

UNA SCUOLA DEMOCRATICA PER UNA SOCIETÀ DEMOCRATICA

La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

(Art. 34 della Costituzione italiana)

Uomini di scuola e uomini politici sono impegnati in egual misura in una battaglia di fondo, nella quale confluiscono componenti diverse, giunte contemporaneamente a maturazione, e che potrebbe definirsi: una scuola democratica per una società democratica. Per la prima volta, il dibattito sulla scuola esce dalla cerchia ristretta degli specialisti, o delle associazioni professionali, e si trasforma in questione politica di fondo, che impegna i partiti e condiziona i governi. Ci sarebbe da rallegrarsene se non fossimo coscienti che ciò è dovuto anche al fatto che la crisi della scuola, cioè la crisi del rapporto fra strutture produttive e ordinamento scolastico chiamato a fornire il personale adeguato alla nuova società in formazione, è giunta da noi al punto di rottura, e che la più larga opinione è oggi costretta a rendersi conto dei termini del problema più che per sua interna maturazione, per il carattere esplosivo che esso sta assumendo. Tuttavia, sarebbe un errore limitarsi a considerarlo esclusivamente in termini tecnico-pedagogici: se ha ormai assunto tutti i connotati del problema politico, come tale — con gli strumenti politici adeguati — andrà affrontato e possibilmente risolto.

La componente di base è ovviamente il contrasto che si è venuto accentuando nella società contemporanea, e non soltanto in quella italiana, fra scuola formatrice di élites per una società guidata da ristrette classi dirigenti di tipo 'umanistico' tradizionale, e scuola di massa, resa obbligatoria dalla profonda trasformazione dei rapporti produttivi, che allarga la nozione di classe dirigente, vi inserisce in primissimo piano quadri tecnico-scientifici, e richiede pres-

santemente la formazione di larghissimi 'quadri intermedi': alla massiccia prevalenza del settore agricolo succede non soltanto la fase della industrializzazione e quindi del potenziamento del settore operaio, ma lo sviluppo del settore terziario, fino almeno ad un equilibrio dei tre settori (in paesi di alto sviluppo economico il settore agricolo occupa ormai un posto limitato, ma noi siamo ancora lontani da questa prospettiva). Alla scuola si richiedono di conseguenza compiti che le erano del tutto estranei ancora cinquant'anni addietro: prima di ogni altro, una formazione di base comune a tutti i cittadini, che consenta a ciascuno di loro di impadronirsi delle specializzazioni ulteriori, sempre più tecnicamente determinate, mantenendo una visione generale delle cose, restando persone. Il travolgente processo tecnologico pone del resto in modo immediato, ed anche drammatico, alle società più progredite, il problema del tempo libero, e questo problema non può essere risolto se il livello culturale e 'personalistico' dei cittadini non sia garantito in partenza da una solida preparazione di base. In altri paesi (ed è qui inutile cercarne le cause) il processo di adeguamento della istituzione scolastica a questa nuova realtà socio-economica è assai avanzato, anche se dovunque esso sia problema aperto: da noi, sebbene più lento si manifesti il fenomeno di trasformazione della società, l'adeguamento della scuola si dimostra ancora più lento, sicché la rottura fra realtà e bisogni si va facendo, come dicevo più sopra, esplosiva.

S'inserisce in questa condizione, ma come componente fornita di propria autonomia, la crisi di sviluppo della democrazia italiana, che ha caratteristiche individualizzate dalla nostra storia recente e lontana. Ne è simbolo eloquente l'estrema difficoltà politica di portare a compimento, a distanza di quindici anni dalla sua emanazione, l'attuazione della carta costituzionale, del patto liberamente sottoscritto



