

la scuola

UN VOLUME DI «COMUNITÀ»



Una lezione alla Facoltà di Medicina della Università di Columbia (New York)

L'UNIVERSITÀ in trasformazione



La biblioteca della famosa Università di Heidelberg (Germania Occidentale)

Mentre la crisi della nostra Università va assumendo contorni sempre più drammatici e precisi, è indubbio che il senso del problema è sempre più diffuso tra i dirigenti universitari dei principali paesi europei. Ciò allo scopo, da un lato, di determinare gli aspetti generali del problema e, dall'altro, di meglio puntualizzare quelli più strettamente derivanti dalla particolare situazione italiana. Per questo va salutata positivamente una recente pubblicazione delle Edizioni di Comunità (Autori vari: L'università in trasformazione, Milano '64, L. 1.500).

Il volume comprende un primo saggio, che ha lo scopo di tracciare le grandi linee della storia dell'università in Europa, e poi singoli contributi, che analizzano i problemi universitari inglesi, francesi e tedeschi; il libro comprende, inoltre, un saggio sull'università americana.

L'università è sorta in Europa come istituto elitario e conservatore, ovvero destinato ad un ristretto numero di persone e con lo scopo di conservare una determinata tradizione culturale. Basta pensare allo sviluppo della moderna industria e della società con-

temporanea, per rendersi conto che entrambi quegli originali caratteri dell'università non possono più continuare ad esistere oggi. Ciò comporta due fondamentali conseguenze: da un lato, la necessità di consentire l'accesso all'università di un più gran numero di giovani e, dall'altro, di organizzare in modo nuovo la vita accademica, per consentire che l'università continui a svolgere le sue due tradizionali attività: insegnamento e ricerca.

A ben vedere, in nessuna delle università europee, esaminate nel volume, tali problemi hanno ricevuto soluzioni soddisfacenti. In Inghilterra, ad es., ci si continua ad ispirare al modello delle università di Oxford e di Cambridge, con la conseguenza di relegare ai margini quelle università e quei collegi « provinciali », sorti allo scopo di avviare i giovani ad una elevata formazione professionale. L'università inglese continua, dunque, a vivere all'interno di una polarità: da un lato, le migliori università, che si limitano a dare una cultura generale ad una élite di giovani; dall'altro, i collegi e le università che tendono piuttosto a formare quadri per la produzione e le attività economiche.

La stessa polarità travaglia l'università francese. Anche in quel paese, infatti, gli studi universitari sono tuttora essenzialmente volti alla formazione di quadri esperti e non alla preparazione di un più gran numero di giovani e, dall'altro, di organizzare in modo nuovo la vita accademica, per consentire che l'università continui a svolgere le sue due tradizionali attività: insegnamento e ricerca.

A ben vedere, in nessuna delle università europee, esaminate nel volume, tali problemi hanno ricevuto soluzioni soddisfacenti. In Inghilterra, ad es., ci si continua ad ispirare al modello delle università di Oxford e di Cambridge, con la conseguenza di relegare ai margini quelle università e quei collegi « provinciali », sorti allo scopo di avviare i giovani ad una elevata formazione professionale. L'università inglese continua, dunque, a vivere all'interno di una polarità: da un lato, le migliori università, che si limitano a dare una cultura generale ad una élite di giovani; dall'altro, i collegi e le università che tendono piuttosto a formare quadri per la produzione e le attività economiche.

La stessa polarità travaglia l'università francese. Anche in quel paese, infatti, gli studi universitari sono tuttora essenzialmente volti alla formazione di quadri esperti e non alla preparazione di un più gran numero di giovani e, dall'altro, di organizzare in modo nuovo la vita accademica, per consentire che l'università continui a svolgere le sue due tradizionali attività: insegnamento e ricerca.

A ben vedere, in nessuna delle università europee, esaminate nel volume, tali problemi hanno ricevuto soluzioni soddisfacenti. In Inghilterra, ad es., ci si continua ad ispirare al modello delle università di Oxford e di Cambridge, con la conseguenza di relegare ai margini quelle università e quei collegi « provinciali », sorti allo scopo di avviare i giovani ad una elevata formazione professionale. L'università inglese continua, dunque, a vivere all'interno di una polarità: da un lato, le migliori università, che si limitano a dare una cultura generale ad una élite di giovani; dall'altro, i collegi e le università che tendono piuttosto a formare quadri per la produzione e le attività economiche.

