

PROVINCIA DI FIRENZE
ASSESSORATO ALLA PUBBLICA ISTRUZIONE
QUADERNI DEL CENTRO DI DOCUMENTAZIONE



La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra

Atti del Convegno in onore di Lamberto Borghi
Università di Firenze, Facoltà di Magistero
8-9 ottobre 1986

a cura di Gastone Tassinari



FIRENZE
FELICE LE MONNIER
1987

CONVEGNO
SU «LA PEDAGOGIA ITALIANA
NEL SECONDO DOPOGUERRA»

COMITATO SCIENTIFICO

Egle Becchi
Giovanni Maria Bertin
Piero Bertolini
Antonio Carbonaro
Giacomo Cives
Francesco De Bartolomeis
Remo Fornaca
Ettore Gelpi
Edmund King
Mauro Laeng
Raffaele Laporta
Saulo Sirigatti
Bodgan Suchodolski
Vittorio Telmon
Tina Tomasi Ventura
Aldo Visalberghi

COMITATO PROMOTORE

Filippo Maria De Sanctis
Demiro Marchi
Idana Pescioli
Maria Ruocco Ricciardi
Antonio Santoni Rugiu
Gastone Tassinari
Leonardo Trisciuzzi

COMITATO ORGANIZZATIVO

Franco Corchia
Paolo Federighi
Carlo Fratini
Pina Sedili
Simonetta Ulivieri

**DUE COMUNITÀ SCOLASTICHE:
LA SCUOLA-CITTÀ PESTALOZZI DI FIRENZE
E IL CENTRO EDUCATIVO ITALO-SVIZZERO DI RIMINI**

Raffaele Laporta

Non è questa l'occasione per fare la storia di comunità scolastiche come la 'Pestalozzi' o il CEIS. Si tratta di una storia in parte già scritta, in parte ancora da fare, se non altro perché le due comunità sono ancora fortemente impegnate verso il futuro. Ed anzi qui si vorrebbe delineare per esse almeno in parte appunto un tale futuro: ché quella storia ha già consentito la formazione di una teoria, e le teorie anche quando non sono ancora compiutamente scientifiche hanno comunque la possibilità di generare predizioni.

Ma intorno alla teoria della comunità scolastica sono nati e possono ancora nascere molti equivoci, soprattutto quando, con il trascorrere del tempo, le coordinate pedagogiche e politiche della cultura in cui essa dovrebbe operare vanno cambiando rapidamente. Cercherò qui, nel breve giro di un discorso come questo, di fare il punto sullo stato di quella teoria assumendo come punti di riferimento queste due comunità, alle quali ho dedicato attenzione, impegno, riflessioni, e da cui ho tratto molte speranze e qualche certezza: il capitale che lavoro tuttora a far fruttare nell'università e nella scuola.

Le due comunità nascevano quasi ad un tempo solo ed ambedue da un evento gigantesco, una guerra mondiale, sulle rovine di un regime oppressivo, in un momento di grandi speranze. Avevano un'unica intima fede, ma due origini teoriche molto diverse.

Scuola-Città era espressione di un idealismo filosofico via via intriso di istanze sociali: era al tempo stesso un esempio di continuità ideale e di radicale trasformazione. Non rinnegava una fede nello Spirito che aveva sofferto violente e tristi distorsioni, ma si richiamava più direttamente all'uomo come protagonista di una rivoluzione sociale che aveva rimesso il mondo sui piedi e voleva farlo camminare su una via di giustizia e libertà.

L'azione di questa scuola aveva un carattere globale, sintetico: investiva le persone dei suoi alunni, e tentava di trascinarle in una avventura di pensiero e di sentimenti, mediata costantemente da situazioni collettive ricche di possibilità di partecipazione creativa. Il suo ideale — a prescindere dai suoi scopi immediati di redenzione di un quartiere fra i più depressi e socialmente disastriati di Firenze — stava nell'assorbire dalla società soggetti destinati a divenire disadattati sociali, e di restituirglieli come consapevoli fattori di una sua rigenerazione civile e culturale.

Il Centro educativo italo-svizzero nasceva sulle rovine di Rimini, come luogo di raccolta di ragazzi abbandonati, e come iniziativa scolastica che alcune forze sociali straniere e locali proponevano ad una comunità in atto di risollevarsi dalla distruzione materiale e morale della guerra. La sua ispirazione era legata ad una teoria psicologica della persona, tradotta in termini dialogici, in rapporti interpersonali ricchi di comunicazione e di possibilità espressive. Per quanto anch'essa ricca di elementi creativi, di sintesi, la natura analitica della teoria fondante si rispecchiava nella capacità di indagine della personalità dei suoi alunni, una buona parte dei quali, d'altra parte, presentavano traumi, disadattamenti, anomalie del comportamento che dovevano essere scandagliati al possibile per porvi riparo.