all'indomani della Liberazione da tutte le forze politiche, che era in realtà il punto più avanzato dell'ondata di rinnovamento che le minoranze resistenziali erano riuscite a determinare nel paese. La distanza che separava queste avanguardie (il cui merito fondamentale fu tuttavia quello di aver trascinato con sé grandi masse popolari, riducendo a condizioni subalterne i settori conservatori per interessi per tradizione o per pigrizia) dalla coscienza democratica effettivamente diffusa nel paese è dimostrata oggi, con tutta chiarezza, dalla distanza che separa la parola scritta della Costituzione repubblicana dalla sua effettiva attuazione. Solo ora appare evidente che, nella sua ispirazione fondamentale, la Costituzione è 'rivoluzionaria', cioè non può essere attuata che in un contesto politico che sposti gli attuali rapporti di forze e di classi. L'attuazione costituzionale si trasforma così per se stessa nella battaglia politica di fondo, nel test capace di misurare la idoneità della società italiana di trasformarsi in società democratica. Per la scuola, gli artt. 33 e 34 della Costituzione attendono di essere compiutamente attuati: sono sotto gli occhi di tutti gli ostacoli, che sembrano talora insuperabili, a tale attuazione. In modo particolare, il precetto della « istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, obbligatoria e gratuita », allineando la repubblica italiana alle società più progredite, contiene in sé una scelta decisiva, che la maggioranza delle forze politiche del nostro paese deve ancora compiere.

Su queste due componenti si aggiungono due particolari contingenze politico-culturali, che convergono a rendere indilazionabile la scelta. Da un lato, il processo unitario delle entità nazionali procede inesorabilmente dietro lo sviluppo della tecnica e della scienza: i problemi si pongono dovunque, gli stessi problemi, ancorché le soluzioni siano ancorate alle diverse condizioni di sviluppo (i dati comparativi di Visalberghi sono particolarmente probanti). Così, il problema del rapporto fra scuola e produzione, il problema della scuola di base, il problema della formazione dei quadri intermedi, il problema di un nuovo tipo d'istruzione superiore sono presenti comunque e dovunque. Questo stesso fatto determina una pressione per la soluzione di essi secondo certe linee, che sembrano progressivamente accostarsi. Per il nostro paese in particolare, la tendenza ad unità sopranazionali si concreta in istituti precisi di ambito inter-europeo, di cui il mercato comune è il più importante. Appare sempre più evidente che né è possibile tentare soluzioni 'provinciali' del problema scolastico, che prescindano

da queste interrelazioni obbligate, né è possibile ignorare le linee di sviluppo che si manifestano nelle comunità più vaste a costo di scendere, con rapidità proporzionale ma inversa a quella dello sviluppo tecnologico, al rango di paesi coloniali (e non è detto che un nuovo tipo di paesi coloniali non stia per sorgere, secondo linee assai diverse dall'esperienza del sec. XIX, proprio per la mancata capacità di alcuni paesi civili, magari un tempo colonialistici o imperialistici, di adeguarsi a questo ritmo).

Dall'altro lato, sul piano della ricerca scientifica e della sperimentazione psicopedagogica, gli studi sono giunti proprio in questi anni a risultati concordi e in certo senso definitivi soprattutto intorno a due questioni centrali: il rapporto diretto intercorrente fra sviluppo intellettuale e sviluppo sociale (cioè scoperta della società ed attiva inserzione in essa) dell'adolescente, e la configurazione psicologica caratteristica dell'età fra gli 11 e i 14 anni, tanto da richiedere trattamenti pedagogici e didattici non soltanto individualizzati, ma distinti da quelli della infanzia o della seconda adolescenza. La caratterizzazione psicologica della prima adolescenza ha fatto progressi così decisivi da imporre ormai come indilazionabile il problema di una scuola ad hoc, che non può più essere la scuola elementare tradizionale, e non può ancora essere la scuola secondaria superiore. È appena il caso di aggiungere che solo formalmente si potrebbe affermare che l'attuale ordinamento italiano possiede già questa scuola della prima adolescenza, cioè la 'scuola media': tutti sappiamo ch'essa è radicalmente negata a corrispondere alle esigenze per le quali dovrebbe essere formata.

