Esami di Stato e ripetenze: due «sbagli» della scuola italiana

la scuola

Nelle due foto: studenti liceali bolognesi attendono il proprio « turno »

TORINO

Il dramma delle «bocciature»

TORINO, *settembre*

Uno dei problemi che più angosciano genitori e figli è indubbiamente la « *bocciatura* ». Gli episodi che in questi giorni la cronaca registra, all'indomani dell'affissione delle bacheche nelle scuole, quando i ragazzi conoscono il duro verdetto dell'essere respinti, documentano un trauma psicologico e umano.

Sarebbe sbrigativo risolvere la questione dicendo semplicemente che si tratta di svogliati, di studenti che non hanno preso con serietà l'impegno scolastico, che la famiglia non ha dato l'aiuto necessario. Certo, è probabile che questi elementi negativi sussistano, tutti insieme o separatamente. Tuttavia, ciò che non si considera mai è l'intervento decisivo della scuola sia sul piano di una partecipe valutazione del caso umano, sia, più specificamente, con un tipo di riforma che apra le più ampie possibilità di scelta e di spostamenti. Bisogna consentire al ragazzo respinto di ritrovare, senza sentirsi un reprobo della società, una sua giusta collocazione nell'ambito dell'organizzazione scolastica.

Poniamo, per esempio, il caso molto concreto degli allievi della seconda media vecchio tipo e di quelli della seconda avviamento, che con il prossimo anno spariranno. Questi ragazzi dovranno, per necessità di cose, essere immessi nella seconda media unica con una preparazione di partenza assolutamente diversa. E' difficile prevedere risultati soddisfacenti con un così brusco passaggio: non tanto per le materie che vi si insegnano, quanto piuttosto per il metodo. Certamente i ragazzi possono adeguarsi, magari anche con partecipazione, al nuovo sistema d'insegnamento; tuttavia, il programma svolto negli anni precedenti peserà in modo tale da disorientarli.

Nel caso in questione quindi sarebbe indispensabile provvedere all'istituzione di corsi speciali di tipo intermedio, che consentano la graduale immissione nella nuova media unica. Finora l'iniziativa dei corsi è soltanto una illuminata decisione di taluni presidi,quale quello dell'ex avviamento *Leon Battista Alberti*, ma non esiste alcuna disposizione ministeriale o dei locali Provveditorati agli Studi che suggerisca tale soluzione. I respinti, quindi verranno automaticamente iscritti alla Media Unica.

La leggerezza con la quale si affrontano taluni decisivi problemi della scuola da chi ha il potere di decidere nel merito, è certamente una delle cause per cui il numero dei « *bocciati* » aumenta. Se i criteri per respingere gli allievi rimangono quelli attuali, la falcidia aumenterà in proporzione all'aumento del numero di studenti

Chi propugna ed opera delle riforme deve conoscere in quale situazione si applicano. E' infatti noto che anche in una città come Torino, i ragazzi che possono contare su un reale aiuto familiare costituito in parte dal tessuto culturale in cui i figli vengono a trovarsi, in parte dall'interesse e dal tempo che i genitori possono loro dedicare sono una percentuale assolutamente irrisoria. La maggioranza dei ragazzi deve fare da sè. Tocca quindi alla scuola il compito decisivo. Ma, d'altro canto, come è possibile un efficace intervento quando gli insegnanti devono seguire come minimo 35 ragazzi? Le classi numerose non sono certo adatte per consentire un attento studio della personalità di ciascun allievo in modo da capire con quali mezzi è possibile far progredire quegli allievi che per tante ragioni sociali, umane e di preparazione di base sono indietro rispetto ad altri. Gli insegnanti è logico che finiscano per adottare il criterio tradizionale di portare avanti quelli che seguono, secondo il programma stabilito. Eppure, la riforma esprime un concetto completamente rovesciato, che è appunto quello di dare a tutti i ragazzi la stessa preparazione. E' un circolo chiuso, dal quale si può uscire realizzando classi con non più di 25 allievi, come è prescritto, e organizzando degli efficienti *doposcuola* che cooperino nell'insegnamento con il fine evidente di sopperire a quelle che sono le reali carenze culturali d'origine.

