dei nostri dati. Un 66,13% di genitori che rifiutano la presenza delle forze sociali a livello d'istituto non è però di per sé segno di chiusura reazionaria, perché

la cosa non è affatto pacifica a livello pedagogico, nel senso che questa presenza può essere sostenuta o negata con buoni motivi, senza che questo implichi la perdita della specificità della scuola o la perdita della sua possibilità di mettersi in contatto vitale con la società.

Lo stesso discorso si può fare per il 47,52% che sostiene la scuola come comunità « ben definita » e per il 13,71% che sostiene la scuola come luogo in cui s'imparano tecniche utili alla vita e si trasmette il sapere: sono visioni che possono essere sostenute anche con motivazioni progressiste e non significano di per sé gretto conservatorismo. Ciò che preoccupa maggiormente e che getta un'ombra anche su quell'oltre 60% che ha sostenuto queste posizioni, è la scelta relativa al rapporto scuola-politica, e cioè il fatto che un 41,13% di genitori consideri la politica come attività per natura sua « rigorosamente estranea, in ogni sua forma, all'attività dei comitati », scartando la più elaborata e sfumata alternativa dell'implicazione-distinzione fra scuola e politica. Si tratta forse di una comprensibile reazione al pampoliticismo della contestazione studentesca, ma si tratta anche di un fenomeno che giustifica parzialmente il giudizio dei giovani sul ruolo conservatore della famiglia nella scuola.

NATURA E SIGNIFICATO DELL'ESPERIENZA DEI COMITATI SCUOLA-FAMIGLIA

Dopo aver sondato l'orientamento generale degli intervistati sulla natura della scuola, sulla partecipazione e sul rapporto scuola-società, vediamo quale significato abbia avuto per loro l'esperienza dei CSF. Cominceremo col verificare gli aspetti esterni di tale esperienza.

GRADO DI CONOSCENZA DELLA CIRCOLARE N. 375/1970 E COINVOLGIMENTO INIZIALE DEI MEMBRI ELETTI

Esaminiamo prima di tutto le risposte ad alcune domande che tendono a verificare quale grado di conoscenza della circolare istitutiva dei CSF avessero gli intervistati al momento in cui hanno cominciato a far parte dei Comitati stessi.

Il 78,42% degli intervistati dichiara di conoscere la circolare Misasi: genitori e insegnanti nel complesso (rispettivamente 84,45% e 83,06%) si dichiarano informati, mentre gli studenti lo sono un po' meno (61,90%). E' sorprendente però in ogni caso che esista un 18,37% di componenti scolastiche (di cui quasi il 35% di studenti) che, pur facendo parte dei CSF, non sono a conoscenza della

circolare 375. Vien da pensare che le prose ministeriali son tanto celebri nelle lotte scolastiche, in particolare studentesche, quanto ignote nella sostanza. Per la maggior parte degli studenti (ma non solo degli studenti) il giudizio sulle circolari e sui disegni di legge di fonte governativa ha spesso sostituito la loro conoscenza; l'identificazione della emittente del messaggio ha fatto ritenere non necessario raccogliere il messaggio medesimo per quello che è, dato che alcuni « opinion leaders » non hanno mai rinunciato a decodificarlo e a farne giungere a destinazione quel tanto che bastasse per promuovere il dissenso, o, talora, il consenso.

Mossi da questa « legittima suspicione », abbiamo voluto verificare l'attendibilità delle risposte generali sulla conoscenza della Circolare, con una domanda sui suoi contenuti. Il sospetto è apparso fondato. Gli insegnanti si dimostrano i più informati rispetto ai genitori e agli studenti: infatti più della metà degli insegnanti afferma che i CSF hanno un potere deliberativo per le questioni relative all'assistenza scolastica e sanitaria e alle attività parascolastiche, e un potere consultivo per quanto concerne tutti i temi della vita scolastica, compresi quelli di competenza dei consigli dei professori. Il 39,81% dei genitori e il 36,54% degli studenti è dello stesso parere.

Una percentuale piuttosto alta di studenti (50%), di genitori (38,84%) e di insegnanti (34,22%) pensa però che la Circolare affidi al CSF solo un potere consultivo su tutti i temi della vita scolastica. Questo vistoso errore può essere interpretato in due modi: o gli intervistati danno implicitamente un giudizio sui contenuti della Circolare, ritenendola sostanzialmente poco innovativa nei confronti della posizione della famiglia nell'istituzione scolastica, oppure le loro risposte sono condizionate dall'effettiva esperienza che stanno vivendo come membri dei comitati stessi.

In tal caso ciò farebbe pensare che il partecipare alle attività dei CSF è stato poco gratificante per gli intervistati, a tal punto che non si sono accorti che in seno ai CSF potevano disporre di un potere, seppure ridotto a specifici temi, deliberante riguardo ad attività che pur ineri-

scono alla vita della scuola, quali l'assistenza scolastica e sanitaria e le attività parascolastiche.

Si dovrebbe quindi dedurre che molti CSF non hanno mai esercitato questi loro poteri.

Solo pochi intervistati (5%) hanno risposto che la Circolare non affida in realtà alcun potere ai CSF. Quest'atteggiamento così negativo può essere dettato, oltre che da una reale scarsa conoscenza degli effettivi, seppur modesti, poteri attribuiti ai Comitati, anche da una valutazione critica della Circolare in questione, o da una percezione di tipo ideologico pregiudiziale.

Essa infatti attribuisce un potere deliberativo ai genitori solo per quanto attiene a dei servizi, nei quali è più facile riconoscere che i genitori trovino una loro utilizzazione in certo senso estrinseca e di supporto nei riguardi dell'istituzione scuola. Infatti in tale Circolare si attribuisce al CSF di fungere da organo consultivo per quanto concerne i contenuti relativi alla formazione culturale ed educativa degli alunni, nonché all'andamento generale dell'istituto: ciò significa in pratica l'esclusione del contributo deliberativo dei rappresentanti delle famiglie in campo educativo e culturale.

Va anche aggiunto che taluni intervistati hanno dato una risposta multipla, cioè hanno considerato valida tanto la seconda alternativa (potere consultivo) quanto la terza (potere deliberativo e consultivo).

Una riprova del grado di conoscenza che gli intervistati avevano dei CSF al momento di accettare la nomina è data dalla risposta ad una successiva domanda sull'iniziale grado di conoscenza da parte dei membri, dei compiti dei CSF medesimi.

Il 54,07% degli insegnanti era a conoscenza dei compiti del Comitato quando aveva iniziato a farne parte, contro il 48,39% dei genitori e il 29,76% degli studenti. I meno informati anche in questo caso si confermano gli studenti. Ciò è facilmente spiegabile: gli insegnanti, infatti, essendo quotidianamente a contatto con gli aspetti più burocratici dell'organizzazione scolastica, sembrano in qualche modo abituati a leggere la normativa che riguarda la

scuola; i genitori, sia per la loro appartenenza ad un ceto sociale di tipo borghese o comunque colto (come s'è visto), sia per la necessità di chiarire e di legittimare la loro presenza nella scuola, in cui mettevano per la prima volta piede in forma ufficiale, hanno avvertito il bisogno di documentarsi.

Gli studenti invece, nonostante siano rappresentanti eletti, rivelano ancora il peso di una tradizionale emarginazione dall'informazione scolastica, a cui malamente fa da surrogato, come s'è detto, la propaganda di battaglia e la dipendenza di tipo paternalistico da fonti « autorevoli ».

Concludendo questo paragrafo sul grado di conoscenza della Circolare 375, possiamo rilevare che esso è di oltre il 30% inferiore alla conoscenza dichiarata (78,42%): infatti le risposte esatte sui compiti attribuiti ai CSF si aggirano sul 45% circa.

Questa percentuale è pressapoco uguale a quella (46,06 per cento) di coloro che hanno dichiarato di conoscere la 375 al momento di far parte del Comitato.

La metà circa dei membri conosce dunque in modo impreciso o del tutto insufficiente i compiti stessi del Comitato.

Si può concludere che le risposte date alle domande sul contenuto della Circolare risentono di una precomprensione di tipo ideologico e di una esperienza contingente, più che di una conoscenza oggettiva, onde la componente normativa del discorso (diritti e doveri giustificati da certe finalità) finisce per avere un'incidenza modesta nell'esperienza dei Comitati. Il processo di attuazione e di assorbimento delle norme passa dunque per gran parte attraverso immagini, informazioni più o meno distorte, proiezioni di situazioni personali e sociali, maggiore o minore vicinanza a gruppi di riferimento e a centrali informative.

A decidere del successo o meno di certe norme è infatti un complesso di condizioni relative al costume e alla possibilità di controllo sull'opinione pubblica. Un genitore ha scritto che « credeva » di conoscer la Circolare, ma poi si è ricreduto e ha dovuto leggersela. Il che significa che esiste quanto meno un'interazione tra le norme e il costume. Ma la maggior forza non è dalla parte della norma.

Una successiva domanda posta agli intervistati tende ad individuare il giudizio che essi danno sulla Circolare istitutiva dei CSF (tav. 16).

L'alternativa che ha raccolto più consensi è quella che giudica tale Circolare « un provvedimento tardivo e incompleto, che però apre le porte ad un modo più democratico di gestire la scuola e offre un discreto spazio all'iniziativa dei genitori e degli studenti » (50% degli studenti, 42,75 per cento dei genitori, 54,81% degli insegnanti).

Relativamente pochi sono coloro che pensano che la Circolare Misasi sia un provvedimento demagogico, che contribuisce a peggiorare l'equilibrio su cui si regge la scuola. Essi costituiscono complessivamente il 10,78%; gli studenti, coerentemente con quanto già emerso dall'analisi dei dati precedenti, sono su queste posizioni nella misura del 21,42%. La frangia più radicale si aggira quindi su questa percentuale.

Un 10% circa degli intervistati ritiene che tale Circolare costituisca un provvedimento « riformistico », volto a rinforzare l'autoritarismo scolastico, mediante l'apporto conservatore dei genitori.

L'alternativa che prevede invece un giudizio del tutto positivo e cioè che giudica la Circolare un provvedimento democratico, che inizia una nuova fase della vita della scuola, ha trovato notevole riscontro fra i genitori (33,87%), ma molto meno fra i docenti (12,59%) e fra gli studenti (7,14%).

Ciò significa che la componente genitori, tradizionalmente esclusa dalla vita scolastica, considera già un successo il fatto che nei propri confronti si sia socchiusa la porta della scuola.

Una percentuale del 6,41% non ha risposto, mentre un 5,25% ha preferito precisare in modo diverso il proprio pensiero.

Polemicamente uno studente afferma che pensa « alle grida di manzoniana memoria sotto il profilo dell'efficacia concreta ».

GIUDIZIO SULLA CIRCOLARE 375

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
un provvedimento demagogico, che contribuisce a peggiorare il precario equilibrio su cui si regge la Scuola	21,42	8,88	5,92	10,78
un provvedimento tardivo e incompleto, che però apre le porte ad un modo più democratico di gestire la scuola e offre un discreto spazio all'iniziativa dei genitori e degli studenti	50,00	42,75	54,81	49,28
un provvedimento "riformistico", volto a rinforzare l'autoritarismo scolastico, mediante l'appoggio conservatore dei genitori	11,91	8,06	8,88	9,33
un provvedimento democratico, che inizia una nuova fase della vita della scuola	7,14	33,87	12,59	18,95
altro	3,58	3,22	8,16	5,25
non risposto	5,95	3,22	9,64	6,41
totale	100,00	100,00	100,00	100,00

Un genitore fa notare che è « Un provvedimento poco chiaro con tante lacune, più demagogico che di effettiva utilità pratica e che non ha risolto nulla ».

Un insegnante afferma che « è demagogica perché non è basata su leggi specifiche ».

Un genitore, deluso dalla propria esperienza, ritiene che « le idee ed i veri esperimenti non si sono potuti portare avanti in modo chiaro e deciso (quindi si è potuto sperimentare ben poco) perché Misasi ha detto sì proponete, ma poi non ha creato un minimo spazio per verificare le proposte fatte e questa è demagogia ».

Un altro insegnante dichiara che « Fu diramata come provvedimento demagogico forse per introdurre un apporto conservatore nella scuola, ma potrebbe anche essere l'avvio di una nuova fase nella vita della scuola ».

Un genitore attribuisce al legislatore degli intendimenti poco chiari: « Non lo sapeva nemmeno chi l'ha fatta cosa voleva ottenere; sapeva di fare un tentativo (il presente lo documenta); tentativo pregevole ».

Un insegnante, invece, è dell'avviso che si tratti di « Un provvedimento che, con gli attuali ordinamenti, rischia di deludere tutti, e di compromettere e render più difficile la futura partecipazione a pieno titolo dei genitori alla vita della scuola ».

E un altro insegnante incalza: « In teoria dovrebbe essere l'inizio di una nuova fase, in pratica è nulla ».

Un altro, più possibilista, è del parere che « come strumento la sua utilità dipende dall'uso che di essa sapranno fare coloro ai quali è data ».

E un altro che « Dovrebbe essere rivista per darle un contenuto più organico che favorisca la effettiva partecipazione educativa della componente genitori ».

Concludendo, quindi, si può affermare che per la maggioranza degli intervistati la Circolare 375 è un provvedimento incompleto e provvisorio che però apre le porte a un «dopo» più interessante; una minoranza pensa che sia un provvedimento non solo incompleto ma sostanzialmente negativo (20% circa), mentre un'altra minoranza (18% cir-

ca) lo ritiene l'inizio di una nuova fase nella vita della scuola.

L'ESPERIENZA DEI CSF

Dopo aver esaminato gli atteggiamenti relativi alla Circolare, prima e dopo l'esperienza dei CSF, vediamo ora qual è per i nostri intervistati il significato dell'esperienza stessa, soffermandoci sull'idea ch'essi si son fatta degli organi di partecipazione di cui erano membri, per scendere poi più in profondità, con domande relative alla partecipazione della propria componente, al giudizio sugli atteggiamenti delle tre componenti, concludendo con un giudizio globale sull'esperienza fatta.

A | IMMAGINE DEI CSF PRIMA E DOPO L'ESPERIENZA FATTA

Per individuare l'immagine che gli intervistati si sono fatti del CSF, sono state loro poste alcune domande, allo scopo di conoscere qual era il loro atteggiamento nei confronti dell'esperienza di partecipazione che si accingevano a compiere al momento della elezione

Una prima domanda chiedeva agli intervistati se, quando erano stati chiamati a far parte del CSF, erano convinti della validità dell'esperienza.

In media, il 61,51% di tutti gli intervistati ha affermato di sì, con un massimo del 72,58% di genitori ed un minimo del 45,44% di studenti. Il già notato ottimismo dei genitori trova un'ulteriore conferma, così come l'atteggiamento disincantato degli studenti, il 10,71% dei quali ha iniziato l'esperienza in un CSF senza la minima convinzione sulla sua validità.

Nel complesso, però, si può affermare che la maggior parte era ben disposta nei confronti dell'esperienza e solo una netta minoranza (4,38%) non ne era convinta del tutto.

Circa i criteri con cui gli intervistati sono stati eletti,

notiamo che per gli studenti e gli insegnanti prevale una designazione in base ad un accordo dei membri, mentre per i genitori è prevalso il sistema dell'elezione a scrutinio segreto. Solo pochi sono stati chiamati dal preside e questi pochi sono in prevalenza insegnanti. Ciò può significare una progressiva rinuncia all'esercizio di quel paternalismo più o meno illuminato, che a lungo ha consentito ai capi d'istituto di pilotare dall'alto la vita scolastica. Il fatto che sia largamente prevalso il metodo elettivo, a scrutinio segreto, significa che ciascuna componente è sufficientemente matura per servirsi del sistema rappresentativo, rifiutando le designazioni verticistiche.

Le concrete modalità con cui si sono svolte, tardivamente e insieme frettolosamente, le elezioni scolastiche (si ricordi che la Circolare è del 15 novembre), toglie molto valore reale al rito formale delle elezioni. Per dare un senso alla democrazia delegata, è infatti necessario conoscersi e confrontare idee e programmi, prima di votarsi.

Queste prime due domande avevano lo scopo di saggiare la situazione degli intervistati al momento di iniziare l'esperienza di partecipazione al CSF. Va tenuto presente peraltro che le risposte sono in ogni caso influenzate dalla esperienza fatta a posteriori.

La domanda successiva, proponendo all'intervistato una serie di alternative sul *modo di concepire il CSF*, cerca di cogliere direttamente l'immagine che le tre componenti si son fatte del CSF in seguito alla loro esperienza.

La maggior parte delle risposte per tutte e tre le categorie si concentra sull'alternativa che *definisce il CSF un abbozzo di organo, in cui i rappresentanti delle tre componenti dell'istituto si incontrano per cercare soluzioni unitarie ai problemi educativi della vita scolastica e per cercare un collegamento con la società esterna* (54,81 per cento del totale)

Interessante è notare che oltre un quarto di genitori (26,61%) considerano il Comitato un organo in cui insegnanti e genitori si incontrano per cercare rimedi a problemi di emergenza, contro il 9,52% degli studenti e il 6,67 per cento degli insegnanti.

E' presumibile che questa alternativa sia stata interpre-

tata con sfumature diverse dalle tre componenti. Per studenti e insegnanti questa è un'ipotesi scarsamente valida: per i genitori lo è di più, forse perché alcuni hanno percepito la loro chiamata nella scuola solo in funzione della emergenza da affrontare. A nostro parere si tratta di una risposta sincera, che getta un fascio di luce sulla genesi della partecipazione scolastica.

Sostanzialmente negativo nei confronti dell'istituzione dei CSF è circa il 10% degli intervistati; alcuni affermano che è un organo inutile sia alla scuola sia alla famiglia (5,25%), altri sostengono che è un organo che, con il paravento formale della democrazia, porta avanti una linea autoritaria (5,54%). Anche in questo caso i più critici sono gli studenti (13,10%).

Un 15,16% degli intervistati ritiene che il CSF costituisca l'occasione per costruire una scuola a cui partecipino diverse forze sociali. Notiamo che in questo gruppo prevalgono gli insegnanti (19,26%). Quest'alternativa però si presta a varie interpretazioni: infatti da parte degli insegnanti, considerare l'ingresso dei genitori nella scuola come ingresso di quelle « forze sociali », che almeno nel linguaggio corrente hanno un'accezione ben più ampia, potrebbe denunciare o una certa insicurezza o una scelta politica. Essi infatti potrebbero liberarsi la coscienza, considerando i genitori « tout court » come forze sociali; o potrebbero prender in considerazione i genitori solo come forze sociali, rifiutando implicitamente la dimensione parentale (la percentuale corrisponde infatti a quella di coloro che sono per la gestione sociale della scuola).

Ma può anche darsi che l'apertura ai genitori sia considerata un primo passo verso una sostanziale apertura della scuola (si ricordi infatti che il 40% dei docenti ha espresso parere favorevole all'ingresso delle forze sociali nella scuola).

Concludendo sull'immagine dei CSF che hanno gli intervistati, possiamo affermare che di fronte alla nuova esperienza di partecipazione, la maggioranza era inizialmente favorevole, soprattutto i genitori (72,58%); che il 54,81%

considera il CSF come un organo perfezionabile, nel quale le diverse componenti si incontrano per discutere dei problemi inerenti alla vita scolastica e per cercare un collegamento con la società esterna; che il 65,30% è favorevole a cogliere la valenza politica dei CSF, con accenti e sfumature più o meno intensi, mentre il 41,13% dei genitori è del tutto contrario.

Si può dedurre da questi dati che la maggioranza dei protagonisti dell'esperienza dei comitati non ritiene che questi strumenti abbiano un valore meramente congiunturale, né che siano inutili, né che siano mistificanti, ma che si debba concepirli come la pallida anticipazione di un organo giuridicamente e pedagogicamente più saldo, che risponda ad esigenze educative permanenti e che serva per stabilire un nuovo rapporto fra scuola e società. Lo conferma l'alta adesione (80,45%) già riscontrata all'ipotesi della costituzione di un « Consiglio d'istituto ».

Occorre pur sempre ricordare che si tratta di convinzioni più o meno robuste di minoranze, perché la generalità degli utenti della scuola è rimasta o estranea o marginale a questa esperienza e alle motivazioni che l'hanno giustificata. Ma non è una novità che i processi innovativi sono frutto di idee e di iniziative di minoranze

B | LA PARTECIPAZIONE NELL'AMBITO DEI CSF

Sotto il concetto di partecipazione si raccoglie in genere una gran quantità di aspettative, che vanno dall'informazione, alla qualità dei rapporti interpersonali, all'esercizio di qualche potere nell'ambito di un gruppo più o meno istituzionalizzato. Quando si tratta di mettere in moto una nuova esperienza associativa o qualche gruppo sociale inedito, ciò che si pensa prima di tutto è il grado di disponibilità, di interesse, di capacità che hanno le persone in ordine all'esperienza da compiersi. L'accento cade dunque sugli aspetti soggettivi della partecipazione. E' a questi che ci siamo rivolti nel nostro questionario, insistendo appunto sugli atteggiamenti delle tre componenti.

Poiché la partecipazione prevista dalla Circolare (co-

me del resto anche dal successivo DPR n. 416, 31-5-1974) si verifica come incontro di componenti, ciascuna delle quali dovrebbe avere una sua vita interna, precedente l'ingresso nell'organo collegiale unitario, è naturale che si dovrebbe verificare pregiudizialmente il grado di identificazione di ciascun membro del CSF con la propria componente. Noi lo abbiamo fatto limitandoci inizialmente a proporre una domanda relativa al grado di partecipazione riscontrato nell'ambito della propria componente.

a. *Il giudizio sulla partecipazione della propria componente.* Per quanto riguarda il giudizio che gli intervistati danno sulla partecipazione della propria componente, i più ottimisti anche in questo campo si dimostrano i genitori, che la giudicano buona nella misura del 37,91%, contro il 23,71% degli insegnanti e il 13,09% degli studenti.

I più critici sono gli studenti: di essi il 28,58% giudica la partecipazione della propria componente scarsa e l'11,91% del tutto insufficiente, contro un atteggiamento più moderato degli insegnanti (scarsa 24,45%, insufficiente 4,44 per cento) e quello più positivo dei genitori (scarsa 17,74 per cento, insufficiente 4,03%).

Si vengono cioè delineando sempre più chiaramente alcuni atteggiamenti di fondo delle tre componenti intervistate: in generale i genitori sono i più favorevoli all'esperienza che stanno vivendo, gli insegnanti sono perplessi (i giudizi positivi e negativi si bilanciano) e gli studenti i più insoddisfatti.