Questa coincidenza veramente straordinaria di pressioni, di maturazioni e di conclusioni di diversa natura spiega perché il problema del rinnovamento della scuola, e particolarmente quello (che ne è il centro focale) di una nuova scuola per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni, abbia assunto ormai da noi quell'aspetto pressante, ineliminabile e drammatico che assumono i problemi quando siano per essere mature le condizioni della loro soluzione: quando appunto cessano di essere problemi ideologici o problemi scientifici per diventare problemi politici. Questo numero speciale di « Scuola e Città » vuol portare un contributo concreto alla soluzione di questo problema, non in forma eclettica, raccogliendo diverse e contrastanti opinioni, ma piuttosto facendo il punto delle conclusioni cui è giunta una certa tendenza di studio, entro una certa prospettiva politica.

* * *

La polemica, che si è fatta accesa negli ultimi mesi, soprattutto a seguito delle proposte di legge del ministro Medici sulla istituzione della scuola obbligatoria dagli 11 ai 14 anni in attuazione del dettato costituzionale, consente ormai di delineare i due grandi schieramenti nei quali si annebbiano i contrasti minori.

Da una parte, si ritiene utopistica ed irrazionale la tesi della effettiva eguaglianza culturale di tutti i cittadini come base di partenza comune, fermi nella visione di una società che, per ordine naturale, si fonda su una dialettica di classi dirigenti e di classi subalterne. Occorre che i contadini restino contadini; già troppa gente va all'università; chi compirà in avvenire le funzioni esecutive nella società?: sono tre slogans fra i tanti che scoprono le preoccupazioni classiste di una parte notevole del nostro paese, e che determinano di conseguenza anche le linee di una politica scolastica. È inutile dire che slogans come questi si fondano anzitutto sulla profonda ignoranza delle linee di sviluppo dell'economia moderna e sulle conseguenze sociali del 'boom' tecnologico in atto: ma comunque servono al mantenimento di condizioni di privilegio, che si fondano sullo status quo. Con queste posizioni tradizionali s'incontrano (come mostra acutamente nel suo saggio Laporta) anche porzioni di proletariato rurale e non, e di piccolissima borghesia e artigianato cittadino, premute dalle condizioni economiche a richiedere alla scuola soluzioni professionali immediate, ancorché radicalmente inefficienti (ma non sono in grado di avvedersene) ad assicurare una capacità professionale adeguata alla nuova richiesta del mercato di lavoro.

Da questo incontro nasce la diffusa sensazione che sia necessario assicurare, in ogni caso, alla parte più povera del paese soluzioni scolastiche 'di pronto impiego', che cioè consentano la immissione immediata nell'attività produttiva a 14 anni, con un minimo di conoscenze tecnico-professionali: mezzo quanto mai proficuo per la classe dirigente di perpetuare una condizione di minorità anche politica dei ceti lavoratori di base, salvo ad assorbire (o a tentare di farlo) nell'orbita d'interessi economici ben determinati le minoranze destinate a formare classe dirigente, attraverso specializzazioni tecnologiche ad altissimo livello; con lo scopo, in ogni caso, di limitare per quanto possibile la formazione della persona. Le scuole d'avviamento e le scuole post-elementari sono gli strumenti ideali di questa politica, tant'è vero ch'esse rimasero intatte anche quando Bottai fece cre-

dere di aver dato vita alla scuola media unica; e intatte sono rimaste con la maggioranza politica democristiana di questi anni. Le difficoltà tecniche e sociali inerenti alla creazione di una vera scuola di base eguale per tutti costituiscono naturalmente ottimi pretesti per impedirla. Analizzando i progetti Medici per la scuola dell'obbligo, compreso l'ultimo, che avrebbe dovuto tener presenti le obiezioni di fondo del Consiglio Superiore, non si avrà difficoltà a rendersi conto dei sotterfugi legislativi attraverso i quali si cerca di evitare il passo fondamentale, che determina tutti gli altri: l'effettiva unità di struttura della scuola per il completamento dell'obbligo.

