

# 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, a indubbiamente senso volgere lo sguardo oltre i confini nazionali per esaminare la situazione universitaria dei principali paesi europei. Ciò allo scopo, da un lato, di determinare gli aspetti generali (europei) del problema e, dall'altro, di meglio puntualizzare quelli più strettamente derivati dalla particolare situazione italiana. Per questo va salutariamente positivamente una recente pubblicazione delle Edizioni di Comunità (Autori vari: L'università in trasformazione, Milano 64).

Il volume comprende un primo saggio, che ha lo scopo di tracciare le grandi linee della storia dell'università in Europa, e poi singolari 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 élitaire 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 aspirare 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 colleges e le università che tendono piuttosto a formare quadri per la produzione e le attività economiche.

L'università è sorta in Europa come istituto élitaire 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.

Non si crede che quella americana possa, però, essere presa a modello, da quanti hanno a cuore le sorti dell'università europea.

E' ben vero che il largo sistema di decentramento consente più rapidamente e più facilmente lo stabilirsi di proficui rapporti tra industria e università; ma altrettanto certo è che nessun linguaggio «sociologico» può nascondere la realtà di classe della scuola superiore americana. Per chi sappia penetrare al di sotto delle superficiali formulazioni «sociologiche», così abbondanti nel saggio di M. Trow, raccolto in questo volume e dedicato appunto all'esame dell'università statunitense — la realtà americana si svela con inequivocabile chiarezza.

L'appartenenza a questa o quella classe sociale li-

mici si dimostrano preoccupati di mantenere precisi margini di autonomia dalle autorità politiche: l'ingerenza statale può infatti risolversi in limitazioni assai pesanti della libertà universitaria e di cultura in generale.

Comunque, la discussione intorno a questo punto è tuttora aperta e in nessuna delle principali università europee e statunitensi si è ancora fatto di parlare di «coeducazione» (pagina 113); oppure tali studi si appiattiscono fino a ridursi a scuole di «formazione professionale» (pag. 99). Questa incapacità degli istituti universitari a rinnovarsi, fa sì che nei paesi industriali si sviluppi la tendenza «alla trasformazione dell'università in una organizzazione specializzata nell'ambito di un complesso più vasto di istituti per un'istruzione di tipo superiore» (pag. 75).

Un altro aspetto dell'attuale problematica universitaria europea è quello dell'autonomia e della libertà accademica. Nel momento in cui, per il nuovo rapporto che ovunque tende ad affermarsi tra università ed industria, l'intervento finanziario dello Stato va acquistando un ruolo sempre crescente, è inevitabile la crisi di quella libertà accademica di cui tanto va fiera — ad es. — l'università tedesca e che impedisce perfino, almeno de jure, di vincolare lo studente ad un preciso piano di studio. Tuttavia, gli ambienti accade-

mici si dimostrano preoccupati di mantenere precisi margini di autonomia dalle autorità politiche: l'ingerenza statale può infatti risolversi in limitazioni assai pesanti della libertà universitaria e di cultura in generale.

Comunque, la discussione intorno a questo punto è tuttora aperta e in nessuna delle principali università europee e statunitensi si è ancora fatto di parlare di «coeducazione» (pagina 113); oppure tali studi si appiattiscono fino a ridursi a scuole di «formazione professionale» (pag. 99). Questa incapacità degli istituti universitari a rinnovarsi, fa sì che nei paesi industriali si sviluppi la tendenza «alla trasformazione dell'università in una organizzazione specializzata nell'ambito di un complesso più vasto di istituti per un'istruzione di tipo superiore» (pag. 75).

Un altro aspetto dell'attuale problematica universitaria europea è quello dell'autonomia e della libertà accademica. Nel momento in cui, per il nuovo rapporto che ovunque tende ad affermarsi tra università ed industria, l'intervento finanziario dello Stato va acquistando un ruolo sempre crescente, è inevitabile la crisi di quella libertà accademica di cui tanto va fiera — ad es. — l'università tedesca e che impedisce perfino, almeno de jure, di vincolare lo studente ad un preciso piano di studio. Tuttavia, gli ambienti accade-

mici si dimostrano preoccupati di mantenere precisi margini di autonomia dalle autorità politiche: l'ingerenza statale può infatti risolversi in limitazioni assai pesanti della libertà universitaria e di cultura in generale.

Stefano G. De Luca

## UNA BATTAGLIA POLITICA

**N**on si può non essere d'accordo con Tristano Codignola quando nel numero 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 «inversione» o di «sviluppo» nel Paese e nella scuola. Questo vale per lo stridente giudizio storico sul periodo gentiliano e fascista come sul periodo dominato dalla politica centrista; vale per la situazione apertasi 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 remore 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 «e se si troviamo di fronte ad un arresto provvisorio dell'ondata che porta alla istituzione della scuola media, alla prima fase di programmazione ed alla istituzione della scuola materna statale e ad un fenomeno involutivo di vacatezze generali?». In realtà, il processo involutivo del centro-sinistra ha trovato proprio sul terreno della scuola uno dei punti culminanti ed esemplari.

**N**on 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, costeggiando quindi ancora i movimenti democratici «ad una posizione difensiva o contrattiva»: l'istituzione stessa della scuola media statale, di cui tutti i democratici riconoscono il grande valore, non è sufficiente per sé a garantire la scuola comune per tutti se non si libera il processo di riforma dall'insabbiamento a cui un preciso imbrolio politico vuole restringerlo; ed ancora, per riportare in linea 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.

