

PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA E GESTIONE SOCIALE DELLA SCUOLA TRA STORIA E ATTUALITA'.

Di Francesca Borruso¹

I temi e le questioni educative emergenti nel corso del secondo dopoguerra sono:

- a) L' analfabetismo che ha ancora tassi elevati su tutto il territorio nazionale;
- b) Il processo di defascistizzazione della scuola, il rinnovamento dei contenuti e dei programmi di studio, nonché delle pratiche didattiche esperite al suo interno;
- c) La diffusione di processi di democratizzazione e di partecipazione sociale da attivare all'interno della scuola.

In Italia, dal secondo dopoguerra in poi, si delinearono soprattutto tre fronti della riflessione pedagogica: quella cattolica, quella neo-idealista, nell'ambito della quale il fronte laico diffonde le idee dell'attivismo deweyano, e quello marxista². La diffusione in Italia del pensiero di John Dewey, infatti, procede su vasta scala solo dalla fine della seconda grande guerra, soprattutto dopo il crollo del regime fascista, e viene interpretato con grande acume e originalità da tanti studiosi italiani che si cimentano con la traduzione delle sue opere e del suo pensiero. Un pensiero, quello deweyano, che ha favorito in Italia un radicale rinnovamento pedagogico, sia per la 'statura intellettuale' del filosofo americano e la vastità dei temi trattati, sia per la rivoluzione copernicana indotta dal suo pensiero nella riflessione teorica e nelle prassi pedagogiche del tempo³.

Il pensiero di Dewey ha evidenziato in modo esemplare il nesso esistente tra:

- a) politica e pedagogia poiché la pedagogia è la progettazione utopica di futuri scenari di umanità che possono realizzarsi, trasformando l'esistente;
- b) scuola e società. Una relazione da intendersi sia nel senso che la scuola deve partecipare ai processi e alle trasformazioni della vita sociale riorganizzandosi, se necessario; sia nel senso della necessità di assumere dentro la scuola, quella «unità di atteggiamento» con la vita, che renda la scuola non più contrapposta alla vita sociale, bensì spazio di «esperienza di vita autentica». Nella visione di Dewey la scuola dovrebbe essere, infatti, una vera e propria società in miniatura, semplificata, allo stato embrionale, nella quale il ragazzo possa fare

¹ Professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

² Sulla vivacità e articolazione di questo dibattito cfr. *Atti del Convegno su Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria*, «Riforma della scuola», Anno VIII, 1962/n.6-7.

³ Nel corso degli anni ci sono state differenti interpretazioni del pensiero di Dewey. Fra i tanti studiosi, in modo non esaustivo, vogliamo ricordare Antonio Banfi, Lamberto Borghi, Raffaele Laporta, Aldo Visalberghi, Armando Armando, Alberto Granese, Dina Bertoni Jovine, Giacomo Cives, Bruno Ciari, Francesco De Bartolomeis. Ancora, successivamente, Giuseppe Spadafora, Luciana Bellatalla, Franco Cambi, Lydia Tornatore. Fu anche grazie alla rivista «Scuola e città», fondata da Codignola nel 1950, che si diffuse in Italia il pensiero di Dewey.

esperienza di vita reale. «L'educazione» - dirà con una celebre frase contenuta ne *Il mio credo pedagogico*⁴, (1897) - «è perciò un processo di vita e non una preparazione ad un vivere futuro». Un nesso quello tra scuola e società che, secondo l'interpretazione di Borghi, presuppone il riconoscimento da parte della società della libertà della scuola e della sua rinuncia ad ogni forma di esterno controllo di essa.⁵

c) democrazia ed educazione. Per una serie di ragioni:

1. non si nasce democratici ma si va educati alla democrazia.
2. la democrazia è la migliore forma di vita comunitaria in cui l'individuo può esprimere sé stesso e le proprie potenzialità.