La stessa polarità travaglia l'università francese. Anche in quel paese, infatti, gli studi universitari sono tuttora essenzialmente volti alla formazione di quadri esperti e non alla preparazione di un più gran numero di giovani e, dall'altro, di organizzare in modo nuovo la vita accademica, per consentire che l'università continui a svolgere le sue due tradizionali attività: insegnamento e ricerca.

A ben vedere, in nessuna delle università europee, esaminate nel volume, tali problemi hanno ricevuto soluzioni soddisfacenti. In Inghilterra, ad es., ci si continua ad ispirare al modello delle università di Oxford e di Cambridge, con la conseguenza di relegare ai margini quelle università e quei collegi « provinciali », sorti allo scopo di avviare i giovani ad una elevata formazione professionale. L'università inglese continua, dunque, a vivere all'interno di una polarità: da un lato, le migliori università, che si limitano a dare una cultura generale ad una élite di giovani; dall'altro, i collegi e le università che tendono piuttosto a formare quadri per la produzione e le attività economiche.

UNA BATTAGLIA POLITICA

Non si può non essere d'accordo con Tristano Codignola quando nel numero del 10 dicembre (22) di *Astrolabio* sottolinea, quale elemento di fondo della sua analisi, il « significato politico della crisi della scuola italiana », e cioè la corrispondenza dei momenti di involuzione o di sviluppo del Paese e nella scuola. Questo vale per lo strettissimo giudizio storico sul periodo gentiliano e fascista come sul periodo dominato dalla politica centrista; vale per la situazione aperta dopo il fallimento della legge truffa; ma vale, a nostro parere, anche per il presente momento, cioè per il rapporto tra « il centro-sinistra e la scuola », che è poi il titolo stesso dell'articolo.

Codignola, su questo terreno, si limita a mettere in rilievo, con molta chiarezza, le pesanti reniere che risalgono alla volontà dominante nella classe politica italiana, per cui la Costituzione, anche sul terreno della scuola, resta in gran parte inattuata, ma si pone solo l'interrogativo « se e come si trovano di fronte ad un arresto provvisorio dell'ondata che portò alla istituzione della scuola media, alla prima fase di programmazione ed alla istituzione della scuola media statale o ad un fenomeno involutivo di carattere generale ». In realtà, il processo involutivo del centro-sinistra ha trovato proprio sul terreno della scuola uno dei punti culminanti ed esemplari.

Non si prova la crisi stessa di governo del giugno scorso e l'ondata crescente di opposizione al piano Gui che si sta sviluppando, oggi, nel Paese ed alla cui testa sono i movimenti più avanzati degli insegnanti e degli studenti: ebbene, il piano Gui è la tipica espressione di una scelta che mira ad una organizzazione scolastica adatta ad una società oligarchica verticistica e discriminante e quindi « di una classe politica italiana che è tuttora assente in modo puramente formale alla Costituzione, ma che di fatto si sforza di mantenere una situazione di classe, di potere, di organizzazione pubblica, vicino alla matrice sociale che ci ha regalato il fascismo ».

Per questo, di fronte al piano conservatore del ministro Gui, non ci si può limitare a scegliere tra o quattro punti essenziali per la riforma democratica della scuola — istruzione media superiore, democrazia nella scuola, formazione degli insegnanti — e nemmeno a richiamarsi ai risultati della Commissione d'indagine che, proprio per l'assenza di una prospettiva di riforma organica e democratica, conteneva un vizio di origine su cui ha fatto breccia l'interpretazione dura e quindi scopertamente conservatrice del ministro Gui, ma è necessario portare avanti una alternativa che sia insieme ed

organicamente di linea e di proposte concrete, per tutto l'arco dei settori e dei problemi.

Non basta, ad esempio, istituire la scuola materna statale, se il rapporto tra questa e la scuola privata dovesse realizzarsi nei termini clericali del piano Gui, costringendo quindi ancora i movimenti democratici ad una posizione difensiva o controffensiva: l'istituzione stessa della scuola media statale, di cui tutti i democratici riconoscono il grande valore, non è sufficiente di per sé a garantire la scuola comune per tutti se non si libera il processo di riforma dall'insabbiamento a cui un preciso indirizzo politico vuole restringerlo; ed ancora, per l'istruzione media superiore non basta prospettare la riforma pur così importante degli ordinamenti o degli sbocchi senza affrontare il problema di nuovi indirizzi educativi, che è poi il problema di fondo del rapporto tra scuola e società.