Vedremo più avanti che, in sede di giudizio globale, riemerge l'insoddisfazione per la partecipazione della propria componente, da parte degli intervistati. Ma un approfondimento di questo aspetto si può ricavare anche dall'esame delle tre tabelle successive, che presentano i giudizi degli intervistati sull'atteggiamento che ciascuna delle tre componenti ha avuto nei riguardi dell'esperienza dei CSF.

b. *Il giudizio sull'atteggiamento dei professori.* Nella tav. 17 sono presentate le risposte degli intervistati sull'atteggiamento dei professori in merito ai nuovi compiti e

ATTEGGIAMENTO DEI PROFESSORI NEI CONFRONTI DEL C.S.F.

(Come giudica l'atteggiamento dei professori del suo istituto in merito ai nuovi compiti e alle nuove prospettive che la istituzione del C.S.F. ha comportato? - massimo tre preferenze)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
hanno accettato i C.S.F. e hanno dimostrato disponibilità	28,68	28,86	25,12	27,29
hanno reagito in modo individualistico, ritirandosi in disparte e non collaborando	10,08	6,47	12,33	9,69
hanno accettato i C.S.F. come male minore, ma poi non li hanno aiutati a vivere e li hanno boicottati	10,08	10,95	5,28	8,44
hanno fatto del loro meglio per collaborare ma non sono stati compresi e aiutati dalle altre componenti	6,98	11,44	7,48	8,79
hanno una concezione ristretta della Scuola e per questo stentano a comprendere il valore della democrazia scolastica	14,73	10,45	10,58	11,49
la struttura della scuola attuale (retribuzione economica, orari, programma) rende praticamente impossibile una maggior disponibilità degli insegnanti per lavori supplementari	19,37	28,36	32,16	27,83
altro	5,43	2,48	1,77	2,88
non risposto	4,65	0,99	5,28	3,59
Totale	100,00	100,00	100,00	100,00

alle nuove prospettive che l'istituzione dei CSF ha comportato.

Notiamo anzitutto che due sono le alternative che hanno avuto i maggiori consensi totali: il 27% circa degli interessati (con una distribuzione abbastanza omogenea fra le tre componenti) afferma che i professori hanno accettato i CSF e hanno dimostrato disponibilità.

L'altra alternativa, che si aggira pure sul 27%, è costituita da coloro che considerano che la struttura della scuola attuale (retribuzione economica, orari, programmi), rende praticamente impossibile una maggior disponibilità degli insegnanti per lavori supplementari.

La distribuzione all'interno delle categorie degli intervistati non è invece in questo caso omogenea; infatti la maggiore concentrazione si ha tra gli insegnanti (32,16%) e la minore (19,37%) tra gli studenti: il che è comprensibile, perché l'esperienza diretta delle limitazioni subite (come pure, forse, la ricerca di alibi) da parte dei docenti ha evidentemente un peso.

L'11,49% degli intervistati (con punta del 14,73% degli studenti) si è dimostrato critico nei confronti degli insegnanti; è dell'opinione infatti che questi hanno una concezione ristretta della scuola e perciò stentano a comprendere il valore della democrazia scolastica. Il 9,69% degli intervistati pensa che gli insegnanti hanno reagito in modo individualistico ritirandosi in disparte e non collaborando: i più critici nei loro confronti sono gli stessi insegnanti (12,33%) e i meno critici i genitori (6,47%).

L'8,44% degli intervistati pensa che gli insegnanti hanno accettato i CSF come male minore, ma poi non li hanno aiutati a vivere e li hanno boicottati: il 10% circa degli studenti e dei genitori è di questa opinione, contro solo il 5% circa degli insegnanti.

L'8,79% degli intervistati pensa che gli insegnanti hanno fatto del loro meglio per collaborare, ma non sono stati compresi ed aiutati dalle altre componenti.

Facendo quindi una sintesi dei giudizi dati sull'atteggiamento dei professori, notiamo come il 57,45% rileva delle insufficienze a loro carico: alcuni li vedono come dei boicottatori, altri come degli irriducibili individualisti, al-

tri come dei reazionari, altri infine attribuiscono a motivi di natura strutturale la scarsa disponibilità degli insegnanti.

Il 36,08% invece ritiene che gli insegnanti abbiano dimostrato disponibilità nei confronti dei CSF, anche se non sempre sono stati compresi ed aiutati dalle altre componenti.

Se però si considerano insieme il giudizio di disponibilità, quello dell'incomprensione delle altre componenti e quello della responsabilità delle strutture, risulta che oltre il 63% ha un atteggiamento di comprensione o quanto meno di non condanna: un po' più severi nei loro confronti sono gli studenti, più generosi i genitori.

Vediamo ora alcuni giudizi liberi, prima i negativi, poi i positivi. Alcuni sottolineano nei docenti la mancanza di convinzione e di entusiasmo, la divisione interna, l'incapacità di prendere decisioni, la diffidenza, la mancanza di spirito e di cultura democratici, l'individualismo. Ma un insegnante fa notare che la maggior parte dei docenti del suo istituto risiede fuori sede, per cui la partecipazione ad attività pomeridiane costa sacrificio. La stessa cosa, ovviamente, si potrebbe dire dei genitori e degli studenti di diverse scuole.

Per i docenti si tratta però di un impegno di carattere professionale, che ha particolari risvolti. Scrive un docente: « Già ora parecchi insegnanti si sottopongono a lavori straordinari (gruppi di studio, esercitazioni per i più incerti, discussioni di argomenti che non si possono trattare entro l'orario, visite a monumenti, incontri informali con gli allievi ». Un altro aggiunge: « E' però stato un impegno a carattere volontario, con dispendio di tempo e di lavoro fuori retribuzione. Non lo si può pretendere in continuazione. E' necessario collegare il problema della scuola a tempo pieno ».

Conclude uno studente, con molta comprensione: « Fanno del loro meglio in una situazione in cui anche il concetto stesso di scuola è poco chiaro ».

c. *Il giudizio sull'atteggiamento dei genitori.* Nella tavola 18 sono riportate le risposte degli intervistati sul-

ATTEGGIAMENTO DEI GENITORI NEI CONFRONTI DEI C.S.F.

(Come giudica l'atteggiamento dei genitori in merito ai nuovi compiti e alle nuove prospettive che l'istituzione dei C.S.F. ha comportato? — massimo tre preferenze —)

	Studenti %				Insegnanti %		Totale %
	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %	Insegnanti %	Totale %	
sono impreparati ad assumere un ruolo costruttivo nella scuola, perchè sono stati abituati a delegare ogni responsabilità ai professori e a chiedere alla Scuola solo voti e diplomi	41,55	42,29	55,17	46,89	55,17	46,89	
non s'impegnano nell'attività scolastica per timore di urtare i professori e di nuocere ai figli con un atteggiamento troppo aperto e coraggioso	27,45	28,36	16,26	23,63	16,26	23,63	
hanno preteso d'ingerirsi in cose che non sono di loro competenza e hanno dato ai loro interventi un carattere troppo politico	2,82	3,98	5,91	4,40	5,91	4,40	
si sono limitati agli aspetti marginali dell'attività scolastica, intervenendo solo in funzione repressiva	7,04	5,47	8,87	7,14	8,87	7,14	
chiamati dalla scuola per reagire alla contestazione studentesca, sono riusciti tuttavia ad intervenire con apertura e con coraggio, nonostante la freddezza dei professori e l'ostilità degli studenti	3,52	12,93	3,94	7,14	3,94	7,14	
altro (indicarlo)	12,68	4,48	5,91	7,14	5,91	7,14	
non so, non risposto	4,93	2,49	3,94	3,66	3,94	3,66	
totale	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	

l'atteggiamento dei genitori nei confronti dei nuovi compiti e prospettive determinati dall'istituzione dei CSF.

L'alternativa che ha raccolto i maggiori consensi è quella che giudica i genitori impreparati ad assumere un ruolo costruttivo nella scuola, perché sono stati abituati a delegare ogni responsabilità e a chiedere alla scuola solo voti e diplomi (46,89%). Va notato che, mentre le percentuali di studenti e di genitori che la pensano in questo modo si equivalgono, la percentuale di insegnanti è nettamente superiore (55,17%). Riemerge così la « resistenza » già notata dei docenti nei riguardi dei genitori.

Un 23,63% degli intervistati pensa che i genitori non si impegnano nell'attività scolastica per timore di urtare i professori e di nuocere ai figli con un atteggiamento troppo aperto e coraggioso. Anche in questo caso genitori e studenti grosso modo si equivalgono (27% e 28% circa), mentre solo il 16,26% degli insegnanti è di questa opinione.

Ciò si può spiegare agevolmente in quanto i docenti tendono a difendere la loro imparzialità e la correttezza del loro atteggiamento nei riguardi dei genitori.

Il 7,14% afferma che i genitori si sono limitati agli aspetti marginali dell'attività scolastica, intervenendo solo in funzione repressiva. Tra le tre componenti, i genitori sono i meno convinti di ciò (5,47%): e ciò è comprensibile.

Solo il 4,40% degli intervistati dichiara che i genitori hanno preteso di inserirsi in cose che non sono di loro competenza e hanno dato ai loro interventi un carattere troppo politico: gli studenti anzi non raggiungono in proposito il 3%. Dunque non si può parlare di un rifiuto dei genitori da parte delle altre componenti, in nome della loro incompetenza e della politicità del loro intervento. Il giudizio d'impreparazione, largamente condiviso, non implica di per sé l'attribuzione di un ruolo negativo ai genitori.

Notiamo quindi che ben l'82,06% degli intervistati giudica negativamente l'intervento dei genitori nella scuola, adducendo come motivi l'impreparazione, il timore di nuocere ai figli, l'atteggiamento repressivo e l'eccessiva politicizzazione. Ma si tratta di un giudizio di fatto, che non

smentisce il principio affermato per cui i genitori debbono avere un ruolo nella scuola.

Solo il 7,14% di tutti gli intervistati afferma che i genitori, chiamati dalla scuola per reagire alla contestazione studentesca, sono riusciti tuttavia ad intervenire con apertura e coraggio, nonostante la freddezza dei professori e l'ostilità degli studenti.

Questa risposta va analizzata più in profondità, anche perché è l'unica alternativa sostanzialmente positiva prevista dal nostro questionario nei confronti dei genitori. Appare evidente come il margine del consenso all'opera dei genitori si riduca ulteriormente negli studenti e negli insegnanti (poco meno del 4%), mentre raggiunge il 12,92 per cento nei genitori stessi. Forse le alternative proposte per la componente genitori sono troppo severe rispetto a quelle formulate per insegnanti e studenti.

Sia pure con qualche prudenza, possiamo però concludere che tutte e tre le componenti sono sostanzialmente scontente dei genitori, i quali tuttavia lo sono in misura minore rispetto a studenti e insegnanti.

Le molte risposte libere tendono ad attenuare la severità dei giudizi, insistendo sull'impreparazione più che sulla cattiva volontà o sullo spirito reazionario. Molti parlano d'impegno, di equilibrio, di spirito di comprensione e di mediazione e attribuiscono l'atteggiamento negativo di certi genitori a mancanza di tempo, d'informazione, di fiducia in se stessi.

Non si parla di una volontà di « rigetto » dei genitori da parte delle altre componenti, ma si denunciano i limiti di un ruolo che, a detta di uno studente, « non è affatto chiaro, come del resto non è chiara la scuola che stiamo vivendo oggi ».

d. *Il giudizio sull'atteggiamento degli studenti.* Da ultimo commentiamo la tavola nella quale sono contenuti i giudizi degli intervistati sull'atteggiamento degli studenti nei confronti dell'istituzione dei CSF.

L'alternativa che ha raccolto i maggiori consensi è quella che considera gli studenti troppo divisi per poter esprimere una loro rappresentanza e per portare avanti

un discorso autonomo nei confronti delle altre componenti (32,17%). Notiamo che il 34,75% degli studenti è di questa opinione, contro il 30,84% degli insegnanti: paradossalmente è maggiore in percentuale il numero degli studenti che si ritengono in condizione d'inferiorità rispetto alle categorie adulte, oppure che sentono più fortemente le proprie divisioni interne.

Il 27,14% degli intervistati ritiene che gli studenti siano impreparati a capire e ad utilizzare gli strumenti della democrazia rappresentativa. In questo caso i più critici sono gli insegnanti (30,37%) e i meno critici gli studenti (21,19 per cento).

Altri (18,02%) pensano che gli studenti abbiano rifiutato pregiudizialmente i CSF per timore di perdere la loro autonomia, giudicando tali organismi una istituzione autoritaria. Anche in questo caso, come nel precedente, i più severi sono gli insegnanti (21,03%), i meno negativi gli studenti (11,02%).

Complessivamente, quindi, notiamo che il 77,33% degli intervistati giudica gli studenti troppo divisi, impreparati, o radicalmente contrari ai CSF. L'82,24% degli insegnanti è di questa opinione, contro il 66,96% degli studenti e il 77,71% dei genitori.

L'unica alternativa del tutto positiva era quella secondo la quale gli studenti hanno fatto il possibile per partecipare, portando alla ribalta i loro problemi, ma non sono stati ascoltati: il 16,10% degli studenti si è espresso in tal modo, contro l'11,96% dei genitori e appena il 5,61 per cento degli insegnanti.

Dall'analisi di questa tavola emerge quindi una diffidenza degli insegnanti verso gli studenti nel complesso superiore rispetto a quella che gli studenti dimostrano nei loro confronti (v. tav. 19).

Anche per quanto riguarda questa domanda alcuni intervistati hanno aggiunto delle precisazioni. Alcuni parlano di strumentalizzazione ad opera di minoranze, mentre le maggioranze restano apatiche, altri parlano della volubilità giovanile (« una volta attuate, le richieste di ieri non interessano più, anche se sono conquiste di libertà e di

TAVOLA 19

ATTEGGIAMENTO DEGLI STUDENTI NEI CONFRONTI DEI C.S.F.

(Come giudica l'atteggiamento degli studenti del suo istituto in merito ai nuovi compiti e alle nuove prospettive che l'istituzione dei C.S.F. ha comportato? - massimo tre preferenze -)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
hanno rifiutato pregiudizialmente i C.S.F. per timore di perdere la loro autonomia, giudicando i C.S.F. una istituzione autoritaria	11,02	18,48	21,50	18,02
hanno fatto il possibile per partecipare, portando alla ribalta i loro problemi, ma non sono stati ascoltati	16,10	11,96	5,61	10,27
sono troppo divisi per poter esprimere una loro rappresentanza e per portare avanti un discorso autonomo nei riguardi delle altre componenti	34,75	32,07	30,84	32,17
sono impreparati a capire e ad utilizzare gli strumenti della democrazia rappresentativa altro (indicarlo)	21,19	27,17	30,37	27,14
non so, non risposto	9,32	6,52	7,01	7,36
	7,63	3,80	4,67	5,04
totale	100,00	100,00	100,00	100,00

responsabilità per la conduzione della scuola»), altri li giudicano «utilitaristi e opportunisti, preoccupati di non esporsi per non compromettere i risultati scolastici» (studente), altri notano che i contestatori sono ben lontani dalle prospettive dei CSF, mentre la maggioranza si disinteressa, altri rilevano che gli studenti sono sfiduciati sulla possibilità di avere reale udienza presso la direzione della scuola e i professori, e che la scuola non s'impegna per prepararli ai nuovi compiti.

In effetti gli studenti che s'impegnano nei CSF e in genere in un'attività «comunitaria responsabile», come la definiscono gli adulti «innovatori moderati», si trovano in notevoli difficoltà: sospettati e screditati dai contestatori, abbandonati dalla massa, guardati con compatimento dai docenti più conservatori. Si avverte nei loro confronti quanto sia velleitaria un'istituzione che non scaturisca da un coerente e diffuso impegno pedagogico, sorretto da un disegno politico condiviso e promozionale.

Riassumendo quindi quanto emerso sulla partecipazione, notiamo come più della metà degli intervistati consideri la partecipazione della propria componente buona o sufficiente e come le note più critiche si trovino fra gli studenti. Un'analisi più approfondita dell'atteggiamento di tutte le tre componenti mostra però che notevoli sono gli spunti critici e le cose da rivedere.

Per quanto riguarda i docenti, il 54,45% degli intervistati denuncia le carenze del loro atteggiamento; e note critiche a carico dei genitori e degli studenti sono espresse rispettivamente dall'82,06% e dal 77,33% degli intervistati.

D'altra parte la disponibilità dichiarata è minore proprio tra gli insegnanti, cioè tra coloro che hanno raccolto i maggiori consensi. Evidentemente l'atteggiamento degli insegnanti e il loro comportamento nei confronti del CSF è stato di tipo più professionale, mentre la partecipazione di studenti e genitori è stata, com'era da prevedere, più discontinua e disorganizzata. Le componenti portatrici di maggiori istanze innovative non hanno assunto un atteggiamento iconoclastico nei riguardi dei docenti (nel caso degli

studenti) né un atteggiamento di vassallaggio encomiastico (nel caso dei genitori). Si vede che la partita è tesa, che le delusioni di ciascuno verso gli altri sono notevoli, ma la dinamica complessiva sembra abbastanza sana, pur nella precarietà del contesto istituzionale. Lo conferma la alta percentuale di coloro che hanno dichiarato la loro disponibilità a partecipare a incontri quindicinali per l'attività dei CSF (tav. 20).

TAVOLA 20

GIUDIZIO COMPLESSIVO SUL C. S. F.

(Come giudica in complesso l'esperienza del C.S.F. ?)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
buona	8,33	14,52	2,22	8,17
sufficientemente positiva	11,90	41,13	22,96	26,82
piuttosto deludente	34,53	39,52	58,52	45,77
negativa	32,14	—	5,19	9,92
non so	7,14	4,83	7,41	6,41
non risposto	5,96	—	3,70	2,91
totale	100,00	100,00	100,00	100,00

IL GIUDIZIO SULL'ESPERIENZA
NEI COMITATI SCUOLA FAMIGLIA

Con una domanda diretta si è inteso avere un giudizio riassuntivo sull'esperienza degli intervistati nei confronti della loro esperienza come membri del CSF e con una successiva domanda si è inteso dar loro la possibilità di chiarire i motivi del giudizio che avevano espresso.

E' anzitutto da rilevare (tav. 20) che la maggioranza degli intervistati (55,69%) ritiene l'esperienza negativa, del tutto o in parte, contro il 34,99% che la ritiene positiva del tutto o in parte, mentre il 6,41% resta nell'incertezza.

All'interno della tavola la distribuzione delle singole alternative è sensibilmente diversa: gli studenti sono molto più drastici delle altre componenti, perché ben il 32,14 per cento considera l'esperienza del tutto negativa e il 34,17% la considera in parte negativa. Sembra così emergere negli studenti, ancora una volta, un atteggiamento radicalmente negativo nei confronti non solo di organi rappresentativi della scuola, ma anche dell'istituzione scolastica (si è visto che una parte di loro è per la descolarizzazione).

Anche gli insegnanti si dimostrano delusi nei confronti dell'esperienza vissuta: il 58,52% la considera infatti piuttosto deludente, ma solo il 5,19% la considera del tutto negativa.

I più soddisfatti sono i genitori, nessuno dei quali ha giudicato negativa l'esperienza; un 39,52% l'ha trovata piuttosto deludente, mentre il 55,69% l'ha trovata positiva in tutto o in parte.

Quest'ultima percentuale corrisponde esattamente alla maggioranza degli intervistati (v. sopra) che hanno trovato l'esperienza negativa, sebbene con sfumature diverse.

E' comprensibile questo atteggiamento dei genitori, i quali trovano in gran parte positiva l'occasione che è stata loro offerta di entrare per la prima volta a far parte, seppure con competenze marginali, del governo della scuola; ed è anche naturale che in questo caso sia maggiore il senso critico di insegnanti e studenti, non solo perché essi hanno vissuto più da vicino la contestazione, che ha innalzato il livello delle loro aspettative, ma anche perché i genitori appaiono in qualche modo estranei, come la componente che si inserisce in un difficile rapporto, creando nuovi problemi.

Un utile confronto si può fare fra i giudizi espressi e quelli che sono stati riscontrati, sia pure con una diversa scala, dalla ricerca Cortellese, per l'intera fascia di esperienze dei CSF, ivi comprese le scuole medie di primo grado (tav. 21).

Venendo ora alle motivazioni di queste scelte, notiamo come esse siano le più disparate.

GIUDIZIO SUI RISULTATI DELL'ESPERIENZA DEI C.S.F.
SECONDO LA RICERCA CORTELLESE, CHE SI RIFERISCE
ANCHE ALLE SCUOLE MEDIE

	Italia	Nord	Centro	Sud
Buoni	27,7%	36,5%	25,7%	18,3%
Mediocri	56,6%	51,9%	60,6%	59,1%
Cattivi	15,5%	11,6%	13,7%	22,6%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cominciamo con l'analizzare le risposte di coloro che hanno affermato di aver avuto un'esperienza positiva, sebbene con sfumature diverse. Notiamo anzitutto che, a differenza di quanti danno un giudizio negativo, che di solito è molto circostanziato, le motivazioni positive si riducono talora a generiche affermazioni di principio. Un notevole gruppo di genitori esprime la convinzione che si tratti effettivamente di un primo passo « verso una scuola più viva, più sentita, più collegata con la società »; che « finalmente entrano i genitori nella scuola per conoscere l'ambiente dei loro figli e il sistema d'insegnamento »; altri sottolineano che si è riempito « un vuoto assoluto »; che i genitori entrano per la prima volta con motivazioni non individualistiche; che « le tre componenti si possono trovare intorno al medesimo tavolo »; che gli studenti cominciano a sentirsi « consci e partecipi di aspetti prima ignoti della scuola ».

Uno studente aggiunge addirittura che è finita « l'era in cui la scuola era proprietà privata del preside ». Un insegnante nota con sollievo che « finalmente i docenti non sono più isolati e possono contare su qualcuno che condivida la gran responsabilità della formazione dei giovani ». Un genitore nota che « una scuola che agisca con assenna-

tezza guadagna nel far conoscere le ragioni delle sue decisioni ». Un preside nota che « è cresciuto il senso dei rispettivi doveri e che si è trovato un accordo attraverso il dialogo e la discussione ».

Una quindicina di risposte libere cita delle esperienze positive: si riferiscono a un successo sul piano della comunicazione, alla concretezza del dibattito, all'aver realizzato anche alcune cose e non solo « chiacchiere ». Uno studente cita l'avvio di una classe sperimentale, un genitore cita l'organizzazione di un ciclo di conferenze per genitori e un nuovo modo di organizzare la didattica della storia in un corso (intervento di esperti, gruppi di studio ecc.).

