

COMUNIDAD, DEMOCRACIA, PLURALISMO Y PARTICIPACION: EL CASO DE ITALIA

Luciano CORRADINI *

Si es posible hablar hoy en Italia de democracia escolar y de participación en términos que no son sólo de proyección pedagógica y de buena voluntad personal, se debe en gran parte a la existencia de la nueva normativa (Ley 30-7-1975, n. 477, y Decretos Delegados 31-5-1974) que fija el marco jurídico de un proceso pedagógico y social del cual hoy, tras tres años de experiencia, podemos valorar no sólo las más importantes ideas innovadoras, sino también sus límites.

La larga y difícil vicisitud política resuelta con la promulgación de los Decretos posee un lejano origen cultural y se apoya en el consenso social que, desde la Resistencia, ha venido desarrollándose progresivamente, de tal forma que la nueva normativa —a la que han contribuido fuerzas culturales, sociales y políticas de una amplia gama— no es el fruto de la sabiduría o de la agudeza de pocas personas o de algunos partidos, sino que pertenece a la sociedad italiana en su conjunto (1)

No obstante, disposiciones tan ambiciosas, de las que se han inferido situaciones «de emergencia» sobre la base de valoraciones políticas diversas, no tienen garantía de éxito.

Ciertamente, la escuela «comunitaria» propuesta por la ley es fruto de un plan ideal y de la coherencia pedagógica, como se verá, pero también es el resultado de presiones sociales objetivas, a las que, finalmente, las fuerzas políticas no han sabido dar una respuesta positiva, aunque fuera problemática, afrontando conjuntamente los riesgos que semejante propuesta comporta.

Dedicamos la primera parte del presente artículo a la investigación necesariamente esquemática de estas presiones, antes de pasar al análisis más pormenorizado del tema propuesto y al examen de los resultados de algunas investigaciones empíricas sobre la participación escolar.

LA GENESIS DE LA ESCUELA COMUNITARIA

La «escuela del Estado» que conocemos nació, como es sabido, en un determinado momento histórico por la voluntad centralizadora de los Soberanos del setecientos, que sustrajo gradualmente a la Iglesia las instituciones educativas para hacer de ellas un instrumento de control de la socialización de las nuevas generaciones de ciudadanos. La «escuela de Estado» se convirtió así en la «escuela del Soberano», en la cual los docentes estaban como militarizados, esto es, encuadrados en un sistema administrativo de funcionarios que debían enseñar lo que gustaba al poder público. Ni la legislación del ochocientos ni la Constitución italiana han modificado radicalmente este

* Profesor de Pedagogía de la Universidad de Milán. Profesor de la Universidad Católica de Brescia.

(1) E' quanto abbiamo cercato di dimostrare nel vol.: *La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della Comunità*, La Scuola, Brescia, 1976 (3a ed.), a cui rinviamo per la documentazione a lo sviluppo di alcuni dei temi trattati in questo articolo.

sistema, privándole de la legitimación histórica, jurídica, política y pedagógica por la que se había regido desde la época de su nacimiento (2).

Ello motiva una serie de presiones por parte de pedagogos y asociaciones de enseñantes (laicos y católicos) para «desburocratizar» la escuela, con la bandera del autogobierno docente y de la autonomía escolar.

Las mismas circulares ministeriales han venido hablando progresivamente el lenguaje de la autonomía, de la iniciativa de los docentes y de los alumnos no sólo del reconocimiento del derecho de la familia, si a una participación que no se redujese a una ocasional «relación escuela-familia».

Los preámbulos de los programas de la nueva escuela media (31-12-1962) hablan claramente de «comunidad escolar», mientras que en las «orientaciones» para la escuela materna se reduce notablemente el peso del «programa», pidiendo la libertad de los docentes e insistiendo en las metas educativas y el desarrollo de la personalidad del niño.

Se trata de una línea de tímida apertura, e incluso veleidosa, que no ha cambiado el cuadro legislativo tradicional y no ha impedido la explosión contestataria de 1968 y años sucesivos. Por el contrario, ha sido esa contestación la que ha actuado como detonador-revelador de una crisis que duraba desde hace tiempo.

El proceso de transformación de la escuela estatal en escuela de la comunidad ha sido acelerado por la contestación que seguramente ha precipitado la necesidad de una investigación legislativa, pero las causas profundas que han urgido para que la transformación fuera realizada se daban anteriormente. Todo esto se puede esquematizar del siguiente modo.

El *primer tipo de presiones* hace referencia a la crisis del centralismo burocrático sobre el que se ha levantado la unidad de Italia y al reto democrático que ha venido planteándose siempre con urgencia.

La parálisis de la administración de la Institución Pública frente a la enorme administración del país, gestionada siempre de un modo inadecuado y casual, ha hecho sentir las exigencias de racionalización del subsistema de la burocracia escolar, descentralizando los niveles de decisión y responsabilizando directamente a los usuarios en lo tocante al servicio escolar. La idea de distrito escolar ha nacido en esta lógica como síntesis de las exigencias de racionalización y participación democrática.