L'altro punto di resistenza riguarda non il principio, ma la fine di tale scuola: cioè gli sbocchi. La resistenza più accanita mira a garantire che, in ogni caso (anche ammesso che si debba cedere sulla unicità della struttura), debba essere preservato il principio della discriminazione degli sbocchi successivi, risiedendo in esso, come è giusto, la chiave di volta di una società che sia o non sia democratica. La predeterminazione dell'avvenire scolastico e quindi sociale del ragazzo la si può ottenere infatti non soltanto mantenendo una scuola dell'obbligo suddivisa in diversi tipi (corrispondente ciascuno ad un livello sociale), ma anche inserendo in una scuola unitaria, di tronco unico, dei reagenti predeterminanti, che consentano di raggiungere lo stesso scopo alla fine dei tre anni. La limitazione degli accessi agli studi superiori sulla base delle classi socio-economiche di provenienza è infatti, ovviamente, il fine ultimo da perseguire: ed è alla luce di questa certezza conservatrice che dev'essere esaminato il progetto di legge che è occasione della nostra indagine.

A questo scopo soccorrono fondamentalmente due strumenti: il latino con la correlativa tradizione umanistica; il principio della opzionalità. Può apparire spiacevole che il latino stia per essere lo spartiacque della battaglia: ma è un dato di cui dobbiamo prendere atto. Nulla più del latino infatti, per la carica emozionale che porta con sé nelle tradizioni di sviluppo storico del nostro paese, per i concreti interessi che nasconde, per la sua supposta formatività, per la impossibilità infine che viene asserita di apprenderlo convenientemente se non con lo studio di almeno otto anni di scuola secondaria, può servire allo scopo di dimostrare assurda, demagogica, eversiva ed inconcludente la proposta di rendere per davvero effettiva l'unicità della scuola dell'obbligo. Identificandosi l'umanesimo, cioè la formazione della persona per la 'societas humana' del suo tempo, con

un certo tipo di tradizione umanistica, non ci si accorge (e del resto, non è questo che interessa) di ridurre i valori, certamente molto elevati, di tale tradizione a strumento meschino ed incongruo di conservazione e di arretramento. Il latino è infatti strumento di formazione intellettuale ed umana solo in un certo contesto culturale: che non può essere quello della scuola destinata ad assicurare alla massa un livello culturale efficiente per le sue esigenze di lavoro, ma deve necessariamente restringersi ad una minoranza che successivamente, e non su un piano di privilegio, scelga un certo 'iter' culturale per l'approfondimento della sua umanità. Quanto alle opzioni, si tratta di un metodo connesso alla individualizzazione dell'insegnamento, conquista essenziale di una educazione democratica: ma proprio questo metodo viene contrabbandato dai difensori dello status quo, poiché concependo l'opzione come sezione discriminatoria, essa consente brillantemente di ricostituire, nella apparente unicità, la trinità, cioè la tripartizione classista eventualmente cacciata dalla porta. Facendo convergere opzione e latino, si ottiene quella sezione della scuola unitaria col latino, predeterminata dalla origine classista degli allievi, il cui ovvio coronamento è la capacità riconosciuta solo a questa sezione di spalancare tutti gli sbocchi successivi: che è una risurrezione, coi metodi degli illusionisti, di quella scuola predeterminante, privilegiata, contraddittoria con ogni canone pedagogico moderno, pseudoumanistica, destinata alla formazione obbligata delle classi dirigenti, che si trattava appunto di distruggere!

Particolarmente Borghi e De Bartolomeis spiegano, nei loro saggi, che cosa s'abbia ad intendere per opzionalità: non già destinata a dividere la scuola unitaria in tanti compartimenti stagni impenetrabili, ma a garantire la pienezza dell'esperienza individuale sul tronco di una comune programmazione di base. Da intendersi dunque piuttosto come 'modo' necessariamente individuale di fare esperienze di lavoro o scientifiche od artistiche, che non come ripartizione rigida e schematica fra gruppi di alunni, che debbono piuttosto trarre dalla individualità dell'esperienza motivo di interrelazione e di accresciuta socialità.