Coloro che danno invece giudizi negativi sull'esperienza fatta denunciano anzitutto lo scarso numero di riunioni che si è tenuto (si tratta della notazione più ricorrente), la genericità o l'eccessivo tecnicismo del dibattito, che non ha consentito di affrontare i problemi nella loro realtà psicologica, pedagogica e politica, la reticenza di chi aveva paura di esporsi, facendo perder tempo e « girare a vuoto » la riunione, l'indifferenza o l'assenteismo di questa o quest'altra componente (le accuse sono quasi equamente distribuite), il conservatorismo dei genitori, il rivendicazionismo degli studenti, l'indisponibilità dei docenti, che continuano a tenersi il potere, l'impreparazione di tutti.

Un buon numero di risposte libere denuncia le carenze istituzionali (scarsità di potere, precarietà, doppiezza politica della Circolare, fragilità della rappresentanza) e le carenze sociali (assenza di genitori di classi umili, dovuta a mancanza di tempo, di mezzi e di preparazione, chiusura della problematica scolastica entro un ambito borghese, crisi della famiglia unita a quella della scuola, chiusura categoriale).

La denuncia più insistita è comunque relativa alla mancanza di partecipazione dei membri dei comitati. Due soli cenni sono stati fatti alla presenza del rappresentante del Comune in seno ai CSF: in entrambi i casi si dice che non ha dato veri contributi e che ha « piuttosto subito la riunione ».

Come sperimentazione del rapporto fra scuola e « forze

sociali », questo inserimento di rappresentanti comunali, che non è stato molto frequente, non ha dato risultati di rilievo. Una scuola che stenta a riconoscere una propria identità e che deve ancora accettare un dialogo fra insegnanti, studenti e genitori in un quadro istituzionale incerto, non è evidentemente in grado di impostare rapporti soddisfacenti con forze esterne. Un conto è intervenire come forza sociale a mediare un conflitto o a rispondere a una precisa richiesta in un momento di emergenza (le occupazioni scolastiche degli studenti) e un conto è trovare un ruolo di aggancio permanente alla vita della scuola.

Le prime esperienze mostrano un evidente impaccio. E non si può dire che i decreti delegati abbiano finora consentito grandi progressi. Si spera nei distretti, come ambito più fecondo d'incontro fra scuola, ente locale e forze sociali: si tratta appunto di un ambito di politica scolastica, piuttosto che di un ambito educativo.

CONDIZIONI E PROPOSTE PER MIGLIORARE LA PARTECIPAZIONE SCOLASTICA

La terza parte della nostra ricerca è di tipo prospettico: una serie di domande poste verso la fine del questionario, riguarda la valutazione dell'esperienza fatta, in vista del futuro della partecipazione scolastica.

La problematica si salda in tal modo con quella più recente prevista dai decreti delegati. Infatti quello che pensavano all'epoca dell'intervista docenti, studenti e genitori, che insieme hanno fatto una prima esperienza di collaborazione collegiale, può essere un significativo punto di riferimento per verificare le attuali tendenze della partecipazione agli organi collegiali.

PROSPETTIVE DI EVOLUZIONE DEI CSF

Agli intervistati è stata posta una domanda iniziale sull'opportunità di continuare in futuro l'esperienza dei CSF (tav. 22)¹. Notiamo come la grandissima maggioranza degli intervistati si è dichiarata favorevole a portare avanti

¹ A proposito di questa tavola va notato che coloro che ritengono che l'esperienza dei CSF debba essere abbandonata, sono compresi tra coloro che nella tavola hanno dichiarato la loro disponibilità per incontri quindicinali.

FUTURO DEI C. S.F.

(Secondo Lei, per il futuro l'esperienza dei C.S.F. deve essere abbandonata, portata avanti o trasformata?)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
abbandonata	5,95	0,81	5,93	4,08
portata avanti così com'è ora	1,19	10,48	1,48	4,66
trasformata e perfezionata	89,29	87,90	90,37	89,22
non so, non risposto	3,57	0,81	2,22	2,04
totale	100,00	100,00	100,00	100,00

l'esperienza (93,88%) mentre solo una netta minoranza (4,08 per cento) ha proposto di abbandonarla in futuro. I giudizi talora pesantemente negativi sull'esperienza fatta non significano dunque rifiuto della partecipazione scolastica.

Va aggiunto che la maggior parte (89,22%) ritiene che i CSF, pur dovendo continuare ad esistere, debbano essere trasformati e modificati. I genitori sono la componente che presenta il maggior livello di consensi ai CSF così come erano (10,48%).

Si può comunque parlare per tutte le componenti di un consenso critico.

CONDIZIONI OGGETTIVE PER IL MIGLIORAMENTO DELL'ESPERIENZA PARTECIPATIVA

Nella tav. 23 si può leggere il complesso dei rimedi che vengono proposti per ottenere un miglior funzionamento dei CSF. Sia da parte dei genitori (35,41%), sia da parte dei docenti (34,05%) la preoccupazione prevalente è quella che i professori siano pagati di più e dedichino più tempo e più impegno alla vita scolastica.

CONDIZIONI INDISPENSABILI PER LA FUTURA ATTIVITA' DEI C.S.F.
(Se ritiene che l'esperienza dei C.S.F. debba essere portata avanti o trasformata, quali delle seguenti condizioni le sembrano indispensabili?)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
che i professori siano pagati di più e dedicati no più tempo e più impegno alla vita scolastica che i genitori che lavorano ottengano dai dati ri di lavoro delle facilitazioni per poter par tecipare alle attività scolastiche dei loro fi gli che la legge preveda la costituzione e il fun- zionamento obbligatorio di organi di democrazia scolastica (assemblee e consigli per le distin te componenti e per incontro comuni) che per i suddetti nuovi organi di democrazia scolastica si rinunci al criterio della rappre sentatività che gli istituti scolastici democraticamente ge stiti diventino giuridicamente ed economicamen te autonomi altro non so, non risposto	23,33	35,41	34,05	32,22
	36,67	15,56	24,37	23,76
	25,33	29,57	19,00	24,34
	10,00	1,95	3,23	4,23
	1,33	10,89	12,19	9,33
totale	0,67	5,45	3,58	3,64
	2,67	1,17	3,58	2,48
	100,00	100,00	100,00	100,00

Gli studenti paiono meno attenti a questo argomento (23,33%), anche perché non sono direttamente coinvolti nel problema di far quadrare il bilancio domestico.

Questa alternativa va collegata a quanto è emerso precedentemente a proposito della partecipazione dei professori: (tav. 17) va ricordato infatti che il 32,16% dei docenti, il 28,36% dei genitori e il 19,37% degli studenti ritiene che la struttura della scuola attuale (retribuzione economica, orari, programmi) renda praticamente impossibile una maggiore disponibilità degli insegnanti per lavori supplementari.

Si può quindi concludere che soprattutto genitori e insegnanti sono particolarmente sensibili ai problemi strutturali connessi con la professione d'insegnante: non è difficile supporre che i docenti siano più sensibili agli aspetti economici e che i genitori siano più sensibili all'impegno dei docenti nella vita scolastica. Rende però dubbia questa ovvia interpretazione il fatto che il 28,86% dei genitori (tav. 17) e cioè la percentuale più alta, abbia dato un giudizio positivo sui professori, affermando che essi hanno accettato i CSF, e hanno dimostrato disponibilità.

Un'altra alternativa prevede la necessità, perché i CSF abbiano successo, che i genitori che lavorano ottengano dai datori di lavoro delle facilitazioni per poter partecipare alle attività scolastiche dei loro figli. I pareri delle tre categorie d'intervistati a questo proposito sono notevolmente diversi: infatti, mentre solo il 15,56% dei genitori è sensibile a questo problema, il 24,37% dei docenti e ben il 36,67% degli studenti ritiene importante l'ottenimento di permessi dal lavoro. Colpisce soprattutto la diversa mentalità emersa tra studenti e genitori.

Ciò può essere in parte spiegato col fatto che i nostri intervistati sono genitori che già partecipano al CSF e che quindi, se avevano problemi di lavoro, in qualche modo li hanno risolti.

Si è visto dalla tav. 3 che il 73,38% dei genitori membri dei CSF appartiene ai ceti medi. Gli studenti che invece sono per gran parte di famiglia operaia (30,95%), è probabile che sperimentassero le difficoltà oppure l'impossi-

bilità, da parte dei loro genitori, di partecipare alla vita della scuola.

Un 24,34% degli intervistati ritiene che la legge debba prevedere la costituzione e il funzionamento obbligatorio di organi di democrazia scolastica (assemblee e consigli per le distinte componenti e per incontri comuni). I più favorevoli sono i genitori (29,57%) e i meno favorevoli gli insegnanti (19%): evidentemente da parte dei genitori si avverte il bisogno di rendere meno precaria la loro presenza nella scuola, attraverso un più solido supporto istituzionale, mentre negli insegnanti è visibile la già riscontrata paura di un sovraccarico di responsabilità e di un maggior impegno anche in termini di tempo.

Particolarmente discontinue le risposte alle altre due alternative previste, che vedono contrapposti studenti a genitori e insegnanti. Il 10,89% dei genitori e il 12,19% degli insegnanti ritiene opportuno che gli istituti scolastici democraticamente gestiti diventino giuridicamente ed economicamente autonomi, contro l'1,33% degli studenti. E' logico che siano gli adulti a comprendere maggiormente il significato dell'autonomia della scuola.

Al contrario il 10% degli studenti ritiene che per i nuovi organi di democrazia scolastica si rinunci al criterio della rappresentatività, contro appena l'1,95% dei genitori e il 3,23% degli insegnanti. E' questa un'esigenza tipica del movimento studentesco del 1968. Il suo fascino sta nel promettere il superamento del burocratismo e della opacità della delega, con la valorizzazione di tutti, e in particolare di chi ha interessi vitali in un certo settore, senza che si perdano tempo ed energie con le grigie norme che proteggono le maggioranze assenteiste e ritardatrici.

Ma l'esperienza ha mostrato che si tratta di promesse in gran parte illusorie, come illusoria è la speranza della colomba di volare senz'aria, per evitare l'attrito, secondo il celebre paragone di Kant. La rinuncia alle norme e alle deleghe libera dagli impacci, ma fa perdere il contatto con il complesso della « comunità » di cui si vuol essere espressione. Il problema, se mai, è quello d'integrare i due momenti. Ma anche questo non è facile, come dimostra l'espe-

rienza di questi ultimi tempi. Ma c'è qualcosa di facile, nella scuola, oltre al galleggiamento di chi non vuole compromettersi con niente?

Altri intervistati hanno aggiunto delle osservazioni personali, insistendo sia su condizioni etico-psicologiche, sia su condizioni strutturali. Alcuni sottolineano la necessità dell'informazione, sia generale (chiarire a tutti i compiti e le possibilità aperte dai nuovi organismi), sia relativa a particolari fatti e iniziative. Alcuni insegnanti chiedono « che non siano i soliti cirenei a tirare il carro », mentre un genitore invita ad accettare il contributo anche dei pochi sensibilizzati e capaci, perché i processi storici si debbono avviare con chi inizialmente ne capisce il significato.

Altri insistono sulla preparazione universitaria dei docenti ai nuovi compiti relativi alla partecipazione, altri sulla « protezione » che gli insegnanti debbono ottenere di fronte alla contestazione, dai diversi organi dello Stato.

Sul piano della riforma dei poteri dei CSF si esprime una decina di genitori, che chiedono « potere deliberativo e non solo consultivo circa le mete educative della scuola », come precisa uno di loro; circa « l'organizzazione della vita scolastica », come sostiene un altro, e « circa gli indirizzi di conduzione della scuola stessa », come chiarisce un terzo, anticipando la più recente impostazione manageriale e curriculare.

Si chiede poi di allargare il numero dei posti riservato agli studenti e di facilitare la partecipazione delle famiglie meno abbienti.

CONDIZIONI SOGGETTIVE PER IL MIGLIORAMENTO DELL'ESPERIENZA PARTECIPATIVA

Oltre che indicazioni sul piano della riforma, sono stati richiesti agli intervistati anche suggerimenti circa concreti atteggiamenti e iniziative da assumersi, in vista del buon funzionamento dei CSF (tav. 24).

La consapevolezza da parte di studenti e genitori dei

TAVOLA 24

CONDIZIONI INDISPENSABILI PER LA FUTURA ATTIVITA' DEI C.S.F.
 (E delle seguenti altre condizioni, quali le sembrano più importanti per un buon funzionamento dei C.S.F.?)

	Studenti %	Genitori %	Insegnanti %	Totale %
che i genitori e gli studenti conoscano meglio i loro diritti e i loro doveri	23,86	31,09	32,41	29,91
che i candidati prima delle elezioni dichiarino i criteri a cui intendono ispirarsi per la loro azione nei C.S.F.	7,39	11,31	8,97	9,48
che si prendano iniziative per consentire la partecipazione ai genitori più impegnati in attività lavorative	13,64	4,59	9,66	8,68
che si valorizzino maggiormente gli incontri di classe, per alimentare così la vita dei C.S.F. con gente "rodata" e consapevole dei problemi di base	18,18	25,44	20,34	21,76
che si prenda l'abitudine di parlarsi chiaro, senza offendere e senza sentirsi offesi quando si sentano giudizi "scomodi" sul proprio conto	29,54	26,15	24,84	26,43
altro	3,41	0,36	1,03	1,34
non so, non risposto	3,98	1,06	2,75	2,40
totale	100,00	100,00	100,00	100,00

propri doveri è stata considerata importante dal 29,91% degli intervistati.

Anche in questo caso genitori e insegnanti sono su valori pressoché simili, rispettivamente 31,09% e 32,41%, contro il 23,86% degli studenti.

Un'altra condizione ritenuta indispensabile al buon funzionamento dei CSF dal 26,43% degli intervistati è costituita dalla necessità di prendere l'abitudine di parlarsi chiaro, senza offendere e senza offendersi quando si sentono giudizi « scomodi » sul proprio conto. Gli studenti paiono i più convinti sostenitori di questo modo franco di interagire (29,54%), meno i docenti (24,84%).

E' interessante notare come le alternative che hanno avuto i maggiori consensi prevedano essenzialmente una maturazione del costume democratico. La coscienza dei propri diritti e dei propri doveri da parte di coloro che per tradizione sono sempre stati esclusi dal governo della scuola (studenti e genitori) si deve quindi accompagnare ad una apertura nel dialogo e nella discussione.

Il fatto che però tanti siano coloro che desiderano parlare chiaro può anche sottintendere un'aggressività nelle diverse componenti, che non è stata scaricata negli incontri avuti, ma che si è accumulata nel tempo.

L'alternativa terza per importanza è quella che ritiene necessario valorizzare maggiormente gli incontri di classe per alimentare così la vita dei CSF con gente « rodato » e consapevole dei problemi di base. La necessità di maggiori incontri e quindi di una maggiore « esposizione » democratica al dialogo e alla discussione è sentita dal 18,18% degli studenti, dal 25,44% dei genitori e dal 20,34% dei professori.

Gli studenti sentono forse meno l'esigenza di tali incontri, in quanto l'abitudine all'assemblea e, in taluni casi, l'adesione al sistema assembleare, li hanno abituati alla discussione, ma la minor sensibilità al problema dei rapporti con la classe scolastica indica uno scollamento abbastanza preoccupante degli eletti con la « base » naturale, col conseguente maggior peso dato ai leaders « carismatici » e ai « gruppi di riferimento ».

I genitori invece sentono di più il bisogno di incontri a livello di classe, perché non si conoscono abbastanza e perché non sono sostenuti da un'adeguata conoscenza dei problemi della classe scolastica, col rischio di non rappresentare nessuno e di non avere motivazioni psicologiche sufficienti alla partecipazione.

Il 9,48% delle preferenze degli intervistati va alla necessità che i candidati prima delle elezioni dichiarino i criteri a cui intendono ispirarsi per la loro azione nei CSF: quest'esigenza è sentita particolarmente dai genitori (11,31 per cento) il che conferma quanto si è appena detto.

Coerente con questa esigenza è la richiesta (8,68% con la già notata maggior sensibilità degli studenti) che siano prese delle iniziative per consentire la partecipazione dei genitori più impegnati in attività lavorative. E' questo un nodo essenziale da sciogliere. Se non è facile, date le condizioni economiche in cui ci si trova, è già importante che se ne abbia coscienza e che ci si muova in tale direzione almeno a livello di istituto. La partecipazione scolastica non è un lusso per benestanti. E' bene che chi può partecipare abbia coscienza della necessità di accogliere e sollecitare chi non può o non sa partecipare.

DISPONIBILITA' PERSONALE AD UN IMPEGNO MAGGIORE

In ultima analisi, dato che i più attivi sono pur sempre minoranze, si tratta di valutare la loro « tenuta », il loro grado di motivazione per una forma di presenza che non si esaurisce nell'interesse personale al successo scolastico, ma che riguarda una crescita collettiva. Noi abbiamo cercato d'inoltrarci in quest'area delicata con un colpo di sonda, con una brusca domanda circa la disponibilità degli intervistati a partecipare ad incontri quindicinali, per migliorare le attività dei CSF. La risposta è tale da indurre a qualche ottimismo.

La grande maggioranza si dichiara infatti del tutto fa-

vorevole a tali incontri (79,30%). A una maggiore disponibilità degli studenti (89,29%) e dei genitori (87,10%) fa però da contrappeso, come c'era da attendersi, una minore disponibilità degli insegnanti (65,93%).

Va tenuto presente che il 32,16% degli insegnanti (tavola 17) ha dichiarato che, data la struttura attuale della scuola, è praticamente impossibile una maggiore disponibilità degli insegnanti per lavori supplementari (anche se poi alcuni pochi s'impegnano ben oltre una misura di tipo sindacale).

E' da osservare che tra coloro che non hanno risposto vi sono anche quelli che ritengono che l'esperienza dei CSF vada abbandonata, come s'è visto.

Decisamente contrari ad incontri quindicinali, in conclusione, sono il 26,66% degli insegnanti, il 5,95% degli studenti e l'8,06% dei genitori. Il che corrisponde abbastanza bene alle molte lagnanze che abbiamo notato a proposito delle troppo scarse riunioni tenute da molti Comitati e indica una sostanziale reciproca accettazione: non garantisce però che la disponibilità dichiarata sia anche una disponibilità reale, a qualunque condizione.

INIZIATIVE DA ASSUMERE

Un ultimo gruppo di domande tende ad individuare quali iniziative concrete sembrano utili per dare spazio e vitalità ai CSF.

Dalla maggior parte degli intervistati (81,34%) è avvertita la necessità che un foglio o giornale d'istituto aperto a tutte le componenti faccia conoscere i fatti, le decisioni, le idee che circolano nella scuola a tutti i livelli. Una minore, sebbene sempre alta, adesione a questa proposta viene dimostrata dagli studenti (70,23%); il 22,62% di incerti indica forse che essi si pongono il problema della gestione di questo foglio. E la collaborazione in proposito con gli adulti non li ha mai entusiasmati.

Se l'informazione viene accettata dalla grande maggioranza degli intervistati, nella forma di un giornale « co-gestito », che sarebbe utilissimo, ma che nei fatti è assai difficile mantenere in vita, un'interpretazione più nettamente politica dell'informazione ottiene molti minori consensi dagli intervistati, anche se nei fatti questa prassi si è andata diffondendo in modo massiccio e anarchico.

Appena il 38,78% degli intervistati è infatti favorevole a che i gruppi che si costituiscono nella scuola sulla base di idee anche politiche possano esprimere i loro punti di vista e i loro messaggi, anche nelle bacheche e nei giornali murali della scuola.

In questo caso i più favorevoli sono gli studenti (57,14 per cento), che ancora una volta si dimostrano i più disponibili nei confronti della politica, mentre i meno favorevoli si dimostrano i genitori (29,03%).

In ciò vi è un'analogia con quanto emerso nella tavola 15 sui rapporti fra politica e CSF: i più favorevoli ad un aperto rapporto si sono infatti dimostrati gli studenti (57,14 per cento) e i più rigorosamente contrari i genitori (41,13 per cento).

Anche a proposito della libertà di circolazione dei messaggi politici entro la scuola i genitori sono i più contrari, superando in questo giudizio negativo gli studenti e gli insegnanti di quasi 18 punti.

I più incerti sono gli insegnanti (46,66%) contro il 32,26% dei genitori e il 27,38% degli studenti: e ciò indica abbastanza bene lo stato di difficoltà e di confusione in cui si trovano. Non volendo o non potendo attestarsi su una linea chiara, che sia o permissiva o repressiva o capace di fissare dei criteri generali, col consenso delle altre componenti, i professori finiscono per farsi trascinare dagli eventi, in molte circostanze.

I più decisi a voler la libertà di espressione sono gli studenti. Al contrario la ripugnanza che i genitori dimostrano nei confronti dell'ingresso della politica nella scuola può essere giustificata, oltre che dagli eccessi del '68, dalla tendenza a difendere i figli dalla problematica connessa con le ideologie, nelle quali vedono non solo una

fonte di conflittualità, che turba la serenità degli apprendimenti scolastici, ma anche un «veleno» che allontana i figli dall'influenza della famiglia. E non bisogna dimenticare l'esperienza traumatica che per molti degli attuali genitori ha rappresentato l'ideologizzazione della scuola nell'epoca fascista col successivo passaggio alla fase costituzionale, attraverso il travaglio della Resistenza.

Le prime esperienze di applicazione dei decreti delegati sembrano indicare una maggiore apertura e una più serena considerazione del rapporto scuola-politica da parte dei genitori, anche se frattanto nelle scuole, oltre ai volantini e alle scritte aggressive hanno cominciato a circolare le armi.

Altri intervistati hanno fatto presente una serie di altre condizioni necessarie per il buon funzionamento dei Comitati scuola-famiglia.

Si parla di nuove norme «per non generare confusione», di incontri con esperti per chiarirsi le idee di collegamenti e convegni a livello locale, regionale e nazionale, per dare maggior slancio alla partecipazione nella scuola e più potere ai CSF, di incontri più frequenti a scuola, di aggiornamento dei professori e dei presidi, di libere elezioni adeguatamente preparate, di uno stato giuridico che garantisca la dignità e la libertà d'insegnamento, di un'autonomia finanziaria dei CSF, di gruppi di studio, di incontri triangolari, d'impegno culturale.