El *segundo tipo de presiones* es el relativo a la nueva explosión de conflictividad que ha caracterizado a la escuela en su conexión con el medio y entre sus miembros. En la escuela ha habido siempre conflicto, pero en el pasado se ignoraba y reprimía sobre la base de una autoridad magistral que disponía tácitamente del consenso social. En particular, se entremezclaban los derechos de los padres y de los estudiantes; también, después, la constitución republicana. A las demandas de participación, de libertad de expresión y asociación en la escuela, que tuvieron lugar en los años 1950-60 por parte de los estudiantes con asociaciones, consejos, organismos representativos, se responde de un modo sustancialmente negativo. Pero a la violencia ideológica y práctica de la contestación no se ha sabido qué responder. La autoridad escolar, también con la ayuda, no siempre solicitada, de la magistratura y de la policía, no ha sabido resolver los nuevos conflictos por la amplitud y radicalidad con que se han manifestado. Así, han aparecido en la escuela,

(2) Cfr. G. ROSSI: *La scuola di Stato*, Coines, Roma, 1974.

primero los padres, y después, las fuerzas sociales con una función básicamente mediadora reclamando un espacio propio en la escuela.

La Ley 477, reconociendo el derecho de todos estos sujetos, a los que ha encomendado la tarea de ponerse de acuerdo y encontrar una nueva autoridad a través del consentimiento, descarga por la base las tensiones que se acumulan en el vértice, indicando una nueva línea más democrática para afrontar los conflictos escolares.

El *tercer tipo de presiones* está ligado a la tendencia, hacia «un salto de funciones en la escuela». Se ha dicho que se ha llamado a los padres y a los ciudadanos a la escuela porque no se sabe qué escuela hacer. En esta paradójica afirmación está la verdad. Una escuela concebida para dar a unos pocos privilegiados «una tantum», una instrucción que conduzca a la actividad profesional, ha de ajustar hoy cuentas con la presión de enormes masas juveniles que piden ese privilegio imposible con el paro, la innovación tecnológica y con la exigencia de educación permanente. No pudiendo resolver de un modo claro el problema del *porqué* la escuela y *qué es* la escuela, mientras tanto se resuelve el problema de *para quién* la escuela, llamando a gestionarla a todos los interesados. Pero nadie ha dicho que esta asignación de poder sea verdaderamente agradecida (por las cargas que inevitablemente comporta) y que la participación en la gestión de la escuela sea de por sí más fácil y más eficiente. Sobre este punto volveremos más adelante.

COHERENCIA Y COMPROMISO EN LA NUEVA NORMATIVA: LA SOCIEDAD TOMA A SU CARGO LA ESCUELA

En cada uno de los tipos de causas indicadas podemos reconocer la convergencia dialéctica de dos componentes: por una parte, hay un viejo organismo que es el de la escuela del Estado y de las élites burguesas, que siempre pone de manifiesto la más clara deficiencia; por otra parte, hay una especie de nueva piel que está naciendo, la de la escuela de la comunidad, que se entreve bajo los rotos de la piel vieja.

La antigua lucha de Carlo Cattaneo, de Antonio Labriola y de los católicos ochocentistas por las autonomías locales contra el centralismo estatal, la más reciente polémica de Giuseppe Lombardo Radice contra la burocracia del «Dios Parágrafo» que mata el alma, la lucha poco vistosa de los docentes a nivel profesional y sindical, a veces con vetas corporativas, por la autonomía escolar, la contestación estudiantil, el nuevo interés por la escuela manifestado por los padres, por los sindicatos, por los entes locales, todo esto confluye de una manera diferente en la idea-fuerza que se expresa con el término «gestión social» de la escuela.

Sobre la base de presiones tan complejas, que por un lado manifiestan una crisis de insuficiencia del viejo aparato y que, por otro, expresan el resurgir de nuevas fuerzas y nuevas perspectivas, la nueva normativa no puede tener el carácter de un compromiso entre diversas ideologías, diversos componentes políticos, diferentes fuerzas corporativas entre estructuras burocráticas e instancias democráticas.

Sin embargo, no es preciso olvidar las condiciones históricas objetivas, estructurales y de uso de las que procedemos y frente a las que se han encontrado los legisladores. Se trataba de reconocer los derechos por los que han luchado los estudiantes, sin caer en las presiones del «panestudiantismo»,

de volver a pensar en el papel y la dignidad de los docentes, sin caer en las presiones del corporativismo, de reconocer un papel activo y responsable a los padres, sin caer en un arraigado *familismo*³, de encontrar un espacio a las fuerzas sociales a fin de aumentar la colaboración y, simultáneamente, los aspectos críticos e integradores de la escuela misma, sin renunciar a su «identidad», de conjugar instancias assemblearias y representativas y, en suma, dar coherencia a una enorme cantidad de variables según una perspectiva que permite afrontar los conflictos escolares, siempre claramente ligados a las tensiones sociales, renunciando tanto al autoritarismo como a la permisividad.

No obstante, su comprometido carácter, la nueva normativa no es un incoherente montón de proposiciones, sino una construcción que, al menos en sus líneas importantes, se revela sólida, si bien es preciso tener en cuenta la verificación de la experiencia para ver cuánto hay de excesivamente tímido, de abstracto, cuánto de bizantino en sus recovecos electorales.

El eje de la innovación introducida se encuentra en el decidido traslado del epicentro de la escuela estatal a la sociedad.