L'altro aspetto da considerare è quello dei « *bocciati* » delle medie superiori, non meno grave dell'altro, poichè quando, ormai, si è scelto un determinato indirizzo scolastico non resta che seguirlo sino alla fine.

E quante sono le « *bocciature* » conseguenti ad una scelta sbagliata? Capita, magari, di aver seguito gli studi classici, di essere giunti all'esame di V ginnasio e, dopo aver fatto il primo liceo, arriva la « *bocciatura* » che ripropone una scelta. Ma quale? Il passaggio ad altre scuole, siano esse liceo scientifico, artistico, istituti tecnici o magistrali è possibile soltanto con un esame di idoneità in cui si ripetono tutte le materie, altrimenti si torna indietro. Chi ha la licenza ginnasiale, per esempio, e intendesse passare al liceo artistico non può che entrare al 1° anno; e così, chi dal II liceo scientifico volesse passare alle magistrali non può che iscriversi al 1° corso superiore. Questo ordinamento scolastico, così chiuso, che non permette nessun interscambio, finisce per creare un'infinità di spostati, proprio perchè quei ragazzi che hanno sbagliato a scegliere un corso di studio in pratica si sentono respinti e nell'impossibilità d'intraprendere altri indirizzi senza perdere del tempo prezioso o senza sormontare la barriera di un altro esame che spesso scoraggia.

Il fatto è che la scuola viene ancora concepita come privilegio di una *élite*, mentre proprio per lo sviluppo della società è indispensabile elevare il livello culturale degli italiani. Nell'ambito, quindi, di una riforma scolastica, in cui la media unica è soltanto un primo passo, deve trovar posto una maggiore elasticità che consenta ai ragazzi, con un semplice esame integrativo delle materie non studiate, di passare da un tipo di studi ad un **altro**, senza drammi, senza perdita di anni preziosi

Sesa Tatò

BOLOGNA

Le sorprese della «maturità»

BOLOGNA, settembre

Più di settecento studenti stanno ultimando, a Bologna, le prove d'appello degli esami di maturità e di abilitazione. Giudicati, alla sessione di luglio, insufficientemente preparati in una o più materie, questi ragazzi hanno passato le vacanze in compagnia dei libri, impegnati a completare a tamburo battente — magari con l'aiuto di « ripetizioni » costose — la propria «maturazione», per giungere alla quale non sono evidentemente bastati molti anni di scuola.

A sentirne i discorsi, si ha l'impressione che gli studenti rimandati arrivino all'esame di riparazione in uno stato di tensione e di logoramento psichico e nervoso ancora più accentuati di quel che generalmente si riscontra nella sessione estiva: e ciò non soltanto per la dura fatica della continuazione dello studio, fatta quando già si aveva alle spalle un anno intero di lavoro scolastico, ma, e specialmente, per il fatto che a settembre essi dispongono dell'ultima possibilità di evitare la perdita secca di un anno.

Lo studente rimandato, più pensa alla decisività della prova, più si sente intimidito dal rischio che l'esame comporta, e vogliamo dire quel rischio speciale che esula in buona parte dalla oggettiva preparazione dei candidati e fa dell'esame di Stato una sorta di avventura dall'esito incerto. Non è, questa, una preoccupazione che nasca dal nulla, nè si tratta di un alibi che lo studente si precostituisca, per se stesso e per coloro che da lui si attendono un successo, come giustificazione o attenuante per un eventuale risultato negativo della prova. Giacchè è un fatto che quest'anno, a Bologna, non pochi sono stati gli esami che hanno dato esiti « imprevisti », e imprevisti per tutti: studenti, famiglie, presidi e insegnanti.