Se non si è persuasi che una società democraticamente ordinata ha anzitutto da garantirsi contro quel pericolo che Visalberghi chiama « spreco dei talenti », e che quindi tutto lo sforzo della struttura scolastica ha da mirare appunto alla determinazione delle inclinazioni reali, affinché ognuno trovi nella società il posto più adatto alle sue possibilità ed alle sue capacità, ed alla creazione di condizioni effettivamente eguali di partenza, cancellando le tracce psicologiche e culturali de-

rivanti dalla diversità di origine, non si è persuasi della battaglia per una scuola media dell'obbligo unitaria e non predeterminante.

Non si può dire che lo schieramento delle due parti corrisponda rigorosamente, come osserva Laporta, al grande schieramento politico del paese. Vi sono settori proletari non sufficientemente preparati ad avvertire il significato della lotta nei loro confronti; e non mancano residui 'tradizionalistici' anche nella cultura di sinistra. Così come è indubbio che in campo cattolico si scontrano vivacemente le due tendenze, che si possono far risalire da un lato ad una persistente componente cristiana di tipo egualitario e comunitario, dall'altro alla tradizione cattolica di una stratificazione sociale che fa parte di un ordine provvidenziale. Né è da dimenticare il peso degli interessi settoriali e di categoria, portati avanti senza una sufficiente visione d'insieme dai sindacati, sul piano delle precedenze e delle benemeritenze prevalenti, senza una chiara percezione del fatto che — come ben precisa Santoni — una scuola dell'obbligo presuppone una struttura radicalmente nuova anche nella preparazione e nel reclutamento del personale insegnante.

* * *

Da quanto si è detto fin qui, due cose emergono chiaramente: che per mandare avanti in senso democratico la strutturazione scolastica del paese occorre chiarezza assoluta di prospettive da un lato, capacità politica dall'altro nel sapere misurare gli ostacoli e determinare le condizioni migliori per superarli. Le affermazioni di principio, se diventano vaniloqui massimalistici, si trasformano — come è a tutti noto — nel più pericoloso alleato dell'immobilismo e del progressivo decadimento conservatore. Questa esigenza di chiarezza e insieme di concretezza è ripetutamente sottolineata, come il lettore vedrà, dai collaboratori di questo numero: ed è infatti pregiudiziale ad una seria impostazione della lotta.

Si tratta dunque di fissare anzitutto i lineamenti essenziali di quello che si vuole; poi, fare l'inventario delle forze con le quali è possibile raggiungere quei fini, e valutare realisticamente così la natura dello sforzo finanziario che si richiede, come la prevedibile durata nel tempo di una trasformazione che se vuol essere seria è radicale. I lineamenti essenziali mi pare possano essere così determinati: scuola di completamento dell'obbligo formativa, e non selettiva, assolutamente non predeterminante; tronco fondamentale unitario per tutti, ma larga facoltà di opzioni sia nelle scelte in-

terne a ciascuna disciplina fondamentale (p. es. questa o quella lingua straniera) sia nella sperimentazione pratica di quelle attività che più esigono di essere individualizzate, perché più rispecchiano le inclinazioni e le scelte individuali (laboratorio di ogni tipo, attività artistiche, esperienze tecnico-scientifiche); globalità della scuola, nel senso ch'essa ha da investire nella sua pienezza la personalità dell'adolescente, e quindi estensione dell'orario alle prime ore pomeridiane, sia al fine di sostituire i compiti a casa, sia a quello di consentire alle attività opzionali modo e tempo adeguato di attuazione; programmazione solo di massima, non minuta né autoritariamente stabilita: entro questo margine di discrezionalità, intervento dei consigli di classe e dei consigli d'istituto, con la collaborazione delle famiglie e degli enti locali, per adeguare quanto più possibile la reale vita scolastica alla reale vita della società ambientale (si vedano, a questo riguardo, le interessanti proposte di Coën); assoluta apertura di tutti i possibili sbocchi futuri, salvi i mezzi che si vorranno determinare per l'accertamento delle capacità attitudinali alla fine della scuola dell'obbligo, eventualmente anche con esami di ammissione a qualsiasi tipo di scuola secondaria superiore; misura massima tassativamente stabilita degli alunni per classe (25 o 30), e delle classi per istituto, per evitare la scuola-caserna, fatta apposta per inserire nel corpo della scuola elementi autoritari; raccolta in nuclei scolastici consistenti della popolazione rurale dispersa, attraverso il sistema, più volte illustrato da Borghi, delle 'scuole consolidate'; impostazione su nuove basi dell'assistenza, sia per consentire il prolungamento dell'orario fino al primo pomeriggio (refezione) sia per consentire il trasporto gratuito da una località minore ad una maggiore sia per assicurare l'effettivo adempimento, con la fornitura gratuita a carico dello Stato dei mezzi di studio, in base ad un accertamento obiettivo e semplice delle condizioni della famiglia (dichiarazione annuale dei redditi) indipendentemente dal profitto dell'adolescente.