El evidente debilitamiento de algunas estructuras estatales que se disuelven en el presente siglo, y la mayor fuerza contractual que la sociedad ha adquirido, hacen posible un gradual proceso de reapropiación por parte de la sociedad de poderes que, parecía, sólo derivaban y se ejercitaban desde las alturas.

La vieja polémica autonómica contra el centralismo estatal se enriquece hoy con una nueva perspectiva, la de la participación de los usuarios y en general de los ciudadanos en la gestión de algunos servicios sociales, o sea, la «participación administrativa». La escuela constituye una primicia y un test en este proceso de reapropiación (3).

Está claro que el Estado no es el dueño de la escuela, porque según la constitución italiana (art. 33) su tarea es fundar escuelas, pagar a las personas y poner a su servicio los instrumentos necesarios para hacerlas funcionar y fijar los fines de la instrucción escolar a través de «normas generales». Se plantea el problema de descargarle de otras funciones de gestión, que hasta ahora ha ejercido sin mucha capacidad, con escaso interés, como «suplente», para atribuir a la sociedad misma el ejercicio de estas funciones que permiten la determinación de los objetivos concretos de la educación y el control del alcance efectivo de éstos por parte de la administración estatal y de aquellos técnicos que son los docentes.

Una gestión de la escuela así concebida es *social* (aunque no completamente, puesto que la administración conserva poderes relevantes) porque pertenece a la *sociedad*, que la ejerce en aquellos órganos colegiales que, en su orden y dentro de un cuadro legislativo definido, son soberanos. Si no es del todo social, sí puede hablarse de *participación social* en la gestión de la escuela: de cualquier modo el desplazamiento del epicentro es evidente. Los componentes de los diversos órganos colegiales son, por tanto, expresión de la sociedad, de las diversas instancias y contribuciones educativas que así se añaden a la escuela en relación a las diferentes competencias que a cada una le son pertinentes.

(3) Per lo sviluppo di questo aspetto cfr. *Crisi del centralismo burocratico e sfida democratica*, in L. CORRADINI-M. RAICICH: *Il difficile cambiamento. La partecipazione*, Quaderni di Corea, n. 2, Libreria Ed. Fiorentina, Firenze, 1975.

SOCIEDAD Y COMUNIDAD EN EL TEXTO DE LA NUEVA NORMATIVA Y EN LA REFLEXION FILOSOFICA Y POLITICA

Pero, ¿qué cosa es esta sociedad que se presenta actualmente en el Estado, en la gestión de la escuela y otros servicios públicos? ¿Qué consistencia, qué voluntad, qué capacidad de participar para gestionar, o sea, estudiar, decidir, «llevar el peso» de la escuela, tiene la «comunidad social» de la que habla la nueva normativa?

La ley 477 (art. 2) afirma que la comunidad escolar actúa no sólo para la transmisión de la cultura, sino también para el continuo y autónomo proceso de su elaboración, en estrecha relación con la *sociedad*. El decreto delegado núm. 416 afirma en su art. 1 que los órganos colegiales tienen como finalidad la «participación en la gestión de la escuela, dando a ésta los caracteres de una comunidad que funciona con *la más amplia comunidad social y cívica*»; el mismo decreto, en el artículo 9, afirma que el distrito trabaja para promover *el crecimiento cultural y civil de la comunidad local*, pues la comunidad social es «partner» (sic) de la comunidad escolar y a la vez sujeto y fin de la nueva normativa.

El criterio para juzgar la validez de la ley y de los decretos es, pues, el concepto de comunidad, entendido en dos sentidos: en sentido general (precisamente la comunidad «social y cívica») y en sentido específico (la «comunidad escolar»). La innovación alcanza su fin si la escuela y la sociedad se orientan cada una en dirección comunitaria y si entre una y otra forma de comunidad se establece una «interacción».

Por consiguiente, se trata de ver si es posible atribuir un significado preciso a un término a la vez vago y subjetivo como es el de comunidad. Ante todo, es preciso reconocer que indica un *valor* y no un *hecho*: si fuera un conglomerado cualquiera de personas, aquéllas que comúnmente conviven, no resultaría precisa una ley para promover la comunidad.

Sin embargo, no es fácil establecer en qué consiste ese valor, porque los sociólogos, los filósofos y los pedagogos que se han ocupado de ello no han dado una definición unívoca. Basta pensar en el debate iniciado con el sociólogo Toennies, que ha hecho una distinción clásica entre sociedad y comunidad sin resolver el problema. Según Toennies «todo lo que es privado, íntimo, y que a la vez está vivo, está comprendido en el concepto de comunidad. La sociedad es lo público, es el mundo; por el contrario, en la comunidad nos encontramos con los seres queridos, desde que nacemos, ligados a ellos en el bien y en el mal. En la sociedad se entra como en una tierra extraña» (4).

Alberoni hace notar justamente que el término comunidad se emplea para cubrir un área muy amplia de significados que van desde el campesino, ascético y anclado en la tradición patriarcal, hasta el grupo revolucionario, carismático y dinámico. Así pues, no es suficiente definir la comunidad —tal como lo hace Weber— como la «relación social» en la cual la «actividad social se apoya sobre una común *pertenencia subjetivamente sentida* (afectiva o tradicional) en los objetivos que en ella participan» (5).