**P**er questo, di fronte al piano conservatore del ministro Gui, non ci si può limitare a scegliere tre 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, contenevano un virio di origine su cui ha fatto breccia l'interpretazione doriana e quindi senza una lotta democratica contro quella scelta e per un'alternativa organica e concreta di riforma democratica.

**A**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 alle gravi del processo involutivo, che trova nel settore della scuola uno dei punti culminanti, corrisponde alla base, e cioè nel Paese, una contrapposizione sempre crescente del valore della battaglia per la scuola e insieme l'estendersi, sempre più impegnato, del movimento di lotta reale.

Nelle organizzazioni universitarie, nell'ADESSPI, nei sindacati della scuola media ed elementare, in questo momento di grave crisi, si fa sempre più forte e soprattutto nella presso di conoscenza delle masse popolari, risiede oggi il più forte elemento di fiducia per arrestare, che è soprattutto sul terreno della scuola, il generale processo involutivo, per scuoiere il piano Gui e le scelte conservatrici che, attivato, ha dato nuova luce 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 le 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

**L**e 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 attengendo a un'indagine che la Confindustria ha commissionato al professore Tommaso Salvemini sui «finanziamenti alla scuola dell'obbligo». Si tratta di un'indagine interessata, 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.

**L**a Confindustria, insomma, vuol sapere se quei soldi sono spesi bene e il prof. Salvemini l'ha, in parte, accontentato, risolvendo un problema di merito, quello della quantità di lavoro svolto dagli insegnanti, che non avrebbero «meritato» abbastanza gli aumenti di stipendio conseguiti nel 1963.

**L**a conclusione è che «imporrebbe un aumento del numero di alunni assegnati a ciascun insegnante. Nella scuola elementare, ad esempio, abbisognerebbe un numero maggiore: il Salvo-

mini, citando dati della scuola 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 condizionata dal trasporto degli alunni a scuola), ma anche il ricorso sistematico alle «pluriclassi» come mezzo per raggiungere un più elevato numero di alunni per classe e diottero, in tal modo, una parte dei maestri ad attività integrative della scuola (orientamento scolastico, assistenti sociali, ecc.).

**S**u può osservare che la conclusione è abbastanza misera nel confronti 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'esempio da lui fatto sui cinque anni scolastici dal 1958-59 al 1962-63 avrà 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 istruzione didattica.

**Q**uesto carattere di straordinarietà 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 71.556 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 in se stesse: bisogna analizzarle e confrontarle con le reali necessità.

**G**li «indici di produttività scolastica» sono stati estesi dal Salvemini, dopo avere considerato la percentuale dei licenziati superati iscritti al 1 anno e superati esami, al rapporto fra licenziati 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 — producavano — peggio, dovevano combattere quotidianamente con l'affollamento?

**L**o stesso «indice di produttività» passa, secondo questo studio della Confindustria, da 256,2 a 256 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.

**D**ue 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 netto di 43 miliardi di cui i privati si sono rivolti 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 dal 0,2 al 0,4 e le Regioni dall'1 all'1,6%.

**P**er la media unica (o per i tipi di scuola che vi sono confluiti) lo Stato è passato dall'80,4 all'81,5% della spesa, mentre, in proporzione, si è ridotta la partecipazione degli enti locali. Lo sforzo degli enti locali, in mancanza di applicazione dei precezzi 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.

r.s.

### PARLAMENTO



### Classi miste e «coeducazione» nella media

I compagni deputati Giorgina Ariani Levi, Natta, Luigi Berlinguer, Baldina Di Vittorio Berti e Picciotto avevano interrogato il ministro della P. I. on. Gui, chiedendo risposte scritte, per sapere se è vero che, in base ad una circoscrizione ministeriale, molti presidi della scuola media unita 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 estenda a tutte le discipline della scuola media unita il principio di coeducazione, una norma circa la distribuzione degli alunni nelle varie sezioni in base al sesso. Il compito della formazione delle classi è rimesso alla competenza del presidente, il quale a norma delle vigenti disposizioni di legge sovraindica al buon andamento didattico, ed è compito dell'amministratore dell'istituto che dirige. Egli procede a costituire le singole classi sulla base degli esiti di giudizio in suo possesso e a una equa distribuzione degli alunni indipendentemente dal sesso e dalle condizioni sociali.

Per l'interrogazione di Applicazioni Tecniche, aggiungeva 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 più prime e di più seconde classi vengano raggruppati, se necessario, in base al sesso. A detta dell'on. Gui, il quale evidentemente ignora la situazione di fatto che si è verificata in moltissime scuole, — i presidi, finora, avrebbero fatto buon uso delle facoltà concesse loro dalla legge — pertanto, non si ritiene di impartire ulteriori disposizioni. Se il ministero — conclude il ministro della P. I. — venisse a conoscenza di concreti inconvenienti — si — non mancherà di intervenire tempestivamente.

**XIX**  
CIRCOLO MONDO

**UNGHERIA** — Dopo una larga discussione tra gli insegnanti, organizzata dai loro sindacati, sono stati introdotti in ogni tipo di scuola nuovi programmi e nuovi manuelli. Circa 3.000 sono i docenti che hanno esaminato 33 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.

**EQUADOR** — Secondo le statistiche ufficiali del ministero dell'educazione, il 43% della popolazione è illiterato 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.

**CECOSLOVACCHIA** — Si prevede che, nel 1965, 128 mila allievi studieranno nel-