Convivere democraticamente, infatti, coinvolge una pluralità di piani della vita sociale e si declina come uno 'specifico modo' di stare insieme agli altri, fondato sulla cooperazione, sulla capacità di avviare processi decisionali partecipati, sulla pari dignità umana nella diversità dei ruoli e delle funzioni sociali, sul rispetto della legalità e delle norme poste democraticamente. Una visione della democrazia, quindi, dalla quale emerge una complessa fisionomia della vita sociale che coinvolge, anche, le dinamiche comunicative sperimentate all'interno dei gruppi come, ad esempio, quelle fra maestro e allievo, destinate ad un mutamento profondo nella visione di Dewey. Infatti, puntualizzerà l'Autore anche nei suoi scritti successivi⁶, alla vita democratica si va educati dentro la vita comunitaria - poiché la comunità rappresenta la dimensione educativa della società - attraverso la sperimentazione di forme di vita autenticamente democratiche⁷. Queste devono essere vissute dentro la scuola, sin dai primi passi del bambino nella vita comunitaria, ed è da queste relazioni concretamente esperite che può discendere il volto autentico di una società democratica. Nella visione di Dewey, infatti, è presente l'idea che per diventare membri di una comunità, partecipi della vita comunitaria, consapevoli del proprio ruolo e sorretti dal sentimento di una profonda reciproca appartenenza, è necessario intervenire sul piano educativo. Nasciamo, insomma, membri di una comunità, ma diventiamo tali solo in virtù del potere formativo dell'educazione⁸.

Quindi la democrazia è anche un sentire condiviso che ha in sé una concezione etica della società, secondo la quale tutti e ognuno devono poter esplicare e realizzare la propria personalità, uno sviluppo

⁴ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, cura e introduzione di L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze, 1954.

⁵ L. Borghi, *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze, 1964, p. 3. Cfr. anche L. Borghi, *La concezione pedagogica di John Dewey*, in J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, op. cit., p.VII-XLV.

⁶ J. Dewey, *Democrazia ed educazione* (1916), cura e introduzione di G. Spadafora, Roma, Anicia, 2018.

⁷ Cfr. G. Spadafora, *John Dewey: Una nuova democrazia per il 21 secolo*, Roma, Anicia, 2003.

⁸ Cfr. F. Borruso, *Il pensiero di un innovatore. La rivoluzione pedagogica di John Dewey*, in J. Dewey, *Scuola e società*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2018, pp. 7-26.

che deve essere tutelato e promosso dalla società. La stessa economia dovrebbe essere subordinata a questa legge della personalità, perché l'ideale democratico implica l'eguaglianza sotto il profilo etico e quindi pari possibilità per tutti di realizzarsi come essere umano.

In relazione a questo tema del diritto alla realizzazione individuale attraverso l'educazione e ad una più equa organizzazione sociale, autenticamente democratica, in cui la scuola dovrebbe giocare un ruolo importante, emerge la voce di don Milani. Negli anni sessanta, in una Italia ancora fortemente divisa in classi e con significative sperequazioni socio-economiche-educative, *Lettera ad una professoressa* (1967) scritta da Don Lorenzo Milani con i suoi ragazzi di Barbiana, denuncia con profonda lucidità l'ingiustizia che affligge ancora il sistema scolastico italiano⁹. La democrazia sostanziale – dice Don Milani - non è affatto raggiunta se continuiamo a bocciare i bambini che provengono dai ceti popolari e più deprivati culturalmente. La scuola dell'obbligo, dice don Milani, non deve semplicemente bocciare e selezionare, ma deve colmare quelle differenze di partenza che esistono, fra i ceti borghesi e le classi lavoratrici. Una democrazia sostanziale dentro la scuola dell'obbligo deve farsi assolutamente carico di questo, altrimenti ha fallito¹⁰. *Lettera ad una professoressa* creerà molto scompiglio nella società del tempo e il testo sarà una delle bandiere del movimento studentesco del '68 proprio in relazione alle diseguaglianze e ingiustizie sociali veicolate dalla scuola.

Ancora, voglio ricordare che la stessa riforma della scuola media unica del 1962 che ha trasformato la scuola in una scuola di massa, elevando in modo significativo i tassi di alfabetizzazione e contribuendo ai processi di democratizzazione della società italiana, era stata osteggiata dalla stessa classe insegnante. L'inchiesta sociologica presso gli insegnanti di Marzio Barbagli e Marcello Dei del 1972¹¹ evidenziava, infatti, l'ostilità degli insegnanti alla riforma perché non accettavano di mischiare sotto lo stesso tetto, nella medesima aula, bambini provenienti da ceti differenti. Probabilmente quegli insegnanti temevano, sostiene Barbagli, di veder squalificato il proprio lavoro, oppure di essere ridotti a insegnanti di scuola primaria (non a caso la legge del 1962 specificherà che la scuola media è una scuola secondaria di primo grado). Insomma il salto di classe che alcuni di loro reputano di avere realizzato attraverso l'insegnamento e il raggiungimento della laurea, per tanti non è un diritto da offrire alla moltitudine delle masse. L'analisi comunque di Barbagli-Dei realizza una straordinaria fotografia della classe insegnante, evidenziandone le provenienze sociali, i percorsi di formazione, l'idea di scuola che hanno interiorizzato.