Para resolver el problema existen dos tentativas distintas. Por una parte, algunos (Maritain y, con él, Ottaway, por citar sólo dos nombres distintos)

(4) F. TOENNIES: *Comunità e società*, Comunità, Milano, 1963, p. 1 (1ª ed., Leipzig, 1887).

(5) M. WEBER: *Economia e società*, Comunità, Milano, 1961, vol. I, p. 38; F. ALBERONI: *Statu nascenti*, Il Mulino, Bologna, 1968, pp. 11-12.

sostienen que la comunidad posee sólo un carácter instintivo-natural, mientras «la *sociedad* es el producto de la razón y de la fuerza moral». Por otra, otros pensadores presentan la *comunidad* como un *valor* ideal respecto del cual existen diversos grados de aproximación en la convivencia humana.

Esta importación es clarísima en Mounier, que habla de una «jerarquía de la colectividad, según su mayor o menor potencial comunitario, su mayor o menor explícita personalización». Los cinco grados de aproximación al valor comunitario están caracterizados por un progresivo rechazo de la extrañeza y de la coacción —que son típicos de la masa— y de la progresiva inmersión de la «comunidad», entendida como apertura metálica de la persona hacia un «tú», con el cual construir un «nosotros», hasta la perspectiva universal del «nosotros-hombres». Este valor, que se rige por el amor (yo amo, dice Mounier, pues el ser es y la vida vale la pena de ser vivida) y la reciprocidad, que no anega al individuo en la colectividad, sino que lo potencia más plenamente, no se realiza nunca totalmente en la tierra, pero tiene el valor de pauta. Es una utopía que mueve a las personas y a los pueblos y que representa el más alto ideal de vida (6).

Pero la comunidad como valor no está afirmada solamente por este gran pensador cristiano, que ha influido notablemente en los católicos italianos, sino también por pensadores del área laica, como Marx y Dewey.

Según Marx, sólo se podrá vivir plenamente el valor comunitario en la sociedad sin clases, pues la libertad personal no existe hoy entre los explotados. En la situación presente no pueden vivir la dimensión comunitaria, sino como *solidaridad de clase* en el empeño de luchar por alcanzar una sociedad sin clases (7).

Según Dewey, el valor comunitario viene actuando progresivamente en la sociedad a través de la «socialización del hacer», en el aumento de la mutua responsabilidad, en la siempre más íntima interacción de la voluntad de los individuos, en la «transacción» típica de la concepción más próspera del pragmatismo (8).

Estas tres concepciones filosóficas (Marx, Dewey y Mounier), que me limito a citar de pasada, concuerdan en presentar la comunidad como un valor mucho más que como un dato sociológico típico de la comunidad tradicional; como un valor que supera al individualismo y que funda una sociedad de libres e iguales, capaces de aceptarse y de cooperar, por diversos que sean sus significados, las motivaciones, las metodologías, los ritmos que estas concepciones prevén para el paso a la comunidad.

Si para Mounier el último criterio de referencia viene dado por la vida trinitaria, de la que los hombres están hechos a imagen y semejanza, y del «ut unum sint», como solicitud a la construcción de un «reino de hermanos» que supere los confines del tiempo, actuando a partir de la historia, Marx y Dewey piensan en instaurar un «reino del hombre» en virtud de su capacidad de autoliberación, ya sea a través de la solidaridad y la lucha de clases por un cambio «estructural», y a través del control «científico» de las fuerzas que hasta ahora han sido extrañas u hostiles al hombre.

(6) E. MOUNIER: *Rivoluzione personalistica e comunitaria*, Comunità, Milano, 1949, pp. 105-122; Id., *Il personalismo*, Garzanti, Milano, 1952, pp. 36-55.

(7) K. MARX: *L'ideologia tedesca*, Ed. Riuniti, Roma, 1958, p. 72.

(8) J. DEWEY: *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1964, p. 12.

COMUNIDAD Y PLURALISMO IDEOLOGICO

De esta «concordia discors» se puede sacar una conclusión: que católicos, laicos, marxistas conciben de forma diferente a la comunidad, en relación a su propia «weltanschauung», pero que semejante diversidad no impide algún tipo de convivencia y colaboración; en efecto, cada una de estas concepciones, junto a la propia peculiar visión de la comunidad, ha elaborado de modo más o menos explícito y decidido una concepción pluralista, que admite la existencia de valores en las restantes concepciones y la posibilidad de recorrer juntos una parte del camino.

Se pluralista no quiere decir, solamente, admitir que existen otras posiciones además de la propia, sino que esta alteridad no es puramente negativa, que entre las diversas posiciones no existe solamente oposición, porque los valores no se encuadran sólo en una perspectiva, sino que viven también en las demás; por eso quien busca auténticamente los valores, exclusivamente a partir de una posición, no puede encontrar ni siquiera fuera de la visión propia, elementos que lo enriquezcan haciendo posible en cierto modo la colaboración con los restantes.

En este punto resulta claro que ser pluralista significa buscar la unidad en la diversidad y la diversidad en la unidad, en una necesidad de enriquecimiento y coherencia, de defensa de la convivencia frente a las amenazas recurrentes de disgregación y de empeño por cualificar siempre más profundamente esta convivencia en relación a la propia y original fuente de los valores.