Visti complessivamente, i risultati degli esami di maturità e di abilitazione (che hanno impegnato a luglio 1484 candidati interni ed altri 302 esterni) sono stati buoni, tanto più se li si confronta con le medie nazionali, nonchè con quelle registrate in altre grandi città, come Roma e Milano. A Bologna gli studenti interni promossi a luglio sono stati 817, il 55,05 per cento: una media molto sostenuta, a paragone di quella del 30 per cento, che è la risultante in campo nazionale. Essa si abbassa se si mettono nel conto gli « esterni », per i quali il colpo di scure è stato micidiale: 36 promossi su 302, 137 rimandati, 120 respinti. Tra gli interni i rimandati sono stati 594 (40,03 per cento) e i respinti ben 120. Tuttavia, anche a considerare solo gli studenti interni — poichè per gli altri si dovrebbe fare ovviamente un discorso a parte — il fatto

che poco meno di un candidato su due non sia riuscito a superare la prova di luglio, è pur sempre un dato che fa riflettere.

Per di più, come dicevamo, in diversi istituti i risultati sono stati tali da sbalordire tanto gli studenti quanto gli insegnanti.

Nei due licei classici bolognesi, il Galvani *e il* Minghetti, *le « sorprese » sono state generate da cause opposte. In entrambi si sono stabiliti dei primati, al* Galvani *dei respinti, al* Minghetti *dei promossi. Solo il 44,70 per cento degli studenti del primo liceo classico sono stati promossi a luglio, il 38,40 per cento è stato rimandato e il 16,9 per cento respinto: percentuale, quest'ultima, che ha superato largamente quelle di tutti gli altri istituti bolognesi di pari grado. Un'annata particolarmente « cattiva »? Il preside e gli insegnanti del* Galvani *erano di tutt'altro avviso: lo giudicavano anzi « un anno buono » ed erano convinti di aver portato agli esami finali dei ragazzi « bravi e ben preparati » (sono parole del preside). I risultati, viceversa, sono stati quelli che abbiamo detto e allo sconforto per l'esito generale si sono aggiunte altre delusioni particolari, come il vedere rovesciate le previsioni di « votazioni bellissime » per studenti che « avrebbero potuto ottenere medie dell'otto e mezzo ed hanno avuto il sei o poco più ». Ci sono stati persino casi di maturandi che hanno strappato di misura la sufficienza in italiano, mentre avevano vinto in questa materia, come studenti del* Galvani, *concorsi nazionali. Come ragionevolmente spiegare il fatto che l'esame di Stato abbia dato del grado di maturità degli allievi un giudizio così radicalmente diverso da quello che si erano fatto coloro che li avevano seguiti durante tutta l'attività scolastica?*

Al Minghetti *è accaduto lo stesso. Nel senso opposto. Previsioni straordinariamente ottimistiche non ce n'erano, e tuttavia i promossi alla prima prova sono stati il 73,48 per cento, con appena un respinto, su 132 candidati. E con la stessa coerenza registrata al liceo* Galvani *(sempre, beninteso, con effetti opposti) qui i bei voti si sono contati in buon numero e tra essi non sono mancati i 10.*

Motivi di sbalordimento non ce ne sono stati all'istituto tecnico industriale Aldini-Valeriani, *dove nessuno dei 212 candidati, suddivisi in sei specializzazioni, è stato respinto (così come del resto è avvenuto tra i 61 candidati dell'Istituto geometri). All'*Aldini *i promossi sono stati il 56,5 per cento, con punte del 76 per cento nel ramo degli elettronici industriali. Una prova magnifica l'hanno data gli studenti-operai del corso serale sessennale: sei su sette sono stati abilitati alla prima sessione. Negli ultimi cinque anni la quasi totalità, e due volte la totalità, dei candidati, ha conseguito il diploma di perito. Certo, all'*Aldini *è costume operare una selezione rigorosa durante la progressione dei corsi, talchè lo studente che viene presentato agli esami di abilitazione ha il massimo delle probabilità di riuscita. Ma non manca chi dice che i risultati degli esami in questo tipo di scuole sono meno aleatori che nelle altre perchè le materie sono tali da « vincolare » in modo speciale gli esaminatori. Sta di fatto, ad ogni modo, che gli istituti tecnici sono stati i soli a non produrre, negli esami di Stato, risultati molto discussi.*

