

# PASTORALE SCOLASTICA

ERRATA CORRIGE

Notiziario Pastorale Scolastica

In copertina leggi: Circonvallazione Aurelia, 50

ANNO V - n. 2

6 febbraio 1980

Notiziario



NOTIZIARIO N. 2 ANNO V

I N D I C E  
-----

Editoriale .....	pag.	40
Le attività integrative nella scuola .....	"	41
A. - Attività integrative: finalità, contenuti e modalità (Laura Serpico Persico).....	"	42
B. - Le attività integrative nella scuola elementare (Giovacchino Petracchi) .....	"	53
C. - Le attività integrative nella scuola media (Eugenia Baldoni) .....	"	70
Dichiarazione congiunta delle Associazioni e dei movimenti di ispirazione cristiana sulla crisi degli organi collegiali scolastici .....	"	75



## EDITORIALE

Questo numero del NOTIZIARIO tocca sostanzialmente due temi: il significato e la problematica inerente alle attività integrative ed alle libere attività complementari nella scuola, e la partecipazione degli studenti agli organi collegiali.

Sul primo tema - che interessa anche la pastorale scolastica più di quanto non appaia a prima vista, in quanto modifica in qualche misura la fisionomia tradizionale della scuola - pubblichiamo le tre "introduzioni", tutte e tre variamente puntuali e stimolanti, con cui sono stati avviati i lavori della Consulta Nazionale del 14-15 novembre u.s.

Pensiamo che sulla base di questi documenti anche le consulte Diocesane possano avviare una riflessione sull'esperienza delle attività integrative condotta nelle scuole della loro zona, soprattutto in vista di una presenza cristiana propositiva più attenta e coraggiosa.

Su questo tema, in un prossimo numero del NOTIZIARIO pubblicheremo l'elenco completo dei cine-circoli giovanili socio-culturali di tutta Italia a cui è possibile rivolgersi per attività di cinema, radio, TV, espressione drammatica, musica, stampa, ecc.

Sul secondo tema ci limitiamo, per ora, a pubblicare il documento completo della "Dichiarazione congiunta delle Associazioni e Movimenti di ispirazione cristiana", su un episodio importante della vita della scuola italiana.

La Consulta Nazionale si propone di approfondire ulteriormente questo argomento nei lavori della prossima riunione, fine febbraio, dei cui risultati vi daremo precisé informazioni.

A tutti, buon lavoro!

Ufficio Nazionale di Pastorale Scolastica



## LE ATTIVITA' INTEGRATIVE NELLA SCUOLA

Pubblichiamo le relazioni ai lavori della Consulta di pastorale scolastica, svoltasi a Roma il 15-16 novembre 1979, sul tema "Le attività integrative nella scuola".

- A. - Attività integrative: finalità, contenuti e modalità (LAURA SERPICO PERSICO)
- B. - Le attività integrative nella scuola elementare (GIOVACCHINO PETRACCHI)
- C. - Le attività integrative nella scuola media (EUGENIA BALDONI)

A. - ATTIVITA' INTEGRATIVE: FINALITA', CONTENUTI E MODALITA'  
(di LAURA SERPICO PERSICO)

Le attività integrative come antidoto alla scuola formalistica

Devo preliminarmente scusarmi se nella trattazione, necessariamente contenuta nei limiti di tempo, alcuni aspetti rimarranno in ombra. Mi auguro che nel libero dibattito, che seguirà questa introduzione, emergano tutti gli elementi atti a fare luce sul tema assegnatomi, nel quale mi sforzò di rappresentare anzitutto il significato delle attività di integrazione.

Sono soltanto alcuni anni che le attività di integrazione sono entrate istituzionalmente nella scuola italiana, elementare, media e sperimentalmente nella secondaria superiore. Vi sono stati però dei tentativi largamente ispirati alla idea cristiana, che entrarono nella scuola con la sperimentazione delle classi integrative, delle classi di osservazione del 1956, in cui sempre più di dà spazio alle attività di integrazione; successivamente con l'esperimento di scuola media unificata del 1960, in cui ancora si parla di attività integrative, per arrivare alla riforma della scuola media che da quelle sperimentazioni precedenti trasse molti spunti, e che con la legge 1859 istituzionalizza questo tipo di attività chiamandole "libere attività complementari".

Si potrebbe fare della facile ironia sostenendo che dal momento che le attività integrative sono state istituzionalizzate cominciano i guai, perchè è da quel momento che noi vediamo la rarefazione di una certa vitalità produttiva e creativa, per lasciare il posto ad un'attività burocratizzata, produttiva di posti di lavoro e quindi di competitività nell'ambito dell'occupazione, e anche di strumentalizzazione partitica.

Ciò dico per ricordare con rapidissimo flash gli ultimi 30 anni, in cui questa espressione ha avuto un certo significa-

to, e per trattare quindi delle finalità delle attività integrative nella scuola.

### La finalità

In realtà sembra abbastanza semplice enucleare sinteticamente le finalità: combattere il formalismo e il dogmatismo di una scuola cattedratica, che aveva continuato a esplicitare in termini soltanto assiomatici la sua "cultura" con la solita triade: lezione, interrogazione, voto. Nella consapevolezza che una formula del genere rispondeva sempre meno alle reali esigenze dei nostri giovani, si cominciò a pensare ad un altro modo, alternativo o complementare, di fare scuola, e si inventarono queste attività integrative, che in numerosi paesi stranieri erano state attuate da tempo. Le attività integrative possono essere una grande scuola di vita per la carica educativa che posseggono; e per un fattore che non bisogna dimenticare: il ragazzo è molto più disponibile in questi momenti, accetta molto di più l'impegno, è più aperto e leggibile, e quindi possiamo fargli conquistare un patrimonio culturale-educativo, in maniera assai più incisiva di quando lo teniamo fermo nel suo banco a sorborsi determinati contenuti. Quindi la finalità essenziale di queste attività è quella di contribuire alla formazione umana, favorendo lo sviluppo di particolari capacità. Analizziamole:

Capacità creative, anzitutto, perchè il ragazzo, finalmente libero di manifestarsi, esprime quanto di sé stesso può dare e sa dare mediante la sollecitazione di un'attività integrativa. E del resto la parola stessa sta a significare con lo aggettivo "integrativo" quanto si voglia completare, arricchire, potenziare la "scuola della lezione". (Poi ancora una volta c'è da chiedersi se ha ragione d'essere la scuola della lezione, e in che maniera noi dobbiamo vedere l'attività integrativa conciliata e per così dire inglobata nella scuola della lezione).

Quindi capacità creative come originalità, per così dire, di pensiero e di azione, di produzione mossa dal pensiero, di espressione connotata dal segno inconfondibile della propria personalità.

Capacità sociali e socializzanti che vanno accompagnate alle capacità civiche cioè di sviluppo del civismo: il saper vivere insieme, che si sostanzia di tolleranza reciproca, del rispetto dell'altro, molto più acutamente richiesto in un momento come quello delle attività integrative, piuttosto che nell'"immobilismo" di una classe nella quale, nel loro banco, i ragazzi, salvo che non si diano i calcetti sotto il sedile, sono costretti a tollerarsi l'un con l'altro.

Capacità affettive nella rassicurazione e nella gratificazione che da questo tipo di attività proviene. Ciò significa compensazione, a volte di carenze affettive, nei rapporti che si instaurano nella maggiore libertà e creatività che dà al ragazzo la percezione di quanto sia capace di fare, e di conseguenza lo rassicura, lo esalta, lo gratifica.

Capacità etiche, cioè lo sviluppo di virtù fondamentali, come la solidarietà, l'aiuto da darsi nel gruppo, il senso della lealtà: non barare, essere probi, essere onesti; l'abbandono dell'egoismo, quindi, nel concetto di solidarietà; la laboriosità, perchè in tanto si rende nelle attività integrative, in quanto si paga di persona. Non ci deve essere modo di appoggiarsi disonestamente ad un altro e di contrabbandare qualcosa che non è proprio.

Capacità critiche sollecitano ancora questa attività, vale a dire capacità di analizzare e quindi di valutare il fatto, il fenomeno, la produzione; capacità di esprimere un giudizio autonomo e responsabile, anche qui pagando di persona, e quindi sapendosi orientare nelle varie scelte da fare.

Ho già parlato delle capacità civiche che sono da accostare a quelle sociali e socializzanti, ma si esplicitano soprattutto in talune irrinunciabili norme di convivenza civile: nel sapere cioè misurare tempi e modi di lavoro, nel distribuirsi compiti. In tal senso costituiscono appelli, richiami a momenti dello spirito e dell'attività pratica, che non sono sollecitati sufficientemente dalla scuola formalistica, intesa come funzione scolastica nella sua formula più passiva.

Ecco che allora si ribadisce la finalità delle attività integrative come antidoto ad una scuola dogmatica di cui devono costituire in un certo senso la compensazione e l'integrazione.

Più specificamente, per concludere su questo punto mi sembra di poter individuare in tre aspetti le finalità, cioè :

- La promozione degli interessi. Pensate quanti di questi ragazzi se non avessero la palestra delle attività integrative, non avrebbero altri stimoli, e non avrebbero nemmeno strumenti per esercitare attività concrete. Rimarrebbero legati ad un tipo di scuola libresca e, non avendo a casa possibilità di esercitarsi in momenti di libertà e di autonomia, sarebbero completamente privati della ricchezza che da essa proviene.

- L'arricchimento di cultura. La promozione degli interessi deve però essere anche ricca di cultura. Un punto sul quale io insisto sempre è che le attività integrative non devono essere costituite da mere attività ricreative, nel senso più vuoto e inconsistente del termine. Occorre far cultura. Quello che viene proposto nell'attività integrativa o è veramente carico di significato culturale, per cui qualsiasi momento di attività promuove cultura nel soggetto, o altrimenti scadiamo ai dieci minuti di ricreazione, con relativa gazzarra e disordine anche mentale e spirituale.