⁹ Per approfondimenti cfr. S. Santamaita, *Il suo don Milani*, in C. Betti et alii (a cura di), *Educazione, laicità e democrazia*, Franco Angeli, Milano 2014, pp.218 e ssg.

¹⁰ Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1990

¹¹ M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna 1972.

Non dobbiamo dimenticare che, insieme alle voci di denuncia sul classismo e sulla selezione che affliggeva la scuola italiana, al contempo sono tante le esperienze di rinnovamento educative esperite concretamente in quegli anni, dentro la scuola dell'obbligo, animate soprattutto da insegnanti che militano nelle file del MCE e che vogliono una scuola autenticamente democratica, antiautoritaria, rinnovata nella didattica e nei contenuti di studio. Penso alle straordinarie figure di Mario Lodi, Albino Bernardini, Maria Luisa Bigiaretti, Teresa Vergalli, don Roberto Sardelli, e poi Franco Lorenzoni, in tempi recenti solo per citare i più noti. Certamente ne dimentico tanti¹². In questa temperie culturale non va sottovalutata la contestazione studentesca del 1968, che porterà la sua ventata di aria nuova anche dentro la scuola, con la richiesta esplicita di destrutturare l'autoritarismo della relazione educativa e di rendere la scuola volano del cambiamento sociale¹³.

Una delle riforme della seconda metà del '900 che può dirsi ispirata da questo ideale di democrazia, (cooperazione, processi decisionali partecipati e non calati dall'alto) è proprio la legge dei decreti delegati del 1974¹⁴.

Da più parti si sottolineava la necessità di articolare il sistema scolastico su base territoriale, anche per aprirlo ad una maggiore partecipazione delle componenti scolastiche e delle forze extrascolastiche. Diverse motivazioni convergevano in questa prospettiva:

1. Si poteva affrontare la scolarizzazione di massa solo se ci si liberava dal pesante apparato burocratico centralista che lo imbrigliava. Bisognava aprirsi all'autonomia delle scuole, ad un maggiore protagonismo delle sue componenti – genitori, insegnanti, studenti e dirigenti – e ad una gestione plurale e decentrata.
2. Vi era poi un clima generale di fiducia e aspettativa nei confronti della partecipazione e della gestione sociale.
3. Vi erano le spinte provenienti dal nascente regionalismo, finalmente realizzato negli anni settanta e sancito venti anni prima nel dettato costituzionale.

Già nel 1970 il ministro Riccardo Misasi aveva emanato due circolari sulla partecipazione della famiglia alla vita della scuola. La prima circolare proponeva l'istituzione di un consiglio di istituto nelle scuole secondarie, che doveva contemplare anche una rappresentanza delle famiglie degli alunni e degli enti locali. Il ministro nella circolare avanzava anche l'idea della opportunità di una sperimentazione che avrebbe preparato i genitori ad assumere nuove responsabilità nella gestione

¹² Sulla storia delle maestre e dei maestri cfr. G. Marrone (a cura di), *Maestri e maestre d'Italia in 150 anni di storia della scuola*, edizioni conoscenza, Roma 2018; ancora, T. Pironi, *Gli insegnanti e la loro storia: una pista di ricerca all'avanguardia*, in C. Betti et alii (a cura di), *op.cit.*, pp.141 e ssg.

¹³ Cfr. F. Socrate, *Sessantotto. Due generazioni*, Laterza, Roma-Bari 2018.