SINTESI CONCLUSIVA: DAI COMITATI AI CONSIGLI

Cerchiamo di ripercorrere in sintesi il cammino compiuto fin qui, in una sorta d'interrogazione e di dialogo condotti con i protagonisti della prima esperienza istituzionale del « triangolo educativo » della scuola italiana.

Non c'è dubbio che i malumori e i sospetti espressi intorno alla natura tattica della Circolare 375, in rapporto ai tempi e ai modi con cui essa ha introdotto, in via amministrativa, una idea profondamente innovativa, senza poter offrire altre garanzie istituzionali perché il seme attecchisse, sono in gran parte fondati. Il che non impedisce alla metà dei nostri intervistati di riconoscere che il provvedimento ha aperto le porte ad un modo più democratico di gestire la scuola, e a un altro 20% di credere che esso dia inizio ad una nuova fase della vita della scuola (anche se un 30% ha una conoscenza imprecisa del documento).

Al di là delle rapide delusioni e degli entusiasmi che abbiamo incontrato, ci sembra di poter dire che questo giudizio è sostanzialmente esatto, anche se dobbiamo circoscriverne la portata realistica, se non vogliamo limitarci a far la storia delle idee o dei modelli istituzionali. E poiché le idee non procedono solo nei solchi tracciati dalle leggi, ma soprattutto nella vita e nei comportamenti delle persone, dobbiamo dire che la prima generazione che s'è trovata ad incarnare il nuovo modello di scuola ha dimostrato in complesso sufficiente consapevolezza del va-

lore e dei limiti dell'esperienza compiuta e discreto impegno. L'ingenuità e la superficialità di alcune osservazioni denunciano sicuramente la difficoltà di rendersi conto dell'intreccio complesso di valori, di forze, di ambiguità che l'organizzazione della partecipazione comporta sul piano istituzionale, psicologico, pedagogico, politico, economico. Non sono mancati però colpi di sonda profondi e lampi che hanno rischiarato l'orizzonte, indicando la strada da percorrere, e delle espressioni di saggezza, di equilibrio, di coraggio.

In media il 61,51% degli intervistati ha affermato che credeva nella validità del CSF quando è stato chiamato a farne parte (c'è però uno scarto di quasi trenta punti tra genitori e studenti, che non superano il 45%). Quest'organo è inteso dalla maggioranza come strumento perfezionabile di partecipazione delle tre componenti, in vista di un collegamento scuola-società, anche se oltre un quarto di genitori lo intende come uno strumento creato per cercare rimedi di emergenza ai problemi della scuola: una specie di squadra antincendio. Chi crede nella partecipazione scolastica come valore permanente, deve fare i conti con quest'ultima concezione, che ha radici storiche e psicologiche notevoli, dovute alla crisi di autorità e di efficienza della scuola e all'emersione della protesta e del rifiuto: condizioni che sono anche all'origine dei decreti delegati.

Senso di responsabilità, spirito moderatamente innovativo e concezioni difensive costituiscono lo spettro delle posizioni della grande maggioranza degli eletti nei CSF, mentre atteggiamenti reazionari e rivoluzionari appartengono a minoranze ridotte (anche se tra gli studenti l'area del malcontento ha dei confini abbastanza vasti).

Le maggioranze piuttosto consistenti che abbiamo riscontrato su questioni controverse rivelano infatti l'esistenza di un orientamento moderatamente riformistico tra gli eletti, soprattutto tra i genitori, che sono per il 74% impiegati, professionisti e dirigenti e solo per il 7% operai e contadini. Sappiamo però da analoghe ricerche condotte in Francia e, per il settore giovanile, anche in Italia, per esempio da Tullio Altan, che la maggior disponibilità alla

innovazione educativa si trova nelle classi medie e non tra gli operai.

Anzitutto si deve dire che la scuola è intesa come *comunità triangolare* dal 47,52% degli intervistati, mentre il 22,74% pensa alla gestione sociale, il 13,71% alla fornitura di conoscenze e di tecniche per la formazione professionale e solo il 4,09% alla descolarizzazione.

Sui *rapporti fra scuola e politica* una lieve maggioranza (52%) è per una distinzione-implicazione fra i due termini, motivata pedagogicamente: un quarto è per una rigorosa estraneità della politica dalla scuola (ma i genitori sono ben il 41,13%), mentre il 13% sostiene che la scuola deve diventare sede di autentica lotta politica.

In rapporto alle esigenze della società, la scuola appare poco adeguata al 58,88% e del tutto inadeguata al 36,72 per cento, ma ben il 95,34% la dichiara migliorabile. Quanto ai modi per migliorarla, il 58,37% pensa a un movimento di partecipazione democratica che faccia leva sulle responsabilità educative, il 15,20% al ripristino della serietà degli studi e l'11,55% ad una rivoluzione. Di questo movimento di partecipazione democratica si ritiene che facciano parte integrante i *genitori*, che entrano a costituire la « comunità triangolare » di cui s'è detto. Ci sono infatti alcuni dati che confermano questa accettazione da parte di tutte e tre le componenti. Per il 48,68% degli intervistati la *responsabilità dei genitori* aumenta quando i figli vanno alle superiori e per il 36,76% rimane uguale: è significativo che anche gli studenti condividano questo giudizio, nella misura di oltre il 75%.

Su questa premessa generale acquista rilievo la notevole massa di consensi che esiste intorno all'opinione che giudica indispensabile o utile la *collaborazione della famiglia alla vita della scuola* non solo per discutere i *problemi dei giovani*, per meglio conoscerli e per superare i conflitti di generazione (quasi il 100% dei genitori, il 95% dei docenti e il 90% degli studenti) ma anche, sia pure con notevoli variazioni delle tre componenti su singole materie, per quanto riguarda la gestione e il controllo della scuola nelle diverse voci in cui si articola l'*organizzazione curricolare*.

Le resistenze maggiori si trovano tra gli insegnanti quando si tratti di discutere coi genitori su questioni relative ai criteri per la disciplina e per il profitto, ai metodi e ai contenuti dell'insegnamento (ma su queste materie molti degli stessi genitori sono cauti e incerti); e tra gli studenti quando si tratti di organizzare attività extrascolastiche.

Alti consensi di principio, intorno al 90%, si verificano pure intorno alla necessità che vi siano nella scuola *momenti di incontro e di organizzazione autonoma interni a ciascuna componente* (assemblee e organi più ristretti) e *momenti comuni* (assemblee miste, incontri triangolari). Se però si ipotizza che gli incontri a tre affrontino « una valutazione complessiva del lavoro svolto dalla classe », i consensi di docenti e genitori si riducono a poco più della metà (gli studenti invece sono sul 70%); e se si parla di partecipazione agli scrutini di genitori e studenti, i due terzi dei docenti sono nettamente contrari, seguiti da più della metà dei genitori, mentre i due terzi degli studenti sono favorevoli. Ancor più la percentuale dei favorevoli scende quando si chiede se negli incontri di classe sia opportuno parlare di casi individuali.

A mano a mano che da un'affermazione di principio si scende a parlare del vissuto e delle concrete modalità organizzative per affrontare quegli aspetti esistenziali della vita che sono l'ineliminabile risvolto del discorso educativo, aumentano le perplessità e si rivelano le ambiguità delle intenzioni e delle « aperture » dichiarate.

Notevole (80,45%) il consenso su una domanda centrale del nostro questionario, quella che riguardava l'opportunità di istituire un *organo elettivo avente le caratteristiche del Consiglio d'Istituto*, poi varato dai decreti delegati.

Chi ha fatto l'esperienza dei CSF ha visto indubbiamente una crescita nel passaggio al nuovo organo collegiale, anche se fra gli insegnanti maggiore è la percentuale dei contrari (13,33%) e degli incerti.

In maggioranza ostili gli intervistati sono invece all'*ingresso delle forze sociali* in questo nuovo organo (66

per cento di genitori, 46% di docenti) con l'eccezione degli studenti (50% di favorevoli), che pensano in particolare ai sindacalisti (mentre nessun genitore li vorrebbe nella scuola).

E' così confermata la scelta della « comunità triangolare » con motivazioni di prudenza pedagogica e di moderazione politica, non di chiusura alla società.

Sull'*esperienza fatta* il giudizio della maggioranza è negativo (55,69%) del tutto o in parte: i più soddisfatti sono i genitori, nessuno dei quali l'ha considerata del tutto negativa; i meno soddisfatti gli studenti (che la considerano negativa per oltre un terzo). Le ragioni dell'*insoddisfazione* sono soprattutto di carattere personale (dalla scarsità delle riunioni all'impreparazione) e in secondo luogo relative alla struttura del comitato e ai limiti citati. Ciò non conduce ad un rifiuto della partecipazione scolastica: ben il 94% ritiene anzi che *l'esperienza dei CSF debba essere trasformata e perfezionata*, ma non abbandonata: è una conferma della linea di continuità che esiste tra CSF e organi collegiali previsti dai decreti delegati.

Fra le *condizioni per questa ripresa* si indicano prima di tutto due precondizioni riguardanti un rinforzo della posizione istituzionale delle componenti adulte: un miglioramento retributivo e un maggior impegno degli insegnanti e l'ottenimento da parte dei genitori di « congedi pagati » per poter partecipare alle attività scolastiche. Seguono la costituzione e il funzionamento degli organi di democrazia scolastica (quelli previsti dai decreti delegati) e l'autonomia degli istituti scolastici.

Tra le *condizioni soggettive* si indicano la conoscenza dei rispettivi diritti e doveri, l'abitudine a parlarsi chiaro, la valorizzazione degli incontri di classe, l'enunciazione dei programmi prima delle elezioni, l'assunzione di iniziative per i genitori più impegnati in attività lavorative.

Alla domanda puntuale sulla *disponibilità degli intervistati ad incontri quindicinali* per attività di partecipazione scolastica, quasi l'80% risponde affermativamente (anche se c'è uno scarto di quasi 25 punti tra studenti e docenti).

Tra le *iniziative da assumere* per promuovere la partecipazione si indicano nell'ordine un giornale d'istituto co-gestito dalle 3 componenti e la costituzione di gruppi che possano esprimere pareri e messaggi nella scuola (con uno scarto di quasi 30 punti fra studenti e genitori).

Per quanto riguarda il *giudizio sull'atteggiamento delle tre componenti scolastiche* in rapporto alla nuova esperienza partecipativa, la componente che esce meglio giudicata è in complesso quella dei *docenti*: anche se consistenti minoranze (soprattutto studentesche) li vedono come boicottatori dell'innovazione, come individualisti e reazionari, una maggioranza formula un giudizio benevolo: sono stati disponibili, non sono compresi dagli altri, se non possono far di più è colpa delle strutture.

Più severamente giudicati escono i *genitori*, per impreparazione, per timore di urtare i professori, perché si son limitati agli aspetti marginali dell'attività scolastica o perché hanno dato un carattere troppo « repressivo » o troppo politico al loro intervento. In complesso non risultano troppo « ingombranti », ma fragili e incerti, in gran parte autocritici.

Gli *studenti* son giudicati soprattutto divisi, impreparati o pregiudizialmente ostili alle forme di democrazia delegata. I più severi nei loro riguardi sono gli insegnanti.

Se l'assestamento non è stato facile, neppure sono esplose cariche di eccessiva conflittualità. I giovani sono la componente più a sinistra, e vorrebbero contare di più, i genitori sono la componente più a destra e non sanno bene in che modo inserirsi, al di là della loro generica volontà costruttiva; i docenti sono la componente più « fredda » nei riguardi dell'esperienza partecipativa e oscillano fra il desiderio di far da soli e il desiderio più o meno intellettuale di democratizzare la scuola.

Ma tutte e tre le componenti sono in buona parte consapevoli della propria e dell'altrui *impreparazione*. Questo tema dell'impreparazione è ricorrente e diversamente declinato nelle risposte libere al questionario. Ci limitiamo a citare due posizioni significative, espresse da due genitori. Scrive il primo:

« La non preparazione di tutte e tre le componenti ha contribuito moltissimo a fare dei CSF dei tappabuchi che non servono a niente ».

Il secondo invece nota:

« Poiché siamo tutti (o quasi) impreparati, mi sembrano molto utili frequenti incontri di tutte le componenti della scuola (docenti, studenti e genitori) su temi di comune interesse, anche come avvio ad una più precisa presa di coscienza della realtà, dei problemi e delle possibili soluzioni ».

Come si vede, da una medesima premessa (l'impreparazione) si ricavano conseguenze opposte: ciò che per alcuni è un risultato, la conclusione di un processo, per altri è la premessa di un processo da avviare. Perché questa differenza? Continua il primo genitore: « La mia esperienza è stata troppo negativa per potermi permettere di fare delle proposte sempre sul tipo dei CSF. Indubbiamente la vita della scuola deve diventare parte integrante della vita di ogni componente della società, però non mi sembra che noi siamo tanto maturi da poter far a meno di una riforma della scuola secondaria superiore, per poter accettare un tappabuchi quali mi son sembrati i CSF ».

C'è dunque di mezzo un'esperienza negativa, su cui si innesta la valutazione di carattere politico che i CSF non sono una tappa verso la riforma, ma un suo surrogato (« tappabuchi »). Nel secondo genitore s'intuisce invece alla base una esperienza positiva di dialogo e un bisogno diffuso, prepolitico, di « presa di coscienza della realtà e dei problemi ».

La seconda posizione appare più generica e più possibilistica, la prima più puntuale e pessimistica; ma non è detto che, sul piano operativo, chi sostiene questa posizione abbandoni il campo e chi sostiene quella s'impegni: si può ricordare il racconto evangelico per il quale, dei due figli di un uomo, il primo disse: vado, e non andò; il secondo disse: non vado, e invece andò. Ciò non toglie che le prese di posizione sul piano teorico abbiano la loro importanza, come i tipi di approccio che le sostengono.

Possiamo per esempio confrontare le posizioni espresse

da tre studenti con singolare chiarezza. La prima è di tipo analitico-sociologico: « Il fattore economico ha deluso molti validi insegnanti, favorito un certo qualunque disattento agli effettivi bisogni scolastici; negli studenti, mancando una guida valida nella discussione dei loro problemi reali, si sono create crisi di smarrimento, falsamente coperte da atti di ribellione; nei genitori manca del tutto una maturità adeguata al nuovo ruolo che la società richiede loro ».

La seconda è di tipo ideologico-politico, con intonazione polemica e innovativa: « Il CSF è un organo antidemocratico e quindi destinato a fallire. Propongo la gestione sociale della scuola, dove intervengono attivamente le organizzazioni dei lavoratori e gli enti locali, affinché si stabilisca un collegamento reale fra scuola e forze democratiche della società ».

La terza è pure di tipo politico, ma con intonazione realistico-riformistica: « Il CSF è l'unico mezzo per poter far arrivare la voce degli studenti in modo corretto ed efficace. Purtroppo, a causa delle molteplici fazioni esistenti all'interno delle scuole, non ha e non avrà vita facile. Ciononostante resta uno degli organi più democratici, anche se ha bisogno di gente matura e sensibile per la sua affermazione ».

Se i tipi di approccio al problema e gli atteggiamenti con cui si affrontano esperienze come quella dei CSF (ma il discorso potrebbe ripetersi anche per i più recenti Consigli d'Istituto) affondano le loro radici nelle esperienze originarie degli individui, sembra che non resti che accettare la frase di Fichte, per la quale « la filosofia che uno ha dipende da che uomo uno è ». Se non che questa frase, anche se detta dal più volontarista e antidogmatico dei filosofi romantici, non può non nascondere un significato positivistico e rinunciatario. L'esperienza s'incarica di smentire le posizioni troppo rigide, perché dimostra non solo il cambiamento delle opinioni, ma la trasmigrazione da una posizione all'altra, soprattutto nell'età giovanile.

Strutture come quella dei CSF, per quanto fragili e discutibili siano, assumono proprio il ruolo di render pos-

sibile la conoscenza e l'esperienza del cambiamento, e cioè il superamento delle angustie conoscitive, affettive, etiche, politiche, di cui tutti si è in qualche modo portatori, attraverso l'interazione con altre persone e con altre posizioni.

Non si può dire che il cambiamento istituzionale introdotto dal Parlamento e dal Governo attraverso la legge e i decreti delegati sia il frutto del successo pedagogico e politico dei CSF: questi però hanno rappresentato un fatto reale, un embrione di nuova organizzazione scolastica, che ha dimostrato, con la sua stessa esistenza, per quanto precaria e discontinua, la *possibilità* che si chiedesse alla « convivenza » e al dialogo fra le tre componenti l'energia o almeno la formula per uscire dalla crisi emersa con la contestazione.

Ma dalla nostra ricerca si ricava anche un'indicazione più precisa. Ed è che son andati meglio, si son rivelati più solidi quei CSF i cui membri avevano già fatto esperienze di partecipazione e di dialogo triangolare, prima della Circolare 375, e che analogo vantaggio hanno manifestato quei Consigli i cui membri già avevano fatto esperienza partecipativa nei CSF. Tale esperienza ha dunque offerto spunti e motivi ai responsabili politici dell'innovazione giuridico-amministrativa, ma ha insieme fecondato dall'interno il processo di socializzazione della nostra scuola, modificando lentamente il costume, introducendo nuovi punti di riferimento nella vita delle famiglie e degli operatori scolastici, alimentando quei fenomeni di iniziativa, di aggregazione, di assunzione di responsabilità, a cui si devono le tenui speranze di ripresa di efficienza e di significato della scuola d'oggi, soprattutto in vista dei distretti.

Quando il Parlamento impegnò la scuola italiana e l'intero Paese ad attuare, attraverso gli organi collegiali, una « comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica », non erano noti i risultati dell'esperimento dei CSF, che pure l'Amministrazione aveva ritenuto indispensabili per maturare le decisioni finali relative alla legge delega. Ciò conferma che raramente, quando si fanno le scelte politiche, si posseggono tutti gli elementi conoscitivi che sarebbero utili.

A posteriori possiamo però dire che dall'esperimento dei CSF sono emerse indicazioni tali da rendere accettabile il rischio affrontato dalla nuova normativa: non solo le proposte in positivo che sono emerse dalla voce dei protagonisti, ma anche l'insoddisfazione per i risultati raggiunti, per il grado di preparazione posseduto, per il numero delle riunioni fatte, costituiscono la molla, il vettore che indica e può alimentare quel cambiamento che i politici hanno innescato per necessità, per fede nella democrazia o per opportunismo.

Si dirà che i dati emersi fin qui, per quanto abbastanza coerenti nell'indicare una linea di tendenza e un affiorare nella coscienza delle componenti scolastiche della mentalità comunitario-« triangolare », non possono fornire la garanzia che gli organi collegiali previsti dai recenti decreti, che pure sviluppano l'embrione dei comitati, funzioneranno in maniera adeguata. Ci sembra tuttavia che ciò che è emerso serva almeno ad offrire dei punti di riferimento non illusori a chi sappia porsi come autogARANZIA che la battaglia vale la pena d'esser combattuta, al di là delle formule che il legislativo e l'esecutivo riescono a varare, per « tenere insieme » e per « assicurare » una scuola che rischia ad ogni passo di sfasciarsi e di smarrire il significato ideale e storico della sua esistenza.

PROSPETTIVE PER UNA DEFINIZIONE DELLA FUNZIONE DELL'INSEGNANTE NELL'AMBITO DELLA SCUOLA COMUNITARIA

PREMESSA

Non è possibile prevedere quanto s'innalzerà sulla superficie dell'acqua l'iceberg della « comunità scolastica », che affonda la sua parte sommersa fin nel secolo scorso, e che ha cominciato ad affiorare all'inizio degli anni '70, con le assemblee e con i comitati, per proseguire con i consigli di cui è festonata la scuola italiana ad ogni livello, in virtù dei decreti delegati.

Se alle scienze umane non si possono chiedere profezie o previsioni rigorose, si può invece chiedere di analizzare i processi che sono in atto, nel loro divenire storico-chiarendone le ragioni e aiutando a prender posizione fra queste, in vista di un orientamento per il futuro.

E' quanto abbiamo cercato di fare, in questo studio e in altri, che lo precedono e lo seguono, giungendo alla conclusione che le radici della « comunità scolastica » non sono tanto salde e profonde nella storia delle istituzioni e del costume, da doversi considerare al riparo da qualunque crisi di ripensamento e di rigetto, perché risentono fortemente della contingenza da cui sono nate (debolezza del sistema e virulenza della contestazione); ma che neppure sono una realtà cervellotica ed effimera, come vorrebbe qualcuno, spaventato dalle difficoltà che sono sopravvenute nel corso degli anni '70.

Mentre altrove abbiamo cercato di approfondire queste difficoltà, sostenendo che ci sono ragioni valide per « continuare i lavori » intorno alla « comunità incompiuta », in questa sede vorremmo concludere l'itinerario indicato nel titolo « Scuola e famiglia dai comitati ai consigli », con un capitolo dedicato a far luce sulla condizione dell'insegnante, quale è venuta configurandosi nel corso di questo processo ideale e storico.

Per quanto la democratizzazione venga mutando la struttura e il significato della scuola, l'insegnante ne resta pur sempre il perno e la condizione primaria. Si può dire infatti non solo che l'atteggiamento dell'insegnante deciderà in ultima analisi sul destino della comunità scolastica, ma anche che questo disegno comunitario acquista un senso non evasivo, solo se sostiene e favorisce, sia pure dialetticamente, la funzione educativa dell'insegnante, esaltandone e non mortificandone la professionalità.

Se l'insegnante deve capire quello che sta succedendo, la famiglia e la società devono capire quello che sta succedendo nell'insegnante.

Un contributo a questa duplice comprensione ci sembra possa venire da due momenti di riflessione, che corrispondono alle due parti in cui si divide il presente capitolo: il primo è quello che si può sviluppare attraverso la rilettura del documento che più di ogni altro ha contribuito a fornire una legittimazione teorica e politica alla partecipazione scolastica, e cioè il rapporto dell'UNESCO, redatto dalla Commissione Faure, che è stato pubblicato nel 1972 e tradotto in italiano nel 1973, proprio nel periodo che va « dai Comitati ai Consigli »; il secondo è un tentativo di analisi della condizione dell'insegnante, nel quadro sociale e istituzionale definito dai decreti delegati.

LA NUOVA CONCEZIONE DELL'INSEGNANTE

Le pagine del Rapporto Faure esplicitamente dedicate alla figura dell'insegnante non sono molte, ma le pro-

spettive che emergono dall'intero documento sono notevolmente illuminanti per delineare la nuova concezione del docente di cui ha bisogno la scuola di oggi e ancor più quella di domani.