Esta es la manera en que se está investigando e insistiendo, de forma subordinada a los diversos *valores finales de la comunidad* —que cada componente ideológico proyecta—, un área común de valores compartidos sobre la que se puede construir un proyecto intermedio de comunidad, o sea, el «buen orden» que permite a todos los miembros del grupo reunir inmediatamente un cierto número de objetivos luchando en el respeto de las «reglas del juego» para conseguir el «fin último».

Hablar de comunidad social y de comunidad escolar, como hace la nueva normativa, significa, pues, legitimar cada componente cultural y perseguir el propio ideal de comunidad, a condición de que se encuentre en el marco de las «reglas del juego», o sea, entre un espíritu de lealtad y un complejo de normas que constituyan la «comunidad intermedia» de la que se hablaba. Se trata de un valor y no de un puro hecho: significa recíproca aceptación, diferenciación de tareas según la vocación y la capacidad de cada uno, libertad y justicia, respeto y solidaridad, lucha intransigente y leal con los propios «partners», a fin de afirmar la propia diversidad junto a la común unidad.

RECUPERACION DE VALORES CONSTITUCIONALES

No es difícil encontrar estos valores en la Constitución italiana y reconocer así en la reciente normativa que instituye la participación escolar, que tiene como fin la comunidad, la aplicación del espíritu constitucional en este sector, espíritu que por decenios ha sido aquí totalmente extraño.

La reforma de la escuela media (31-12-1962) ha sido sin duda un gran paso adelante, el DPR 13 de junio de 1958 ha constituido también una parcial, pero interesante conquista; con él se ha instituido la enseñanza de la educación cívica en las escuelas. Las circulares ministeriales que han autorizado una

vida asociativa a los estudiantes dentro del instituto, cuando menos indican una tendencia.

Ninguna de estas innovaciones han puesto todavía en discusión la estructura organizativa y, por tanto, la distribución del poder, de los papeles, de las relaciones, esto es, la *vida* de la escuela en relación al marco constitucional de la libertad, de la igualdad y la participación. La concepción *técnica* de la escuela y del saber ha mantenido durante mucho tiempo a la escuela alejada de este marco, con la esperanza de evitar así la discusión crítica sobre los fines, caracteres, sobre el origen de la cultura o, mejor, *de las* culturas que se encuentran en la escuela, por temor a que las ideologías todavía en proceso de constitución se enfrentaran en la escuela haciendo imposible su existencia.

CONTESTACION ESTUDIANTIL Y RESPUESTA DE LAS FUERZAS POLITICAS

La denuncia hecha por la contestación estudiantil en torno al carácter clasista de la estructura y de la «técnica» escolares, seguramente se ha introducido para sacar a luz las ideologías, las creencias, las culturas, a cuyo encuentro dialéctico se debe el fundamento de la estructura jurídico-político-moral de la nueva Italia en sustitución del antiguo patriotismo *liberal-risorgimentale* y de la reciente mitología fascista. Este efecto saludable se ha producido cuando la contestación estudiantil ha puesto en discusión que las fuerzas ideales y políticas que se han expresado en la Constitución y, después, en el Parlamento, tuvieran la capacidad de proceder verdaderamente hacia la liberación de todos los hombres y hacia la igualdad y la voluntad de crear una escuela que no sea un simple canal de integración en el sistema.

En este punto se trataba o bien de desacreditarse aceptando reforzar la estructura burocrática-estatal, con la falsa neutralidad política de su ciencia y su técnica, o bien de aceptar el reto conduciendo la escuela al proyecto constitucional y convocando a diversas categorías de la población y a todos los que están interesados en ella, lo cual comprende a las fuerzas políticas locales y a las fuerzas sindicales, porque los componentes ideales que permanecen en Italia, tanto los de inspiración católica como laica y marxista, se han de fraguar en la prueba de hacer posible en una escuela ahora «comunitaria», y no sólo estatal, una educación entendida como apertura crítica y diálogo, como lucha y construcción común.

Se trataba, aún más, de sugerir una línea que superase los cada vez más graves mecanismos de «marginación» juvenil, estableciendo la mayoría de edad a los dieciocho años, reformando toda la fisonomía de la escuela secundaria superior y de la universidad, garantizando una nueva relación entre escuela y trabajo para superar tanto la precoz funcionalización de la escuela en el sistema productivo cuanto la extensa «área de estacionamiento» en que se encuentran en número siempre mayor los que no hallan salidas profesionales adecuadas (9).

Esta es la línea en que han comenzado a moverse las fuerzas políticas a través de la Ley 477, los decretos delegados y el voto a los dieciocho años.

(9) Cfr. A. PIERETTI: *Il voto ai diciottenni*, in «La Scuola e l'Uomo», maggio 1975, pp. 8-9. Rilevanti innovazioni prevede anche il nuovo diritto di famiglia. Tutti i partiti politici hanno presentato proposte di legge per la riforma della scuola secondaria superiore. In Parlamento è iniziata la discussione.