¹⁴ Cfr. L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Il Mulino, Bologna 1982.

della scuola. La seconda circolare era relativa alle assemblee degli studenti che erano già state autorizzate con precedenti circolari e che avevano dato luogo a lamentele da parte di insegnanti e dirigenti per il modo tumultuoso con cui si realizzavano. La circolare ribadiva che l'istituto delle assemblee studentesche era essenziale per lo sviluppo dei valori di libertà, di educazione all'autogoverno e si invitavano i presidi a cercare di accoglierle con favore, come strumento di impegno civile e di partecipazione democratica. È evidente, insomma, che gli stessi docenti e dirigenti, ancora in quegli anni, hanno atteggiamenti ostili nei confronti dell'impegno giovanile interpretato solo come occasione per disattendere le lezioni¹⁵.

Secondo molti, dietro l'apparente elasticità del ministero, si celavano anche grandi paure. Una interpretazione credibile se pensiamo che l'introduzione della lettura dei quotidiani a scuola venne affrontata dal ministero con la richiesta di non generalizzarla, a causa della varietà degli orientamenti degli ordini di stampa e del pericolo di trasformare queste iniziative in forme di influenza ideologica¹⁶.

Poco dopo le circolari di Misasi, la legge dei decreti delegati del 1974 introdusse il distretto scolastico, cioè un ambito territoriale di riferimento per la gestione di alcuni servizi (l'orientamento soprattutto) e vennero creati una serie di organi collegiali (a livello provinciale, di distretto, di istituto, di circolo, di classe) aperti alla partecipazione oltre che degli insegnanti e dei dirigenti, dei genitori e degli studenti. La funzione dei distretti era quella di creare una organizzazione sovra-comunale dotandola dei servizi scolastici anche al fine di modificare la tendenza all'affluenza di grandi masse studentesche nei grossi centri. Con la legge vennero anche smantellati i centri didattici nazionali e vennero creati gli IRRSAE (Istituti regionali per la ricerca, la sperimentazione e l'aggiornamento educativi) con il compito di portare dentro il sistema scolastico articolato sul territorio una serie di importanti competenze fino ad allora gestite dall'amministrazione.

In realtà, le forze conservatrici prevalsero perché il distretto scolastico dei decreti delegati era un pallido semblante di quello proposto da numerosi studiosi e militanti della scuola. La partecipazione e la gestione sociale vennero irrette in una complessa congerie di organi dotati di poteri generici ed evanescenti, privi di reale incidenza decisionale. Entrarono in funzione nell'anno scolastico 1974-75 e le prime elezioni furono considerate alla stregua di un avvenimento storico.

Purtroppo, inizialmente, i partiti della nuova sinistra (Lotta continua, avanguardia operaia) assunsero un atteggiamento ostile verso i nuovi organi e svolsero una campagna affinché gli studenti non votassero. Secondo questi movimenti o gruppi di estrema sinistra, l'istituzionalizzazione della

¹⁵ Cfr. M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere, ideologia*, Il Mulino, Bologna 1972.

¹⁶ Cfr. L. Ambrosoli, *La scuola in Italia*, op.cit.

partecipazione studentesca alla gestione della scuola era uno strumento per imbrigliare la contestazione studentesca rendendola inoffensiva, mentre l'unica forma di partecipazione valida degli studenti era considerata l'assemblea degli studenti¹⁷.

Quale clima si creò nei rapporti tra presidi insegnanti e genitori? Ci fu un certo miglioramento costituito da una maggiore comprensione reciproca. Ma non mancarono presidi e direttori così ammalati di autoritarismo da considerare l'istituzione degli organi rappresentativi come una diminuzione della loro autorità, come una riduzione del loro potere e del loro prestigio. In altri casi, invece, presidi e direttori assunsero la funzione fondamentale di mediatori tra insegnanti e genitori allo scopo di evitare lo scontro che poteva essere anche facile¹⁸.

Questi organismi ebbero inizialmente una serie di difficoltà di funzionamento. Infatti mentre insegnanti e dirigenti erano obbligati a parteciparvi, i genitori erano propensi a delegare all'educatore, alla luce di una tradizione di fiducia ancora esistente nei confronti della scuola. Anche gli studenti, a causa del timore di essere giudicati da quella componente docente accanto alla quale sedevano negli organismi rappresentativi, furono poco incisivi, seppure con il tempo, anche questi aspetti mutarono in modo significativo educando la popolazione ad una maggiore partecipazione sociale.