Queste differenze di «filosofia» e di metodo, più sensibili all'origine, andarono via via attenuandosi per molte ragioni, tutte relative allo svilupparsi di una ricerca didattica nelle università e nei movimenti di educazione popolare — i CEMEA, l'MCE — che andavano avvolgendo in una fitta rete di esperienze le scuole del paese, e anche le due scuole in discorso, ricevendo a loro volta tanto dalla Pestalozzi che dal CEIS orientamenti e ispirazione.

Un'altra differenza fra le due comunità stava anche nella loro natura giuridico-amministrativa. La Pestalozzi nasceva come scuola di Stato, sia pure in un regime di 'differenziazione didattica' che nel linguaggio dell'epoca equivaleva a quello dell'attuale scuola sperimentale. Il CEIS era concepito come istituzione di diritto privato al servizio di una comunità, e se un carattere pubblico invocava, era soltanto un riconoscimento da parte di quella.

La differenza era importante, data la storia e la realtà attuale del nostro sistema scolastico, bilanciato e talvolta combattuto fra l'opzione scolastica statalista e quella privatistica, fra il centralismo e le tendenze localistiche. Dal punto di vista di una teoria della comunità scolastica si poteva domandarsi quali delle due condizioni così diametralmente opposte, quella di una scuola appartenente a un sistema statale centralizzato e gerarchizzato, e quella di una scuola inserita più o meno organicamente come istituzione privata in una comunità locale, possa favorire i compiti educativi e politici che la teoria della scuola prevede. E anche per rispondere a una tale questione dovrò qui brevemente richiamare la mia interpretazione di quella teoria.

Essa riguarda per un verso il metodo di lavoro didattico inerente al concetto di comunità scolastica; per l'altro, l'incidenza di quel metodo e dell'addestramento a cui esso sottopone l'intelligenza e l'intera personalità degli alunni sulla trasformazione in senso comunitario (democratico) della società attraverso la partecipazione ad essa degli alunni stessi divenuti adulti.

Circa quello che si è detto «metodo di lavoro didattico» vanno fatte due precisazioni: una, l'espressione può esser ridotta a quella di «metodo didattico», purché resti affermata in essa la concezione propria del lavoro, come «organizzazione ed impiego di abilità nell'uso di strumenti atti ad ottenere risultati definiti volta per volta». In questa precisazione sono implicite alcune cautele nei confronti di una didattica «creativa»: la quale entra in conflitto con il concetto stesso di metodo, se richiede un abbandono delle situazioni e delle condizioni di insegnamento al mero caso e alla pura ispirazione contingente dell'insegnante. Di sedicenti «creatori» di un tal genere la scuola ha avuto di tempo in tempo molta, varia e negativa esperienza, come di una facile forma di evasione da un serio impegno tecnico-professionale. L'unica crea-

tività autentica nel lavoro scolastico è quella che alimenta con invenzioni personali, con personali scoperte gli sviluppi scientifico-tecnici del metodo e ne personalizza l'applicazione in ragione delle circostanze e dei loro imprevedibili e imponderabili fattori.

L'altra precisazione è già implicita nella precedente, ma va esplicitata: il metodo didattico assorbe ed esaurisce in sé ogni «educatività». Poiché questa asserzione non è esplicita neppure nelle formulazioni originarie della teoria, ma ne è stretta conseguenza, occorrerà farne qualche cenno, rinviando per il resto ad altre occasioni e dimostrazioni. Il succo del discorso può esser ridotto a poche proposizioni: quando si impiega una tecnica didattica si risponde — se si è professionisti seri — del suo impiego e dei suoi risultati: se ne risponde pubblicamente offrendola ai pubblici controlli di queste ultime e delle procedure con cui sono stati ottenuti. Questo è, forse, il primo principio di una teoria della comunità scolastica. Non esistono, per contro, tecniche *educative*. Per affermare questo concetto, ho addirittura sostenuto, in altre occasioni, che l'educazione non esiste. Naturalmente non è vero. Sono vere, invece, allo stato, nei suoi confronti, due proposizioni: una, essa non è definibile in modo da poterne parlare in forme accettate e condivise; due, non si conoscono forme di lavoro scolastico che si possano qualificare in termini assoluti come *educativamente efficaci* né in base ad un accordo sul valore educativo dei loro effetti, né quanto ad una costante corrispondenza dei loro risultati alle loro intenzioni; e di cui perciò si debba rispondere pubblicamente. Ne segue che quando si parla di risultati «educativi» di un'azione intenzionale si assume a proprio carico l'onere di una doppia prova: che l'esito riconosciuto come educativo sia tale anche per gli altri, e che esso sia seguito effettivamente all'azione che intendeva produrlo.