E' noto che non si può definire l'insegnante in se stesso, perché la consistenza professionale, sociale, politica, pedagogica di questa figura dipende da una trama di relazioni che vanno via via esplicitate, in rapporto ad una serie di punti di vista, che sono quelli delle scienze che se ne occupano. Ogni epoca e ogni contesto sociale, in relazione ai fini che si propongono, ai rapporti di potere, ai diversi sistemi istituzionali, privilegiano ora l'uno ora l'altro aspetto dell'insegnante, affidandogli ora un compito ora l'altro, lasciandogli maggiore o minore libertà di autodefinire il proprio ruolo e avvicinandosi più o meno all'attuazione di quella che in termini pedagogici si può chiamare « funzione educativa » dell'insegnante, per distinguerla dal « ruolo » puramente sociologico che di fatto via via gli si affida.

Per vedere quale concezione dell'insegnante emerge dal *Rapporto Faure* è necessario vedere come vengono pensate le altre variabili che interagiscono con il docente, contribuendo a configurarlo nell'uno o nell'altro modo. Poiché sarebbe lungo prendere in considerazione tutti i grappoli di variabili che hanno a che fare con l'insegnante sul piano culturale, sociale e politico (e oltre a tutto a diverse situazioni corrispondono diversi ruoli) limitiamoci a raggruppare intorno a tre nuclei il discorso suscettibile di far emergere i contorni del docente nella scuola contemporanea.

Questi nuclei sono i tre « padroni » o titolari del diritto di « comandare » all'insegnante ciò che egli deve fare: essi sono la *cultura*, la *istituzione* che lo paga e lo giudica e gli *alunni*, che sono i « clienti » o destinatari della sua attività¹.

¹ S. DE GIACINTO, *La personalità e la professionalità del docente nell'attuale situazione socioculturale*, in « Ricerche didattiche », n. 144-145, aprile-maggio 1971. Per una rassegna critica della letteratura sociologica in merito, cfr. V. CESAREO, *Insegnanti e mutamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano 1976; per una fondazione interdisciplinare della funzione docente, cfr. E. DAMIANO, *Funzione docente*, La Scuola, Brescia 1976.

A proposito della *cultura* il *Rapporto* è deciso nel respingere la concezione di un sapere precostituito e concluso nella sua perfezione classica, di fronte al quale l'insegnante sarebbe vate e ministro. Se è vero che non vi può essere educazione senza trasmissione di conoscenze e di esperienze passate, è altrettanto vero che il sapere è aperto e problematico e che la cultura s'identifica con un atteggiamento di curiosità e di disponibilità alla ricerca e all'impegno, piuttosto che con un possesso acquisito. Tutto ciò si esprime nel concetto di « umanesimo scientifico », che punta sulle regole dell'obiettività, dello spirito critico, antidogmatico, dialettico; sulla umiltà, sull'autocontrollo, sull'impegno etico di trasformazione progressiva della realtà, per umanizzarla e per raggiungere la pienezza ideale di un uomo che appare incompiuto e in via di completamento². Di qui una conseguenza per ciò che riguarda l'insegnante: « Se l'oggetto da apprendere deve essere continuamente reinventato e rinnovato, allora l'insegnamento diviene esso stesso educazione e tende a identificarsi con l'apprendimento »³. L'insegnante è insomma colui che in tanto insegna in quanto apprende. Questa nozione, che non era ignota ai classici (si pensi a Socrate e a S. Agostino), acquista oggi uno spessore esistenziale ignoto nel passato, proprio per le dimensioni nuove in cui si presenta « l'oggetto da apprendere ».

Si aggiunga che si è fatta oggi più acuta la consapevolezza della radicale incompiutezza dell'uomo e della conseguente necessità di svilupparsi per tutta la vita, per mezzo dell'*educazione permanente*: il che postula un insegnante che non sogni di viver di rendita con le conoscenze acquisite e con i modelli di comportamento interiorizzati ai suoi tempi.

Dunque la cultura, anziché brillare alle spalle dell'insegnante, come sole che dev'essere riflesso sull'allievo, è

² *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, UNESCO-Armando, Roma 1975³, pp. 232-237.

³ *Rapporto*, p. 40.

piuttosto un obiettivo da conquistare insieme, un progetto e un impegno per il futuro, che coinvolge tanto il docente quanto l'allievo, il primo più consapevole e più motivato del secondo e quindi più disponibile a colmare il dislivello che lo divide temporaneamente da questo.

B | L'ISTITUZIONE SCOLASTICA: LE NUOVE FINALITÀ E LA NUOVA GESTIONE DELLA SCUOLA

Il discorso sull'*istituzione* è più complesso, perché riguarda il rapporto della società con la scuola, oltre che le variabili interne di quest'ultima. Il Rapporto riconosce anzitutto che la scuola è stata fino ad oggi e in tutte le forme stabili di società, « uno strumento privilegiato per la conservazione e l'organizzazione dei rapporti di forza esistenti »⁴, ma poi nega che la scuola sia puramente conservatrice⁵, afferma che essa è « un organismo vivo... un recettacolo, checché ne dicano alcuni, largamente aperto alle idee nuove »⁶, anche in relazione al compito nuovissimo che si trova davanti (« per la prima volta nella storia la scuola lavora consapevolmente a preparare gli uomini per modelli di società che non esistono ancora »)⁷ e infine presenta questo modello: « La scuola deve contribuire alla realizzazione del nuovo *progetto sociale*, con il suo insegnamento, con la sua prassi, con il suo impegno. Deve sostituire l'autorità meccanica, di tipo amministrativo, con una decisione vivente di tipo democratico »⁸.

L'insegnante che una simile scuola richiede non è tanto la « vestale della classe media »⁹, quanto una persona inserita nella realtà extra-scolastica, capace di giudizio autonomo e d'iniziativa, impegnata a realizzare con la sua attività nella scuola, e ovviamente con le altre persone con cui collabora, un nuovo « progetto sociale » e di fondare

⁴ Rapporto, p. 120.

⁵ Rapporto, p. 25.

⁶ Rapporto, p. 272.

⁷ Rapporto, p. 64.

⁸ Rapporto, p. 239.

⁹ BARBAGLI M. - DEI M., *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Il Mulino, Bologna 1969.

su questo progetto e sulla collaborazione una « nuova autorità », che sostituisca quella burocratica.

Ma l'insegnante non ha a che fare solo con gli uomini e con i colleghi: il Rapporto a più riprese e con molta efficacia sostiene « come legittima e necessaria la sempre più logica partecipazione degli interessati all'elaborazione, attuazione e gestione delle politiche educative ». Questa gestione comunitaria va concepita come partecipazione « a tutti i livelli e in tutti i settori al momento delle decisioni e all'assunzione delle responsabilità », secondo « infiniti modelli di partecipazione, di cogestione e di autogestione » tra i quali è auspicabile uno studio comparativo¹⁰.

In questa prospettiva il « datore di lavoro » dell'insegnante non è più la norma impersonale dello Stato-ordinamento, ma è un complesso di persone « interessate », che partecipano, in modi che vanno definiti, a fissare i contenuti, i fini, i metodi e i controlli dell'educazione scolastica. E' importante sottolineare che nel momento in cui tenta di fare un elenco di questi « interessati », che devono dare una nuova gestione della scuola, il *Rapporto* cita gli insegnanti, i genitori, i pedagogisti, gli psicologi, i pediatri e affini, gli studenti e alunni a partire da una certa età, il personale amministrativo e affine, i rappresentanti di organizzazioni giovanili, sindacali e politiche¹¹.

Evidentemente gli insegnanti devono abilitarsi a questa corresponsabilità, che in passato sarebbe parsa una intollerabile invasione in campo specialistico. Oggi non si può fare a meno di questa compartecipazione e non per ragioni demagogiche, ma per ragioni intrinseche: « la determinazione dei fini della scuola non può essere riservata né alla sola volontà provvidenziale dell'uomo politico, né al solo sapere dell'uomo di scienza »¹².

Il discorso della partecipazione del « più gran numero al massimo di responsabilità » non è visto come evento babelico, preclusivo della libertà d'insegnamento e della specificità del ruolo del docente: « L'avvenire sarà di chi

¹⁰ *Rapporto*, p. 335.

¹¹ *Rapporto*, p. 148.

¹² *Rapporto*, p. 244.

riuscirà ad unire nella scuola le forze della critica, della partecipazione democratica e dell'immaginazione, con il potere dell'organizzazione operativa, scientifica e razionale, per mettere in valore le risorse latenti e le energie potenziali che esistono negli strati profondi dei popoli »¹³. Ne discende questa conseguenza per l'insegnante: se egli da una parte dovrà saper vivere e interagire con gli altri « interessati », essere animatore, educatore civico-politico e promotore di creatività, dall'altra parte egli misurerà la propria efficienza sulla capacità d'impossessarsi delle nuove scienze e delle nuove tecnologie, per attuare un insegnamento individualizzato.

Una scuola che voglia vivere la razionalità e la partecipazione, ha bisogno di differenziare i suoi compiti e di rendere più flessibili i suoi moduli di lavoro. Di conseguenza « appaiono sull'orizzonte équipes di insegnanti, organizzate sul modello delle équipes d'ospedale, con molti ausiliari ed assistenti, incaricati soprattutto di compiti non didattici, come la sorveglianza, la valutazione, l'amministrazione. Al limite si comincia a pensare che l'idea di specialista permanente di educazione deve essere riveduta in vari settori scolastici »¹⁴.

La rigida figura marmorea, che qualcuno continua ad immaginare, si va rendendo plastica, duttile, si va moltiplicando in fogge diverse, sotto la pressione di una scuola che non è più caserma o convento, ma comunità co-gestita con coloro che non sono educatori professionisti, e che pure vanno il più possibile associati all'opera educativa¹⁵.

Si profila la fine del monopolio educativo dell'insegnante nella scuola. Occorre capire che si tratta di un guadagno e non di una perdita. All'obiezione che in tal modo si rischia di annegare l'insegnante nel sociale, si può rispondere che il problema sta proprio nell'imparare « a nuotare ». Ma la risposta non diventa una comoda battuta, solo se si cerca di definire nuovi rapporti nella scuola, tali che consentano all'insegnante di non perdere, ma di confer-

¹³ *Rapporto*, p. 230.

¹⁴ *Rapporto*, pp. 219-220.

¹⁵ *Rapporto*, p. 322.

mare a livelli più alti e più efficaci la sua identità professionale.

C | GLI STUDENTI

Veniamo al terzo « padrone » dell'insegnante, ossia allo studente. Il discorso, a questo proposito, è perentorio e richiama i sacri testi dell'attivismo: « Al contrario di quanto avveniva una volta, è l'insegnamento che deve adattarsi all'allievo, e non viceversa »¹⁶. Ben presto però compare il linguaggio sociologico per sottolineare in altro modo la medesima finalizzazione: « Il ruolo riservato all'allievo è il criterio discriminante dei sistemi scolastici. Esso dipende dal grado di libertà che gli si riconosce, dalle norme di selezione che gli si applicano, dalle responsabilità che gli si consente di assumere »¹⁷.

Ma non si tratta solo di riconoscere un diritto a discutere i regolamenti interni, i contenuti e i metodi dell'insegnamento, bensì di finalizzare l'attività scolastica « ad aiutare l'uomo ad attuarsi in tutte le sue dimensioni (fisiche, intellettuali, affettive ed etiche), come protagonista dello sviluppo, del mutamento, dell'autocompimento, marcando così per le vie del reale, verso l'ideale dell'uomo completo »¹⁸.

Per raggiungere scopi di questa complessità l'insegnante non può rifugiarsi in una interpretazione restrittiva del suo ruolo: egli deve « insegnare a vivere, insegnare ad imparare, in modo da poter acquisire nuove conoscenze, durante tutta la vita; insegnare a pensare, in modo libero e critico: insegnare ad amare il mondo e a renderlo più umano, insegnare a realizzarsi nel lavoro »¹⁹.

Lo studente, in altri termini, si rivela il « padrone » più esigente: se la *cultura* potrebbe anche lasciar correre, se nell'istituzione si potrebbe trovare un *modus vivendi*, lo studente invece non consente fughe o arretramenti: esi-

¹⁶ *Rapporto*, p. 323.

¹⁷ *Rapporto*, p. 323.

¹⁸ *Rapporto*, p. 247.

¹⁹ *Rapporto*, p. 127.

ge la testimonianza, esige che l'insegnante, per potergli « insegnare ad essere », sappia egli stesso apprendere ad essere, in un dialogo impegnativo.

« L'insegnante, oltre alle funzioni consuete, è chiamato sempre più a diventare un consigliere, un partner nella conversazione, qualcuno che aiuta a cercare in comune gli argomenti a favore e quelli contrari, piuttosto che porgere una verità bell'e fatta. Perciò dovrà consacrare più tempo e più energia alle attività produttive e creative, come l'interazione, la discussione, l'animazione, la comprensione, l'incoraggiamento. Senza una tale evoluzione di rapporti fra docenti e discenti non ci potrà essere un'autentica democrazia nella scuola »²⁰.

Si direbbe che il Rapporto faccia ogni sforzo per « liberare » lo studente dall'istituzione scolastica, con tutto il corteo di miti e di servitù che questa ha per secoli comportato, fino dal tempo in cui egli era « condannato » alla frusta, come ricorda S. Agostino, il quale diceva che ai suoi tempi chiunque avrebbe desiderato mille volte morire, piuttosto che tornare a scuola.

Ecco la prospettiva del *Rapporto*: « Lo scopo è quello di consentire a ciascun discente di coordinare, nella maniera che gli è più congeniale, attività, programmi e mezzi che siano alla sua portata »²¹. E ancora: « L'ipotesi di fondo è che al singolo che abbia completato la scuola dell'obbligo, sia lasciata la libertà di scelta tra la prosecuzione degli studi, l'immissione nella vita attiva, che non precluda la prospettiva di studi ulteriori, l'intervento riparatore delle eventuali lacune del primo insegnamento, l'accesso a studi superiori senza aver frequentato i gradi intermedi tradizionalmente richiesti »²².

Non si tratta di fare del facile « studentismo », centrando l'attenzione sul destinatario dell'azione educativa. Il Rapporto riconosce che la motivazione prevalente degli

²⁰ *Rapporto*, pp. 147-148.

²¹ *Rapporto*, p. 285.

²² *Rapporto*, *ibid.*

studenti è il diploma: non se ne scandalizza, ma si preoccupa di denunciare il facile inganno, dato che il diploma non è più automatica garanzia di promozione sociale, e rilancia la *motivazione all'apprendimento*, basata sulla soddisfazione che la conoscenza procura: cosa facile a dirsi, ma difficile a farsi.

Di qui un compito preciso per l'insegnante. « E' chiaro che l'insegnante ha sempre meno il compito di inculcare conoscenze, e sempre più quello di *svegliare* il pensiero »²³. S'intuiscono a questo punto i sorrisetti ironici di tanti studenti, che non credono alla capacità della scuola di svegliare il pensiero. Non hanno tutti i torti: per un Socrate che scuote l'anima, ci sono cento che... Socrate non sono. C'è solo da sperare che le cose vadano meglio quando toccherà a questi studenti salire in cattedra.

D | LA FUNZIONE EDUCATIVA DELL'INSEGNANTE

1. *Verso la perdita di potere e la conquista dell'autorità.* – Posto l'allievo come persona incompiuta, che si va completando nel processo di educazione permanente, e la scuola come strumento a servizio di questa persona, piuttosto che come mostro sacro da sopportare e da venerare, i compiti dell'insegnante sono così determinati dallo scopo, più che da un quadro definito di adempimenti ad orario fisso. Chi si aspettava una riduzione dei compiti dell'insegnante entro i confini ristretti dell'istruzione, per difendersi dalla fatica di un « vissuto » sempre più impegnativo, è rimasto deluso. Il *Rapporto* ripropone in termini chiari il problema in tutta la sua vastità: c'è un ridimensionamento di potere e c'è una dilatazione di servizio. Il che implica il deciso superamento del burocratismo, che tiene il cittadino a rispettosa distanza. « Un'amministrazione burocratica e centralizzata tende inevitabilmente a trattare gli esseri come cose. Senza la modifica della gestione scolastica, senza la modifica delle procedure d'insegnamento, senza la personalizzazione dell'atto educativo,

²³ *Rapporto*, p. 147.

non si arriverà mai all'uomo concreto, vivo nella realtà delle dimensioni e nella molteplicità dei bisogni »²⁴.

Non dobbiamo nasconderci che questo riferimento all'uomo concreto porta con sé una inevitabile conflittualità interna, perché, « mancando chiare linee di demarcazione, l'interessato non è in grado di sapere quando ha finito il suo lavoro »²⁵.

Ma qui occorre decidere se si vuol restare prigionieri di un sindacalismo miope che cerca la fuga dalle responsabilità, o se si vuole una funzione docente capace di resistere alla critica dei descolarizzatori e di mostrare la sua validità sociale. Da questo punto di vista, la funzione del docente è unica: dalla scuola materna all'università perciò, ne conclude il *Rapporto*, dovrebbe sparire la gerarchia delle carriere e degli stipendi. Nello stesso tempo si afferma però che « la formazione dei docenti di domani dovrà essere orientata in due direzioni. Da un lato verso la specializzazione di un certo numero da assegnare all'educazione prescolastica, alla ricerca pedagogica, all'istruzione tecnica, al recupero dei minorati, alla funzione di guida di uomini (andragoghi), dall'altro verso le funzioni di educatore-animatore, che saranno proprie dei futuri insegnanti, i quali devono essere messi in grado di operare tanto con ragazzi che con adulti, sia a scuola, sia fuori della scuola. Ma le competenze che saranno richieste in avvenire nel settore educativo non sono solo queste. Serviranno specialisti dei materiali didattici, dei sussidi per l'autodidattica, per l'uso delle nuove tecniche, per gli audiovisivi; serviranno animatori di centri comunitari, psicologi, amministratori di tipo nuovo, analisti dei sistemi »²⁶.

2. *Unità e differenziazione nella funzione del docente.* - A questo punto c'è da domandarsi se ha ancora un senso parlare del docente come di una figura capace di svolgere tanti ruoli, press'a poco come accade al medico

²⁴ *Rapporto*, p. 246.

²⁵ R. K. KELSAL, *La condizione, il ruolo e il futuro degli insegnanti* in E. KING (a cura di), *Insegnanti e società in evoluzione*, Armando, Roma 1972, p. 132.

²⁶ *Rapporto*, p. 320.

condotto, o se sulla base di una nuova e più articolata visione dell'educazione, dei suoi compiti differenziati, che possono esigere interventi specialistici, non si debba parlare di figure diverse, nell'ambito di una funzione unitaria, proprio come accade a diversi « operatori sanitari ».

Non si tratta di polverizzare e di liquidare la funzione docente in una serie di ruoli non unificabili, che obbediscono a logiche diverse, ma di sviluppare la logica educativa secondo le articolazioni ch'essa esige; non si tratta di inventare nuovi professionisti che vengano dall'esterno a sostituire i docenti, ma di abilitare i docenti stessi a riscoprire nuovi ruoli, con diverse specializzazioni non necessariamente possedute in egual modo da ciascun singolo, ma globalmente indispensabili per un armonico sviluppo del processo educativo.

Il che non significa che si debba sostenere una sorta di autarchia educativa dell'istituto scolastico, dal momento che è ormai acquisito che la scuola non può fare a meno dei più diversi apporti di competenze che vengono dalla società esterna. Ma la responsabilità di promuovere e di coordinare questi contatti e questi contributi di persone e di ambienti esterni non può non spettare agli insegnanti.

La prospettiva della *Cité éducative* o della *comunità educativa* di cui parla il *Rapporto* può rendere plausibile una educazione che da una parte sia opera di tutti i cittadini, resi più consapevoli del bene comune (press'a poco come potrebbe accadere per la coscienza sanitaria), e dall'altra trovi negli istituti scolastici, aperti a tutta la popolazione e non solo ai ragazzi, dei centri specializzati per l'apprendimento, la ricerca, la discussione, sulla base di una ripartizione di compiti fra i docenti, che possono anche svolgere temporaneamente compiti differenziati con duttilità funzionale ai compiti da assumere, al di fuori degli schemi rigidi delle cattedre.

Se non si vuole vagare nell'utopia, si può vedere almeno parzialmente concretizzata, per la situazione italiana, l'istanza della comunità educativa entro due strumenti che sono suscettibili di presentare in termini unitari i bisogni e le attività educative di un certo nucleo di persone: essi

sono i distretti scolastici e gli istituti scolastici comunitariamente gestiti e dotati, dalla legge 477, di una certa autonomia.

3. *L'insegnante come soggetto dell'innovazione.* — In questo contesto l'insegnante non sarà lo zimbello (l'espressione è ancora del Rapporto) degli altri « padroni », ma sarà in certa misura anche il frutto della sua coscienza professionale e della sua preparazione tecnica e della sua volontà.

Giovanni Gozzer²⁷ commentando alcuni rapporti internazionali, si mostra pessimista circa la capacità degli insegnanti di riqualificarsi veramente, entro una istituzione che « si rinsalda nella conservazione », mentre aumenta il « gap tra dato psicologico e comportamento didattico ». E non è che gli manchino buone ragioni, accentuate dall'evidente dequalificazione verificatasi negli ultimi tempi. Ma ci sono altre ragioni, che vanno richiamate, e che consentono di guardare con qualche speranza alla situazione del nostro Paese. La prima è di carattere istituzionale: è fornita dai decreti delegati, che delineano un nuovo stato giuridico dell'insegnante, secondo una prospettiva comunitaria che si muove decisamente nella linea del *Rapporto Faure*, almeno per alcuni aspetti, facendo fare un salto di qualità alla normativa italiana sulla scuola; la seconda è di carattere etico-professionale e riguarda quegli insegnanti che s'impegnano a rinnovarsi, a dispetto di tutti i dati sociologici di questo mondo, e che vanno avanti anche quando mancano buone leggi e stipendi adeguati. I gruppi di rinnovamento didattico, le associazioni professionali ed i sindacati non sono solo recettacoli di corporativismo, come ama rappresentarsi qualcuno, ma sono sedi nelle quali gli insegnanti da anni vanno elaborando una nuova visione della scuola e del loro ruolo, anche quando questo significa rinuncia a privilegi e impegno a pagare di persona.