Non è chi non veda che l'attuazione di un tale programma investe problemi spinosi e complessi, per risolvere i quali solo una larga ed intensa mobilitazione di energie, dietro il deciso impulso di una iniziativa pubblica che dia a questo problema la precedenza assoluta su ogni altro, è da ritenersi adeguata e sufficiente. Ma vi sono almeno tre aspetti della questione il cui peso va valutato per quello che è, senza troppo facili, e deleteri, ottimismo.

Il primo riguarda l'edilizia. Niente di quanto abbiamo detto è realizzabile nell'attuale disfunzione e carenza edilizia della scuola. I dati nuovamente riportati in questo fascicolo,

ma ormai di conoscenza comune, sono fin troppo eloquenti. Per il solo fine di rendere effettiva la scuola dell'obbligo, non sono sufficienti tutti i fondi previsti dal piano decennale, ancorché essi fossero destinati esclusivamente alla scuola pubblica e fossero sicuramente aggiuntivi ai normali stanziamenti: condizioni che a tutt'oggi sono ben lungi dall'essere soddisfatte. Si aggiunga che anche le modalità di finanziamento, riprese dalla vecchia procedura dei mutui trentacinquennali, non sono in alcun modo adeguate all'impegno massiccio che è necessario prevedere, se si vuol muoversi seriamente verso la direzione desiderata: almeno tre condizioni sono necessarie per un efficiente funzionamento di un piano edilizio radicale, e cioè la immediata disponibilità di grandi mezzi liquidi, che consenta un concentrazione immediato di interventi finanziari con progressiva decrescenza; il rigoroso coordinamento dell'intervento pubblico; la definitiva sottrazione dell'iniziativa pubblica a scopi elettoralistici e di sottogoverno. Questi tre obiettivi, che condizionano ogni altro, si possono raggiungere sostituendo ai mutui trentacinquennali un grande prestito nazionale per la scuola, corrispondente agli interventi previsti per un triennio o per un quinquennio, rinviando ad una seconda fase il reperimento dei mezzi necessari per il quinquennio successivo; concentrando in un unico organismo, presso il Ministero della P.I., l'intera responsabilità della politica di edilizia scolastica, e dotando questo organo di rapidi e snelli strumenti di attuazione, e di consulenti specializzati (architetti, urbanisti, igienisti, pedagogisti, psicologi), anche al fine di standardizzare, e quindi di ridurre i costi di produzione, del materiale di impiego generale, senza standardizzare, anzi individualizzando al massimo, la struttura di ciascuna scuola per renderla adeguata alla società ambiente; predeterminando una inderogabile scala di priorità dei comuni, sulla base del rapporto fra aule già disponibili e popolazione scolastica soggetta all'obbligo, e fissando per legge il principio che gli interventi finanziari debbono rigorosamente seguire tale scala di priorità, indipendentemente dall'iniziativa degli enti locali.