Del resto, le valide proposte avanzate da Codignola per i settori prioritari da lui messi in rilievo, non potrebbero in alcun modo essere attuate senza una scelta di linea che non ha nulla a che fare con quella del piano Gui e quindi senza una lotta democratica contro quella scelta e per un'alternativa organica e concreta di riforma democratica.

La chiusura del suo articolo, Codignola sottolinea il valore della battaglia politica della scuola, il valore del movimento autonomo di base, con l'apporto decisivo delle classi lavoratrici: senza dubbio oggi alla gravità del processo involutivo, che trova nel settore della scuola uno dei punti culminanti, corrisponde, alla base, e cioè nel Paese, una consapevolezza sempre crescente del valore della battaglia per la scuola e insieme l'ardore, sempre più impegnato, del movimento di lotta reale.

Nelle organizzazioni universitarie, nell'ADESUI, nei sindacati della scuola media ed elementare, in questo momento di grave crisi, si fa sempre più forte e consapevole l'unità fra tutti gli insegnanti e gli studenti democratici. In questa rinnovata unità, ma soprattutto nella presa di coscienza delle masse popolari, risiede oggi il più forte elemento di fiducia per arrestare, anche e soprattutto sul terreno della scuola, il generale processo involutivo, per sconfiggere il piano Gui e le scelte conservatrici che ne derivano, per dare nuovo slancio e vigore al processo di riforma democratica, faticosamente iniziato con la istituzione della scuola media unica. In questo momento, più ancora di ieri, la battaglia per la scuola risulta come una grande « battaglia politica ».

f. z.

IL «COSTO» DEGLI STUDI

L'aumento della spesa per la pubblica istruzione di per sé dice poco: bisogna analizzarlo e confrontarlo con la necessità reali della scuola. Intanto un'indagine della Confindustria arriva ad affermare che gli insegnanti « producono poco » e che bisognerebbe perciò aumentare il numero degli allievi ad essi affidati.

Lo sblocco di 500 miliardi per l'edilizia scolastica, annunciato nei giorni scorsi, ha richiamato nuovamente l'attenzione sul tipo di sforzo che il governo va facendo in questo settore insieme agli enti locali. Perché questo sforzo è ritenuto, giustamente, insufficiente? E che valore ha il fatto — più volte sottolineato dal Psi — che la spesa per la P.I. ha superato per la prima volta, nel bilancio dello Stato, il livello delle spese militari? Una risposta a questi interrogativi può essere data anche attingendo a un'indagine che la Confindustria ha commissionato al professor Tommaso Salvemini sui « finanziamenti alla scuola dell'obbligo ». Si tratta di un'indagine interessante, che si preoccupa non tanto dell'espansione della scuola rispetto al suo fine sociale — impartire otto anni di insegnamento gratuito ai ragazzi fra i 6 e i 14 anni — quanto della « produttività » dei finanziamenti.

Confindustria, insomma, vuol sapere se quei soldi sono spesi bene e il prof. Salvemini l'ha, in parte, accontentata non limitandosi a un puro scandaglio statistico, ma sollevando un problema di merito, quello della quantità di lavoro svolto dagli insegnanti, che non avrebbero « merito » abbastanza gli aumenti di stipendio conseguenti nel 1967.

La conclusione è che « si dovrebbe un aumento del numero di alunni assegnati a ciascun insegnante. Nella scuola elementare, ad esempio, abbiamo 22 alunni per insegnante; il Salvemini cita l'esempio delle scuole di cultura generale della R.F. Tedesca con 36 alunni per classe e propone non solo la concentrazione delle scuole (che è tendenza già in atto, pur con l'ostacolo del trasporto degli alunni, e scuola), ma anche il ricorso sistematico alle « pluriclassi » come mezzo per raggiungere un più elevato numero di alunni per classe e dirottare, in tal modo, una parte dei maestri ad attività integrative della scuola (orientamento scolastico, assistenti sociali, ecc.).