Il *Rapporto* denuncia come tecnocratico e paternalistico il tentativo di coloro che vogliono innovare la scuola per gli insegnanti e sugli insegnanti ma non con loro. La

²⁷ GOZZER G., *Il Capitale invisibile*, 2 voll., Armando, Roma.

resistenza alle riforme è dovuta per gran parte al modo con cui esse sono presentate o imposte, senza preoccuparsi di ottenere la partecipazione degli insegnanti.

Si tratta, da parte del *Rapporto*, di un atteggiamento responsabile, che rifiuta l'illuminismo antistorico di chi s'illude di prendere scorciatoie che portino alla innovazione sulla testa degli insegnanti, e che nello stesso tempo presenta agli insegnanti le linee generali della necessaria trasformazione che li attende, se non vogliono venire travolti con l'istituzione scricchiolante, dalla quale finora si sono sentiti protetti. In questo contesto carico di drammaticità e di aperture, in cui il « ruolo » sembra a volte tanto diffuso da disperdersi nel corpo sociale e a volte tanto concentrato nella specializzazione da perdere il suo significato educativo, può apparire per lo meno retorico riproporre il vecchio tema della « missione » di educatore, come fa il *Rapporto* ²⁸.

Al di là del termine, e degli equivoci che questo nasconde, non ci sembra evasivo rappresentarsi, come idea regolativa, un *compito* che diviene sempre più urgente, al di là degli strumenti istituzionali che sono disponibili per attuarlo.

Come è necessario che gli studenti ritrovino « la motivazione naturale che porta l'uomo verso la conoscenza ed esige anche che sia spezzato il nesso automatico diploma-impiego che l'economia di tanti paesi, anche sviluppati, non potrà garantire per sempre » ²⁹, così è necessario che gli insegnanti ritrovino, al di là di problematiche gratificazioni sociali, quella motivazione che Tommaso d'Aquino precisava in questo modo: « sicut magis est illuminare quam lucere solum, ita magis est aliis contemplata tradere, quam contemplari solum ».

Per essere insegnanti occorre anche avere il gusto del-

²⁸ *Rapporto*, p. 225: « Uno dei tanti meriti dei mass-media è che liberano l'insegnante dal compito esclusivo di trasmettere il sapere e gli consentono di dedicarsi prima di tutto alla *missione* di educatore ». Per una discussione di questo concetto e per una efficace impostazione del problema, cfr. G. BALLANTI, *Il comportamento insegnante*, Armando, Roma 1975 (pp. 68-71).

²⁹ *Rapporto*, p. 34.

la contemplazione e sentire il desiderio di condividere le proprie scoperte con altri. L'impostare il discorso, come è giusto, in termini di servizio sociale da fornire e di professionalità da rifondare, non deve impedirci di vedere quella che, almeno in molti casi, è la forza originaria che alimenta dall'interno la trasformazione di ruolo di cui s'è detto: ed è l'amore per la verità e l'amore per le persone. Il Rapporto non lo dice, ma consente di pensarlo, quando afferma che i cambiamenti non avvengono solo perché la società ci tira per i capelli.

LA CONDIZIONE DELL'INSEGNANTE
NEL QUADRO ISTITUZIONALE E SOCIALE
DEFINITO DAI DECRETI DELEGATI

Il profilo teorico tracciato dal Rapporto Faure sulla base di una visione internazionale della problematica politico-pedagogica, ha bisogno di essere calato nella realtà italiana, quale è venuta configurandosi con i decreti delegati. Il nucleo originario di queste norme riguardava lo stato giuridico dei docenti e non l'intera materia dell'organizzazione scolastica.

E' apparso però chiaro, anche dalla ricostruzione storica richiamata in questo studio, che non si poteva pensare al « contratto di lavoro » del docente, senza prendere in considerazione il quadro della realtà sociale, che negli ultimi tempi ha preso a ribollire più intensamente entro e intorno alla scuola.

I rapporti nei quali si realizza, con maggiore o minore tensione, la libertà del docente, s'inscrivono, infatti, all'interno di una istituzione, e cioè, appunto, la scuola, che vive una fase di accelerata trasformazione, e che a sua volta dipende da un complesso di valori culturali, anch'essi in movimento.

Il singolo docente, con la sua *storia personale*, con le sue motivazioni, con i suoi bisogni, è chiamato oggi a vive-

re in una *scuola* che un atto politico-legislativo, espressione più o meno fedele di un nuovo *ethos culturale*, ha trasformato profondamente attraverso i decreti delegati.

L'esperienza di questo primo periodo di applicazione dei decreti ci ha mostrato la diversità degli atteggiamenti che i singoli docenti hanno assunto di fronte a questo evento giuridico: si va da chi è entusiasta perché si è attuato un antico progetto socio-pedagogico, a chi è tiepido perché non crede negli ideali o nelle tecniche della democrazia scolastica, a chi è contrario perché giudica la nuova normativa troppo « avanzata » o troppo « moderata »: ma non è azzardato affermare che molti vi si sentono « estranei ». In altri termini, già ad un livello globale si constata l'esistenza di conflitti tra i valori diffusi nel corpo sociale (aspetto antropologico-culturale), l'organizzazione scolastica (aspetto socio-istituzionale) e la situazione personale di ciascuno (aspetto psicologico-individuale)³⁰.

Vediamo anzitutto il primo ordine di conflitti.

A | RAPPORTI FRA VALORI SOCIALI E ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA

Per esprimere con una formula sintetica la trasformazione giuridica operata dai decreti delegati, si è scritto che la Costituzione è entrata nella scuola. In questa formula c'è molto di vero, anche se è ovvio che la Costituzione non può camminare se non sulle spalle degli uomini, i quali non si muovono in maniera lineare, solo per portare avanti l'attuazione del disegno costituzionale. La crisi dell'apparato statale ottocentesco, soprattutto nel settore dell'amministrazione scolastica, l'esplosione della contestazione studentesca e il bisogno sociale di avere dalla scuola qualcosa di più d'un titolo di studio, pur senza aver idee precise sull'alternativa, hanno indubbiamente rappresentato la forza che ha prodotto nel vecchio edificio della

³⁰ Si veda, per l'approfondimento di queste categorie d'indagine, J. W. GETZELS, *Comportamento e conflitti di ruolo nell'ambiente scolastico*, in V. CESAREO (a cura di), *Sociologia dell'educazione*, Hoepli, Milano 1972, pp. 254-269.

scuola italiana la breccia attraverso cui la Costituzione è potuta entrare.

Non è stato e non è un ingresso incontrastato, perché il discorso della libertà, della giustizia e della partecipazione, trasferito nella scuola, sembra più idoneo a promuovere contese ideologiche e verbali e a scuotere millenari equilibri basati sul sapere e sull'autorità, che capace di rinnovare la scuola stessa.

Il timore che con l'edificio monarchico-fascista crollasse anche la scuola tout-court, sotto i colpi della critica democratica (si può ricordare che per alcuni la parola « repubblica » significa ancora disordine e confusione) ha portato gran parte della società italiana a difendere una concezione « tecnica » della cultura e dell'istituzione scolastica, collocandole nell'incontaminato regno sovralunare in cui splende la maestà dello Stato.

Senonché la contestazione studentesca, vent'anni dopo la Costituzione, ha screditato, « profanato » questo regno, mostrando « di che lacrime grondi e di che sangue », e cioè accusandolo d'essere la facciata rispettabile d'un meccanismo autoritario e selettivo, responsabile di perpetuare, anziché di eliminare le ingiustizie sociali.

A questo punto le ideologie, le fedi, le forze sociali, al cui incontro dialettico son dovuti il disegno costituzionale e un primo avvio della ricostruzione morale, giuridica, politica ed economica del Paese, sono state indotte ad uscire allo scoperto, nella convinzione che il « funzionamento » della scuola non si potesse più garantire rinforzando il vecchio apparato burocratico della scuola, col falso neutralismo del suo sapere « ufficiale », riservando agli adulti il « gioco » della democrazia. Ciò che prima era il presupposto della attività scolastica (un quadro organizzativo definito e stabile) diventava ora la meta da conquistarsi attraverso un incontro-scontro di forze portatrici di diverse proposte valoriali, oltre che, inevitabilmente, di diversi interessi categoriali.

Si è in tal modo preso coscienza della situazione in cui la scuola era vissuta fino a quel momento, proprio in virtù del nuovo ethos democratico portatovi dalla conte-

stazione, con più forza che dalle associazioni professionali dei docenti, dalla vecchia FNISM all'UCIIM e all'AIMC.

B | CONFLITTO FRA DUE MODELLI DI SCUOLA

E' stato così possibile fare un confronto fra due modelli di scuola, il primo appartenente al « passato » autoritario e il secondo al « futuro » democratico: due modelli che non si sono realizzati, né si realizzeranno mai allo stato puro, e che tuttavia si contendono il campo, messi ora in contatto e in conflitto fra loro dalla nuova normativa sugli organi collegiali.

Il primo modello è quello di una scuola « di Stato », imposta dall'alto, burocratica e gerarchica. Esso è nato come conseguenza del dinamismo dei principi « illuminati » del '700, in un momento in cui lo Stato moderno, fattosi *assoluto* attraverso il controllo della finanza, della burocrazia e dell'esercito, voleva acquisire anche il controllo dell'istruzione, sottraendola alla Chiesa, per « costruire » dei sudditi fedeli alla corona e rispettosi dell'ordine sociale.

Ma per « fare attraverso la scuola un popolo », come dicevano i giuristi del Settecento³¹, occorre trasformare i docenti in *funzionari* fedeli, che si sentissero responsabili verso il Sovrano e non verso la Chiesa, le comunità locali, le famiglie e gli studenti.

Secondo questo modello di scuola, per essere *controllabile* dall'alto, il lavoro del docente dev'essere prevedibile e cioè rigido e indiscutibile, privilegiato e insieme isolato, protetto da un alone quasi sacerdotale, riflesso della maestà dello Stato e irraggiungibile dai destinatari del suo magistero. « Mandato » in periferia ad alfabetizzare e a *trasmettere* cultura, anziché a *sollecitare* una presa di coscienza e una produzione culturale, il docente diventa, sia pur nel formale rispetto delle scappellate, *l'antagonista* delle comunità locali. La sua forza è più apparente che rea-

³¹ Cfr. J. G. HEINECCII, *De jure principum circa civium studia*, in *Opusculum tomus secundus, pars secunda*, Genevae 1767, pp. 133-136.

le: la sua *rigidezza*, che può apparire invidiabile sicurezza in un clima statico e autoritario, « sismicamente » tranquillo, si rivela terribile *fragilità* nel momento in cui la base è percorsa da tensioni e lo Stato si rivela latitante in occasione dei conflitti sociali (ricordava don Abbondio che una schioppettata non la può togliere neanche il cardinale).

Contro questo modello, rimasto formalmente intatto anche dopo l'avvento della Costituzione repubblicana, si pone l'altro modello scolastico, quello della scuola *della* comunità e *come* comunità, annunciato solennemente dalla legge di delega e dai decreti delegati. La scuola viene intesa come una cellula vitale di un organismo vivente e non più come l'ingranaggio di un meccanismo regolato dall'alto. La sua legittimazione viene non tanto dall'essere giudicata unilateralmente strumento di governo da parte del detentore del potere politico, quanto dall'essere ritenuta un servizio sociale efficace, da parte degli utenti e delle comunità interessate.

Le più impegnate ricerche pedagogiche, psicologiche e sociologiche concordano ormai su alcuni fondamentali connotati che si devono riconoscere alla scuola, e tutti in contrasto col precedente modello della « scuola di Stato ». Invece che rigida, la « scuola della comunità » dev'essere *flessibile* e cioè aperta alla *sperimentazione* sul piano istituzionale, non meno che su quello metodologico; invece che impermeabile alla società, dev'essere aperta alla *partecipazione* degli utenti, delle comunità locali e delle forze sociali; invece che rinchiusa nella contemplazione-trasmisione delle sue verità, dev'essere aperta alla *ricerca* di ciò che emerge nel ribollire della vita contemporanea, sempre più protesa ad interpretare e a costruire il futuro³².

E' questa la prospettiva che ha sorretto l'improbabile e pericoloso sforzo con cui i legislatori hanno tentato di far uscire la scuola dalle secche in cui s'era incagliata, caricando sulla legge delega per lo stato giuridico dei docenti una gran quantità di temi « democratici », senza peraltro

³² Cfr. L. CORRADINI, *La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della comunità*, La Scuola, Brescia 1976 (3°).

smobilitare e senza rinnovare i vecchi ordinamenti e le vecchie strutture burocratiche e i tradizionali programmi ministeriali.

Indubbiamente c'è stato un avvicinamento tra l'istituzione scolastica e il nuovo ethos sperimentalistico-euristico-partecipativo che il nostro tempo afferma con decisione, anche se il processo è lungi dall'aver raggiunto un equilibrio soddisfacente.

Come hanno reagito gli insegnanti di fronte a questo cambiamento insieme culturale e istituzionale?

La maggioranza degli insegnanti si aspettava uno stato giuridico garantista, uno stipendio adeguato, e, nel migliore dei casi, un aumento della propria autonomia, a spese della burocrazia ministeriale. E invece la legge 477 ha introdotto una nuova carta d'identità della scuola, attraverso la valorizzazione contemporanea di insegnanti, studenti, genitori e forze sociali, inseriti negli organi collegiali, dal livello del circolo e dell'istituto a quello distrettuale, provinciale e nazionale, ampliando notevolmente il « fronte dell'attenzione » dell'insegnante, col rischio di lasciarlo più solo di prima, privo di capacità e di strumenti per affrontare la nuova situazione.

Questa nuova struttura, a dir poco inattesa, e le cui legittimazioni culturali sono giunte a rapida maturazione durante le occupazioni delle scuole medie superiori, quando a trattare con gli studenti scesero in campo genitori, politici, sindacalisti e rappresentanti degli enti locali (per l'appunto i nuovi titolari del « potere scolastico »), dove erano falliti provveditori e questori e magistrati, questa struttura, si diceva, pone anche oggi *una domanda inquietante a molti insegnanti*. Si tratta di sapere se questa struttura è un'occasione di liberazione, un trampolino di lancio verso una professionalità più libera, o se costituisce una gabbia che imprigiona i docenti togliendo loro slancio e autonomia. A sentire le amare considerazioni di vari insegnanti, sembra che i nuovi partners presenti negli organi collegiali, quelli con cui si dovrebbe costruire una inedita « comunità scolastica », non siano tanto vissuti come liberatori dalla « dominazione » dei funzionari ministeria-

li, quanto piuttosto come nuovi padroni: un po' come accadeva a quei nostri antenati, che speravano di liberarsi dai Longobardi con l'arrivo dei Franchi e che invece ispiravano il Manzoni a cantare: « l'un popolo e l'altro sul collo vi sta ».

C | RAPPORTI FRA ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA E SINGOLI DOCENTI

Questo richiamo alle sventure della Patria, alle secolari frustrazioni di chi ha atteso da altri l'intervento liberatore, ci può far intendere, al di là del divertimento goliardico della citazione, il problema centrale della condizione del docente.

Si tratta dunque di esaminare il secondo tipo di conflitto di cui si è parlato, e cioè quello relativo ai rapporti tra l'istituzione scuola, quale è uscita dalla ristrutturazione operata dai decreti delegati, e il docente singolo, con i suoi problemi personali e cioè con le sue esigenze di ordine professionale e di ordine individuale.

In un suo celebre saggio sul ruolo dell'insegnante, B. R. Wilson scrisse nel 1962 che « di tutti i professionisti, gli insegnanti sono quelli che hanno meno controllo delle istituzioni in cui si svolge il loro ruolo »³³. E aggiunse, tra le molte puntuali analisi, che queste istituzioni vanno perdendo la loro specialità e non sono affatto difese, come accade invece per i tribunali e gli ospedali, dagli sbarramenti dovuti all'urgenza del problema, all'alta specializzazione richiesta agli operatori, alla incompetenza e alla condizione di inferiorità dei clienti e in genere del pubblico.

Dopo il *Rapporto Faure*, che assegna come compito alla scuola quello di *insegnare ad essere* e dopo i decreti delegati che istituiscono organi collegiali aperti a non docenti, non si può certo dire che sia aumentata la specificità della scuola e del ruolo del docente rispetto alle altre agenzie educative e agli altri ruoli educativi. Né si può dire che

³³ B. R. WILSON, *Il ruolo dell'insegnante*, in V. CESAREO, *op. cit.*, p. 131.

a tutta prima rappresenti un gran conforto, per un docente, sentirsi citare a memoria da un genitore avvocato l'ultima circolare ministeriale e sentirsi contestare un'affermazione da un genitore sindacalista, che si adorna dell'ultima analisi sociologica sulla funzione della scuola.

L'insegnante avverte che mentre lui continua ad essere ignaro della scienza altrui ed estraneo ai mestieri degli altri, gli altri sono invece messi dalla legge e dai costumi e forse più dalla debolezza dell'istituzione, in grado di intervenire negli affari della scuola. Se è vero, come ha scritto H. S. Becker nel 1961, che la « organizzazione interna della scuola può essere vista come un sistema di difesa contro l'intrusione dei genitori »³⁴, non si può certo dire che questa difesa abbia funzionato, dato che i genitori sono entrati *pleno iure* nella scuola stessa.

Come siano entrati, è noto ai docenti delle scuole superiori, che hanno vissuto la contestazione studentesca, più che ai maestri delle pacifiche (per modo di dire) scuole elementari e materne. I genitori sono entrati nella scuola un po' come capitava ai barbari di confine, che venivano accolti nelle file dell'esercito romano per difendere il vecchio impero da altri barbari più pericolosi, svolgendo dunque il ruolo di necessari ma non graditi difensori della patria. La cooperazione di queste nuove forze è ambigua, come in tutti i processi di acculturazione; è segno di sconfitta, di non saper fare da sé, e insieme di ricchezza, di innesto di nuove energie: l'elogio insistito della collaborazione, che compare in quasi tutti i programmi dei genitori, denuncia questo disagio e lo sforzo di far accettare la nuova situazione, in se stessa problematica.

D | RIDEFINIZIONE DELL'AREA DELLA SCUOLA COME SISTEMA DI LIBERTÀ INTRECCIATE

Coi decreti delegati le nozioni di *esterno* e di *interno* sono infatti cambiate, perché la topografia della scuola è

³⁴ H. S. BECKER, *Insegnanti e autorità*, in V. CESAREO, *op. cit.*, p. 337.

stata ridisegnata, col risultato che ciò che prima era esterno ora è interno.

I classici rapporti scuola-famiglia, che appartenevano per così dire alla politica estera della scuola, ora sono per buona parte materia di politica interna della scuola stessa. Ne è risultato un ente educativo architettonicamente inedito, che per essere se stesso deve includere in sé l'altro da sé, una specie di ente consortile o meglio di simbiosi, in cui la famiglia s'innesta sul tronco della scuola. Mentre la famiglia, dopo la recente trasformazione legislativa «nuovo diritto di famiglia», si è democratizzata nel suo interno, ma non ha subito nessun innesto di altre forze dallo esterno, per cui i richiami alla «famiglia aperta» sono aspirazioni o esperienze di minoranze, la scuola si è democratizzata, subendo una sorta di più o meno amichevole «occupazione» straniera, un po' com'è successo al termine della seconda guerra mondiale, quando a garantire la nostra democrazia c'erano dappertutto le forze alleate.

Abbiamo già notato, commentando i dati di questa ricerca, che le cose, per i docenti, potevano anche andare peggio. La parola d'ordine della *gestione sociale* della scuola aveva mobilitato diversi drappelli di forze sociali, disposte a battersi per conquistare la scuola, penetrando fin dentro le aule, in nome dell'impossibilità di distinguere educazione e politica, mezzi e fini, amministrazione e didattica. La linea difensiva della *funzione specifica* della scuola si è attestata allora sui contrafforti degli istituti e dei circoli, mentre i distretti, i più politici degli ambiti della nuova strategia scolastica, venivano ceduti a maggioranze di amministratori, di sindacalisti, di genitori, di studenti e di uomini di varia cultura.

Nella scuola si son dovuti accettare genitori e studenti, nella coabitazione dei nuovi organi di «governo», mentre agli insegnanti è rimasto un ultimo spazio «specifico», quello del collegio dei docenti e dei consigli di classe e d'interclasse (ma solo in quanto programmino e valutino gli alunni), l'uno e l'altro divenuti conclave e clausura di un chiostro ampiamente calcato da piedi profani.

E' chiaro che non esistono solo insegnanti affetti da

tale autonomismo acuto, da leggere la partecipazione scolastica solo in chiave di storia militare o di teologia della secolarizzazione. Ma anche la più convinta e la meno retorica adesione alla gestione sociale della scuola non libera i docenti responsabili dal cercare un preciso spazio professionale all'interno della scuola comunitaria: uno spazio che non sia la cittadella inaccessibile, conquistata facendo terra bruciata di ciò che vien lasciato agli « invasori ».

L'impresa non è facile, come non è facile caratterizzare in modo esclusivo i ruoli dell'uomo e della donna, in questa nostra società che tende alla ricerca del simile e dell'uguale, e che nella diversità sospetta il sopruso e l'ingiustizia. Il solenne riconoscimento giuridico della *libertà d'insegnamento*, per esempio, è senz'altro un importante presidio della professionalità del docente: ma a differenza di quanto sosteneva il Gentile, che la voleva per il solo maestro, considerato diretto parente dello Spirito assoluto, la nuova normativa riconosce tale libertà in certo modo anche agli studenti, ai genitori e ad altri personaggi, che possono essere invitati a prendere parte alle assemblee studentesche.

Per di più questa libertà non è un dominio riservato del docente, perché possa farne quel che crede, ma è finalizzata alla *promozione* della personalità dell'allievo e implica il *rispetto* della sua coscienza, ossia, si potrebbe dire, della sua *libertà d'apprendere*.

Il che costituisce sicuramente un intreccio giuridico complesso, perché complesso è l'intreccio delle figure delle forze sociali e dei diritti che la nuova normativa, in modo forse un po' velleitario ma non disonesto, ha voluto raccogliere dalla società e insieme garantire e promuovere attraverso la forza della legge.

Sicché si può dire che la *posizione del docente* nella nuova situazione scolastica da un lato è *indebolita*, perché vengono meno la dipendenza radicale dall'alto e la relativa separazione dall'ambiente, che nell'antico modello garantivano un ambito di potere praticamente incontrollato, ma dall'altra è *rinforzata*, perché viene ripensata entro un sistema di libertà, in cui il comune riferimento al successo

dell'educazione dovrebbe garantire il superamento di chiusure categoriali e ideologiche da parte di tutte le componenti interessate alla vita della scuola.