I casi dei licei classici si sono infatti verificati, seppure con qualche variante, pure in quelli scientifici. Anche per essi i risultati sono stati, complessivamente, buoni: il 66,4 per cento di promossi, con il 4,58 per cento di respinti, all'istituto Righi *e il 53,23 per cento di promossi, con il 9,68 per cento di respinti, all'istituto* Fermi. *Ma anche qui ci sono state previsioni smentite, e in modo del tutto singolare. Parliamo dell'istituto* Fermi, *dove ci sono state inesplicabili e marcatissime differenze tra sezione e sezione. In una i promossi sono stati quasi il 69 per cento; nelle altre due, giudicate da commissioni diverse, appena il 46. Erano dunque così disparati, e così rigidamente suddivisi per sezioni, i livelli di preparazione della scolaresca? Il preside non è stato di questo parere. Commentando a suo tempo, pubblicamente, i risultati degli scrutini egli fece osservare che le classi erano equilibrate,* « senza che qualcuna eccellesse vistosamente sulle altre, come i risultati dell'esame possono far credere ». *E soggiunse:* « Le ragioni dei risultati così contrastanti (in sè e per sè piuttosto buoni, se si pensa che la media nazionale è del 30 per cento), sono facilmente individuabili ».

Come evitare dunque, di fronte ad episodi come questi, che lo studente rimandato o respinto non sia indotto a dubitare, non già d'essere stato sufficentemente preparato, bensì di essere «capitato male» nella distribuzione delle commissioni d'esame? Naturalmente, un certo margine di aleatorietà negli esami è comprensibile, non fosse che per l'ansietà e la tensione con cui gli studenti li affrontano. Ma quando i trionfi o i rovesci si verificano a blocchi, addirittura per sezioni in una stessa scuola, ribaltando le previsioni di coloro che sono, in ogni caso, i più adatti a farsi un giudizio non arbitrario del grado di preparazione degli allievi, sembra evidente che l'attenzione debba spostarsi su altri fattori che non siano i margini di incertezza che si accompagnano fatalmente a quel genere di prove. Il discorso, cioè, deve riguardare ancora una volta il rugginoso congegno dell'esame di Stato, la sua validità come strumento di verifica della effettiva preparazione e attitudine di uno studente all'assunzione di quei ruoli produttivi o culturali che ha scelto di svolgere nella società.

Così come vanno le cose, oggi, è difficile dar torto a quegli studenti i quali sentono che la promozione o la bocciatura dipende anche da fattori che non sono, come invece dovrebbe essere, strettamente connessi con ciò che essi hanno costruito nei loro anni di studio.

Luciano Vandelli

Un libro di Bertolini

Perchè aumenta la delinquenza minorile?

Per affrontare il problema che interessa la sua ricerca (1), Bertolini avverte pregiudizialmente la necessità di chiarire alcune premesse metodologiche. In primo luogo, l'A. si rifiuta di esaurire il fenomeno della delinquenza minorile facendolo sbrigativamente rientrare in quello più generale della criminalità; e questo per un motivo profondo e valido: il giovane è, assai più che lo adulto, soggetto alle influenze ambientali, che possono essere particolarmenete gravose per lui, qualora sia costretto non solo ad assumere premature responsabilità di lavoro, ma anche a cercare lavoro in ambienti notevolmente diversi (dal punto di vista sociale e culturale) da quello originario.

In secondo luogo — e proprio per quanto detto prima — è necessario comprendere che quella delinquenziale è una risposta che un giovane può dare ad una generale situazione di disadattamento sociale, in cui può trovarsi. *Una* risposta: il che significa che ne sono possibili altre, ma significa anche che la ricca fenomenologia del comportamento minorile rimanda necessariamente all'esame degli ambienti più direttamente legati alla esperienza giovanile (la famiglia, la scuola e, generalmente, il lavoro).