Niente acquisto di metodo, quindi, niente arricchimento di autentica cultura, se operiamo in tal modo.

- Il terzo punto di forza delle finalità è l'orientamento: saper leggere il ragazzo in questo momento significa anche raccogliere gli elementi per poterlo aiutare ad autorientarsi. Abbiamo già detto che in questo momento il ragazzo è molto più leggibile che nel momento della normale lezione scolastica, si apre di più, è più inerme, indifeso. Chi di noi ha esperienza scolastica, sa molto bene, che il momento in cui vediamo il ragazzo nella sua genuinità e siamo genuini anche noi è, ad esempio, quello delle gite scolastiche, in cui cessiamo di essere l'insegnante vero e proprio, carico del suo libro e del suo registro, e l'alunno cessa di vedere il diaframma tra lui e l'insegnante e la genuinità emerge in tutta la sua freschezza. Questo è un momento di autenticità, e di conseguenza di possibili

lità, da parte dell'insegnante, di cogliere gli elementi per aiutare il ragazzo ad autorientarsi, e del ragazzo di capire quale può essere la sfera di azione in cui si ritrova con maggiore facilità e gradimento.

### Contenuto e modalità

I contenuti sono abbastanza noti, perchè è da tempo ormai che queste attività sono diffuse, dalla drammatizzazione al cineforum, alla cinepresa, alla fotografia, al montaggio, al modellismo; attività tecnologiche, artistiche, ludiche, ginnico-sportive, "giornalismo". Metto a bella posta tra virgolette, l'espressione "giornalismo"; termine pomposo, che molte volte ha indotto a grosse sviste di carattere pedagogico, per non dire che spesso si ricade nel solito giornalino ciclostilato, con articoletti - ahimè - scopiazzati, mentre invece dovrebbe essere una palestra per confrontare opinioni diverse, qualcosa che resta e non è soltanto svolazzante verbalismo. Torneremo sullo spirito di questi contenuti, perchè si rischia, scorrendone l'elenco, di vedere due scuole, che è il pericolo maggiore in cui si può cadere quando parliamo di scuola e di attività di integrazione.

Ecco perchè, coerentemente, il discorso si porta poi alle modalità: come facciamo oggi le attività di integrazione, diventate istituzionali?

Oggi abbiamo tre modalità. Abbiamo il "doposcuola" istituzionalizzato, dettato dall'articolo 3 della legge 1859, che prevede due momenti nel pomeriggio: il primo, dello studio sussidiario, che dovrebbe essere il momento di aiuto, di "sussidio", al ragazzo scolasticamente impreparato; e il secondo delle libere attività complementari. Devo subito dire che è una istituzione questa, a mio avviso, nata storta, nel senso che probabilmente il legislatore non si è reso conto di tutte le conseguenze perverse che potevano venire fuori, e di fatto sono venute fuori in molti casi.

La prima conseguenza perversa è stata quella di elevare una barriera, quasi una muraglia cinese tra la scuola del mattino e quella del pomeriggio; tra una scuola che viene percepita

come una cosa seria, anzi seriosa e noiosa, ma obbligatoria e tuttavia da svolgere al mattino, e la scuola del divertimento o meglio del perditempo che è quella del pomeriggio. Tant'è vero che i primi giudici e valutatori di questo sono stati i ragazzi, i quali rarefacendo la loro presenza via via nelle istituzioni meno controllate e meno proficue, hanno dimostrato il loro concreto rigetto di una struttura così poco convincente.

Oggi il doposcuola vivacchia soltanto per dare spazio all'occupazione, per non buttare all'aria una serie di cattedre, che sono fatte anche con le ore di studio sussidiario, e per non togliere il posto a molti operatori entrati in maniera abbastanza artigianale nella scuola, i cosiddetti "insegnanti di libere attività complementari".

Resta comunque, a parte ciò che va detto sulla strumentalizzazione partitica di questo momento, nel quale tanti di questi operatori hanno trovato lo spazio per arare in un campo giovane, fresco e inerme come quello dei ragazzi, con imbonimenti deplorabili; a parte questo il vero pericolo di un doposcuola, è la rarefazione dell'interesse per mancanza di veri e propri stimoli culturali. Il fatto che sia facoltativo, non dice assolutamente nulla e non è affatto sufficiente renderlo obbligatorio per vitalizzarlo, come si auspica da più parti.

Il fatto è che se veramente, pur facoltativo come è, induce interesse, raccoglie l'adesione vera, viva dei ragazzi e delle famiglie; se in altri termini si fa cultura, il doposcuola non muore. Invece se è competitivo e contraddittorio, posto a contrasto con una scuola che si svolge la mattina, con personaggi completamente diversi da quelli che ci sono nel pomeriggio; non sintonizzati, fra loro, che non si conoscono o non si vogliono conoscere, anzi se si conoscono, iniziano le diatribe e i conflitti. E' ovvio che il quadro che io vi presento è un quadro che generalizza, in maniera probabilmente ingenerosa, in quanto vi sono certamente tentativi di tutto rispetto, ma come sempre sono le eccezioni che confermano la regola.

Poi abbiamo la "scuola integrata", cioè quella sperimentazione, o come preferisce sostenere la Direzione generale dell'istruzione di I° grado, "esperienza", condotta da circa

500 scuole medie in Italia, che ha completamente modificato il concetto di doposcuola, e che mi consente di illustrare il concetto di "attività integrative" e anche l'attuazione pratica di esse, così come - bene, meno bene - la scuola integrata ha pur tentato di fare. In essa le attività integrative sono viste come formula metodologica e non come fatto tecnico o aggiuntivo alla scuola vera e propria, diciamo quella "del mattino". Questo è possibilissimo farlo anche nella scuola cosiddetta a tempo pieno, purchè la si intenda come scuola della piena educazione, cioè come una scuola che nella sua interezza deve produrre e sviluppare educazione, anche attraverso strumenti che sono quelli tradizionali del leggere, scrivere e far di conto, ma promuovendo degli interessi e arricchendo la cultura con strumenti di animazione, di "integrazione" sostanzianti da quei contenuti di cui abbiamo fatto l'elenco.

In altri termini quando un insegnante di italiano, svolge la sua lezione utilizzando anche una tecnica teatrale, proponendo ai ragazzi un'attività di drammatizzazione, in cui non ci sia recita pedissequa di qualcosa fatta da un altro, ma ci sia la creazione del momento teatrale e di conseguenza, promozione di creatività e di operatività e vi si ritrovi quindi una sostanza culturale, secondo me la lezione di italiano è dieci volte più proficua che spiegando un determinato fatto letterario o grammaticale. E questo è soltanto un esempio. Dunque, stiamo attenti che questo tipo di attività, per la finalità stessa cui abbiamo accennato, non deve tanto costituire acquisto di tecnica, ciò che resta fine subordinato, bensì promuovere e sviluppare capacità.

Il fatto di far fotografie non significa, ad esempio, tanto che il ragazzo sappia utilizzare la macchina fotografica ma che sappia servirsene come mezzo di comunicazione, sappia fare un discorso con la macchina fotografica; in altri termini, sappia interpretare il senso di un evento statico o dinamico in maniera pedagogicamente valida, come significato di messaggio e di comunicazione, servendosi di un mezzo meramente tecnico. Converrà anche che la sappia manovrare, però non è il caso di insegnare ad un ragazzo le sofisticatezze della macchina fotografica, bensì quel tanto che gli basta per poter servirsene allo scopo di comunicare e di esprimersi. Ecco che allora il discorso ancora una volta ritorna sulla formula metodologica.

Tutta la scuola, anche quella che eventualmente non fosse a tempo pieno, e ci sono tante scuole in Italia che non pos

sono essere a tempo pieno perchè funzionano addirittura con i doppi turni, deve poter fare ricorso alla formula metodologica della integrazione.

Siamo alla terza modalità: quella che oggi la legge 517 istituzionalizza all'art. 7 per la scuola media, all'art. 2 per la scuola elementare e che per la scuola media, arriva addirittura ad una quantificazione, che mi sembra pedagogicamente aberrante. Secondo me quando si quantifica l'attività di integrazione e si dice "badate che durante l'anno avete da spendere un pacchetto di 160 ore come massimo, durante le quali potete svolgere attività di integrazione e iniziative di sostegno", significa mettere la scuola sulla graticola di S. Lorenzo, perchè non sa come cavarsela in mezzo a mille difficoltà che non le consentono di utilizzare queste 160 ore; per i locali che non ha (si ha un bel dire "gruppi mobili", "classi aperte", se non ci sono i locali non vedo come si possano attuare), con i professori pendolari o impegnati in tre, quattro scuole, per cui è impensabile ristrutturare un orario scolastico, entrando in conflitto con altre scuole che lanceranno i fulmini di Giove, per questi cambiamenti.

Tutto questo quando invece un richiamo all'animazione nella scuola, fatta con attività di integrazione a supporto, arricchimento e potenziamento delle discipline, in forma disciplinare e interdisciplinare, inserite nella programmazione educativa, costituisce la logica esigenza di una scuola moderna.

Con la programmazione educativa e didattica possiamo utilizzare questi strumenti; abbiamo possibilità e mezzi, programmiamoli in un discorso culturale ampio che ci faccia vedere ancora una volta, il significato autentico da dare a queste attività. Ho già detto che si possono fare tranquillamente tutte queste cose anche in una scuola che non sia a tempo pieno, pur se è chiaro che in una scuola a tempo pieno esse hanno una esplicitazione assai più soddisfacente.

Errori e difficoltà. Gli errori sono forse legati alle difficoltà, o il contrario, comunque sono veramente fratelli gemelli. Gli uni e le altre sono già emersi comunque dal discorso fin qui fatto.