Si può osservare che la conclusione è abbastanza misera nel confronto del problema sollevato. Ma bisogna tenere presente che il Salvemini aveva un compito difficile come quello di suggerire economie in una scuola che si trova ad un livello molto basso di spesa. L'esame da lui fatto sui cinque anni scolastici dal 1958-59 al 1962-63 aveva già messo in evidenza, ad esempio, che l'incidenza della spesa per la scuola dell'obbligo sull'intero bilancio statale è passata dal 10 all'11,4% (rispetto al reddito nazionale dal 2,7 al 3,5% del totale). Questo aumento, probabilmente soddisfacente in un periodo di normale crescita economica, non lo è affatto di fronte all'esigenza di un intervento straordinario, eccezionale, qual è quello che si deve fare per sanare l'arretratezza accumulata negli ultimi decenni in fatto di scolarizzazione e di attrezzature didattiche.

Questo carattere di straordinaria degli interventi richiesti è del tutto dimenticato da chi esalta il livello di spesa attuale. Per esempio, lo studio della Confindustria mette in evidenza che, nei cinque anni considerati, il « costo per alunno » è aumentato del 61%, nella scuola elementare (da 71.356 lire a 115.152) e del 35% nella scuola media unica, dove ha raggiunto 162 mila lire all'anno per alunno. Ora, questi aumenti sono stati assorbiti in larghissima misura dalla remunerazione degli insegnanti, mentre quasi niente è stato destinato al miglioramento delle attrezzature e dei servizi scolastici. Ciò è particolarmente evidente per la scuola media unica e ci porta alla conclusione che le cifre non dicono niente se le stesse: bisogna analizzarle e confrontarle con le reali necessità.

Gli « indici di produttività scolastica » sono stati estesi dal Salvemini, dopo avere considerato la percentuale del licenziamento degli alunni, al 1° anno e agli esami finali, al rapporto fra licenziamenti e numero di insegnanti. Questo rapporto cala nei cinque anni da 300,2 per 100 insegnanti a 258,1; ma se ne può trarre la conclusione che gli insegnanti « producono poco »? O, invece, piuttosto, che prima del 1958 « producevano » peggio, dovendo combattere quotidianamente con l'affollamento?

Lo stesso « indice di produttività » passa, secondo questo studio della Confindustria, da 256,2 a 286 nella scuola privata. Ma non è la « produttività » che aumenta nella scuola privata: aumenta lo sfruttamento degli insegnanti, mentre ci sono abbondanti testimonianze sull'abbassamento del livello di insegnamento.

Due altri dati interessanti vengono messi in evidenza dallo studio della Confindustria. Uno ci mostra che il « costo » della scuola privata, calcolato nel 70% di quello statale, ha dato nel 1962-63 un gettito di 43 miliardi di cui i privati si sono rivalsi sulle famiglie. Il secondo riguarda la ripartizione delle spese per la scuola dell'obbligo fra Stato ed enti locali. Nella scuola elementare lo Stato, che sosteneva nel 1959 il 79,4% della spesa, è sceso — nonostante l'aumento degli stipendi a suo carico — al 74,1%. I Comuni sono passati dal 19,4 al 23,9 per cento, le Province dallo 0,2 allo 0,4 e le Regioni dall'1 all'1,6%.

Per la media unica (o per i tipi di scuola che vi sono confluiti) lo Stato è passato dall'80,7 all'81,2% della spesa, mentre, in proporzione, si è ridotta la partecipazione degli enti locali. Lo sforzo degli enti locali, in mancanza di applicazione dei precetti costituzionali in fatto di autonomia, appare limitato dall'indirizzo generale della politica governativa, che, finora, ha negato alla scuola tutti i mezzi che le condizioni economiche del Paese consentivano di darle, specialmente nel periodo 1958-1963.

Per la media unica (o per i tipi di scuola che vi sono confluiti) lo Stato è passato dall'80,7 all'81,2% della spesa, mentre, in proporzione, si è ridotta la partecipazione degli enti locali. Lo sforzo degli enti locali, in mancanza di applicazione dei precetti costituzionali in fatto di autonomia, appare limitato dall'indirizzo generale della politica governativa, che, finora, ha negato alla scuola tutti i mezzi che le condizioni economiche del Paese consentivano di darle, specialmente nel periodo 1958-1963.