Va detto che gli studi fino ad ora condotti testimoniano che, in tutto il mondo, il fenomeno della delinquenza minorile ha caratteristiche analoghe: una generale tendenza all'aumento (specie della delinquenza « *di gruppo* »), ma anche al trasferirsi verso attività criminose legate al fenomeno della motorizzazione (aumento, ad esempio, dei furti d'auto) ed alla vita sessuale (impressionante crescita della omosessualità). In Italia queste tendenze — sia pure, fortunatamente, in modo attenuato — si manifestano accanto a quella del livellamento delle percentuali della delinquenza minorile nelle varie regioni del Paese.

Quest'ultimo fenomeno è particolarmente interessante: esso infatti non sembra — stando alle statistiche ragionate che l'A. cita — testimoniare di un aumento di minori delinquenti nati nel Nord d'Italia, sì piuttosto di una immigrazione criminale dal Sud da un lato, e di un generale disadattamento del giovane meridionale, trasferitosi in regioni sostanzialmente diverse da quelle originali, dall'altro. Viene insomma al pettine un nodo fondamentale della attuale società italiana: il tumultuoso fenomeno della emigrazione interna — sviluppatosi sull'onda del recente « miracolo economico » — ha assunto caratteri talmente confusi e caotici da rendere possibile che numerosi giovani meridionali, spinti dal bisogno ed attratti dal miraggio delle grandi città industriali, si siano trasferiti al Nord pur essendo privi di precise prospettive di lavoro e mancando di qualunque qualificazione professionale. E' chiaro che da questa situazione venga un possente alimento allo sviluppo delle attività criminose (tra le quali l'A. considera anche la prostituzione maschile e femminile).

L'A. dedica un intero capitolo allo squallido e terrificante fenomeno della prostituzione maschile; due cose, tra le tante che risultano dalle pagine di Bertolini, ci interessa qui notare. In primo luogo, che questi giovani traviati usano generalmente inviare parte del loro guadagno alle famiglie restate nel Meridione (denunciando in questo modo quali tristi condizioni economiche stanno alla base e della immigrazione e della necessità di guadagnare *come che sia*); in secondo luogo, che il fenomeno omosessuale va posto in relazione all'esistenza di rapporti familiari inadatti a favorire un giusto sviluppo della personalità del giovane (ma questi « inadatti » rapporti non sono forse i *normali* rapporti vigenti nella attuale famiglia borghese, anche se non sempre portano a vistose negative conseguenze, quale quella di cui si diceva?).

Ma le responsabilità del *disadattamento sociale* del minore vanno ricercate anche in sedi diverse dalla famiglia.

Giustamente l'A. indica nelle gravi insufficienze e nella ormai proverbiale arretratezza della scuola italiana un terreno fertilissimo di turbe e squilibri psicologici del giovane, destinati a lasciare tracce — spesso definitive — nella sua personalità, influenzando così tutto il suo comportamento futuro. La critica che l'A. muove alla scuola italiana è fondamentalmente questa: essa non riesce ad inserirsi organicamente negli interessi del fanciullo. In altri termini, quella scolastica è una esperienza sempre *esterna* rispetto alla vita normale dell'alunno; essa resta una parentesi, noiosa e pesante, *contrapposta* ai suoi interessi ed alle sue tendenze più schiette e più vivacemente sentite.

Nel valutare il peso e le conseguenze di questa realtà, si tenga ben presente che — per il giovane — l'insegnante è personaggio della massima importanza: infatti, attraverso lui è tutta la società, con le sue leggi e la sua morale, che il giovane vede. Per il modo in cui la nostra scuola è organizzata, fin dalla età più giovane, il fanciullo si coglie in contraddizione con il mondo adulto, in contrasto con esso, non capito da esso. Ecco una delle possibili radici del *disadattamento* del giovane e quindi della possibile scelta delinquenziale da parte del minore. Per l'esperienza che i giovani fanno a scuola: « *difficilmente potranno anche in seguito operare una valida selezione delle sollecitazioni e dei modelli di vita cui si troveranno di fronte; mentre c'è parso purtroppo chiaro che, quand'anche essi raggiungano tale fondamentale capacità selettiva (ad opera per esempio della famiglia o di altre forze educative) la scuola poco vi ha contribuito. Il che davvero non ci sembra responsabilità da poco!* » (pagine 95).