Occorre qualificare gli insegnanti, indurli a prepararsi perchè sappiano far lezione in modo, nello stesso tempo, uguale e diverso. Non crediate che sia un gioco di parole; avre

te colto il motivo per il quale dico questo. Uguale perchè è un modo nuovo per fare cultura, e quindi non deve mai esulare da tutto il nerbo culturale della scuola. Ribadiamo che la scuola deve avere un recupero di serietà, così come negli ultimi tempi viene invocato con un coro di appelli, che speriamo non restino solamente appelli. Ma poi questo modo deve costituire una forza nuova all'interno della scuola: un ulteriore mezzo, come fatto metodologico, da non considerare a sè, staccato dal contesto culturale e educativo. Se io volessi oggi individuare l'errore essenziale che è stato fatto quando si è affrontato il discorso delle attività integrative, o libere attività complementari, di scorso oggi, disgraziatamente ripreso e convalidato nella L.517 con le sue 160 ore, direi proprio che è ancora una volta il ribadire, forse inconsciamente, che ci sono due scuole diverse: una scuola "che insegna" e nella quale bisogna "apprendere" italiano, matematica, lingua straniera, ecc.; e una scuola che, tutto sommato, diverte. Mentre bisognerebbe trovare persino terminologicamente una espressione così pregnante dell'uno e dell'altro significato, da dare con chiarezza l'idea di una scuola che insegna e nella quale si apprende, ma non in maniera (ricordo le parole di Nosengo) che ci sia il rifiuto, causato dal tedio; dalla stanchezza, dal disgusto, di quello che vi si fa. Una scuola dove si lavora con impegno, perchè non c'è niente al mondo che si conquista senza impegno e questo è un fatto educativo. La scuola non deve essere noiosa e opprimente, ma nemmeno sbrigativa e facilistica, perchè in quest'ultimo caso diventa diseducativa. Ci sono momenti nei quali il recupero avviene anche attraverso questo modo di fare educazione.

Allora se noi cogliamo, in questa offerta delle attività di integrazione, un modo diverso di fare scuola, diverso non perchè vogliamo ribaltare certi valori e porceli alle spalle, ma perchè li recuperiamo attraverso una animazione e una integrazione che ci consente di dare al ragazzo contenuti, conoscenze ed esperienze, abbiamo senza dubbio evitato l'errore di farne un'altra scuola, negativamente alternativa a quella tradizionale.

### La scuola secondaria superiore

Qualcosa soltanto da dire sulla scuola secondaria superiore, in cui questo tipo di attività non è affatto istituzional

lizzato. Esiste a livello di iniziative sperimentali lo spazio delle cosiddette attività elettive, cioè di quelle attività che, appunto come tali, sono interamente scelte dai ragazzi, ma presentano anche gravi pericoli. Qui veramente occorre parlare del pericolo di una strumentalizzazione talora sottile, talora plateale, come il ricorso ai cosiddetti "esperti esterni", perchè quanto meno nella scuola elementare e media abbiamo gli insegnanti curriculari che hanno anche il compito della animazione. Se siamo convinti della formula metodologica e del fatto che nella scuola tutto questo ha diritto di cittadinanza con i naturali educatori scolastici che sono gli insegnanti, non si pone il problema. Nella scuola secondaria superiore, viceversa, si parla di esperti esterni e voi sapete benissimo quale spazio di manovra esiste per Consigli di istituto e Collegi di docenti in cui quelle tali minoranze faziose si trascinano appresso le maggioranze, le stragrandi maggioranze, passive. Questo è un punto sul quale bisogna veramente richiamare l'attenzione di coloro che s'impegnano nella scuola, noi fra i primi come forze cattoliche, perchè effettivamente non passi qualcosa che rischia di riprodurre nella scuola il clima del comizio. C'è da ricordare d'altra parte che le "attività elettive" vollero essere la risposta alle cosiddette autogestioni.

Ora io mi rendo perfettamente conto che una risposta alle autogestioni ci deve essere, non è possibile sbrigativamente condannarle come qualche cosa di improduttivo, di irregolare, di illegale. Bisogna capire perchè sono state fatte e quale può essere veramente l'antidoto all'anarchismo dell'autogestione, e ancora una volta ricondurre sul piano della sostanza culturale un'attività che si produce in maniera irregolare e libertaria perchè non esiste nessun'altra alternativa.

Ecco che allora se noi riusciamo, anche per la secondaria superiore, a inserire un concetto di questo genere, basato su attività affidate ai docenti o a persone che sicuramente hanno scopi culturali e educativi, le attività elettive possono avere il loro spazio.

Nella secondaria superiore, del resto, occorre anche avere delle conoscenze tecniche specifiche, per guidare attività di questo genere. Non sarebbe inopportuno studiare fin da questo momento gli obiettivi e i modi di queste iniziative.

Le prospettive. Le attività di integrazione sono una grande occasione per sviluppare il personalismo nella scuola, in

teso come rispetto della persona, il "leggere" ed aiutare la persona ad autorientarsi, valutarla anche in questi momenti non per registrare, ma per intervenire nell'azione promozionale, ciò che deve essere il valore autentico della valutazione.

Il momento delle attività di integrazione, nelle finalità, nei contenuti, nelle modalità deve essere, un valido strumento di personalismo, anche per rifiutare quel collettivismo anonimo ed amorfo che soprattutto nella scuola secondaria superiore, ma in molti casi anche nella media, si pone come la negazione della dignità della persona, dello sviluppo delle sue capacità, del rispetto che della persona ciascuno deve avere.

Ecco che allora, in conclusione, a me sembra che non siano mai abbastanza intensi gli sforzi che dobbiamo fare noi cattolici, per aiutare i nostri colleghi e tutte le persone che in questo campo sono direttamente interessate: docenti, famiglie che molte volte non comprendono il significato di queste attività o perchè esse sono in realtà malamente svolte o perchè le famiglie stesse non hanno compreso a che cosa tendono e le vedono come qualcosa di estraneo ad una scuola quale da sempre hanno conosciuto. E' un altro aspetto del momento di informazione reciproca, e quindi di collaborazione tra scuola e famiglia. Ecco un altro compito che noi cattolici dobbiamo assumerci negli organi collegiali e nel nostro lavoro.

Si tratta ancora una volta di voler creare una scuola, che sappia rendersi credibile alle rinnovate esigenze dei giovani, senza cadere nel semplicismo facilistico, di una pseudo cultura negazione della cultura e di conseguenza di una scuola che non è più scuola.

Bisogna saper utilizzare, con serietà d'impostazione e vivacità d'inventiva, anche le attività integrative come momento vivo agile, ricco, che interagisce con lo studio delle varie discipline per rendere un ulteriore servizio agli alunni.

Anche questo è un modo per testimoniare la nostra presenza cristiana nella scuola.

## B. - LE ATTIVITA' INTEGRATIVE NELLA SCUOLA ELEMENTARE

(di GIOVACCHINO PETRACCHI)

Credo di poter interpretare il mio ruolo qui tenendomi ad un criterio preminentemente descrittivo della situazione delle attività integrative nella scuola elementare, anche se sono sollecitato dalla mia situazione professionale a manipolare questo mio intervento descrittivo con qualche intenzione critica.

Diciamo che la primogenitura delle attività integrative va riconosciuta alla scuola elementare. Lo sappiamo tutti. E' stata una primogenitura abbastanza facilistica, anche se in quel momento (1962) sembrò un grossissimo passo avanti per tentare di dare un minimo di significato intenzionalmente educativo, a quella che era la situazione custodialistica dei bambini che frequentavano i "doposcuola".

Doposcuola gestiti allora dai patronati scolastici; doposcuola nei quali o si aveva la trasformazione in "doppia scuola" per cui il bambino la sera doveva intellettivamente faticare quanto aveva faticato al mattino, oppure divenivano pure "sale di custodia". Tutt'al più si faceva qualche gioco. Non si andava oltre.

Questa situazione estremamente riduttiva della spesa del tempo pomeridiano di questi ragazzi allora frequentanti il doposcuola (erano ragazzi appartenenti alle classi sociali più povere, più depresse culturalmente), suggerì di recuperare una dimensione formativa con le attività integrative. Queste avrebbero dovuto, attraverso il gioco preminentemente, ma anche con l'approfondimento di quelle che erano le attività del mattino, integrare appunto le attività di insegnamento e di apprendimento che il bambino aveva fatto al mattino.

L'idea ebbe sviluppi piuttosto consistenti, anche a livello pedagogico. Non sto a fare la cronistoria di questi sviluppi, vengo, invece al punto di arrivo di questa cronistoria.

Il punto di arrivo è ritrovabile nella nota legge n. 820 del 24.9.1971, che con l'articolo 1 sta fortemente condizionando la situazione delle attività integrative nella scuola elementare e probabilmente ha condizionato e condizionerà anche le attività integrative della scuola media.

A puro titolo di memoria leggo le parti di questo articolo che ci interessano: "Le attività integrative della scuola elementare nonché gli insegnamenti speciali, con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno, saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico, con specifico compito, da insegnanti elementari di ruolo".

Diciamo che in queste quattro righe ci sono una serie di elementi "esplosivi", di cui nemmeno il legislatore allora si è reso conto. Esplosivi perchè cadevano in una situazione pedagogica estremamente ribollente.

Avanzo ora la proposta di identificare il perchè il legislatore si era preoccupato di inserire quel richiamo all'"avvio alla realizzazione della scuola a tempo pieno". Perchè leggendo attentamente la legge, le attività integrative e gli insegnamenti speciali non sono da identificare con il tempo pieno. Se infatti il legislatore avesse voluto dir questo avrebbe parlato di scuole a tempo pieno nelle quali si svolgono attività integrative ed insegnamenti speciali. Invece dice: "le attività integrative della scuola elementare nonché gli insegnamenti speciali, con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno". Quindi la scuola a tempo pieno è qualcosa di diverso dalla scuola dove si fanno attività integrative e insegnamenti speciali.