Stefano G. De Luca

PARLAMENTO



Classi miste e «coeducazione» nella media

I compagni deputati Giorgio Ariani Levi, Natta, Luigi Berlinguer, Baldina Di Vittorio Bertoli e Picciotto avevano interrogato il ministro della P.I. on. Gui, chiedendo la risposta scritta, per sapere se è vero che, in base ad una circolare ministeriale, molti presidi della scuola media unica hanno separato gli alunni dalle alunne costituendo classi maschili e femminili, soprattutto per ovviare ad alcune difficoltà organizzative determinate dalla diversità dei programmi di Applicazioni Tecniche per gli alunni e le alunne. Non sarebbe opportuno — proseguiva l'interrogazione comunista — per evitare « che si crenda a tutto le discipline della scuola media unica l'assurdo pedagogico della discriminazione fra alunni ed alunne che il legislatore ha fissato nei programmi di Applicazioni Tecniche » stabilire che sia consentito il sistema della coeducazione, unanimemente ritenuto il più valido dal punto di vista educativo e formativo?

Il ministro ha risposto nei giorni scorsi a questa interrogazione, che gli è stata rivolta agli inizi del nuovo anno scolastico. « Si fa presente — dice Gui — che nel Regolamento scolastico approvato con R.D. 4 maggio 1925, né le successive disposizioni: e da ultimo la legge 31 dicembre 1962, n. 1859, istitutiva della scuola media unica statale, dettano norme circa la distribuzione degli alunni nelle varie sezioni in base al sesso. Il compito della formazione delle classi è rimesso alla competenza del preside, il quale a norma delle vigenti disposizioni di legge sovrintendendo al buon andamento didattico, educativo ed amministrativo dell'istituto che dirige. Egli provvede a costituire le singole classi sulla base degli elementi di giudizio in suo possesso e cura una equa distribuzione degli alunni indipendentemente dal sesso e dalle condizioni sociali ».

Per l'insegnamento di Applicazioni Tecniche — aggiunge il ministro a questo punto — è stato disposto, con circolare 308 del 3 agosto 1964, che, limitatamente alle ore di questa materia, gli alunni di prima e di più seconde classi vengano raggruppati, se necessario, in base al sesso. A detta dell'on. Gui, il quale evidentemente o ignora o vuole ignorare la situazione di fatto che si è verificata invece in moltissime scuole, « i presidi, finora, avrebbero fatto buon uso delle facoltà concesse loro dalla legge »: « pertanto, non si ritiene di imporre ulteriori disposizioni ». Se il ministero — conclude il ministro della P.I. — « venisse a conoscenza di concreti inconvenienti » (sic!), « non mancherebbe di intervenire tempestivamente ».



UNGHERIA — Dopo una larga discussione tra gli insegnanti, organizzata dal loro sindacato, sono stati introdotti in ogni tipo di scuola nuovi programmi e nuovi manuali. Circa 3.000 sono i docenti che hanno esaminato 23 manuali scolastici. Dopo le critiche formulate dagli insegnanti, numerose modifiche sono state apportate ai progetti dei nuovi programmi dei licei.

ROMANIA — A tutto il 1963, in Romania sono state costruite 15.600 nuove classi: gli obiettivi del piano 1960-65 sono stati, così, realizzati con due anni di anticipo.

Il Consiglio dei ministri ha deciso che siano forniti gratuitamente i manuali scolastici agli alunni dell'ottava classe per l'anno scolastico 1964-65.

CECOSLOVACCHIA — Si prevede che, nel 1965, 128 mila allievi studieranno nelle scuole secondarie per lavoratori e nelle scuole professionali. Nel 1961, essi erano 92.000.

INGHILTERRA — Il « comitato Robbins », che ha il compito di studiare i limiti della scuola inglese, ha proposto di stanziare nei prossimi dieci anni la somma di 3.500 milioni di sterline per permettere che, entro il 1973-74, le scuole superiori possano raddoppiare il numero attuale di posti disponibili per gli studenti, portandoli da 216.000 a 390 mila, ed a 560.000 entro il 1980-81.

EQUADOR — Secondo le statistiche ufficiali del ministero dell'Educazione, il 43% della popolazione è illitterato e il 21% dei fanciulli in età scolastica non va a scuola. La stampa sottolinea che la penuria di insegnanti e di scuole ha per conseguenza un grave deterioramento dell'educazione nel paese.