Ma è chiaro che questo secondo aspetto, indicato con l'uso del condizionale, può attuarsi pienamente, se in tutti i membri che fanno parte del citato sistema di libertà c'è un minimo di motivazioni e di capacità educative, di senso del proprio limite e di disponibilità ad accettare gli altri, riconoscendo loro uno spazio d'intervento continguo al proprio, in rapporto ai risultati che si vogliono raggiungere.

Si tratta naturalmente di condizioni non facili da ottenere perché una divergenza ideologica, una disponibilità a dare agli altri più spazio di quanto i colleghi siano capaci di comprendere o di tollerare, un sospetto e un malinteso di una certa consistenza, possono inceppare il meccanismo comunitario che la legge ha voluto innescare, con il risultato che il docente può sentirsi oggi più solo e più impotente di ieri.

E' questa una difficoltà sulla quale vale la pena di riflettere attentamente, perché dal modo di giudicarla e di affrontarla dipende l'atteggiamento che si assume nei riguardi della scuola di oggi e forse anche il successo o l'insuccesso della democrazia scolastica. Bisogna vedere se le cause della difficoltà di funzionamento dell'ordinato sistema di libertà abbozzato nella legge vanno individuate a livello di *principio*, a livello di *modelli*, a livello di *strumenti* o a livello di *motivazioni*.

Anche se nel concreto comportamento delle persone questi livelli sono tra loro intrecciati in modo talora inestricabile, questa distinzione sembra necessaria per evitare giudizi globalistici e scorretti. Una crisi personale di per sé non mette in causa gli strumenti che si usano in una data istituzione, come l'inadeguatezza degli strumenti, di per sé, non mette in causa il modello istituzionale in cui si vive, come i difetti del modello, a loro volta, non sono motivi sufficienti per rifiutare determinati principi. Come credere nella famiglia non significa chiudere gli occhi di fronte alle angustie e ai fallimenti delle singole famiglie, come celebrare la Resistenza non significa dimenticare gli

opportunismi dei ladruncoli che si drappeggiavano di anti-fascismo, così credere nella scuola comunitaria non vuol dire ignorare le inefficienze, le mistificazioni, le fatiche improduttive che ci affliggono in virtù dei decreti delegati.

Ma la risposta a questa obbiezione non va cercata risalendo ai principî primi, ossia, per esempio, a quella specie di opzione originaria che faceva il Dottrens al termine della seconda guerra mondiale, quando dichiarava che, quand'anche nella democrazia ci fossero stati tutti i rischi, tutte le fatiche e nella dittatura tutte le comodità e tutte le sicurezze, egli avrebbe pur sempre preferito la democrazia.

Non si tratta di risalire fino ai principî primi, rischiando magari di scadere nel retorico, perché il problema della « sofferenza relazionale » del docente si pone a livello dell'istituzione e cioè del modo con cui è strutturata la scuola d'oggi, in rapporto alla libertà e cioè alla possibilità di esprimere un'autentica e gratificante professionalità da parte dell'insegnante e non a livello di scelta radicale fra libertà del docente e serietà della scuola da una parte, e comunità scolastica e democrazia dall'altra, proprio perché i due tipi di valori-principî non sono di per sé contraddittori.

E | APERTURA E IDENTITÀ DELL'ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA

La soluzione, al di qua delle pur doverose opzioni etiche e culturali e al di là delle differenze temperamentali, degli ottimismo e dei pessimismi, va cercata a nostro parere proprio componendo insieme due linee che, come s'è visto, sembrano a tutta prima lontane e opposte: la linea *dell'accettazione di più saldi rapporti con l'ambiente*, correndo anche il rischio della « intrusione » di cui s'è detto, e la linea *del rinforzo dell'identità dell'istituzione*, e per essa della specificità della funzione docente.

La nostra ipotesi è che le difficoltà della situazione attuale dipendano dal fatto che queste due linee vengono perseguite separatamente e in modo antagonistico, anziché

in modo unitario e convergente. Così, di fronte alle difficoltà poste da una scuola che vive già una molteplicità di rapporti, ma che non ha migliorato vistosamente la sua produttività educativa, la tendenza di molti uomini di scuola è quella di salvarsi *guardando indietro*, anziché guardando avanti, quasi che la soluzione del problema si trovasse nel rinforzare le strutture della vecchia « scuola di Stato », anziché nel liberarsi ulteriormente dai vincoli di questo modello. D'altra parte nell'ambito degli studenti delle forze sociali, si vive la tentazione opposta: quella della *conquista* della scuola (con la variante dell'abbandono, quando la conquista non riesce, o non produce gli effetti sperati), dimenticando che, se non si rinforza l'autonomia e la professionalità dei docenti, le più generose intenzioni partecipative sono destinate a rimanere senza effetto.

La prima tendenza si spiega con la riemersione, nella coscienza di molti docenti, dell'archetipo statalistico di cui s'è detto, accompagnato dal complesso di colpa per aver ceduto ad istanze demagogico-sindacali. Questa tendenza non va contrastata negando il neoburocratismo pseudocollegiale che talora si è instaurato parassitariamente sul vecchio burocratismo statalistico, ma cercando di comprenderne le cause e di soddisfarne le legittime istanze in modo adeguato.

L'idea che la scuola rinforzi la sua autonomia e la sua efficienza isolandosi dal contesto sociale e legandosi al vertice, è tanto insufficiente quanto quella che basti aprire la porta alla partecipazione per risolvere i problemi della funzionalità scolastica e dell'educazione dei ragazzi. C'è una pagina di Hessen, forse non molto nota, che chiarisce con vigore questo concetto, anche se è stata scritta trentacinque anni prima dei decreti delegati: « La scuola di una volta - scrive Hessen - ignorava l'ambiente, e appunto per questo ne subiva in così grande misura l'influenza ». All'opposto « quanto più la scuola fa suo il contesto della esistenza sociale, tanto più l'educazione che essa realizza si libera dall'influenza di questa ». In tale prospettiva, rifiutando una « indifferente neutralità nei confronti della

vita dell'ambiente», Hessen può concludere che « da ente che stabilizzava gli esistenti rapporti sociali la scuola diventa strumento di trasformazione sociale ». Perché non sembri che si tratti solo di un interesse generico per la vita sociale da parte dei maestri e degli alunni, Hessen chiarisce in tal modo il suo concetto:

« La socializzazione della scuola significa la trasformazione organica della sua intera struttura, la realizzazione del principio di una concreta unità, una nuova e più complessa articolazione e differenziazione del sistema scolastico, l'assorbimento della vita sociale da parte della scuola. In nessun caso ciò significa subordinazione meccanica della scuola allo Stato, e, praticamente, al governo, di cui il limite estremo è il monopolio statale dell'insegnamento »³⁵.

Come non si vince il « malessere razziale » con l'Apartheid, ma con l'integrazione, anche se questo comporta inizialmente più gravi difficoltà, così non ci si difende dalle aggressioni e dalle strumentalizzazioni extrascolastiche riproponendo l'impossibile immagine del chiostro o della cittadella sul monte, ma cercando nel contatto e nella relazione vitale con l'esterno non solo una più forte legittimazione sociale, ma anche un contributo a raggiungere una più chiara identità istituzionale. E' solo sforzandosi di far comprendere ai propri partners familiari e sociali le proprie ragioni che si potrà provocare una contemporanea conversione della loro linea di conquista o di occupazione, per ottenere quel rinforzo della specificità della scuola di cui s'è detto.

Si tratta insomma di non dimenticare gli equilibri di potere che si instaurano dentro la scuola e fuori di essa, ma di muoversi verso il superamento della logica del potere, per entrare nella logica del servizio e della collaborazione funzionale: come non giova ai docenti difendere uno sterile potere corporativo, così non giova alle famiglie e alle forze sociali avere una scuola apparentemente socializzata, ma in realtà sbrecciata, sfiduciata, priva di identità so-

³⁵ S. HESSEN, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, Armando, Roma 1975¹³, pp. 14-17.

ziale e di autonoma capacità operativa. Fatto in termini biologici, il discorso è quello del sinergismo che esiste fra la vita interna e la vita di relazione della cellula, nel senso che la prima rinforza la seconda e la seconda rinforza la prima. Sulla base di questa analogia si può riconoscere che la disponibilità ad avere una consistente vita di relazione è tanto maggiore quanto più l'organismo è robusto e tanto minore quanto più l'organismo è debole.

I consigli d'istituto che più hanno temuto l'apertura a membri esterni son quelli che hanno avuto più sofferenze e difficoltà interne. D'altra parte è giusto riconoscere che la battaglia per l'apertura dei consigli, che ha riproposto in termini nuovi la vecchia questione dell'ingresso delle forze sociali a livello d'istituto, è stata condotta non solo con motivazioni positive, ma anche con motivazioni negative, volte cioè a mortificare l'istituzione, contestando il ruolo dei docenti e la rappresentatività degli eletti.

Queste ambiguità fanno parte della « sofferenza relazionale » di cui s'è detto e non consentono di costruire semplicisticamente un fronte stabile contro nemici definiti, in difesa di amici che siano « al di sopra di ogni sospetto ».

Fatto in termini psicologici, il discorso è dunque più complesso di quanto suggerisca l'analogia biologica, perché tra la vita dei singoli, che appartengono a diverse categorie sociali e a diversi raggruppamenti ideologici, e la vita dell'istituzione, non esiste un'armonia prestabilita: la istituzione è in qualche modo artificiale, è percepita diversamente da coloro che ne sono membri e dagli utenti, e costituisce il polo di una continua « contrattazione » più o meno esplicita con i suoi membri, data la non coincidenza fra i fini individuali e i fini istituzionali.

F | LIMITI E POSSIBILITÀ IN ORDINE ALLA LIBERTÀ DEL DOCENTE

Nel labirinto di queste interazioni dovrebbe però esser già chiaro un primo elemento: e cioè che, nel modello

della scuola di Stato, agli insegnanti non resta alcun reale spazio di professionalità, perché i fini, i contenuti, i metodi, gli strumenti del suo lavoro, nonostante alcune apparenze contrarie, son tutti stabiliti dall'alto e sottratti all'esercizio di una responsabilità personale e collegiale.

Non basta dire che, salvando la forma dei registri e delle rituali interrogazioni, in pratica con quel modello si può godere di una effettiva autonomia, perché l'autonomia di cui ha bisogno la scuola (e in essa l'insegnante professionista) non si può ridurre ad un sotterfugio individualistico, ma ha bisogno della luce del sole, della preparazione, delle prove, dei confronti, dei consensi, del cambiamento sociale.

Di fatto, anche nella scuola dei decreti delegati, nonostante le solenni dichiarazioni sulla libertà d'insegnamento, i programmi ministeriali continuano ad occupare più spazio di quanto per loro esplicita ammissione vorrebbero occupare, con il risultato di sottrarre all'insegnante il controllo degli obiettivi della propria azione, di enfatizzare la libertà dei metodi, che, sganciati dagli obiettivi, corrono facilmente il rischio della gratuità, dell'esotismo, della dipendenza dalle mode del momento.

Ma c'è anche un'altra forma, meno dichiarata, ma altrettanto pesante, di limitazione della libertà del docente: quella di tipo scientifico. Come sul piano legislativo-burocratico l'insegnante dipende da un'autorità estrinseca all'attività educativa, così sul piano scientifico egli dipende da diverse discipline, che continuamente invadono il campo educativo, arricchendolo, indubbiamente, ma anche condizionandolo con estrapolazioni e suggerimenti talora affrettati.

La disciplina su cui dovrebbe reggersi l'autonomia professionale del docente, *la pedagogia*, non è ancora coltivata con un criterio di funzionalità educativa e cioè con uno stretto legame tra momento « vissuto » e momento « scientifico », in coloro che sono i diretti protagonisti della vita scolastica. Il timore, non sempre infondato, di stravaganze ammantate di sperimentazione, porta funzionari ministeriali e pedagogisti a non essere prodighi di credito

verso i docenti, col risultato di mantenerli in uno stato di semidipendenza e di sfiducia, sia sul significato della propria attività professionale, sia sulla pedagogia, che essi avvertono come estranea. L'attuale crisi economica, l'incertezza sugli sbocchi professionali dei giovani al termine degli studi, la mancanza di un'autorità sociale largamente accettata e la crisi della cultura non fanno che accentuare la marginalità del ruolo del docente.

In queste condizioni, *l'arrivo dei genitori*, in alcuni organi collegiali a livello di istituto e di circolo, come l'arrivo di forze sociali a livello di distretto, non può certo rappresentare il ribaltamento della situazione a favore dei docenti, anche perché sappiamo quanto angusti siano talora gli interessi e i punti di vista dei genitori sulla scuola; ma sicuramente nel suo complesso e nei tempi lunghi rappresenta un fattore potenziale di rinforzo dell'istituzione scolastica.

I motivi che inducono a formulare questo giudizio positivo sono sostanzialmente dovuti al fatto che i genitori veicolano un *interesse esistenziale* per i loro figli, e che alla lunga non possono accontentarsi né di pigre deleghe, né di demagogiche promozioni, a cui non corrisponda alcun contenuto valido sul piano culturale e sul piano professionale. I primi sintomi di una rivolta verso un troppo facile « sessantottismo » si manifestano già chiaramente.

Si aggiunga che i genitori sono un *tramite reale* e non solo immaginario, d'interazione tra scuola e società, e che sono portatori di un potenziale di natura etica, politica, sindacale, professionale, per ora quasi totalmente inutilizzato, che però costituisce un fondamentale fattore di rinnovamento per la scuola e un *reale puntello dal basso* di quella professionalità docente che vanamente si cerca di sostenere dall'alto, regredendo al modello impiegatizio della scuola di Stato. Questo puntello appare necessario soprattutto nella prospettiva, sempre più diffusa, di una sostituzione del *curricolo* al *programma* ministeriale. Per operazioni di questo tipo, che nell'attuale normativa risultano ancora in buona parte utopiche, non si può infatti prescindere dal consenso dei genitori.

Occorre però riconoscere lealmente (e lo abbiamo visto commentando le risposte alle domande del nostro questionario), che non è facile stabilire precise aree alle quali i genitori debbano partecipare e aree alle quali non debbano. Le distinzioni di competenze stabilite dai decreti delegati costituiscono una prima approssimazione compromissoria, che andrà superata sulla base dell'esperienza. In attesa di studi puntuali e organici sulla materia, va tenuto fermo un criterio generale, che è quello dell'equilibrio funzionale; la partecipazione dei genitori a tutti i momenti decisionali riguardanti l'attività educativo-scolastica vanificherebbe di fatto la specificità del ruolo del docente, mentre una partecipazione mal tollerata e cacciata ai margini finirebbe per diventare ingombrante e inutile paravento per docenti sostanzialmente slegati da quell'ambiente di cui parlava Hessen.

Partecipazione non può significare, per i genitori, esser sempre a scuola, non fidarsi dei docenti, intervenire continuamente nell'attività scolastica, ma vuol dire trovare quei momenti significativi, quei punti nodali d'informazione, di comunicazione, di proposta, di programmazione e di verifica, che possano arricchire contemporaneamente la scuola e la famiglia, senza sfiancarle in quelle logoranti pantomime, che sono certe riunioni, in cui lo sforzo principale è quello di nascondersi e di occultare i veri problemi della scuola, dei ragazzi e degli adulti che devono occuparsi di loro.

Lo stesso si può dire per il rapporto tra la scuola e gli altri enti educativi dell'ambiente: non è che si debba smettere di far scuola, per « interagire » con la più vasta comunità sociale e civica. Basta toccare i punti veramente vitali d'intersezione, quei punti in cui la scuola non può chiarire i suoi obiettivi, trovare mezzi, contributi di persone e di idee, senza incontrarsi, confrontarsi, come si dice oggi, col quartiere, con la parrocchia, con l'ente locale, con le fabbriche, con diversi gruppi culturali, sindacali e politici. Il che non può significare subordinazione nei riguardi di agguerriti enti locali, ansiosi di sostituirsi allo Stato nel

controllo della scuola, e neppure vaniloquio, ma rispettoso ed eventualmente franco e rude incontro « fra adulti ».

C'è insomma bisogno di andare avanti e in profondità, sfrondando e potando « il troppo e il vano » della nuova struttura e del nuovo costume scolastico, accelerando o rallentando il ritmo, in rapporto alla maturazione complessiva delle forze in gioco, per evitare conquiste fittizie o inutili corse alle armi.

Si può anche dire che ciò che spaventa la maggior parte dei docenti e dei genitori non è quell'organico eppur sobrio programma di assemblee e di incontri collegiali che una scuola democratica deve mettere in bilancio, ma è il vuoto di idee e di metodi, l'inconcludenza, la rissa ideologica, che troppe volte pesano sui « cirenei » della partecipazione. Non si tratta dunque di sognare una scuola senza fatica e senza rapporti, ma di volere una scuola in cui la fatica e i rapporti abbiano un senso e uno sbocco educativo concreto.

C'è una frase di Perkins, detta al termine della conferenza di Williamsburg, che indica in modo forse epico e utopico quale dev'essere il ruolo del docente tra scuola e società.

« Gli insegnanti capaci, egli scrive, devono svolgere un ruolo di prim'ordine fuori dell'ambito delle aule scolastiche. Essi devono diventare una forza propulsiva del progresso sociale, partecipando allo sviluppo di quelle attività che mirano a migliorare la comunità nella quale essi esercitano la loro professione. Gli insegnanti e le classi devono, in definitiva, diventare parte integrante del processo che trasforma la loro società »³⁶.

Si può sorridere su queste proposizioni, soprattutto se il proprio realismo disponga dei soli dati sociologici che fotografano statisticamente « le vestali della classe media », e non anche dei criteri pedagogici che condizionino dinamicamente, in modo più o meno efficace, la rigidità di

³⁶ P. H. COOMBS, *Formazione e sviluppo. La crisi dell'educazione nel mondo*, ENAIP, Roma 1968, p. 94.

questi dati. Si può anche dire, forse con maggior ragione, che l'interazione scuola-società non può gravare sulle spalle dei soli docenti, dato che questa funzione va assunta in modo convergente, come s'è visto, da tutte quelle forze educative e sociali che vogliono una scuola che sappia promuovere la socializzazione delle competenze e non della ignoranza, e che rifiutano l'aristocrazia di un sapere asociale e classista; tuttavia non si può fare a meno dell'immagine di un docente per così dire « anfibio », che si muova a suo agio nella vita sociale e non solo nella scuola, e che proprio da questo contatto col sociale ricavi il senso della necessità di rinnovare la scuola per rispondere ai bisogni reali della società.

E' nell'ambito di questo quadro istituzionale e sociale, pedagogico e ideale che va delineata in concreto la libertà del docente. Egli parte da una situazione determinata, con poteri limitati, con molti vincoli e orpelli, ma con altrettante forze potenzialmente alleate, e inizia un itinerario i cui confini son tutt'altro che definibili in partenza, nonostante l'ottimismo dei presbiteri e il pessimismo dei miopi.

Ostacoli e potenzialità positive non sono tanto « oggettivi » da determinare integralmente le condizioni della vita scolastica, e, soprattutto, non sono immutabili.

Il significato ultimo di quegli abbozzi di scuola comunitaria che i CSF prima e i decreti delegati poi hanno inserito nel vecchio quadro della scuola di Stato³⁷, non va cercato solo nella sociologia, nel diritto, nella psicologia sociale, ma anche nella propria « coscienza pedagogica »: quella che capisce le ragioni dell'accettare e dell'includere, per-

³⁷ Presentando e insieme problematizzando i due modelli di scuola citati abbiamo precisato in altri convivi che sarebbe « costituzionalmente più corretta » l'espressione « verso una scuola di Stato socialmente gestita », perché ciò che ostacola lo sviluppo dell'educazione scolastica è « lo Stato-Capoufficio erede dei sovrani assoluti e non lo Stato-ordinamento, attivatore e garante dei processi di partecipazione », che deve ora più che mai restare sulla scena, ma in modo diverso da prima, secondo il disegno abbozzato nella Costituzione (p. 59 e p. 54). Parimenti si è negata l'identificazione pura e semplice tra scuola e società (p. 306) e si è richiamata la necessità di un « filtro » pedagogico (Dewey), ricorrendo alla più esigente immagine del termostato, la cui funzione è quella di impedire che la

ché ha la passione del crescere insieme e la fiducia di poter cambiare gli altri, attraverso il proprio cambiamento.

Questa passione e questa fiducia non sono il frutto inevitabile delle gratificazioni avute o meno nel periodo infantile, non dipendono integralmente dalle strutture sociali e neppure sono il monopolio di coloro che credono nella trascendenza.

Da quando Raffaele Laporta ha lanciato un misurato e consapevole appello a sottoscrivere la « difficile scommessa » dell'educazione³⁸, il clima scolastico (e non solo questo!) dell'Italia è notevolmente peggiorato. Una pericolosa miscela permissivo-egualitaria, frutto di cedimenti, di inadempienze e di fughe in avanti, ha offerto degli alibi ideologici a molti giovani dal futuro incerto, che ricorrono alla violenza fisica, credendola legittimata dalla cosiddetta « violenza delle istituzioni », che ha matrici ben più complesse di quanto si sia pensato da taluni sociologi. Come lo Stato, così la famiglia e la scuola sembrano impotenti, assistendo alla propria denigrazione, da parte di coloro che più avrebbero bisogno di quelle istituzioni, di cui si sentono insieme orfani e prigionieri.

I sintomi esplosi nel '68, che potevano esser occasione di crescita salutare, non capiti e non curati, hanno attaccato l'intero « sistema », senza poterlo cambiare secondo le magiche formule ripetute in questo decennio e diventate sempre più lugubri, disperate, inverosimili.

Il male va affrontato a livello sistemico, con mentalità « sociale », « relazionale », perché è a questo livello che si pongono le cause della disgregazione. Le risposte non possono essere di tipo individuale, anche se in ultima analisi è nella coscienza individuale che le ragioni sociali acquistano la loro evidenza e la loro forza.

« temperatura » educativa della scuola scenda al di sotto di certi valori accettabili, vuoi per l'isolamento autarchico, vuoi per l'eccessiva apertura verso stimoli che non sappia rielaborare in modo funzionale al suo scopo » (p. 224). Per questo non appare fondata l'accusa di antistatalismo e di demagogia che ne ha fatto R. MAZZETTI, nel suo *Quale secondaria?*, Armando, Roma 1977, pp. 148-152.

³⁸ R. LAPORTA, *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971.