E che cos'è il diverso che ha baluginato nella mente del legislatore e si è tradotto in norma di legge?

Di primo acchito si pensa al "tempo più lungo di frequenza scolastica"; ma ci si accorge che non è così. Proprio nella norma citata è detto che "le attività integrative nelle scuole elementari e gli insegnamenti speciali saranno svolti in ore aggiuntive". Il che vuol dire ora aggiuntive all'orario normale.

Quindi, anche per le attività integrative e gli insegnamenti speciali c'è il tempo lungo di frequenza. Cioè si fa stare a scuola il bambino fino alle cinque del pomeriggio. E allora perchè si è inserito questo richiamo "l'avvio della scuola a tempo pieno"?

E' un discorso che non sempre viene valutato nella sua profonda virulenza per le implicazioni che si sono accese all'interno di questa concezione. La legge 820 consegue al momento contestativo del sessantotto e al famoso discorso della descolarizzazione, che ci ha preoccupato e impegnato per qualche tempo.

Vorrei, però, recuperare dall'idea della descolarizzazione un dato fondamentale: l'atteggiamento polemico dei descolarizzatori era un atteggiamento obiettivamente valido. Lo Illich, nel suo furore iconoclasta, probabilmente ha sbagliato misura, ma la sostanzialità di una lotta alla istituzionalizzazione dell'alunno nella scuola era una lotta obiettivamente fondata, consacrata oltretutto dai dati e dalle ricerche non soltanto pedagogiche, ma anche psicopedagogiche, antropologiche e sociologiche.

Ancora negli anni '50, '60, sulla scia della pratica scolastica tradizionale, si tendeva a "istituzionalizzare" l'alunno. Scriveva lo Illich nelle prime pagine del suo più noto libro: "Il bambino è così portato a confondere insegnamento con apprendimento; passaggio da una classe all'altra con educazione, un diploma con la competenza, ...". Cioè, si produce, ad opera della scuola un deprecabile distacco da ciò che è esistenzialmente vivo. In sostanza, quella scuola, istituzionalizzando il ragazzo e riducendolo ad "alunno", fa violenza alle istanze peculiari della personalità del ragazzo stesso, che ha diritto invece ad avere gli spazi aperti per la sua formazione.

Il legislatore, quando nella legge 820 parlava di tempo pieno era spinto anche dall'interesse a rivedere le strutture, gli orientamenti, i comportamenti della scuola per ribaltare la situazione apprenditiva già contestata dallo Illich, e fare della scuola non più un fattore di istituzionalizzazione, quindi di incapsulamento della personalità, ma un fattore di animazione, di promozione, di sollecitazione di tutte quelle potenzialità educative di cui il buon Dio ha fatto generosa dispensa un po' a tutti.

Ecco il dato di fondo che ha aperto il discorso del tempo pieno, ed ecco perchè la legge 820, pur nella sua approssimazione, ci dà la possibilità di identificare quell'orientamento fondamentale per tutta la scuola obbligatoria.

Qui il discorso potrebbe essere ampliato, ma mi limito a proporre una distinzione, forse un pò sommaria e, senza dubbio, riduttiva, dei due orientamenti realizzativi che hanno preso corpo dall'applicazione della normativa dell'articolo 1 dell'820.

Da una parte abbiamo ora molte scuole che fanno attività integrative o insegnamenti speciali, in ore aggiuntive alla scuola del mattino: è una soluzione educativo-didattica quanto meno approssimata, perchè la giornata scolastica dell'alunno si configura in due distinti momenti, fra i quali, per lo più, non si riesce a realizzare un effettivo processo di integrazione. In tal caso, il tempo scolastico pomeridiano tende ad assumere carattere di tempo di intrattenimento, con la realizzazione di attività ludico-ricreative, espressive, manipolative, ecc., le quali - tutto sommato - riconducono alla pratica didattica propria dei vecchi "doposcuola".

Dall'altra parte abbiamo un numero ridotto di scuole che, accettando il discorso della legge 820, nello spirito dell'idea del tempo pieno, hanno dovuto procedere ad una globale ristrutturazione della vita della scuola - secondo un progetto diretto a recuperare alcune essenziali componenti del fatto educativo:

a) - la personalità dell'alunno è una totalità. La scuola di ieri presumeva di giustapporre il suo intervento formativo sulla personalità che il ragazzo veniva sviluppando nell'ambiente esterno, in famiglia, ecc. In realtà, la scuola rifiutava il "fantacchio" a pro dell'"alunno", motivando profondi sentimenti di ripulsa. Era un atteggiamento che palesemente significava l'estraneità della scuola alla vita. Una estraneità che aveva motivazioni ben radicate. Ad esempio, essa proponeva e imponeva, per l'impegno di apprendimento, oggetti e motivi di scarso o nullo interesse per i ragazzi. Così, la trasmissione di contenuti di sapere, l'acquisizione di abilità venivano promosse in un contesto innaturale che si concretava in una pressione a accantonare l'esperienza significativa dell'esistere nell'ambiente di vita.

Quell'atteggiamento era conseguente alla sopravvivenza di due pregiudizi pedagogici, oggi decisamente contestati. Cioè, ci si attestava sulla convinzione che l'insegnamento non potesse avere altra sede che l'aula della scuola e si riteneva che "il progresso del bambino fosse in rapporto diretto con l'insegnamento, i suoi programmi, i suoi metodi".

Tutto questo conduceva ad una pratica di insegnamento prevaricatrice dei reali processi di apprendimento - quelli propri di ogni alunno - , perchè si perdeva di vista il significato strutturante dell'apprendimento, colto nella sua natura di "attività con cui veniamo a conoscere noi stessi e il mondo che ci circonda".

Ecco, l'organizzazione educativo-didattica delle scuole che si sono ispirate all'idea del tempo pieno si fonda sul recupero di un sapere che si integra nel vivere. Perciò si fa spazio all'esperienza esistenziale degli alunni, si scandiscono i tempi di attività sulla base degli effettivi interessi dei fanciulli, si utilizzano i contenuti di sapere come opportunità di chiarimento e approfondimento delle esperienze vissute, non si privilegiano attività a scapito di altre, perchè si ritiene che anche quelle non inserite nei "programmi di studio" siano attività comunque utili ai processi di formazione integrale della personalità.

Si capisce perchè, a questo punto, nella scuola a tempo pieno, non si parli più di "attività integrative";

b) - la scuola non è un'isola nella società. Questo motivo si presta a interpretazioni diverse: e ciò è avvenuto nelle scuole a tempo pieno. Infatti, in non pochi casi si è assunto quel motivo per "far esplodere nella scuola le contraddizioni della società", secondo il credo marxista. Tuttavia, una corretta interpretazione del motivo medesimo ha portato a recuperare la realtà sociale quale tessuto entro il quale tramare le esperienze di apprendimento, di espressione, di socializzazione degli alunni. In tal caso la scuola a tempo pieno ha rifiutato il compito meramente trasmissivo e si è posta come fattore di attivazione del pensiero e della coscienza dei fanciulli in ordine alle molteplici esperienze che la convivenza umana può offrire.

In definitiva, ancora una volta e per altro canale, ci si è preoccupati di reintegrare il sapere col vivere.

\*\*\*\*\*

Tengo fermo il discorso della distinzione tra questi due tipi di realizzazione:

- scuola più attività integrative in aggiunta all'orario normale del mattino. Discorso che non pone problemi, proprio perchè sono due forme di attività che tendono a esprimersi parallelamente. Solo se si trova qualche dirigente scolastico che ha buona capacità e buone intenzioni può essere avviato un discorso di integrazione fra quelle due forme;

- tempo pieno, dei caratteri del quale si è detto poco sopra.

Va ricordato che l'articolo uno della 820, fu seguito da un Decreto ministeriale, intitolato "Direttive di orientamento per le attività e gli insegnamenti speciali di cui all'articolo 1 della legge 820".

Documento molto importante che il Consiglio Superiore della. P.I. approvò con un intento di interpretazione estensiva, anzichè riduttiva della norma legislativa. In una dimensione estremamente vasta che già prefigurava il costituirsi di una soluzione, quella appunto del tempo pieno in cui attività comunitaria e apertura al mondo esterno, processi di esperienza vissuti in attività di ricerca del bambino e cooperazione intensa e integrata tra gli insegnanti erano già delineati. Si codificheranno poi con le norme della legislazione delegata.

In sintesi, le scuole a tempo pieno si sono organizzate seguendo questi criteri essenziali:

- tempo lungo di frequenza scolastica dell'alunno. Spesso si tratta di un raddoppio dell'orario di permanenza nella scuola, da 24 ore a 48 ore settimanali. E' un dato da non sottovalutare. Dietro l'interesse delle sinistre, marxiste e non, per il tempo pieno, c'è anche il peso di quel dato: la presenza del fanciullo a scuola per l'intera giornata offre tempi più propizi per intenti ... manipolatori, estromettendo di fatto l'incidenza educativa della famiglia, della parrocchia, dell'associazione giovanile, ecc.;
- rifiuto di gerarchizzazione delle esperienze di apprendimento. Nella scuola tradizionale lingua, matematica, storia e geografia, erano delle esperienze apprenditive fondamentali, tutto il resto apparteneva alla vita spontanea del ragazzo e non interessava il fatto educativo intenzionale. Assumendo il

dato della unitarietà dei processi formativi, per il quale tutte le esperienze anche le più insignificanti nella struttura della personalità hanno il loro significato, il loro peso, non si può fare una gerarchizzazione di esperienze apprenditive, ma bisogna operare per offrire al fanciullo un molteplice ambito di esperienze, le più vaste, le più integrate per consentire alla personalità del ragazzo di espandersi, ai livelli massimi possibili e in modo unitario;

- rifiuto di gerarchizzazione dei ruoli degli insegnanti della scuola a tempo pieno. Era costume valutare gli insegnanti dei "doposcuola" come insegnanti di rango inferiore. E non a causa della loro collocazione giuridica nell'ordinamento scolastico, bensì a causa della natura delle attività che conducevano nel "doposcuola": attività non primarie, rispetto a quelle proprie dell'insegnamento della lingua, del calcolo, della storia e geografia, ecc.  
Ora, nella scuola a tempo pieno quel rifiuto è proiettato alla finalità di costituire un ambiente scolastico nel quale ogni esperienza deve essere rispettata nella sua natura, perchè contribuisce alla strutturazione delle capacità personali di ogni alunno;
- rifiuto di ogni aprioristica e rigida determinazione dei tempi delle attività scolastiche. Il criterio per la organizzazione di quei tempi è ritrovabile nelle esigenze apprenditive, esistenziali, psicologiche degli alunni;
- apertura alla comunità sociale. La scuola cessa di essere un mondo chiuso. Anzi, la comunità ha offerta la possibilità di collaborare alla formulazione e alla realizzazione dei progetti che ciascuna scuola a tempo pieno deve elaborare.