Sono queste le due difficoltà da ridurre per poter parlare di esiti educativi dell'azione scolastica. Il metodo didattico proprio della comunità scolastica assorbe ed esaurisce in sé ogni 'educatività' — come ho accennato — perché è proprio da una sua rigorosa e precisa realizzazione che si può sperare la massima riduzione di quelle difficoltà.

Quanto si è detto qualifica già il metodo didattico come scientifico e tecnicamente concepito. Anche questo è un tema che svolgevo trattando circa 25 anni or sono di comunità scolastiche come la Pestalozzi e il CEIS (ed alcune altre). Da allora molto è stato detto intorno ai metodi scientifici nelle scienze in generale e — almeno fra noi — riguardo alle scienze dell'educazione. Ora, che esista una «pedagogia sperimentale» ossia un tipo di ricerca che — anche quando non accetta una tale etichetta di comodo — risolve problemi di trasmissione di conoscenza, pare fuor di dubbio: è essa oggi la fonte di una gran parte delle innovazioni scientifiche e tecniche nel nostro insegnamento più avanzato. E tuttavia, come si è cercato di dire altrove, questo modo di introdurre il metodo della scienza nella scuola è insufficiente, perché trascura proprio quei «massimi problemi» che tradizionalmente hanno portata «educativa»: la natura della «educazione», per esempio, le sue finalità, le sue condizioni. Si argomentava a suo tempo che un metodo didattico ispirato a quel carattere della scienza che è il reciproco costante controllo del sapere con procedure appropriate, fa luogo irresistibilmente a rapporti interpersonali di solidarietà intellettuale ed emotiva di cui si sostanzia la comunità scolastica; e che esso in tal modo realizza condizioni e finalità che concretano comportamenti ritenuti oggi desiderabili in tutto il mondo

occidentale, definiti con inevitabile approssimazione «democratici» e quindi, con analogo conseguente approssimazione, «educativi». Da quando le procedure tradizionali della scienza sono state fatte oggetto di una critica filosofica della quale soltanto alcuni motivi erano già scontati in quella prima enunciazione, si deve avvertire che esse vanno impiegate attualmente nel medesimo spirito nel quale sono adottate in ogni altro campo scientifico-applicativo. Ma la sostanza delle cose non cambia per questo.

La risoluzione teoretica delle critiche ha da prodursi in un campo parallelo, ed essa dovrà tener presente anche un nuovo tipo di ricerca empirica intesa a rifondare in termini non più filosofici quei «massimi problemi» pedagogici a cui si è fatto cenno. Ma i risultati dell'applicazione di procedure scientifiche al lavoro didattico, per il fatto di essere una realtà effettuale, operante sia pure in differenti misure, nelle due comunità in questione, sono fin d'ora a fondamento dell'altro aspetto della teoria ad esse ispirata.

L'incidenza della comunità scolastica sulla società che la accoglie è questione complessa non solo nei suoi termini teorici, ma altresì per il rapido mutare dei suoi termini pratici. Il rapporto giuridico reciproco fra scuola e società non è oggi certo più quello del tempo in cui nasceva questa teoria, e nel quale la comunità esterna veniva attratta solo eccezionalmente nella scuola (e il Comitato dei genitori della Pestalozzi e gli organi direttivi del CEIS davano l'esempio). La partecipazione sociale alla vita della scuola oggi è lettera di legge. Per aggiornare la teoria alla realtà giuridica (valutando al tempo stesso l'attendibilità socioculturale di questa) bisognerà perciò cercar di seguire alcuni eventi che in questi ultimi venti anni hanno cambiato nei fatti il rapporto; e poi trarre alcune conclusioni. Ma occorre ricordare che sullo sfondo sta una questione politica: quella della funzione che la società assegna alla sua scuola e della capacità di questa di svolger quella funzione.

Una scuola di Stato come la Pestalozzi vive questa funzione, per dir così, «a distanza», alla periferia di un'Amministrazione che si occupa di essa tanto quanto delle sue altre innumerevoli scuole: dal punto di vista burocratico, statistico, quantitativo, dall'alto di una gerarchia. L'Amministrazione dovrebbe interpretare verso di essa una generica delega rilasciata dalla società attraverso istanze legislative ed esecutive molto complesse e tali da ridurre a sua volta la società delegante ad una condizione periferica. La distanza tradizionale nel nostro paese fra scuola e società è in tal modo quella fra due periferie: soltanto di recente — come si sa — si è tentato di ridurre questa distanza attraverso gli organi collegiali. Per la loro ispirazione democratica, e per l'estrazione locale dei loro membri, essi dovrebbero assumere in proprio il rapporto società-scuola. Questa, almeno, era l'aspettativa e la speranza che ne accompagnava la nascita.