Il secondo aspetto riguarda la istituzione della scuola unica dell'obbligo nei centri rurali, e la trasformazione contemporanea nei centri urbani delle scuole medie e delle scuole d'avviamento. Si tratta di una fase di passaggio estremamente delicata, che sarebbe follia pensare di attuare a suon di decreti e di demagogia. La unificazione delle scuole medie con quelle di avviamento pone — a non parlar d'altro — un problema essenziale: la effettiva osmosi, cioè, della popolazione scolastica borghese con la popolazione scolastica prole-

taria nelle città. Se a questo non si riuscisse, resterebbe pendente la spada di Damocle che, attraverso le opzioni, si ricostituì in qualche modo la bipartizione classista che si tratta di spezzare: sotto questo riguardo, la soluzione radicale di portare l'insegnamento del latino al ginnasio sembra l'unica valida, pur potendosi in astratto ammettere che la scelta opzionale possa estendersi, almeno dalla seconda o dalla terza, anche al latino, fermo restando il carattere assolutamente non predeterminante di tale opzione. Ancora più difficile sarà certamente il trapasso dall'attuale condizione delle campagne (senza scuola di compimento dell'obbligo, o con sole classi postelementari) alla scuola dell'obbligo dovunque affermata. Sembra che la soluzione migliore sia quella di predisporre una precisa pianificazione della trasformazione, che dovrà svolgersi con un ritmo previsto e costante, ma dovrà richiedere ovviamente una gradualità nel tempo. Non ci spaventa dunque tanto che occorran anche dieci anni per portare a termine, in dieci quote annuali prestabilite, la gigantesca operazione; ci spaventa che — come si dice nel progetto Medici — si indichino i dieci anni come termine per istituire nuove scuole postelementari, senza fissare alcun termine per la loro cessazione. È evidente per chiunque conosca il ritmo di movimento della nostra società, che una tale norma significa soltanto la definitiva istituzione della scuola 'a corso speciale', come dato permanente della nostra struttura scolastica, e quindi l'aggiornamento del fine ultimo della riforma, che resta l'unicità della scuola dagli 11 ai 14 anni.

Il terzo aspetto riguarda il corpo insegnante. Lo scatenamento degli interessi di categoria in contrasto fra maestri e professori esprime la condizione d'animo degli insegnanti e il pericoloso equivoco che si cela sotto la battaglia per la scuola unitaria. I caratteri della scuola dagli 11 ai 14 anni sono infatti così specifici che essa fallirebbe tanto se si riducesse al livello generale di postelementare, quanto se si presumesse di doverla modellare sull'attuale scuola media. Si tratta non soltanto di reclutare un nuovo esercito d'insegnanti, ma di insegnanti professionalmente capaci d'insegnare in una scuola veramente rinnovata, nella impostazione sociale, nella democrazia interna, nei metodi. Si pongono quindi due ordini di problemi: rendere idonei gli attuali insegnanti di scuola media e di scuola d'avviamento e i maestri laureati, ad insegnare efficacemente nella nuova scuola attraverso un'azione programmatica e graduale di aggiornamento a livello universitario; predisporre in tempo le nuove leve d'insegnanti, affrontando il problema della preparazione di essi. Se i maestri rimproverano ai professori una insufficiente preparazione

psicologica e pedagogica, e i secondi rimproverano ai primi una inadeguata impostazione culturale, sembra che non vi sia partito migliore di prendere questa occasione per assicurare a tutti indistintamente gli insegnanti destinati alla scuola per il completamento dell'obbligo un curriculum di studi e di esperienze, così sul piano psicopedagogico come su quello culturale, che faccia di essi strumenti professionalmente idonei al loro compito. Anche qui, non si può che procedere per gradi: ma per gradi coordinati col resto. Come per il finanziamento, come per la trasformazione delle strutture, così per la preparazione degli insegnanti occorre un 'piano' organico, da attuarsi per quote annuali e corrispondenti fra loro, in modo da poter arrivare sicuramente alla meta. Perché, non dimentichiamocelo, la più pericolosa delle prospettive resta quella di un fallimento dell'esperienza per una attuazione caotica, affrettata ed approssimativa: che è appunto il pericolo che ci sovrasta e contro il quale dobbiamo adeguatamente e tempestivamente reagire.