\*\*\*\*\*

Aggiungerei poi che a rafforzare l'idea del tempo pieno, più che delle attività integrative, è intervenuto un altro elemento fondamentale, quello della educazione compensativa. La speculazione sociologica e antropologica ha dimostrato, che il momento del contributo ambientale nei processi di formazione non è di secondaria importanza.

Ricerche (non sospette certo di interessi ideologici, perchè ci vengono per lo più dagli Stati Uniti) ci dicono chiaramente che i soggetti che radicano i loro primi anni di formazione in ambienti poveri, depressi culturalmente, più che economicamente, sono soggetti a rallentamenti anche nei loro processi di sviluppo mentale.

Per cui il bambino che ha subito nel suo ambiente di appartenenza svantaggi culturali, appena arriva alla scuola, in una scuola che non ha attenzione agli ambienti di provenienza dei soggetti, si imbatte in una istituzione che lo emargina.

Abbiamo verificato che questi bambini spesso neppure riescono a comprendere ciò che la maestra o il maestro vogliono da loro, perchè il linguaggio del maestro spessissimo non collima con quelli che sono i modelli di linguaggio che il ragazzo ha assimilato nell'ambiente di appartenenza. E' evidente che qui matura una duplice ingiustizia, che si compie appunto contro quei bambini: prima l'ingiustizia di appartenere ad una classe povera, poi l'ingiustizia di una scuola che condanna la appartenenza a questa classe.

Ecco, allora il problema che si è posto come irrinunciabile per la scuola materna e per quella obbligatoria: provvedere istituzionalmente a creare delle condizioni di recupero di quei deficit culturali. Perciò si è pensato che il trattenerlo più a lungo il ragazzo nella scuola e il trattenerlo con una serie molteplice di opportunità, di esperienze apprenditive, di linguaggio, di comunicazione, consentisse allo "svantaggiato" di poter in parte recuperare i deficit indotti dall'ambiente di appartenenza e quindi di consentirgli di procedere negli apprendimenti che gli offre la scuola in maniera soddisfacente. L'idea del tempo pieno fu avvalorata anche da questa esigenza.

^^^^^^^^^^^^^^

E' chiaro che il discorso rimane ancora su un piano strettamente teorico: abbiamo rilevato cioè le prospettive ideali che hanno dato senso all'idea del tempo pieno.

Questo complesso di idee che vanno dall'ambito pedagogico a quello psicologico, sociologico, antropologico, hanno subito la

interpolazione di altre idee che hanno, in un certo modo, distratto lo scopo fondamentale che si rilevava attraverso quella impostazione teoretica. Si devono ricordare alcuni motivi che hanno catalizzato l'interesse non soltanto dei politici, ma talvolta anche dell'opinione pubblica e che hanno in certo modo deteriorato l'idea della scuola che si fa istituzione nella quale il fanciullo vive una serie di esperienze che gli consentono di non essere coartato nella esigenza unitaria di avanzamento e di crescita della sua personalità.

Elenco questi motivi molto sinteticamente.

a) - Motivo di natura sociale.

Il lavoro extra familiare della madre, l'assenza dei genitori dalla famiglia, richiama la necessità di una istituzione che vicari l'assenza educativa della famiglia medesima. E i genitori sono ben contenti, in una società consumistica, di poter delegare alla scuola i propri compiti educativi.

Quindi, primo grosso fraintendimento, perchè quell'atto di delega alla scuola da parte della famiglia, importa moltissimi problemi che poi cercheremo di identificare.

Intanto basti ricordare che il ribadire il principio che la scuola non deve assorbire la giornata del bambino, perchè gli spazi educativi della personalità del bambino devono essere occupati anche dalla famiglia, trova i ben identificabili obiettori che mettono in evidenza la impossibilità materiale e/o morale di molte famiglie a esercitare il loro impegno educativo e quindi la necessità di un'istituzione scolastica che assorba totalmente la giornata del bambino.

b) - Motivo di natura occupazionale

La scuola a tempo pieno è considerata un'occasione unica per la soluzione del problema occupazionale a livello di docenza.

Nella scuola elementare abbiamo circa 270 mila classi, e 270.000 insegnanti, quindi è comprensibile come il raddoppio de

gli insegnanti per le attività integrative e per il tempo pieno sanerebbe di colpo la questione occupazionale.

Un rapido commento, ripreso da un giudizio ritrovabile nel XIII Rapporto CENSIS (1979): "E' prevalsa finora la logica degli addetti e quindi le istituzioni si sono realizzate in funzione degli insegnanti. Occorre tornare a prendere atto della logica dei fruitori (alunni, famiglie)".

c) - Motivo di natura ideologica.

E' molto chiaro che si vuole una scuola totalizzante. Si cammina sulla strada della legge Kruscev del 1958, che voleva almeno nei propositi, fare della scuola russa una scuola-convitto, per tenere il bambino tutta la settimana e mandarlo a casa solo la domenica. Poi anche là, per motivi finanziari hanno dovuto ripiegare semplicemente sulla scuola della giornata piena, dal mattino alla sera, ma sostanzialmente il bambino è assorbito e risolto nella scuola. La scuola diventa veramente un'istituzione totalizzante.

Su questo punto avrei molte osservazioni da fare. Mi permetto di dirlo con molta umiltà, credo che noi cattolici non abbiamo avuto ancora la forza, il coraggio di gridare in piazza che il diritto educativo della famiglia va riconosciuto dalle leggi dello Stato.

Il dilatarsi degli spazi della cultura marxiana ha toccato fortemente questo ambito. Del resto, non è soltanto Marx ma anche i neomarxisti della scuola di Francoforte pensano alla famiglia non come a una comunità sovrastorica o come a una società di ordine naturale, ma come a istituzione di carattere socialmente mediato.

La Gravissimum educationis, riafferma la preminenza educativa della famiglia sullo Stato, sull'iniziativa educativa dello Stato. Però a livello di opinione, purtroppo, la concezione della famiglia come istituzione di carattere socialmente mediato ha fatto adepti, facilitata anche dall'esigenza di natura personale, di cui si diceva prima, in una società consumistica nel la quale entrambi i genitori devono lavorare.

Del resto, abbiamo delle prove, direi palpabili di questo, se teniamo conto che lo sviluppo più intenso, più virulen-

to della scuola a tempo pieno è intervenuto nelle periferie di Torino e di Milano laddove la propaganda della cultura marxiana ha potuto più intensamente dilatarsi. Un dato estremamente significativo che ci dovrebbe fare meditare a lungo.

^^^^^^

Conclude brevemente tentando di dare qualche elemento sulla attuale situazione delle attività integrative nella scuola elementare.

a) - Ho detto prima che abbiamo funzionanti circa 270.000 classi di scuola normale e abbiamo circa 20.000 posti di insegnanti nominati a norma dell'articolo 1 della legge 820, quindi di attività integrative o tempo pieno. Debbo riaffermare che si stanno diffondendo le iniziative delle attività integrative e degli insegnamenti speciali in aggiunta alla scuola del mattino, e stanno regredendo le iniziative di scuola a tempo pieno, nella proporzione di due a otto, su dieci. Due sono le scuole a tempo pieno e otto sono le iniziative delle attività integrative. Qui ci sono da verificare due motivi: uno di natura pedagogica, le incertezze della soluzione "tempo pieno" e vedremo il perchè; il secondo di natura occupazionale; è la pressione degli insegnanti, specialmente dei giovani.

La scuola a tempo pieno richiede evidentemente un impegno moltiplicato di tutti gli insegnanti perchè non ci sono orari stabiliti una volta per tutto l'anno. Ci si ritrova a programmare ogni settimana e ogni settimana si riarticola gli orari, per cui un insegnante che per una settimana ha avuto uno spazio di tempo di insegnamento per tutto il mattino, oppure per tutto il pomeriggio, la settimana successiva sarà impegnato con orario diverso.

Ora molti insegnanti, soprattutto giovanissimi, non vogliono assumersi tali oneri. Si cercano, invece, posti di attività integrative o insegnamenti speciali dove c'è un lavoro pomeridiano, spesso ridotto a tre ore quotidiane.

b) - Sulle scuole a tempo pieno si è diretta l'interessata attenzione degli enti locali, soprattutto di quelli con giunte di sinistra. Una attenzione che ha portato - in nome delle richieste della comunità locale - a cercare l'inserimento nelle strutture della scuola a tempo pieno statale di insegnanti scelti dall'ente locale.

Lo scopo di tale azione è palese: per il tramite di quei docenti "infiltrati" si è cercato di dar corpo a iniziative di chiara natura ideologica di parte. Purtroppo è da dire che il governo non ha ancora posto in essere provvedimenti idonei a far rispettare il dettato costituzionale, per il quale l'ambito della istruzione obbligatoria è di assoluta pertinenza dello Stato.

c) - Ed eccoci al terzo motivo relativo alla situazione attuale. Non siamo riusciti, dal 1972 ad oggi, a fare una verifica sugli aspetti della produttività educativa della scuola a tempo pieno e delle attività integrative.