Il CEIS ha sempre vissuto un'altra più immediata forma di rapporto con la comunità locale, come si diceva. Si danno in pratica forme differenti di un tale rapporto, dalla istituzione diretta di scuole pubbliche non statali da parte dell'ente locale — come ne esistono molti esempi di vario esito culturale e sociale nella nostra storia, soprattutto a livello di scuola primaria — ai vari tipi di convenzione con cui l'ente locale «adotta» scuole nate per iniziativa di varia origine (religiosa o laica). Il CEIS che a garanzia della propria autonomia ha sempre fino ad oggi rifiutato la statizzazione, appartiene al novero delle scuole «adottate» dall'ente locale. Il suo rapporto con

esso è perciò più elettivo e intrinseco, almeno nel senso che è esso stesso a richiedere ai responsabili locali dell'istruzione pubblica l'interessamento, l'impegno, la partecipazione alla sua vita organizzativa.

Qui queste differenti condizioni in cui si configura il rapporto fra scuola e società nelle due istituzioni di cui si tratta non devono essere approfondite oltre, perché non è in causa la legislazione complessa e talvolta contraddittoria che serve a fondarle. Si tratta soltanto di rendersi conto degli interlocutori che la scuola deve tenere in vista, da cui deve assumere le proprie consegne culturali, a cui ha da render conto formalmente della sua opera: interlocutori diversi, pur se nello sfondo anche per le scuole che chiamiamo «locali» l'ultimo interlocutore è lo Stato.

La materia che si intende trattare riguarda due modi di verifica concreta della teoria che vuole la scuola organo della società. Si tratta di stabilire in quale misura la nostra società sia capace di interpretare la teoria, e direttamente e attraverso le sue istituzioni civili.

Che le due scuole di cui si parla sentissero profondamente la vocazione alla trasformazione della società che volevano servire, investendola concretamente nei suoi problemi immediati, è indubitabile. I fatti e le circostanze della loro nascita erano stati espressione di una chiara consapevolezza teorica di ciò. Scuola-Città, come dichiaravano i suoi Fondatori, era la realizzazione — giunta tardi nella storia del Paese, per avversità storiche ben note, ma immaginata più di tre decenni prima — di un «moto di rinnovamento che avrebbe dovuto investire tutti i settori della nazione, ma che puntava soprattutto sull'educazione del popolo» (E. e A. M. CODIGNOLA, *La Scuola-Città Pestalozzi*, Firenze, 1975, p. x). Alla sua nascita essa «doveva risolvere gravi problemi, soprattutto quello della refezione a ragazzi denutriti e affamati...» assicurando loro, insieme, «una efficace difesa educativa» (*Ivi*, pp. XII-XIV).

Una consapevolezza analoga dei propri compiti segna la nascita del CEIS. «È importante sottolineare il fatto — si osserva in una troppo breve e troppo modesta 'storia' dell'istituzione fondata da M. Zoebeli — che il CEIS si caratterizzi immediatamente da una parte come l'erogatore di taluni servizi ritenuti essenziali per la collettività riminese di quel periodo (scuola materna, docce, mense, laboratori, ecc.) e dall'altra come polo d'identificazione per genitori, educatori, tirocinanti, operatori sociali e studiosi delle scienze dell'educazione... Il suo realizzarsi, inoltre, non è un'operazione di soli pochi 'illuminati', poiché vi concorrono moltissime associazioni e comitati (UDI, sindacati, CLN ecc.), privati cittadini e particolarmente l'Amministrazione comunale...» (L. BORGHI e altri, *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*, Firenze, 1984, p. 180).

E tuttavia questa iniziativa sociale e civile assunta a Firenze e a Rimini, che per le condizioni morali e politiche in cui si formò e si esprimeva potrebbe apparire esemplare, sortiva effetti sui quali è necessario riflettere. Nel caso fiorentino mentre l'Amministrazione comunale e quella scolastica locale oscillano fra momenti ed atti di interesse vivo e genuino per la Scuola ed altri di freddezza o indifferenza — compensando comunque almeno in alcune occasioni la reazione di fastidio o addirittura di ostilità del Ministero della Pubblica Istruzione — la comunità di quartiere e quella cittadina reagiscono lentamente e in forme confuse e malsicure all'iniziativa. La maggior evidente confusione è nelle famiglie meno colte, che ricevono benefici *octroyés* quasi passivamente, senza rendersi conto dell'impegno che essi comportano

negli organizzatori e negli operatori, e perciò senza sentirsene coinvolti. Nella Pestalozzi ancora nei primi Anni Sessanta le famiglie impegnate attivamente nel Comitato Genitori erano in assoluta prevalenza di estrazione borghese, di quella borghesia illuminata che intendeva partecipare all'impegno civile della scuola implicando in essa anche direttamente i propri figli. (Va detto tuttavia che la Scuola raccoglieva allora nelle sue ultime tre classi, ancora a carattere postelementare, un gran numero di ragazzi ricoverati in una vicina istituzione a causa di un constatato abbandono da parte delle famiglie). Oggi un buon rapporto con il Consiglio di quartiere e con le sue strutture culturali interviene a sanare almeno sul piano istituzionale quei fenomeni di distacco della comunità dalla Scuola.