Stefano G. De Luca

(1) BERTOLINI, *Delinquenza e disadattamento minorile*, Bari, Laterza, 1964, L. 1.000.

le riviste

L'autocritica dei socialisti

In alcune importanti riviste democratiche, uscite in quest'ultimo scorcio di tempo, abbiamo trovato interessanti documenti riguardanti le attuali posizioni dei socialisti sui principali problemi della politica scolastica e tale coincidenza ci dà la possibilità di darne una informazione sintetica generale.

Il n. 6 de *Il Ponte*, ha pubblicato la relazione di Tristano Codignola al convegno del PSI sulla scuola dello scorso giugno, nella quale è affermato l'impegno democratico e critico con cui i socialisti hanno inteso partecipare al governo per condizionarne dall'interno la linea politica e sviluppare contemporaneamente nel paese un'opera di spinta da parte delle forze popolari. « *La scuola stessa è un investimento di offesa degli interessi tradizionali e l'investimento scolastico è una scelta politica, che comporta disinvestimento nell'area del profitto individuale. E' una scelta generale che non si compie senza una rottura politica con le forze economiche che tendono a impedire questo processo... Le forze conservatrici vogliono un rafforzamento della scuola in quanto questo significa rafforzamento della organizzazione economica esistente, maggiore produttività del lavoro nell'ambito di una società ancorata strettamente alla legge del profitto. Noi lo vogliamo esattamente per le ragioni opposte, cioè noi vogliamo usare della trasformazione scolastica e della riforma per far saltare per quanto possibile questa inesorabile legge del profitto, cioè per creare una condizione umana e civile che consenta essa stessa un nuovo livello di lotta politica* ».

La coerenza con questa impostazione determinò, com'è noto, il rifiuto socialista di un ulteriore finanziamento della scuola clericale e, quindi, la recente crisi di governo del giugno scorso.

Un bilancio negativo dell'esperimento di centro-sinistra oggi lo fa sul n. 7 de *Il Ponte* Sandro Mauri, il quale scrive che la situazione « *obbliga i socialisti a sapere se vogliono ancora esistere come tali, o accettare la socialdemocrazia* ».

E' interessante notare che tale processo di revisione autocritica ha coinciso, in qualche modo, con un sia pur cauto ripensamento anche sul terreno più propriamente pedagogico. All'equivoco politico del centro-sinistra, infatti, aveva finora corrisposto da parte socialista una posizione educativa che sopravalutava la funzione di progresso della scuola, assicurata da una discutibile « *priorità metodologica* », nella illusione dell'efficacia di un processo riformistico che evitasse la lotta per incidere sulle strutture e le gerarchie sociali. Tipico, in questo senso, l'ottimismo socialista a proposito della recente riforma della scuola media inferiore che veniva configurata come un moto di rinnovamento che, una volta iniziato, avrebbe travolto ogni resistenza e superato anche gli equivoci culturali iniziali. Il latino, per esempio, sarebbe stato « *un moncone che cade da sé* ». Forse l'amara esperienza della vicenda politica ha ridimensionato questa fiducia e contribuito a fare elaborare posizioni pedagogiche più impegnate.

Molto bella, a tale proposito, la critica di Lamberto Borghi e di Raffaele La Porta (rispettivamente nel n. 74-75 di *Questitalia* e nel n. 6 di *Scuola e città*) alla scuola media unica, nella quale gli equivoci iniziali non sono certo scomparsi: essi, anzi, per le resistenze conservatrici e per la realizzazione della riforma affidata alla gerarchia tradizionale, hanno finito per sterilizzare, o almeno attenuare gravemente, alcuni spunti positivi presenti nella legge.

L'indicazione che ne risulta è quella di un legame più stretto della scuola con le forze politiche democratiche operanti nel paese e di un suo più coraggioso impegno critico verso la società costituita, per portare avanti insieme lo sviluppo educativo e quello civile generale. Acquista, dunque risalto maggiore che nel passato la elaborazione di *nuovi contenuti educativi*, da introdurre nella scuola anche mediante una riforma dei programmi scolastici attuali.