Nel 1975 fu formulato un progetto in cui si fissavano le linee essenziali sulle quali si doveva fondare il piano di verifiche. Il progetto, firmato dal ministro Malfatti, non ha avuto possibilità di applicazione. I sindacalisti si sono opposti a ogni verifica ed anche alcuni politici, naturalmente della sinistra. Il perchè è evidente. Se avessimo potuto procedere ad una verifica, condotta scientificamente, delle risultanze della presenza del bambino, a livello di scuola elementare, per l'intera giornata nella scuola, e accertare se, rispetto alla presenza delle sole quattro ore, c'erano vantaggi o svantaggi sul piano formativo, evidentemente saremmo arrivati ad un ridimensionamento del dettato della legge 820 e quindi ad un ridimensionamento delle strutture della scuola a tempo pieno. I sindacati non hanno voluto correre il rischio di perdere un ambito nel quale lanciare altre schiere di insegnanti disoccupati; e i partiti politici, specie di sinistra, non hanno voluto perdere la possibilità di realizzare quella scuola totale, di cui sono assertori.

\*\*\*\*\*

A questo punto concluderei con l'identificare alcuni pro  
blemi emergenti:

a) - Li pongo come domande. La scuola a tempo pieno quali effe  
ti produce sulle dinamiche di crescita dell'alunno? Purtroppo ci  
mancano, come dicevo poc'anzi, delle verifiche. Le poche che so-  
no state fatte dovrebbero però farci meditare. Non faccio rife-  
rimento a quelle che sono state fatte in termini abbastanza sem  
plicitistici e che non consentono una validità obiettiva dei ri-  
sultati. Cito, invece, una ricerca che è stata fatta dall'isti-  
tuto di psicologia dell'università di Pavia, particolarmente  
dalla Vegetti-Finzi e che, credo, abbia una base di oggettività  
che può consentire delle attente riflessioni.

I limiti di questa verifica scientifica sono quelli di a  
ver saggiato un campione piuttosto ristretto di classi a tempo  
pieno. Tuttavia l'impianto di ricerca è scientificamente corret  
to, non solo perchè si è formato il "gruppo di controllo" accan  
to al "gruppo sperimentale", ma anche perchè la verifica è stata  
condotta con la somministrazione di tests tarati sulla effetti  
va situazione.

Leggo solo due motivi che mi sembrano estremamente impor  
tanti:

- si rileva subito che quando il genitore è chiamato a scegliere  
per il suo bambino, tra la scuola normale delle quattro ore  
e quella delle 8 ore, ciò crea un non indifferente stato di  
ansia nello stesso bambino. "In questo caso, non è tanto in gio  
co la quantità di tempo, quanto la priorità di appartenenza  
del bambino alla sua famiglia. Fin dall'inizio la scelta del  
tempo pieno propone per il bambino due poli di riferimento, la  
famiglia e la scuola, sentiti cioè come equipotenti, come ca-  
paci entrambi di una gestione globale. Tale dicotomia può pre  
costituire una condizione di conflittualità e di ansietà, per  
entrambi i poli".
- Secondo punto importante è l'impostazione della ricerca. La  
ricerca era partita dall'ipotesi che l'esperienza di tempo pie  
no lasciasse quasi inalterati gli aspetti intellettuali della  
personalità infantile e agisse invece da acceleratore e norma  
lizzatore dei processi affettivi e di socializzazione. Era

un'ipotesi. E noi siamo stati convinti per molto tempo di questo.

C'è stata una parallela inchiesta in Inghilterra, che ha suscitato scalpore, l'inchiesta del Bennet. La verifica scientifica portata avanti da psicologi inglesi tendeva ad evidenziare gli effetti educativi dell'utilizzazione del metodo "formale" e quelli del metodo "informale", cioè del metodo tradizionale e del metodo informale che responsabilizza totalmente il ragazzo nella scuola.

Ebbene questi dati sono veramente rilevanti. Si è verificato che proprio quei ragazzi ai quali nella scuola viene concessa estrema libertà di iniziativa, si dimostrano, alla risultanza dei loro processi, i più insicuri di tutto il gruppo di verifica. Quindi la libertà di iniziativa finisce per essere una fonte o una matrice di situazioni ansiogene e di instabilità che effettivamente hanno grosso peso anche nella crescita intellettuale degli stessi soggetti. Questo per sottolineare che il problema non è semplicemente relegato alla situazione italiana. È un problema universale.

Un'altra inchiesta di questo genere è stata fatta parallelamente (senza sapere che esisteva quella condotta in Inghilterra) negli Stati Uniti, con risultati analoghi.

Le curve e gli indici di rendimento, di affettività, hanno gli stessi andamenti nelle due ricerche. Il che vuol dire che debbo cominciare a preoccuparmi, che questi elementi obiettivamente rilevati abbiano un senso nella situazione di crescita del ragazzo.

Riprendendo perciò l'ipotesi che ha fatto la psicologa dell'Università di Pavia, che il rendimento scolastico del bambino nella scuola a tempo pieno non avesse grandi differenze con il rendimento del bambino nella classe normale, ma che agisse da acceleratore e normalizzatore dei processi affettivi e socializzanti, quali sono i risultati? Rimaniamo ancora una volta meravigliati, perchè i risultati dicono che mentre a livello di apprendimento, quindi di processi intellettivi, i bambini della scuola a tempo pieno rilevano qualche incremento di indice rispetto al campione dei bambini che frequentano la classe normale, nella sfera affettiva, si hanno condizioni del tutto oppo-

ste a quelle formulate dall'ipotesi. L'ipotesi era che il tempo armonizzasse i processi affettivi e di socializzazione. I risultati dimostrano tutto il contrario.

Le differenze che si colgono statisticamente significative, tra le risposte dei due gruppi in esame, gruppo di controllo e gruppo del tempo pieno, indicano un netto prevalere, in questi ultimi, di riferimento a rapporti di parentela. Sono i bambini del tempo pieno quelli che si riconoscono più frequentemente nelle figure parentali del papà e della mamma, rispetto a quelli della scuola tradizionale. Se i tests mi danno queste indicazioni, vuol dire che questi bambini, chiusi per l'intera giornata nella scuola, attivano un processo ansiogeno che li protende continuamente, alla ricerca affettiva della famiglia, del papà e della mamma.

Mi pare una dimostrazione evidente che non si può espungere il ruolo educativo della famiglia dai processi di formazione del fanciullo.

Questo è il dato fondamentale che, dobbiamo trarre dalle considerazioni che provengono dalla ricerca della Vagetti-Finzi. Quindi, anziché abbracciare acriticamente l'idea del tempo pieno, cominciamo a ridimensionarne il discorso, tentando di verificare che quel tempo pieno riesca positivamente diretto alla crescita e all'espansione piena e armonizzata di tutte le capacità e le potenzialità di ciascun soggetto.

b) - La scuola obbligatoria è istituzione di servizio ai processi della personalità e non una istituzione che adatta (o, tenta di adattare) l'alunno ai suoi propri schemi e ordinamenti. Quindi la preminente azione della scuola obbligatoria è quella essere istituzione estremamente flessibile che si adatta in ogni momento alle istanze, alle possibilità di ciascuno dei soggetti educandi. Una verifica della essenzialità di questo assunto: se non interpretiamo con questo spirito la legge 517, quella della integrazione degli handicappati nella scuola obbligatoria sarebbe una grossa beffa.

Infatti, quella legge orienta la trasformazione della scuola obbligatoria che si deve fare istituzione di promozione a servizio pieno della personalità dell'alunno. Qui riemergono tutte quelle prospettive di cui si diceva prima, quando si è

pensato che una scuola a tempo pieno potesse rispettare l'esigenza unitaria dei processi di formazione della personalità.

c) - A questo punto ci si deve domandare se - superando le soluzioni avviate dalla legge 820 - non sia opportuno che la scuola primaria si dia un orario obbligatorio di cinque o, al massimo, sei ore giornaliere al fine di dare più consistenza a quell'impegno di servizio alla persona, di cui si è detto sopra. Il rimanente spazio della giornata dovrebbe essere educativamente disponibile per la famiglia e la comunità sociale. Perché dovrebbe essere veramente la società cosiddetta educante che recupera il senso della sua responsabilità educativa e organizza, nello spirito del pluralismo culturale e ideologico, le possibilità non di attività scolasticistiche, ma di attività promozionali in un contesto aperto di impegni e di rapporti comunitari.

Questa enunciazione abbisogna di un chiarimento. Non pochi si arrendono all'idea di una scuola a tempo pieno non perché convinti della bontà pedagogica di tale idea, ma perché pressati dall'esigenza di vicariare la funzione educativa della famiglia, specie oggi che anche la madre è occupata in lavori extracasalinghi. Ritengo errato e rischioso questo orientamento.

Trasformare la scuola obbligatoria in una organizzazione totalizzante solo per corrispondere a una esigenza del tutto contingente, significa subordinare la funzione educativa della scuola a motivi riguardanti la organizzazione della società, perdendo di vista i veri bisogni formativi dei fanciulli.

Se vi saranno ragazzi che, nelle ore pomeridiane, non avranno assistenza familiare, nulla vieta che costoro possano essere ospitati - per tutto il tempo necessario - nei locali scolastici ed essere impegnati in attività di intrattenimento anche da personale insegnante. Ma ciò non deve indurre a ritenere necessaria la trasformazione della scuola obbligatoria in istituzione che assorbe l'intera giornata del fanciullo, ove (e, per il momento, ciò, o non si è voluto appurare, o è stato messo in dubbio) non si dimostri che per una crescita armonica, equilibrata, integrale della personalità, il fanciullo abbisogni di un ambiente - appunto quello della scuola - che ne assorba totalmente interessi, tensioni, desideri.