Il CEIS, più prossimo all'attenzione del territorio per la sua origine medesima, con i suoi servizi rivolti anche al recupero di soggetti disadattati e portatori di handicap, aperti alla formazione di operatori scolastici e sociali per il territorio, dà luogo ad un complesso di rapporti con i servizi locali (enti locali, ente Regione, USL), in dipendenza e in proporzione del quale va misurata l'intensità del suo rapporto con la società che lo ha voluto e lo sostiene. La collaborazione delle famiglie, sostenuta dall'azione di tutto il suo personale docente, tecnico, subalterno, è abbastanza ricca per qualità e per quantità di prestazioni; pure essa vien meno proprio alla prova fondamentale da cui dovrebbe trarre possibilità di esistenza organica e autonoma un rapporto fra la società e la scuola che essa richiede: la capacità di finanziamento autonomo rispetto allo Stato. Il CEIS, nato in una condizione di emergenza dal determinante contributo di un Sindacato operaio straniero, sostenuto oggi parzialmente da un finanziamento statale, è in questo periodo ancor più impegnato nel richiedere allo Stato quanto l'ente locale non è in grado di offrirgli. C'è in questa vicenda un doppio carattere di eccezionalità: un intervento dall'estero e uno sforzo — per quanto inadeguato — dell'ente locale che non ha fra i suoi compiti istituzionali la fondazione di una scuola. È un'eccezionalità sufficiente a marcare la difficoltà di un rapporto organico fra la comunità e quella forma di scuola che meglio potrebbe esprimerne le esigenze culturali.

È difficile non vedere in questa fenomenologia caratterizzante due fra le pochissime istituzioni di avanguardia educativa del Paese, una insufficienza di coscienza scolastica popolare. Essa si riflette distintamente sulle istanze amministrative. Le amministrazioni sono solo fiaccamente stimolate dalla società sul terreno della scuola. È in presenza di istituzioni come queste a cui la società deve obiettivamente non piccola parte dei suoi progressi educativi e civili, che si scopre l'isolamento di esse dalla società tanto sul piano civile che su quello politico-amministrativo che lo riflette. Quando si parla di distacco della classe politica dal paese reale, si dovrebbe por mente a quanto l'uno e l'altro si identifichino nell'indifferenza verso le iniziative scolastiche che dovrebbero promuovere l'uno e l'altra ad un maggior senso di responsabilità verso l'educazione. Il rapporto fra le strutture politico-amministrative e la società si svolge al di fuori del progresso educativo. Della educazione in quanto tale quelle devono render conto soltanto sporadicamente, formalmente, limitatamente a problemi specifici, stagionali a gruppi isolati famigliari, o sindacali. Alle richieste delle istituzioni educative reagiscono torpidamente. Le due storie, quella della Pestalozzi e quella del CEIS sono, sotto questo aspetto, parallele ed esemplari: sono storie di istanze continue rivolte a rappresentare le difficoltà e i problemi delle due scuole e delle iniziative

ad esse collegate alle autorità amministrative civili e scolastiche, e di risposte ispirate prevalentemente a concetti amministrativi, giuridici, burocratici, e soltanto più raramente a valori sociali, alla comprensione di un rapporto innovativo fra scuola e società che pure viene facilmente richiamato nei programmi politici locali e nazionali.