Es preciso reconocer lealmente que el proyecto iniciado no es una respuesta a las demandas específicas de la contestación juvenil. Ante todo, porque se trata de una respuesta reformista en cuanto que es posible encauzarla «dentro del sistema»; además, porque en ese proyecto reformista no se concede excesivo espacio a los estudiantes que quedan en posición minoritaria en todos los órganos colegiales y que, por su situación escolar, están a merced de los profesores, tanto hoy como en el pasado; en fin, porque no está explícitamente unido a una estrategia de reestructuración económico-social y política del país.

La respuesta de la ley —que tiene en cuenta las relaciones de fuerza existentes en la escuela y la necesidad de no mortificar mucho a los docentes— puede ser considerada igualmente con seriedad, ante todo porque por primera vez introduce en la historia de nuestra escuela un esbozo de «estatuto de los estudiantes», ignorados hasta ahora como personas jurídicas; también porque el poder, además de ser un hecho técnico que se agota en la toma de decisiones, es igualmente un hecho moral y político, que se basa en la bondad de las ideas, en la capacidad de convencer, en la interacción, que transforma a todos aquellos que actúan más allá de la rigidez jurídica del poder y de los roles adscritos.

COMUNIDAD, INTERCLASISMO, ANTIFASCISMO

La principal objeción que se hace a este proyecto desde la izquierda, que se fundamenta en la comunidad, el pluralismo y el diálogo, es que introduce en la escuela una «equivoca lógica interclasista». Se trata de un peligro real. Las afirmaciones universales son utilizadas a menudo para enmascarar los proyectos particulares. Y a veces, también la honesta intención de ser ecuanímes, defendiendo a la vez a todas las clases, acaba privilegiando el proyecto de quien utiliza esta situación favorable para aplastar a los más débiles.

Esta consideración implica una particular atención crítica, pero no puede exigir el abandono del proyecto de una escuela para todos y de todos. Esta apertura debe producirse en términos tales que no sean sectaria y apriorísticamente descalificados por una parte de los protagonistas, sino que todos consientan en encontrarse unos con otros en un clima ciertamente conflictivo, pero siempre educativo, de tal forma que cada uno resulte liberado de la angustia de su origen en virtud del universal sentimiento de pertenencia a la sociedad humana que nos califica de libres e iguales, responsabilizándonos ante los demás.

Hablar así de los padres, de los docentes y de los estudiantes no significa olvidar que se trata también de trabajadores y de ciudadanos, significa no reducir la complejidad de la persona humana, en sus momentos, en sus aspectos, en sus roles, a la exclusiva dimensión de las relaciones de clase.

Mucho más que *interclasismo*, esta perspectiva, que reconoce la lucha de clases y se solidariza con los más débiles en el plano del conflicto social, puede llamarse *metaclasismo*, porque mantiene que aquí se producen las relaciones, los valores simplemente humanos, entre los que el educativo —en relación al cual la aplicación de categorías propias de los conflictos de clase deviene reductora y fuera de lugar, es decir, ni útil a la educación ni a la lucha de clases, porque degenera en el plagio y en la provocación contraproducente.

El conocimiento de la existencia de clases y subculturas diversas que exis-

ten en el ambiente escolar debe servir para desarrollar todas las instancias, todas las personas, con los valores que contiene, y muy especialmente las culturas históricamente marginadas, como la obrera y campesina, por no citar a otras. Pero esta valoración, acompañada del análisis crítico de las razones sociales que privilegian a unos y marginan a otros, no puede conducir a la persecución y vejación de quienes no se avienen rápidamente a una caracterización de clase, junto a los trabajadores, que frecuentemente no están tampoco de acuerdo. Los padres burgueses, que están desorientados y asustados por el clamor de las huelgas y ocupaciones, y que todavía demuestran una inicial disponibilidad para ocuparse de los problemas escolares de sus hijos, pueden llegar a madurar social y políticamente esta primera forma de conciencia pero también pueden caer en brazos del fascismo.

Por eso no es inútil describir el inequívoco antifascismo que sostiene la nueva normativa: basta pensar en la escuela como sede de *elaboración* de la cultura, en estrecha relación con la comunidad social y cívica, en la libertad de enseñanza, en el respeto por la personalidad de los alumnos. Pero el antifascismo más eficaz no consiste en poner delante de los jóvenes que caen en la trampa del fascismo la condena que suscita la concepción en que se inspiran, sino en considerarles como a personas que hay que salvar, que deben ser liberadas de esta «droga», a través de la participación en una experiencia de convivencia democrática capaz de unirse para una construcción común. En este sentido, pueden sentirse responsables del fascismo que circula entre los jóvenes.

El desinterés, la apatía mental, el escaso empeño democrático en la consecución de un acuerdo, el ataque a los propios intereses exclusivos, el maximalismo verbal y el mismo recurso a medios violentos —del que se vanaglorian los fascistas y cierto colectivismo opresor— son, además, ocasiones perdidas para la creación de un antifascismo serio y convincente que se basa en la energía moral y en la capacidad civil y política a fin de resolver los problemas de la convivencia en términos de libertad y justicia.

El traspaso de poderes del Estado a la sociedad implica, pues, una serie de nuevas responsabilidades y riesgos, sin que tengamos la certeza de que la gestión social de la escuela dé automáticamente resultados positivos.

La misma génesis «política» de la nueva normativa no ofrece garantías de que la colectividad nacional esté dispuesta a movilizarse en cuanto «comunidad social» en el marco de la «comunidad escolar».