I rapporti tra scuola e famiglia non sono quindi un'appendice voluttuaria, da lasciarsi a singoli volenterosi, ma una di quelle cerniere sociali in cui è possibile insieme « tenere » e « cambiare », ossia « sopravvivere » e « convivere »: alla « scommessa », anche se ora è più difficile, non esiste alternativa.

IL QUESTIONARIO

RICERCA SUI COMITATI SCUOLA-FAMIGLIA NELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI *

1) Sesso

1. M
2. F

2) Età

1. 15-20
2. 20-30
3. 30-40
4. 40-50
5. 50-60
6. 61 e oltre

3) Categoria

1. Presidi
2. Insegnanti
3. Genitori
4. Studenti

4) Professione (per i genitori e per gli studenti: questi ultimi indicheranno la professione paterna)

- 1. Operai
- 2. Contadini
- 3. Impiegati
- 4. Professionisti, Dirigenti
- 5. Altro (specificare)

* La presente indagine viene condotta nell'ambito delle attività scientifiche di una Università e si propone di conoscere se e quanto abbiano avuto vitalità i Comitati Scuola-Famiglia autorizzati in via sperimentale dal Ministero della P.I. con la circolare n. 375 del 20 novembre 1970: non intende dunque difendere alcuna tesi preconstituita, ma solo prendere atto della situazione.

L'indagine si limita alle scuole medie superiori. Scelte alcune città campione, e individuate le scuole in cui l'esperienza dei Comitati Scuola-

5) *Tipo di scuola:*

- 1. Liceo (classico - scientifico)
- 2. Istituto magistrale
- 3. Istituto tecnico
- 4. Istituto professionale

6) *E' stato membro del Comitato Scuola-Famiglia anche lo scorso anno?*

- 1. sì
- 2. no

7) *Come dev'essere concepito, secondo lei, l'Istituto Scolastico?*

- 1. L'Istituto Scolastico è la sede in cui si trasmette ai giovani la cultura e la formazione professionale di cui hanno bisogno, per affrontare la vita
 - 2. L'Istituto Scolastico è una comunità educativa ben definita, le cui componenti fondamentali (Insegnanti, Studenti, Genitori) hanno ciascuna un proprio ambito di autonomia e concorrono a promuovere l'educazione dei giovani, in un collegamento vitale con la società
 - 3. L'Istituto Scolastico deve scomparire come corpo separato e la formazione dei giovani deve avvenire per opera dell'intera società educante, attraverso un nuovo rapporto tra lavoro intellettuale e lavoro manuale
 - 4. L'Istituto Scolastico va concepito come una comunità aperta, alla cui gestione devono partecipare le forze più vive della società, quale alternativa positiva alla vecchia gestione autoritaria, burocratica e chiusa della società attuale
 - 5. Altro (indicarlo).
-

8) *Secondo lei in generale la scuola italiana di oggi è*

- 1. Adeguata alle esigenze della società attuale
- 2. Poco adeguata
- 3. Del tutto inadeguata
- 4. Non so

9) *Secondo lei la scuola italiana è:*

- 1. Migliorabile
- 2. Non migliorabile
- 3. Non so

Famiglia è stata fatta per almeno un anno di questo biennio, il presente questionario viene proposto a tutti gli insegnanti, i genitori, gli studenti che sono stati membri di questi comitati.

La generosa disponibilità con cui le persone prescelte vorranno collaborare compilando accuratamente il questionario, è garanzia del valore e della utilità delle indicazioni che potranno emergere dalla presente indagine: a Loro va la viva gratitudine dei ricercatori.

10) *Se ha risposto che è migliorabile, quali condizioni le sembrano indispensabili?*

- 1. che sia ripristinata la serietà degli studi e l'autorità degli insegnanti
 - 2. che si realizzi un movimento di partecipazione democratica che faccia leva sulla responsabilità educativa delle componenti scolastiche e della società nel suo complesso
 - 3. che si attui una rivoluzione politico-sociale che imponi su basi più democratiche il rapporto scuola-società
 - 4. altro (indicarlo).
-
-

11) *Se ha risposto che non è migliorabile, quale le sembra la causa?*

- 1. E' troppo degenerata nel caos, a causa delle debolezze dei governi e delle autorità scolastiche
 - 2. E' strutturalmente autoritaria e selettiva
 - 3. Altro (indicarlo).
-
-

12) *Secondo lei la responsabilità dei genitori cresce, rimane uguale, diminuisce o cessa quando i figli vanno nella media superiore?*

- 1. cresce
- 2. rimane uguale
- 3. diminuisce
- 4. cessa

13) *Ritiene o no necessario che la famiglia collabori con la scuola per:*

- 1. organizzare e gestire servizi come mensa, trasporti, assistenza scolastica
 - 1. indispensabile
 - 2. utile
 - 3. indifferente
 - 4. inutile
 - 5. dannoso
- 2. organizzare e gestire l'assistenza sanitaria e i servizi di orientamento scolastico e professionale
 - 1. indispensabile
 - 2. utile
 - 3. indifferente
 - 4. inutile
 - 5. dannoso
- 3. organizzare le attività pomeridiane (gruppi di studio, dibattiti, ecc.)
 - 1. indispensabile
 - 2. utile
 - 3. indifferente
 - 4. inutile
 - 5. dannoso

4. organizzare le attività extrascolastiche (gite, visite culturali, manifestazioni sportive, ecc.)
..... 1. indispensabile
..... 2. utile
..... 3. indifferente
..... 4. inutile
..... 5. dannoso
5. discutere i contenuti formativi della scuola, i programmi, le attività di studio
..... 1. indispensabile
..... 2. utile
..... 3. indifferente
..... 4. inutile
..... 5. dannoso
6. discutere i metodi d'insegnamento, gli orari, la formazione delle classi, i compiti a casa
..... 1. indispensabile
..... 2. utile
..... 3. indifferente
..... 4. inutile
..... 5. dannoso
7. contribuire a fissare i criteri per la disciplina e il profitto scolastico (voti, promozioni, ecc)
..... 1. indispensabile
..... 2. utile
..... 3. indifferente
..... 4. inutile
..... 5. dannoso
8. discutere i problemi dei giovani per meglio conoscerli e per superare i conflitti di generazione
..... 1. indispensabile
..... 2. utile
..... 3. indifferente
..... 4. inutile
..... 5. dannoso
9. altro (indicarlo)
-
-

14) *Ritiene o no necessario che gli studenti collaborino con gli insegnanti (e con i genitori) per*

1. organizzare e gestire servizi come mensa, trasporti, assistenza scolastica
..... 1. indispensabile
..... 2. utile
..... 3. indifferente
..... 4. inutile
..... 5. dannoso
2. organizzare e gestire l'assistenza sanitaria e i servizi di orientamento scolastico e professionale
..... 1. indispensabile
..... 2. utile
..... 3. indifferente

- 4. inutile
 - 5. dannoso
 - 3. organizzare le attività pomeridiane (gruppi di studio, dibattiti, ecc.)
 - 1. indispensabile
 - 2. utile
 - 3. indifferente
 - 4. inutile
 - 5. dannoso
 - 4. organizzare le attività extrascolastiche (gite, visite culturali, manifestazioni sportive, ecc.)
 - 1. indispensabile
 - 2. utile
 - 3. indifferente
 - 4. inutile
 - 5. dannoso
 - 5. discutere i contenuti formativi della scuola, i programmi, le attività di studio
 - 1. indispensabile
 - 2. utile
 - 3. indifferente
 - 4. inutile
 - 5. dannoso
 - 6. discutere i metodi d'insegnamento, gli orari, la formazione delle classi, i compiti a casa
 - 1. indispensabile
 - 2. utile
 - 3. indifferente
 - 4. inutile
 - 5. dannoso
 - 7. contribuire a fissare i criteri per la disciplina e il profitto scolastico (voti, promozioni, ecc.)
 - 1. indispensabile
 - 2. utile
 - 3. indifferente
 - 4. inutile
 - 5. dannoso
 - 8. discutere i problemi dei giovani per meglio conoscerli e per superare i conflitti di generazione
 - 1. indispensabile
 - 2. utile
 - 3. indifferente
 - 4. inutile
 - 5. dannoso
 - 9. altro (indicarlo)
-
-

15) *Ritiene necessario che insegnanti, studenti e genitori abbiano incontri e momenti organizzativi autonomi interni a ciascuna componente (assemblee e organi più ristretti) e momenti comuni (assemblee miste, incontri triangolari)?*

- 1. indispensabile
- 2. utile

- 3. indifferente
 4. inutile
 5. dannoso
- 16) *Ritiene opportuna l'istituzione di un organo elettivo (che potrebbe chiamarsi consiglio d'istituto), avente competenza decisionale intorno alla vita organizzativa della scuola e ai problemi educativi che non siano strettamente didattici, in cui, accanto ai professori, ci siano studenti e genitori?*
- 1. sì
 2. no
 3. non so
- 17) *Ritiene opportuno che di questo organo facciano parte di pieno diritto anche altre forze sociali, oltre agli insegnanti, agli studenti e ai genitori?*
- 1. sì
 2. no
 3. non so
- 18) *Se sì, quali ad esempio?*
- 1. I rappresentanti degli Enti Locali (Quartieri, Comuni, Province, ecc.)
 2. I rappresentanti dei Sindacati dei Lavoratori
 3. I rappresentanti del mondo imprenditoriale e dell'economia
 4. Altri (indicarli)
-
- 19) *Lei ha letto o conosce la circolare del ministro Misasi n. 375 del 23 novembre 1970, che ha istituito in via sperimentale i Comitati Scuola-Famiglia?*
- 1. sì
 2. no
 3. non risposto
- 20) *Secondo il suo parere quale potere tale Circolare affida al CSF?*
- 1. potere deliberativo su tutti i temi della vita scolastica
 2. potere consultivo su tutti i temi della vita scolastica
 3. potere deliberativo per le questioni relative all'assistenza scolastica e sanitaria e alle attività parascolastiche e potere consultivo per tutti i temi della vita scolastica, compresi quelli di competenza dei consigli dei professori
 4. nessun potere
- 21) *Come giudica tale Circolare?*
- 1. un provvedimento demagogico, che contribuisce a peggiorare il precario equilibrio su cui si regge la scuola

- 2. un provvedimento tardivo e incompleto, che però apre le porte ad un modo più democratico di gestire la scuola e offre un discreto spazio all'iniziativa dei genitori e degli studenti
 - 3. un provvedimento « riformistico », volto a rinforzare l'autoritarismo scolastico, mediante l'apporto conservatore dei genitori
 - 4. un provvedimento democratico, che inizia una nuova fase della vita della scuola
 - 5. altro (indicarlo)
-
-

22) *Come giudica in complesso l'esperienza del CSF?*

- 1. buona
- 2. sufficientemente positiva
- 3. piuttosto scadente
- 4. negativa
- 5. non so

23) *Perché?*

24) *Quando l'hanno chiamata a far parte del CSF lei conosceva i compiti del comitato?*

- 1. sì
- 2. poco
- 3. no

25) *Era convinto della validità dell'esperienza?*

- 1. sì
- 2. poco
- 3. no

26) *Lei è stato eletto dalla sua componente? (Non vale per i Presidi)*

- 1. sì, a scrutinio segreto
- 2. sì, per un accordo non segreto ossia per una designazione dei membri della mia componente
- 3. no, sono stato chiamato dal Preside

27) *Come giudica la partecipazione dei membri della sua componente alle riunioni del CSF?*

- 1. buona
- 2. sufficiente
- 3. scarsa
- 4. insufficiente

28) *Come concepisce il CSF? (Una sola preferenza)*

- 1. organo in cui insegnanti e genitori s'incontrano per cercare dei rimedi a problemi di emergenza
- 2. organo inutile, sia alla Scuola che alla famiglia
- 3. abbozzo di organo in cui i rappresentanti delle tre componenti dell'Istituto s'incontrano per cercare soluzioni unitarie ai problemi educativi della vita scolastica e per cercare un collegamento con la società esterna
- 4. occasione per costruire una scuola a cui partecipino diverse forze sociali
- 5. organo che con il paravento formale della democrazia porta avanti una linea autoritaria
- 6. altro (descriverlo)

29) *Come giudica l'atteggiamento dei professori del suo Istituto in merito ai nuovi compiti e alle nuove prospettive che la istituzione dei CSF ha comportato? (massimo tre preferenze)*

- 1. hanno accettato i CSF e hanno dimostrato disponibilità
 - 2. hanno reagito in modo individualistico, ritirandosi in disparte e non collaborando
 - 3. hanno accettato i CSF come male minore, ma poi non li hanno aiutati a vivere e li hanno boicottati
 - 4. hanno fatto del loro meglio per collaborare, ma non sono stati compresi e aiutati dalle altre componenti
 - 5. hanno una concezione ristretta della scuola e per questo stentano a comprendere il valore della democrazia scolastica
 - 6. la struttura della Scuola attuale (retribuzione economica, orari, programmi) rende praticamente impossibile una maggior disponibilità degli insegnanti per lavori supplementari
 - 7. altro (indicarlo)
-
-

30) *Come giudica l'atteggiamento dei genitori in merito ai nuovi compiti e alle nuove prospettive che l'istituzione dei CSF ha comportato? (Massimo tre preferenze)*

- 1. sono impreparati ad assumere un ruolo costruttivo nella scuola, perché sono stati abituati a delegare ogni responsabilità ai professori e a chiedere alla scuola solo voti e diplomi
- 2. non s'impegnano nell'attività scolastica per timore di urtare i professori e di nuocere ai figli con un atteggiamento troppo aperto e coraggioso
- 3. hanno preteso d'ingerirsi in cose che non sono di loro competenza e hanno dato ai loro interventi un carattere troppo politico
- 4. si sono limitati agli aspetti marginali dell'attività scolastica, intervenendo solo in funzione repressiva

- 5. chiamati dalla scuola per reagire alla contestazione studentesca, sono riusciti tuttavia ad intervenire con apertura e con coraggio, nonostante la freddezza dei professori e l'ostilità degli studenti
 - 6. altro (indicarlo)
-
-

31) *Come giudica l'atteggiamento degli studenti del suo istituto in merito ai nuovi compiti e alle nuove prospettive che l'istituzione dei CSF ha comportato?* (Massimo tre preferenze)

- 1. hanno rifiutato pregiudizialmente i CSF per timore di perdere la loro autonomia, giudicando i CSF una istituzione autoritaria
 - 2. hanno fatto il possibile per partecipare, portando alla ribalta i loro problemi, ma non sono stati ascoltati
 - 3. sono troppo divisi per poter esprimere una loro rappresentanza e per portare avanti un discorso autonomo nei riguardi delle altre componenti
 - 4. sono impreparati a capire e ad utilizzare gli strumenti della democrazia rappresentativa
 - 5. altro (indicarlo)
-
-

32) *Secondo lei per il futuro l'esperienza dei CSF deve essere:*

- 1. abbandonata
- 2. portata avanti così com'è ora
- 3. trasformata e perfezionata

33) *Se ritiene che debba essere portata avanti o trasformata, quali delle seguenti condizioni le sembrano indispensabili?* (Indicare non più di tre)

- 1. che i professori siano pagati di più e dedichino più tempo e più impegno alla vita scolastica
 - 2. che i genitori che lavorano ottengano dai datori di lavoro delle facilitazioni per poter partecipare alle attività scolastiche riguardanti i loro figli
 - 3. che la legge preveda la costituzione e il funzionamento obbligatorio di organi di democrazia scolastica (assemblee e consigli per le distinte componenti e per incontri comuni)
 - 4. che per i suddetti nuovi organi di democrazia scolastica si rinunci al criterio della rappresentatività
 - 5. che gli Istituti scolastici democraticamente gestiti diventino giuridicamente ed economicamente autonomi
 - 6. altre condizioni (indicarle)
-
-

34) *E delle seguenti altre condizioni quali le sembrano più importanti per un buon funzionamento dei CSF?* (Indicarne non più di tre)

- 1. che i Genitori e gli Studenti conoscano meglio i loro diritti e i loro doveri
 - 2. che i candidati, prima delle elezioni, dichiarino i criteri a cui intendono ispirarsi per la loro azione nei CSF
 - 3. che si prendano iniziative per consentire la partecipazione ai Genitori più impegnati in attività lavorative
 - 4. che si valorizzino maggiormente gli incontri di classe, per alimentare così la vita dei CSF con gente «rodatta» e consapevole dei problemi di base
 - 5. che si prenda l'abitudine di parlarsi chiaro, senza offendere e senza sentirsi offesi quando si sentano giudizi «scomodi» sul proprio conto
 - 6. altre condizioni (indicarle)
-
-

35) *Qual è il suo pensiero circa il rapporto tra politica e CSF?*

- 1. la politica dev'essere rigorosamente estranea, in ogni sua forma, alla vita dei CSF
 - 2. i CSF devono diventare una sede di autentica lotta politica, per collegare la scuola alle lotte sociali
 - 3. la scuola deve educare e per questo non può esimersi dal giudicare la società: se deve rifiutare la faziosità e l'indottrinamento dei giovani, non può rinunciare al dialogo tra posizioni diverse e alle scelte di obbiettivi che in senso generale si possono chiamare politici
 - 4. altro (indicarlo)
-
-

36) *Quali iniziative concrete le sembrano utili per dare spazio e vitalità ai CSF?*

- 1. che un foglio o giornale d'istituto aperto a tutte le componenti faccia conoscere i fatti, le decisioni, le idee che circolano nella scuola a tutti i livelli
 - 1. sì
 - 2. no
 - 2. che i gruppi che si costituiscono nella scuola sulla base di idee anche politiche possano esprimere i loro punti di vista e i loro messaggi, anche nelle bacheche e nei giornali murali della scuola
 - 1. sì
 - 2. no
 - 3. altre iniziative (indicarle)
-
-

37) *Lei sarebbe disposto per le attività del CSF a partecipare a incontri quindicinali?*

- 1. sì
- 2. no

38) *Lei ritiene giusto che studenti e genitori partecipino agli scrutini?*

- 1. sì
- 2. no
- 3. non so

39) *Ritiene giusto che studenti e genitori partecipino a incontri a tre nelle singole classi, per procedere a una valutazione complessiva del lavoro svolto dalla classe?*

- 1. sì
- 2. no
- 3. non so

40) *Ritiene giusto che in tali incontri si parli anche di casi individuali?*

- 1. sì
- 2. no
- 3. non so

41) *Note - Osservazioni - Proposte:*

NELLA STESSA COLLANA

- T. HUSÉN, *Crisi della scuola. Scuola e società in prospettiva 2000*, 1975², pp. 216, L. 2.200.
- G. MENDEL, *Infanzia nuova classe sociale. Sociopsicoanalisi dell'autorità*, 1974, pp. 264, L. 3.000.
- W. BREZINKA, *La pedagogia della Nuova Sinistra. Analisi dell'antiautoritarismo*, 1974, pp. 104, L. 1.500.
- F. RAVAGLIOLI (a cura di -), *Interdisciplinarietà*, 1975¹, pp. 341, L. 3.500.
- J. PIAGET, *Dove va l'educazione*, 1975¹, pp. 128, L. 1.500.
- E. REIMER, *La scuola è morta. Alternative nell'educazione*, 1974², pp. 216, L. 2.500.
- W. SJÖSTRAND, *Libertà e uguaglianza. Educazione svedese contemporanea*, 1974, pp. 246, L. 3.000.
- A. CANEVARO, *L'illusione pedagogica*, 1974, pp. 192, L. 2.000.
- E. FAURE (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, 1975⁴, pp. 464, L. 5.000.
- R. FORNACA, *Scelte pedagogiche e istanze logiche*, 1974, pp. 144, L. 2.000.
- K. W. RICHMOND, *La scuola che cambia. Esperienze e documenti*, 1974, pp. 304, L. 3.500.
- D. ANTISERI, *Epistemologia contemporanea e didattica della storia*, 1977², pp. 272, L. 3.500.
- K. W. RICHMOND, *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, 1974, pp. 456, L. 6.000.
- G. BALLANTI, *Il comportamento insegnante*, 1975, pp. 312, L. 5.000.
- J. S. BRUNER, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, 1975³ pp. 248, L. 3.000.
- J. S. BRUNER, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, II ed. 1975, pp. 136, L. 2.000.
- J. S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, 1975⁶, pp. 264, L. 3.000.
- G. MIALARET, *Introduzione alla pedagogia*, 1975³, pp. 192, L. 2.500.
- J. P. WYNNE, *Le teorie moderne dell'educazione*, trad. e note di T. Valdi, 1975⁵, L. 4.500.

Alla luce dell'attuale problematica partecipativa, L. Corradini analizza qui il primo esperimento istituzionale di organica collaborazione fra scuola e famiglia, e ne mostra le profonde connessioni con la successiva esperienza dei decreti delegati, ignote allo stesso Ministero che aveva promosso l'esperimento, per ricavarne indicazioni utili a mettere a punto la legge 477, allora in gestazione.

Viene in tal modo alla luce un significativo segmento della più discussa e complessa innovazione scolastica di questi anni, e compaiono nei protagonisti dei Comitati Scuola-famiglia, tutti i temi più importanti della svolta partecipativa, della sua « necessità » e della sua « crisi », già evidenti fin dalle origini di questo processo.

La « comunità scolastica » appare in questo quadro come un'idea che emerge, quasi più in negativo che in positivo, dalle proteste, dagli auspici, dalle delusioni dei protagonisti: qualcosa di cui si parla, perché non la si vive abbastanza, ma la si desidera, si lotta per realizzarla, sulla base delle norme esistenti, e per avere altre norme che rendano più facile incontrarsi e lavorare insieme.

LUCIANO CORRADINI è assistente ordinario e professore incaricato di Pedagogia nella Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università statale di Milano. Dopo la laurea e il perfezionamento in filosofia nell'Università cattolica, ha insegnato per 13 anni prima lettere e poi scienze umane nelle scuole secondarie superiori e ha lavorato per alcuni anni nel Centro didattico nazionale per la scuola materna e nell'Università cattolica di Brescia.

Vice presidente nazionale dell'UCIIM, è anche membro del Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione. E' presidente della sezione scuola materna del Comitato scientifico-tecnico per la sperimentazione presso il Ministero della P.I. e membro della Commissione Istruzione professionale della Regione Lombardia.

Fra le sue pubblicazioni ricordiamo: *Le assemblee studentesche e la democrazia scolastica*, Roma 1971; *La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della comunità*, Brescia 1975 (3^a ediz. 1976); *Dialogo pedagogico e partecipazione scolastica*, Milano 1976; *Democrazia scolastica*, Brescia 1976.