In fondo non ci sarebbe da meravigliarsi di questo scollamento fra la vita scolastica di istituzioni pilota come quelle di cui si parla e la sensibilità di amministratori di livello ordinario nell'ambito locale e nazionale, poiché il loro ordinario interlocutore è un mondo scolastico come loro abbarbicato a leggi, regolamenti, formalità di ogni specie. Le scuole pilota in discorso sapevano benissimo dalla nascita che le loro qualità esemplari avrebbero dovuto farsi valere, ancor prima che fuori dell'ambito scolastico, dentro di esso, nella scuola ordinaria, tradizionalmente chiusa alla comunità circostante e scarsamente sollecitata da essa ad aprirsi. Se esse potevano avere un effetto di trasformazione, questo poteva misurarsi, ancora una volta, a quei livelli — per dir così — sopraordinati al sistema socio-scolastico ai quali erano state pensate e istituite: quelli di una élite culturale e politica che trasferiva ogni volta che le era possibile nelle cronache scientifiche, nei discorsi parlamentari, nelle istanze di governo le esperienze accumulate. La nostra letteratura parlamentare deve ad alcuni esponenti della aristocrazia politica, e quanto alle esperienze delle scuole in questione soprattutto a Tristano Codignola, i pochi titoli di merito in questo campo. Non è perciò del tutto improprio far l'ipotesi che gli esiti di circa trent'anni di lavoro della Pestalozzi e del CEIS fossero presenti alla mente del legislatore direttamente e per il tramite di una letteratura pedagogica e politico-scolastica sempre attenta anche ad essi, quando — sull'onda lunga degli eventi culturali e politici che avevano sommosso scuola, università e società — varava la normativa tendente alla democratizzazione del nostro sistema d'istruzione. La «socializzazione della scuola», la «partecipazione scolastica», la «scuola-comunità» nascevano da un complesso di suggestioni di molto varia origine; ma la classe politica che introduceva nella legge i concetti, e la pubblicistica che tentava di interpretarli molto spesso banalizzandoli, disponeva di punti di riferimento precisi già fissati dalla nostra storia scolastica: sempre che volesse servirsene. E qualcuno se ne servì.

Ancora una volta, dunque, l'innovazione scolastica che — anche nelle due istituzioni in discorso — era sempre stata confortata dalla ricerca accademica, generava un progresso «per le cime»: c'era stata ed urgeva ancora una sommossa culturale abbastanza diffusa a vari livelli sociali, ma essa disponeva quasi soltanto di parole d'ordine e di argomentazioni teoriche. Non aveva elaborato alcuno strumento tecnico per realizzare i suoi slogan, sovente ricchi di suggestione quanto poveri di concretezza. Per innovare si doveva ricorrere a modelli sconosciuti alle masse di insegnanti e dirigenti scolastici, lontani dalle loro tradizioni, tanto quanto erano lontane da esse le nuove tradizioni di scuole come la Pestalozzi o il CEIS o i modelli stranieri.

Sarebbe futile qui cercare di distinguere quanto del nuovo regime scolastico inaugurato dai Decreti Delegati dal 1974 in poi abbia origine nella esperienza avanzata raccolta nel nostro paese, e quanto sia stato mutuato all'estero. Quel che importa invece è il definire la possibilità per le istituzioni di cui si parla, e per ogni altra che abbia i loro caratteri e le loro esperienze, di dar sostanza alla forma amministrativa calata dall'alto.

Mi richiamo ad una teoria della comunità scolastica purgata da certe illusioni pedagogiche che ne facevano la fonte di una formazione morale e sociale capace di modificare i corrispondenti livelli di comportamento nella società. Per quanto è possibile giudicare dalla storia di queste nostre scuole, mentre è abbastanza facile riconoscere la loro capacità di esprimere dai loro allievi personalità portatrici dei loro ideali alle generazioni successive (fino a tornare in esse come educatori), non si potrebbero tuttavia generalizzare questi esiti senza cadere nella retorica. Si deve riconoscere un forte tasso di casualità agli esiti della loro attività «educativa». Per contro è possibile senz'altro affidar loro — attraverso il progresso tecnico-scientifico di didattiche specifiche — un sempre più efficace compito di *istruzione* capace di far luogo a modelli di lavoro pratico e intellettuale cooperativi, mediante metodi di ricerca e tecniche di comunicazione in cui abiti di rigore, onestà intellettuale, esigenze e capacità di rapporti sociali, insofferenza di approssimazioni divengano *condizioni di successo*, per ciò stesso trasferibili dalla scuola alla realtà esterna.

Esiti di questo genere non sono certamente *tutta l'educazione* di cui la società ha bisogno; ma sono — con quasi altrettanta certezza — *tutta quella che la scuola oggi può offrire*, una volta fattasi capace di *tutta la didattica resa possibile dalla attuale ricerca avanzata*. Domani, si vedrà. Ma una ulteriore condizione per un successo (già di per sé utopistico) del genere è una stretta e sincera collaborazione delle famiglie.