TAREAS A ASUMIR PARA HACER EFECTIVA LA DEMOCRACIA ESCOLAR

En sí mismo, el modelo de escuela que surge no sólo es distinto y más complicado respecto al modelo monolítico de la «escuela de Estado» de la que proviene: su carácter positivo depende sólo de la posibilidad actual —que no funciona de un modo automático— de afrontar los problemas educativos que en el viejo modelo eran insolubles. Pero el nuevo modelo presenta nuevos problemas: precisamente por la capacidad para afrontar estos nuevos problemas con coraje y mentalidad abierta —que impiden añorar el pasado— hay una gran superioridad de la «escuela de la comunidad» respecto a la «escuela del Estado».

El arraigo de la escuela en la comunidad local y la disminución del control burocrático son condiciones necesarias, pero no serían garantías sufi-

cientes de libertad y democracia, esto es, de efectivo «funcionamiento» de la nueva escuela si la colectividad, y por ella el poder político y administrativo, no estuviera dispuesta a pagar el precio necesario para garantizar a la institución escolar las condiciones laborales de las que tiene necesidad para ser comunidad educativa y no una máquina distribuidora del saber actual.

Fijar nobles metas de libertad y de autonomía, poner en movimiento esperanzas y entusiasmos, sin prever programas y ordenanzas, tiempos, competencias, capacidad y motivaciones para que se pueda verdaderamente conocer, reflejar, programar, elaborar, continuar y modificar todo lo necesario para «dirigir» una escuela, significa caer prisioneros de la retórica «gattopardesca» (cambiar alguna cosa para que todo quede igual).

Ante todo, éste es un tema de reflexión para los políticos, a quienes cabe la responsabilidad de desear en los hechos lo que se ha querido en la ley. Pero, en última instancia, el tema no es sólo una materia para los políticos porque la conquista de los objetivos sociales (y la escuela es uno de ellos) está profundamente ligada al sistema de los intereses y hábitos de la sociedad en su conjunto. Queda ahora por preguntar si la sociedad, cada uno con su responsabilidad, quiere verdaderamente una escuela libre, es decir, capaz de educar, con todo el peso económico y psicológico que ello comporta, o si prefiere limitarse a alejar la burocracia, la pobreza del equilibrio, el extremismo y cualquier ismo, engañándose con que la libertad se encuentra sólo al término de un esfuerzo ajeno y no al comienzo de una tarea propia.

Es posible esperar un empuje concreto de la democracia escolar en la intervención combinada del poder político, que actúa paulatinamente para hacer posible jurídica, administrativa y económicamente el proceso de participación escolar y la contribución directa de los componentes escolares y cívicos interesados en la vida de la escuela.

Una escuela entendida como comunidad, no ya en el sentido tradicional patriarcal, sino en el sentido en que lo entienden Mounier, Marx y Dewey, para limitarnos a los anteriormente citados, no puede no ser democrática, es decir, caracterizada por el respeto para todos, sobre todo para los más débiles, y por «normas» con las que los más débiles puedan controlar el proceso de elaboración de las decisiones que les atañen, participando ellos mismos en una pluralidad, de forma que no puedan fijarse de una vez por todas para tomar las decisiones y para construir el clima de corresponsabilidad en la diversidad, sobre el que han de basarse una comunidad a la vez ordenada y dinámica.

PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA ESCOLAR SEGUN LA NUEVA NORMATIVA

A los tradicionales «maestro y escolar», tenidos hasta ahora como los verdaderos, únicos sujetos sobre los que se funda la escuela, suceden hoy los tres componentes: docentes, padres y alumnos. Es obvio que tales componentes actúan de forma diversa en relación a la edad diferente de los alumnos; pero lo que hay que señalar es que desde la maternal hasta la media superior, la naturaleza de la escuela ha cambiado estructuralmente: no es una institución especial de «profesionales y clientes», sino el resultado de la simbiosis entre esta antigua institución y la familia, en un cuadro de «interacción» con

la comunidad social y cívica que hasta hace poco tiempo se consideraba como una amenaza. Desde la extrañeza recíproca —según la cual la escuela era una especie de monasterio o cuartel—, familia y escuela han pasado, a través de la fase de «relaciones» entre entes soberanos distintos, unidos a través de precarios canales diplomáticos, a la «participación» de la familia sobre la base de la eventual buena voluntad de apertura de la escuela, a la definitiva constitución de esta especie de ente consorte que es hoy la escuela comunitaria, en la que la reconocida e indiscutida titularidad educativa y «gestionaria» de los tres componentes no quiere negar sino sostener y valorar el momento profesional-didáctico de los docentes. Es cierto que una democracia para una comunidad constituida de esta manera, cargada de esos planos y funciones, no es reducible al simple esquema parlamentario.

Elegir y hacerse elegir no es el todo de la participación.

La comunidad escolar no se reduce a los órganos colegiales, que son únicamente un instrumento y por ello mismo indispensables.