E giustamente, ci pare, sul n. 8-9 di *Riforma della Scuola*, che si presenta rinnovata e arricchita, Dina Bertoni Jovine saluta questo processo di revisione critica e ricorda che tale movimento ha avuto le sue origini in Italia nel lavoro di ricerca e di elaborazione che la rivista ha condotto dal 1955 ad oggi, anticipando la critica al *metodologismo* di certe correnti « attivistiche » e fornendo un originale contributo alla costruzione di una nuova prospettiva pedagogica in funzione del progresso della società.

Luciano Biancatelli

schede

Il convegno di Verona

Sono usciti — raccolti in volume (*) — gli atti del convegno su « *Programmazione scolastica e nuovi contenuti educativi* » promosso dal Centro di informazioni di Verona e dalla rivista *Scuola e Città*: un convegno — come si ricorderà — che suscitò un vivo interesse per la tematica pedagogica e politica da esso affrontata, per la serietà e la spregiudicatezza con cui vennero esaminati e denunciati i mali endemici della scuola italiana, e — soprattutto — per il discorso unitario che fu possibile avviare — pur partendo da orientamenti ed ideologie diversi e talvolta antitetici — intorno alla comune esigenza di un rinnovamento radicale delle nostre arcaiche strutture scolastiche. La maggior parte degli intervenuti ha parlato apertamente di voler istituzionalizzare il dialogo fra cattolici, forze laiche tradizionali e marxiste, convinta « *che oggi la riforma della scuola in Italia non è pensabile né contro i cattolici né a favore di essi, né discriminandone i marxisti né a loro esclusivo servizio o al servizio di una sola parte del paese, ma solo attraverso la collaborazione leale di tutte le forze democratiche e progressive* ». Lo stesso Wladimiro Dorigo — direttore di *Questitalia* — commentando i risultati del convegno osserva che « *un dibattito fra cattolici, marxisti e laici sul terreno educativo globale che investe la collocazione del futuro nel contesto di una società libera non va considerato come un'esercitazione specialistica, bensì come il tentativo di enucleare per fini educativi, dall'analisi della situazione italiana (scolastica e non), delle linee direttive di comune accettabilità democratica che, ponendosi come contenuti nuovi dell'insegnamento, fondino una scuola degna e capace di una società nuova* » (pagg. 353). Che è poi l'altro tema centrale del convegno, quello cioè relativo al rapporto dialettico che deve intercorrere fra la scuola e l'ambiente socio-economico: rapporto che si impone non solo e non tanto perché reso scottante ed indifferibile dalle profonde trasformazioni intervenute nel campo sociale, politico e culturale, quanto dalla necessità di superare la grave scissura fra cultura e vita che ha caratterizzato l'indirizzo classista dei gruppi dirigenti italiani negli ultimi cento anni con le conseguenze disastrose, nella vita della scuola e della società, che ogni giorno la realtà si incarica di mettere in luce. Di qui si è passati a dibattere la *vexata quaestio* dei contenuti e dei metodi e « *pur insistendo sull'importanza della metodologia democratica, si è riconosciuto che sono i contenuti culturali a qualificare nella sostanza, a storicizzare e perciò a dare un senso, alla democrazia della scuola* ».

L'impressione davvero confortante che riportammo partecipando ai lavori del convegno (cui intervenne un pubblico costante di settecento delegati), il clima di *éngagement* che vi si respirò in due dense giornate di dibattito, trova adesso conferma nella ricchezza delle relazioni ufficiali (Dina Bertoni Jovine, Borghi, Bongioanni, Panicciа, Codignola, Santoni Rugiu, Mellini, Peruzzi, Ruffo), delle quattro relazioni preparatorie (Martinoli, Sansoni Tutino, Becchi, Laporta) e nel numero imponente delle comunicazioni (ventinove).

La seconda parte del volume contiene contributi sociologici e statistici, esperienze ed inchieste relative alla scuola delle Tre Venezie.

g. l.

(*) *Questitalia*, Venezia, Quaderni veneti, Treviso.