È del tutto superfluo insistere qui sul luogo comune della potenza educativa della famiglia. Accolto, ai fini di questo discorso, il concetto che l'educazione nella famiglia va concepita come il complesso delle imponderabili, costanti influenze attraverso cui gli adulti trasmettono ai loro nati tutta la loro «cultura» vissuta, sentita, ricordata, pensata attraverso il costume, gli ideali, i valori, le abitudini, la mentalità che la caratterizza e la ispira, è altrettanto superfluo ricordare come la scuola abbia ben poca influenza culturale di questo tipo da far valere. Se la vera e sostanziosa educazione, naturale, non intenzionale, ha luogo in famiglia; se la cultura della famiglia è quella che Gino Capponi riconosceva diffusa nella «città»: se così stanno le cose, la scuola ha un unico modo di rafforzare la propria capacità «educativa»: operare a confronto con la famiglia in forme tali da impegnarla a raffinare e a motivare a sua volta nei suoi confronti la propria cultura. Il rapporto fra scuola e famiglia può divenire così — o almeno ci si immagina che possa divenire — una comune costruzione di cultura mediata da un comune, per quanto differenziato, interesse per i ragazzi in nome dei quali esse si incontrano, e che di tale incontro possono fruire gli esiti educativi. Se questa è (o dovrebbe essere) una concezione corrente là ove la scuola è espressione più immediata della comunità, da noi non si può concepirla che come un punto di arrivo, ed — al tempo stesso — una pietra miliare nel processo per il quale famiglia e scuola, istituzioni che la nostra storia ha diviso, vengano ricongiunte in nome di una progrediente democrazia. Nella realizzazione di una tale filosofia sta un ulteriore compito di scuole come quelle la cui storia invochiamo oggi a garantirci certe speranze.

Quella democratizzazione formale della scuola, dunque, che l'esperienza pluridecennale delle istituzioni di cui si discorre aveva certamente contribuito ad ispirare non può non ricorrere ancora al loro contributo per acquistare una sostanza che la renda effettiva ed efficace, riflettendola e trasferendola nella società.

Non che si voglia con questo affidare alla scuola una trasformazione storica della società che questa deve realizzare attraverso tutto il complesso delle esperienze e delle avventure politiche di cui siamo testimoni. Del ridotto ruolo immaginabile per la scuola e della sua possibilità di integrarlo soltanto attraverso una integrazione con una ricostruzione culturale includente la famiglia e la comunità si è già detto. Né si può pensare che gli organi collegiali scolastici, anche al massimo della loro funzionalità, possano gestire una tale appena immaginabile integrazione. Eppure se è quella la meta da raggiungere, è difficile rinunciare alle esperienze della Pestalozzi e del CEIS. È la loro storia a parlare. Da essa nascono i rapporti attualmente intrattenuti nell'uno e nell'altra con le famiglie degli allievi e la impressione che la loro tradizione in materia abbia superato le difficoltà che hanno segnato l'intristirsi, il ripiegarsi su se stessi degli organi collegiali previsti dalla legge, coinvolgendoli in una numerosa rete di molti altri fecondi rapporti con le comunità circostanti. Il cosiddetto «fallimento» degli organi collegiali, luogo comune negli esercizi di critica scolastica, non le riguarda. Ma — per capire meglio — sul «fallimento» in questione vanno dette alcune poche cose.

Esso appare come l'espressione di una mentalità elitistica e autoritaria. Si immaginava che — una volta che una élite culturale e politica avesse decretata nelle alte sedi decisionali la introduzione nella scuola di strutture «democratiche» — la democrazia avrebbe imperato *ipso iure* sovrana nella scuola. Alla prova dei fatti nella scuola è entrato soltanto più direttamente e profondamente tutto ciò che era stato fino allora fuori di essa e che rende ancora non democratica la nostra società. I conflitti ideologici e personalistici sollevati nella scuola dalle varie componenti, le usurpazioni di ruolo, le prevaricazioni di vario genere e dalle varie parti hanno creato sfiducia, mortificazioni, abbandono di posti di responsabilità, e via dicendo.

Questa è la sorte di ogni istanza introdotta dalle aristocrazie democratiche in una società alle sue prime armi in fatto di democrazia: la sorte dei processi di decentramento, di regionalizzazione e via dicendo; è la sorte di quei procedimenti di carattere democratico affidati a una coscienza civile che non ha avuto ancora il tempo di maturare democraticamente, e che perciò li riempie degli interessi e dei valori di cui soltanto è capace.

Una scommessa sulle possibilità di maturazione della gente in presenza di condizioni formali, giuridiche di democrazia, è accettabile, una volta decisa nei modi della Costituzione, anche se essa debba esser persa per lunghi periodi a venire. Quel che non è accettabile è lo scoraggiarsi, il ritirarsi in disparte di fronte ai primi scacchi, agli inevitabili fallimenti.