Il richiamo ad un concetto del Piaget ci può confortare nella valutazione che si è fatta di una organizzazione totalizante della scuola obbligatoria. Scrive, infatti, il Piaget de "è necessario fare della scuola l'ambiente formatore che la famiglia tende a realizzare senza riuscirvi sempre sufficientemente".

Quindi, fare una scuola che non escluda la famiglia dalla vita educativa del fanciullo, ma che di essa integri la naturale propensione alla crescita umana dei figli.

## C. - LE ATTIVITA' INTEGRATIVE NELLA SCUOLA MEDIA

(di EUGENIA BALDONI)

Non è facile parlare in breve spazio di tempo di quell'insieme di attività che, sotto diversa denominazione, vanno affiancando nella scuola media le discipline curriculari e che vengono chiamate "complementari" quando ci si riferisce ad attività che si effettuano nel doposcuola ed "integrative" nel caso di scuola "a tempo pieno" o, meglio, di scuole integrate; da poco più di due anni, dopo l'entrata in vigore della L. 517 del 4 agosto 1977, il termine ha subito un'altra trasformazione; si parla in fatti di "attività di integrazione" per indicare quelle attività il cui fine consiste "nell'ampliare il campo delle attività formative degli interessi culturali ed espressivi degli alunni"(cfr. C.M. 178 del 31.7.1978).

Prime in ordine di tempo, le libere attività complementari dei doposcuola segnarono al loro apparire qualche apprezzabile successo; ricordiamo tutti quelle mostre dimostrative dell'attività svolta che venivano allestite a fine anno nelle scuole; ho presenti in particolare quelle fotografiche nelle quali non era difficile cogliere l'acquisizione, da parte dei ragazzi, di nuove capacità espressive nella suggestione di alcune immagini e nell'attenzione alle inquadrature ed agli scorci; interessanti anche le attività di drammatizzazione; ricordo le sceneggiature di alcune novelle di Andersen, effettuate dai ragazzi, nelle quali la costante attenzione ai caratteri dei vari personaggi trapelava dai dialoghi e dalle battute; la drammatizzazione, che insieme con il giornalismo e con il linguaggio foto-tele-cinematografico rientra nelle cosiddette attività linguistico-espressive per insegnare le quali è richiesto quale titolo di studio la laurea in lettere o in filosofia o in pedagogia, credo tuttavia non pochi problemi agli "animatori" (vengono così chiamati gli insegnanti di queste attività); non è infatti facile reperire testi

teatrali adatti a ragazzi di 11-14 anni e non sempre gli animatori stessi sono in grado di guidare i ragazzi a sceneggiare un racconto o una novella, dal momento che il titolo di studio richiesto non garantisce in alcun modo una competenza in questo campo.

Non penso sia necessario soffermarci sull'importanza dell'esperienza della drammatizzazione nel processo formativo delle capacità linguistiche ed espressive; desidero però ricordare come il dover creare un dialogo oppure soltanto il dover rappresentare una "parte" sulla scena siano riusciti non di rado a sbloccare alcune situazioni particolarmente difficili; trovo invece importante richiamare l'attenzione sulle difficoltà incontrate dagli insegnanti in questo settore del loro lavoro, per sottolineare la necessità di porre gli insegnanti stessi in grado di poter scegliere lavori teatrali adatti ai ragazzi di questa età; il vuoto che c'è oggi in questo campo viene sempre più frequentemente riempito da opere di scarsissimo livello artistico e fortemente ideologizzate che giungono alle scuole attraverso gli Organi collegiali ed in particolare attraverso i Consigli di Istituto e di Distretto sui quali intervengono pesantemente gli Enti locali. Si tratta di impegnarsi in un lavoro di ricerca per inventariare e catalogare opere sicuramente valide sotto il profilo artistico e tali che possano interessare i ragazzi; suggerirei al proposito di porre una certa attenzione anche ai lavori di alcune piccole compagnie che girano per le scuole; si tratta di pregevoli riduzioni di testi teatrali che hanno talvolta notevole interesse; ricordo l'adattamento di alcune commedie di Goldoni presentato ai ragazzi delle scuole medie che suscitò la loro partecipazione ed il loro entusiasmo; è inoltre interessante rilevare anche l'impostazione data allo spettacolo; alla fine, gli attori ed il regista si presentavano sul palcoscenico per rispondere alle domande degli spettatori; i dibattiti che seguirono (sul tema trattato, sulla collocazione storica dei fatti, sui caratteri dei vari personaggi, sul significato di alcune battute) si rivelarono ricchi di spunti e di sollecitazioni.

Molto comune, sia nei doposcuola, sia nelle scuole integrate il cosiddetto giornalismo, organizzato con due diversi criteri: l'uno a carattere essenzialmente produttivo è stato all'o

rigine dei tanti giornalini scolastici che ciascuno di noi ha avuto tra le mani almeno una volta, l'altro fruitivo-critico, diciamo così, consistente nella lettura e nell'analisi del giornale; differenti i risultati: abbiamo tutti visto giornalini scolastici molto ben riusciti ed altri disordinati e frammentari e siamo stati informati di letture del giornale per lo più finalizzate alla conoscenza della struttura del giornale stesso (prima pagina, terza pagina, articolo di fondo, cronaca, etc.) che hanno conseguito soddisfacenti risultati; sappiamo però che la lettura non ha avuto successo quando si è tentato di attuare un confronto tra i vari modi di presentare uno stesso argomento da parte di differenti testate; gli alunni hanno trovato in questo caso notevoli difficoltà, sia perchè il linguaggio giornalistico non è sempre immediatamente comprensibile, sia perchè non è facile per ragazzi di 11-14 anni ricavare il messaggio latente in un articolo di politica o di economia; si è notato che in questi casi è sempre stata l'ideologia, la visione politica dell'insegnante a prevalere.

Per quanto riguarda il linguaggio foto-tele-cinematografico si è tentata in alcune scuole qualche esperienza interessante: macchine da presa in mano ai ragazzi hanno dato qualche breve filmato discreto; qualcuno anche buono; si tratta in genere di pochi metri di pellicola nei quali compaiono momenti particolarmente vivaci di qualche partita di calcio o di qualche gita scolastica; i ragazzi hanno appreso non soltanto a manovrare la cinepresa, ma anche a "tagliare" ed a "montare" le immagini con indubbi risultati sul piano della maturazione delle capacità critiche.

Meno interessanti i risultati ottenuti nel cosiddetto cineforum; spesso le pellicole erano sconosciute agli insegnanti che non sono stati in grado, a proiezione ultimata, di dirigere il dibattito.

Credo che anche in questo caso la quasi totale assenza di una letteratura sui contenuti e sulla didattica delle attività integrative abbia molto nuociuto alle attività stesse ed alla scuola; quando, nelle riunioni di animatori, li invitavo a

programmare le varie attività, mi sentivo spesso rispondere che è molto difficile programmare quando i contenuti di una disciplina sono mal definiti e mancano opportuni sussidi: "si può essere creativi per un mese o due - si affermava - non per anni interi; non si può lavorare senza alcun supporto".

Il discorso non cambia di molto se passiamo ad osservare la situazione delle scuole a tempo pieno, dove le libere attività non vengono attuate soltanto nel pomeriggio, ma si integrano, nell'orario, con le discipline curriculari; nelle scuole medie che attuano esperienze di integrazione scolastica gli animatori godono di indubbi vantaggi nei confronti dei loro colleghi che insegnano nei doposcuola; essi infatti partecipano a pieno titolo ai Collegi dei docenti ed ai Consigli di classe e quindi alla programmazione educativa e didattica della scuola; nelle scuole integrate le libere attività possono anche svolgersi, sia pure per un limitato numero di ore, in presenza con le discipline curriculari o con altre attività integrative: lettere e giornalismo, ad esempio, oppure lettere ed attività teatrali; attività foto-tele-cinematografiche e giornalismo etc., le combinazioni sono, ovviamente, numerosissime, e queste esperienze hanno talvolta dato ottimi risultati; il presupposto è una attenta programmazione, da parte dei due docenti impegnati nella presenza, delle "cose" da fare insieme; in caso contrario la confusione è pressochè totale; ho notizia di ininteressanti risultati ottenuti da presenze attuate da animatori di giornalismo e di attività tecnologiche che hanno preso in esame il momento più propriamente tecnico del "fare il giornale" (preparazione delle matrici, impaginazione, etc.) e da docenti di scienze e da animatori di attività foto-tele-cinematografiche; in questi casi la suddetta attività non si è esaurita nell'apprendimento della tecnica della fotografia, ma è stata integrata dalla conoscenza delle leggi fisiche che sono alla base della riproduzione fotografica; altrettanto validi alcuni discorsi comuni condotti dal docente di lettere e dagli animatori di giornalismo e di cinematografia, di scienze e di attività tecnologiche, di educazione fisica e di attività musicali; molti anche in questo caso gli insuccessi, imputabili in larga parte alla mancanza di un accordo preventivo tra gli insegnanti e segnati dal disorientamento completo dei ragazzi.

Oggi, soprattutto a causa dei numerosi risultati negativi, si tende a considerare le ore di compresenza prive di valore formativo o culturale; anche in questo caso, a mio avviso, alcuni suggerimenti didattici, la creazione di sussidi e di guide per gli insegnanti, la pubblicazione delle esperienze valide, potrebbero aiutare a recuperare questi momenti.