Secondo i dispositivi normativi più recenti (la legge del 1997 sull'autonomia e la riforma del 2017 n. 107), oramai, le istituzioni scolastiche godono di una ben più profonda e significativa autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa. Un'autonomia che è posta a garanzia della libertà di insegnamento, ma che ha al suo interno anche una nuova visione dei rapporti fra stato, cittadini ed enti intermedi, ben diversa da quella che animava la legge dei decreti delegati. Nella seconda metà degli anni novanta, l'autonomia del sistema scolastico e universitario è stata la parola d'ordine del legislatore: federalismo, devolution, nuova dislocazione di funzione e competenze, maggiore trasparenza nell'esercizio dei poteri pubblici, efficacia ed efficienza. Una trasformazione che se da un canto ha realizzato quell'aspirazione all'autonomia che per decenni aveva animato schiere di docenti e di studiosi, d'altro canto ha trasformato la vita democratica dentro la scuola poiché ha nuovamente accolto alcune logiche autoritarie del passato. Da questo punto di vista si è insomma realizzato un passo indietro rispetto al passato e agli anni settanta, secondo il mio modesto punto di vista. I temi emergenti sono diventati altri: sono il tema della valutazione intesa come legittima aspirazione del sistema scolastico stesso, e della società ad avere informazioni trasparenti sull'efficacia ed efficienza del sistema; una maggiore adesione alle esigenze del mondo del lavoro (vedi l'istituto dell'alternanza scuola- lavoro); un

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Cfr. L. Ambrosoli, op. cit., pp. 339 e ssg.

rinnovamento didattico che faccia largo uso delle tecnologie. Si stemperano le esigenze di antiautoritarismo, di sperimentazione didattica, molti dibattiti degli anni settanta e ottanta vengono ridimensionati, ma non perché i problemi abbiano avuto soluzione, bensì perché altre sono le temperie culturali, i modelli dominanti. L'alternanza scuola-lavoro, ad esempio, è un istituto che è stato oggetto di molte critiche, sia per la sua realizzazione concreta (spesso inefficace ma non sempre), sia perché la scuola veniva appiattita, secondo alcuni, solo ad un'idea di formazione professionale, privandola di quella libertà di pensiero, formazione ed esperienza che può viverci solo dentro la scuola. Una interpretazione questa non sempre vera, soprattutto nella sua realizzazione concreta dell'istituto dell'alternanza e che, in alcune situazioni, ha dato frutti educativi davvero preziosi.

Le ultime riforme della scuola sono state oggetto di significative critiche da parte di tanti intellettuali,¹⁹ secondo i quali si profila sempre di più una scuola neo-liberista. Secondo questo modello – scrive Baldacci - la scuola avrebbe un doppio compito: da una parte essa costituisce una fabbrica di capitale umano (dotandolo di un determinato stock di conoscenze e competenze); dall'altra rappresenta una palestra di competizione sociale. Per realizzare integralmente questo modello, le scuole sono viste come aziende in concorrenza entro un mercato della formazione. L'ideologia liberista implica il progetto di un nuovo tipo umano: il produttore competente e competitivo, l'imprenditore di sé stesso, l'individuo proteso al successo sociale. Una ipotesi che appare a Baldacci, del tutto unilaterale, perché questa scuola così immaginata trascura la formazione dei futuri cittadini. Inoltre, assolutizzando il valore della competizione, si dimenticano quelli della cooperazione e della solidarietà. Una scuola così immaginata non educa in vista della vita in una comunità sociale solidale, ma prepara alla lotta per la sopravvivenza in una giungla sociale

Ancora, la partecipazione congiunta di genitori, alunni e insegnanti non ha favorito una migliore comprensione tra queste componenti, e in alcuni casi ne ha aggravato le frizioni. Infatti i rapporti tra insegnanti e genitori investono il riconoscimento dei rispettivi ruoli: il ruolo dell'insegnante e quello del genitore, l'insegnante è geloso del proprio ruolo e autonomia, di quella libertà di insegnamento che la legge gli concede; il genitore ritiene di poter interferire in questioni che l'insegnante ritiene di sua stretta competenza. Da qui i conflitti e la diffidenza reciproca che non contribuiscono allo sviluppo positivo del processo educativo, introducendo un elemento irrazionale nel processo educativo che è importante venga tenuto in considerazione ed affrontato adeguatamente nelle rispettive realtà scolastiche.

¹⁹ M. Baldacci, nel suo testo: *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano, 2019