Di fronte ai fallimenti ci si può certo domandare se i responsabili di questa democrazia pensata e imposta dalle élites del paese stiano interpretando una capacità, una maturità storica della società, o stiano sognandole, come accadeva ai «giacobini» del Novantanove nella Repubblica Partenopea. Se avran sognato un paese inesistente, non saranno essi comunque — come accadde ai «giacobini» — a pagarne il prezzo: sarà il paese. E così, se gli organi collegiali saranno stati il prodotto di sogni e di utopie «democratiche», il loro fallimento — con tutti i costi relativi in fatto di inciampii all'azione della scuola, di confusioni e di disordine — sarà il prezzo da pagare. Ma anche in questo caso gli scoraggiamenti non possono essere ammessi. La scommessa va onorata con tutti i mezzi possibili. Io credo che le istituzioni di cui si parla

qui, e che noi qui facciamo oggetto di un nostro atto di fede siano fra quelle a cui ci si deve affidare perché la scommessa democratica imposta alla scuola e al paese con l'istituzione degli organi collegiali sia vinta.

Se in esse il lungo tirocinio di socialità, di rapporti fra scuola e comunità, di partecipazione delle famiglie alla vita scolastica, le possibilità di collaborazione escogitate, le definizioni di ruoli fra gli insegnanti, i genitori, il personale non docente e gli alunni stessi raggiunte e sperimentate: se tutto questo insieme di nuove forme di rapporto organico e produttivo fra comunità e scuola sarà stato o sarà messo a punto, allora esisterà una prova iniziale della validità storica del tentativo democratico avviato dalle nostre élites politico-culturali. Ma questa prova avrà bisogno di ben altro sforzo per diventar definitiva. E qui si apre un tutt'altro discorso di cui è necessario fare soggetti teorici e pratici istituzioni come il CEIS e la Pestalozzi: quello della funzione attuale delle scuole e dei gruppi di élite in un sistema scolastico come il nostro.

Non vorrei contrapporre alle scuole avanzate e alle forze avanzate operanti nella scuola ordinaria l'immagine di una scuola arretrata. Tutto sommato, la nostra scuola arretrata irrimediabilmente non lo è, almeno rispetto a molte scuole di altri paesi. A prescindere da quella scuola nord-americana che, come si è sentito dire, mette oggi una «nazione a rischio», ogni scuola nazionale ha i suoi problemi e le sue debolezze. Noi conosciamo molto meglio i problemi e le debolezze della nostra, ma forse ne sottovalutiamo le possibilità. Si tratta comunque di possibilità che non bastano più da sole al progresso didattico, visto l'attuale incremento scientifico-tecnologico di un tale progresso: il raccordo con i centri di ricerca in cui quell'incremento si sviluppa è indispensabile. Sono indispensabili i raccordi fra università e scuola. Per questo le istituzioni di cui sto parlando, che hanno avuto ed hanno una origine scientifica e filosofica, oltre che politica e sociale, e non l'hanno mai disconosciuta possono esser prese a modello di un'impresa ancora tutta da compiere: quella della costruzione dei molteplici canali di disseminazione dell'innovazione didattica nel sistema scolastico.

Anche in questo campo sono state introdotte alcune strutture portanti, ed anche in esso le strutture introdotte dall'alto, gestite con criteri talvolta incomprensibili, talaltra comprensibilissimi nella loro unilateralità e faziosità altamente «impolitiche», hanno prodotto delusione e amarezza. Parlo degli IRRSAE, la cui attività in molte parti del paese è quasi risibile, se non decisamente dannosa. Ma gli IRRSAE là dove la serietà e il buonsenso cercano di porre riparo agli errori, mostrano possibilità istituzionali che devono essere rafforzate da una partecipazione di base. Una scuola come la Pestalozzi, una istituzione come il CEIS di questa «base» sono elementi portanti e attivanti. Il loro rapporto con le università, la loro tradizione sperimentale, la loro esperienza nella formazione del personale, la loro doppia capacità di teorizzazione — da un lato — di dimostrazione e comunicazione pratica, dall'altro, ne fanno strumenti preziosi, indispensabili in ogni programma di disseminazione dell'innovazione diretta al sistema scolastico nazionale.

La classe politica a cui sta a cuore lo sviluppo della scuola e della società — quale che sia la sua collocazione ideologica nell'arco democratico — non può oggi mandar sprecato un patrimonio come quello accumulato da queste istituzioni nei decenni: un patrimonio che nessuna improvvisazione ispirata a esigenze sempre più chia-

re e impellenti potrebbe sostituire. Per questo dall'occasione di riflessione che qui ci ha riuniti sulla pedagogia italiana del dopoguerra dovrebbe partire un invito ai responsabili delle decisioni politiche in questo campo affinché la Scuola-Città Pestalozzi e il Centro educativo italo-svizzero siano investiti delle responsabilità e forniti delle possibilità che il loro ruolo storico e la loro attuale autorità autorizzano ed esigono nel quadro del progresso scolastico del paese.