* * *

Nel ricordare il punto di vista di alcuni pensatori, fra cui Spirito, Bertin mette in rilievo come ad essi possa apparire utopistico il programma di una così radicale mutazione delle strutture scolastiche, dal momento che la crisi della scuola non è che la crisi della borghesia, cioè della stratificazione sociale del paese, e solo se questa crisi è risolta sul piano politico può essere affrontata e risolta quella della scuola. Certo, in questa visione c'è molto di vero: e i brevi cenni storici raccolti qui dalla Bertoni-Jovine ne costituiscono valida conferma. Tuttavia, non mi pare che il problema si possa oggi porre così come lo poneva Salvemini nei primi anni del secolo, quando — ritenendo la scuola nient'altro che lo specchio della società — attribuiva ad essa il compito di offrire a ciascun strato sociale quella particolare condizione culturale di cui esso aveva bisogno. Il generale bisogno di sapere come mezzo ineliminabile di esistenza, la esigenza di eserciti di tecnici (che occorre non siano politicamente subalterni) portata dallo sviluppo industriale e tecnologico, la civiltà di massa che si esprime oggi anche nel suffragio universale, sono tutti elementi che hanno radicalmente modificato i termini del problema, ponendo la scuola di fronte a un compito assolutamente nuovo, che è quello di assicurare a tutti indistintamente i cittadini quel livello di base che consenta loro di essere uomini liberi, ed un costume di auto-

governo che consenta loro di essere uomini democratici. A questo punto, la scuola non è più lo specchio della società, ma è forse il maggiore strumento politico di cui disponiamo per modificare i dati di una società stagnante, e dinamizzarla. Per questo, appunto, la scuola è oggi come non mai in passato un fatto essenzialmente politico: si passa di là per fare di una nazione uno stato moderno, o quella nazione si degrada a condizione d'inferiorità. È ovvio che è inimmaginabile una riforma della scuola che non sia accompagnata dalla riforma della società: ma appunto, il fatto nuovo è che la prima stimola la seconda ancor più che la seconda non stimoli la prima.

C'è dunque il campo non per un ottimismo incosciente, ma per una battaglia condotta con piena e matura responsabilità. E c'è il campo per cointeressare alla battaglia una notevole porzione di forze cattoliche. D'Abbiere ha messo in rilievo il carattere tutt'affatto speciale, sul piano costituzionale, dell'obbligo dello stato nei confronti della scuola dagli 11 ai 14 anni anche rispetto a quello per le scuole secondarie superiori. Vi è dal punto di vista giuridico una differenza di qualità: il sistema di concorrenza fra scuola pubblica e scuola privata è affidato, nel nostro ordinamento costituzionale, alla capacità concreta delle classi dirigenti di assi-

curare una prevalenza, cioè una migliore efficienza, dell'iniziativa pubblica su quella privata per quanto riguarda le scuole superiori; ma per la scuola dell'obbligo, non esiste soltanto ormai l'obbligo del cittadino di frequentarla, ma esiste l'obbligo dello stato di metterlo in condizione di frequentarla: sicché l'iniziativa privata, che è pur legittima, resta costituzionalmente secondaria e soltanto integratrice, non mai sostitutiva. Se i cattolici democratici credono, come non abbiamo ragione di dubitare, alla vitalità della Costituzione, che anch'essi hanno contribuito a creare, la querelle che investe il rapporto fra scuola pubblica (non voglio dire laica) e scuola confessionale non ha ragione di essere: la scuola pubblica è tenuta da un impegno costituzionale ad assicurare comunque e dovunque l'istruzione di base a tutti i cittadini, ancorché i singoli cittadini possano liberamente scegliere anche l'offerta della scuola privata: è dunque un impegno comune, morale ancor prima che costituzionale, che occorre soddisfare. Forse è proprio dalla scuola, il terreno più minato, che possono nascere le condizioni di un nuovo grande schieramento democratico capace, come negli anni fra il 1943 e il 1946, di far compiere al paese un decisivo passo in avanti.

TRISTANO CODIGNOLA