Dovremmo ora trarre qualche conclusione dal siapur ridotto quadro di esperienze che ho presentato, e la conclusione non può non tener conto di un altro fatto: che le libere attività stanno entrando per legge in tutte le scuole, che vengono sollecitate (cfr. art. 7 della citata L. 517) ad interrompere per un certo numero di ore la propria attività didattica per sostituirla con attività di integrazione (oltre che con attività di sostegno); le esperienze compiute in questo campo ci avvertono che solo raramente esse hanno dato risultati positivi; le cause, l'abbiamo visto, vanno indubbiamente ricercate nella impreparazione degli insegnanti, ma anche in altri campi: nella mancanza pressochè assoluta di validi sostegni e sussidi che suggerissero loro itinerari didattici da percorrere, argomenti da trattare e da approfondire, corredati da indicazioni bibliografiche, schede di lavoro, etc.; che diano cioè "contenuti" validi a queste attività; un vuoto che è costato caro alla nostra scuola, riempito in parte da qualche pubblicazione fortemente ideologizzata che è divenuta "testo" per tanti docenti; ne ho con me una, forse la più diffusa nelle nostre scuole: leggete i titoli dei films e dei testi teatrali suggeriti, gli argomenti trattati nei giornalini scolastici che vengono dati come esempi, i temi proposti per la ricerca e per il dibattito; potrete facilmente notare come alcuni valori fondamentali della nostra cultura vengano derisi, come sia in essi una sollecitazione latente alla conflittualità, quanta sia la faziosità di chi ha operato queste scelte.

Io credo che una conclusione potrebbe essere questa: la cultura cattolica deve essere presente in questo campo, finora lasciato allo spontaneismo, alla discrezionalità, non di rado, all'arbitrio; si tratta di compiere un'attenta opera di ricerca, un lavoro specializzato per trovare quel che c'è stato di valido nelle esperienze compiute; bisogna altresì studiare itinerari da suggerire ai docenti, testi da proporre loro per evitare che si disperdano o, peggio, che si lascino suggestionare da impressioni effimere.

DICHIARAZIONE CONGIUNTA  
delle ASSOCIAZIONI e dei MOVIMENTI di ispirazione cristiana  
SULLA CRISI DEGLI ORGANI COLLEGIALI SCOLASTICI

In riferimento alla prossima scadenza elettorale per la componente studentesca degli organi collegiali e al dibattito in corso sulla crisi della partecipazione e sulle modifiche da apportare in sede legislativa alle norme vigenti, le Associazioni e i Movimenti di ispirazione cristiana:

Azione Cattolica Italiana (ACI), Associazione Cristiana Lavoratori Italiani (ACLI), Associazione Educatrice Italiana (AEI), Associazione Genitori (AGE), Associazione Genitori Scuole Cattoliche (AGESC), Associazione Guide e Scouts Cattolica Italiana (AGESCI), Associazione Italiana Maestri Cattolici (AIMC), Associazione Nazionale Scuola Italiana (ANSI), Centro Italiano Femminile (CIF), Comunione e Liberazione (CL), Federazione Istituti di Attività Educative (FIDAE), Federazione Italiana Religiose Educatrici (FIRE), Federazione Italiana Scuole Materne (FISM), Movimento Cattolico Lavoratori (MCL), Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (UCIIM), Unione Cattolica Italiana Non Insegnanti della Scuola (UCINIS),

- esprimono il loro giudizio negativo sulla vicenda politico-parlamentare che ha condotto al rinvio delle elezioni;
- chiedono che non siano posti ostacoli a che, entro il 23 febbraio 1980, gli studenti eleggano i loro rappresentanti nei consigli scolastici e possano così riprendere il loro posto nella gestione democratica della Scuola.

La decisione presa dalle forze politiche ha posto le premesse per un processo involutivo della democrazia scolastica, determinando, in primo luogo, la emarginazione degli studenti, almeno per i primi mesi di questo anno scolastico, dalla partecipazione attiva ai momenti decisionali della vita scolastica.

Le proteste degli studenti dell'autunno '79, potevano trovare una qualche giustificazione oggettiva nei limiti degli attuali organismi, peraltro ampiamente riconosciuti da tempo dalle Associazioni e Movimenti di ispirazione cristiana, e denunciati fin dal luglio '79, consistenti:

- a) negli scarsi "poteri" decisionali riconosciuti agli organi collegiali ad ogni livello;
- b) nella prevalenza del momento delegato su quello della partecipazione di tutti e di ciascuno, e nella insufficienza del rapporto fra rappresentati e rappresentanti;
- c) nella inadeguata definizione e distinzione delle competenze delle singole componenti e dei vari organi;
- d) nelle concrete difficoltà delle attuali strutture partecipative ad innescare l'auspicato processo di rinnovamento della scuola e ad influire significativamente sulla politica scolastica del Paese.

Questi limiti giustificano, tra l'altro, anche la delusione di quanti si sono seriamente impegnati nella partecipazione, per un profondo rinnovamento della scuola italiana.

Si rivela, pertanto, necessario perseguire sia l'obiettivo della riforma degli organi collegiali, tenendo attentamente conto delle risultanze della prima esperienza, sia quello della continuità della gestione partecipativa, evitando vuoti che possano essere sfruttati per rinnovare verticismi burocratici o per approdare a deteriori esiti qualunquistici.

In questo senso le Associazioni ed i Movimenti di ispirazione cristiana ribadiscono la loro volontà di sostenere, secondo la loro specifica natura e finalità, l'impegno e l'azione degli studenti affinché possano partecipare, con le dovute garanzie democratiche, sia al momento elettorale, sia a quello dell'esercizio delle conseguenti responsabilità.

Le Associazioni ed i Movimenti di ispirazione cristiana sono sollecitati a questa presa di posizione dal riconoscimento del valore della partecipazione come uno dei fondamentali principi

pi di convivenza sociale, civile e politica, tanto più necessaria, in uno stato democratico, quando sono in gioco le scelte in ordine alla educazione. Tali scelte non possono, infatti, appartenere alla esclusiva responsabilità delle istituzioni statuali, nè essere ricondotte solo ai loro poteri, in quanto i diritti primari della persona e della famiglia debbono potersi esprimere e realizzare nell'ambito sociale.

Conseguentemente, la gestione democratica della scuola esige l'assunzione di responsabilità ai vari livelli, secondo competenze e ruoli definiti e, quindi, autonomi spazi di intervento che consentano di raggiungere i fini specifici della scuola.

Questo obiettivo non si persegue, tuttavia,

- realizzando un decentramento che subordini la scuola al potere dell'ente locale (secondo talune richieste e iniziative in atto);
- nè accentuando l'inserimento della scuola in un sistema amministrativo statale fortemente accentrato;
- ma, piuttosto, riconoscendo agli organismi di partecipazione poteri effettivi in ordine sia alla individuazione degli obiettivi formativi, sia alla razionalizzazione del sistema scolastico.

Su questo piano è necessaria la distinzione dei vari livelli di programmazione (educativa, didattica, di politica scolastica). All'interno di questa distinzione assumono pieno valore le competenze delle singole componenti, fra le quali quella docente deve assicurare un servizio connotato, oltre che dall'impegno educativo, dai caratteri specifici della propria professionalità. Permane quindi la validità della partecipazione dei rappresentanti dei genitori e degli studenti al momento decisionale della programmazione educativa costituito dai consigli di classe e interclasse, di circolo e di istituto.

Per questi motivi si respingono proposte di modifica degli organi collegiali, tendenti a ridurre il fatto partecipativo, all'"assemblearismo", in quanto questo porta a soffocare le responsabilità personali, lascia spazi a metodi antidemocratici e a decisioni verticistiche spesso imposte da forze estranee alla scuola, e, favorendo il sovrapporsi delle specifiche competenze, ne impedisce l'effettivo esercizio.

Così pure, mentre auspicano semplificazioni delle procedure elettorali, le Associazioni e i Movimenti di ispirazione cristiana esprimono netto dissenso nei confronti di quei sistemi che riducano l'ampiezza della base elettorale mediante il ricorso a elezioni di secondo grado, o che non offrano le garanzie democratiche necessarie per la libera espressione del voto.

Entrando nel vivo dei problemi proposti dalla crisi della partecipazione si sottolinea la necessità di adottare interventi modificativi atti a perseguire:

- a) l'ampliamento delle responsabilità del Consiglio di circolo e di istituto in ordine alla programmazione educativa, nel rispetto delle scelte operate dai consigli di classe e di interclasse;
- b) la valorizzazione ed il potenziamento delle assemblee di classe per le singole componenti, anche con l'eventuale partecipazione dei docenti della classe;
- c) la determinazione di una periodicità minima dei Consigli di classe integrati a norma del D.P.R. 416;
- d) l'istituzionalizzazione dei comitati dei genitori e degli studenti (finora facoltativi) costituiti dai rispettivi rappresentanti eletti nei consigli di classe, interclasse e di circolo o istituto, escludendo l'attribuzione ad essi di compiti di accentramento burocratico e politico;
- e) la soluzione dei problemi del distretto attraverso il riconoscimento ad esso di effettivi poteri sul piano propositivo e programmatorio, grazie alla conseguente modifica delle norme concernenti le modalità dell'intervento della Amministrazione centrale e periferica della P.I. e degli Enti locali;
- f) la effettiva funzionalità negli organi ai vari livelli mediante la riduzione della loro pletoricità (ove essa ricorra), la assegnazione di risorse e di strutture, provvedimenti atti a facilitare la partecipazione dei rappresentanti delle varie componenti, ecc.;
- g) l'adeguato ampliamento delle rappresentanze degli studenti e dei genitori negli organismi dove sono previsti, rispettando quanto stabilito dall'art. 6, comma 8, della legge 477/73;

- h) la ricerca di soluzioni volte a riconoscere spazi per attività autogestite dagli studenti;
- i) riconsiderazione della responsabilità e della funzione del personale non docente.

Roma, 24 gennaio 1980

3° CONVEGNO NAZIONALE DI PASTORALE SCOLASTICA

ROCCA DI PAPA (ROMA)

8-II MAGGIO 1980  
-----

(nel prossimo numero del Notiziario, Orario e Programma)