La primera y fundamental área de intervención es la de la clase. El *Consejo de clase*, con los representantes de los padres y los estudiantes, es una interesante ocasión de trabajo, pero su significado sería escaso si no fuera precedido y seguido de las *asambleas de los tres componentes*, primero por separado y, después, unidos en la forma de asamblea triangular de clase. Naturalmente, no es posible vivir de reuniones, por lo que este organigrama teórico se recogerá con realismo y atención en los aspectos sustanciales del tema más que en la materialidad de las reuniones. No sólo se trata de afrontar los problemas educativos de la clase, que siempre se revelan más como problemas de relaciones entre personas, sino de formas de experimentación, de puesta al día y programación de la vida en clase, incluso en lo que hace referencia a contenidos y métodos.

Ya se ha dicho que no es únicamente el poder de decidir, sino también el de discutir, de hacer circular ideas, de contestar, de convencer. Así que el poder de propuesta del que habla el decreto delegado no es una burla, sino una posibilidad que debe ser plenamente valorada y utilizada.

A nivel de instituto y de círculo, la asamblea que tiene más poder es, ciertamente, la *Comunidad de docentes**, que deberá adquirir un aspecto muy distinto al que tuvo en el pasado, puramente decorativo. Pero también la *asamblea de padres* puede tener un notable significado y adquirir cierto peso en la vida del instituto. Desgraciadamente, el sistema de asamblea no está firmemente unido con el de órganos representativos, en particular con el *Consejo de instituto* o de *circulo*, pues se corre el peligro de que ambos, funcionando paralelamente, en vez de reforzarse se debiliten recíprocamente.

Si se quiere que la palabra «comunidad» de que habla la ley no suene como una burla, esta función unitaria es vital.

Por ejemplo, no se debería hacer un reglamento a nivel de consejo de instituto si no ha sido discutido y aceptado por las asambleas.

En ciertas escuelas de grandes dimensiones no se pueden recoger resultados apreciables: será necesario el mismo trabajo para buscar iniciativas y desbloquear algunas situaciones intolerables.

El *distrito escolar* es, entre todos los niveles en que se coloca la gestión escolar, el más cargado de potencialidad positiva, aunque resulta pobre de atribuciones decisorias. Su valor reside en la posibilidad que ofrece de ser usado como sede de programación y coordinación de todas las entidades dotadas de poder, a fin de afrontar al más óptimo nivel la globalidad de los

problemas educativos, no sólo escolares y paraescolares, de la comunidad local interesada.

Propiamente, es esta unión (que hoy se descubre mejor entre escuela y ambiente, entre la escuela y otros entes educativos, para un trabajo de coordinación y promoción) la que abre nuevos horizontes a la reflexión y la intervención.

No es posible negar la necesidad de afrontar a nivel provincial y, especialmente, nacional, algunos temas que inciden directamente en el proceso educativo escolar, en los edificios, en los servicios de diversa naturaleza, en el derecho al estudio.

Fundamentalmente, el discurso sobre los nuevos programas y sobre las relaciones escuela-trabajo le corresponde al *Consejo Nacional de Instrucción Pública*, a fin de ofrecer a los órganos políticos las indicaciones competentes y democráticamente elaboradas que sirvan para hacer funcionar a la escuela con una finalidad más clara y contenidos más válidos.

No es posible construir la comunidad de la que habla la ley sin incidir de alguna forma sobre ciertas condiciones estructurales del personal docente, de las ordenanzas, de los edificios, las salidas profesionales. El mismo decreto sobre la experimentación, que abre una nueva fase en la legislación escolar italiana, sería ineficaz, además de fácilmente eludible, sin una clara voluntad reformadora (10).

LA PARTICIPACION EN LA PRUEBA DE LA EXPERIENCIA

Después de haber expuesto y comentado los orígenes históricos y la línea pedagógica fundamental de la nueva normativa sobre la participación escolar, podemos hablar de cuál ha sido el impacto que ha habido en la sociedad y la escuela italiana tras casi tres años de experiencia (las primeras elecciones se han realizado en febrero de 1975).

Tres han sido las investigaciones de ámbito nacional a las que podemos hacer referencia: la primera —que ha sido desarrollada por el CENSIS (11)— se basa en un muestreo electoral y sobre los elegidos en las escuelas preuniversitarias; la segunda —realizada por Cobalti y Dei (12)— se basa en un muestreo de enseñantes de escuelas secundarias superiores; la tercera —de Corradini, Damiano y Ringhini (13)— se basa en un muestreo de enseñantes, padres, estudiantes y personal no docente de las escuelas secundarias superiores.

El primer dato esclarecedor hace referencia a la participación en las elecciones para los órganos colegiales de instituto y de círculo: si la primera convocatoria a las urnas obtuvo una respuesta masiva (más del 70 % de los inte-

(10) Il DPR 31 maggio 1974, n. 419, definisce e autorizza la sperimentazione: a) «come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico» (autorizzata dal collegio dei docenti, oye «pur non esorbitando dagli ordinamenti vigenti coinvolga più insegnamenti o richieda l'attuazione straordinaria di risorse dell'amministrazione scolastica»); b) «come ricerca e realizzazione di innovazione degli ordinamenti e delle strutture esistenti» (autorizzata con decreto ministeriale).

(11) «Scuola e partecipazione sociale» *Il primo anno di applicazione dei decreti delegati*, CENSIS, Roma, 1976.

(12) A. COBALTI, M. DEI: *Insegnanti e organi collegiali*, in «Scuola e Città», 3, 1977, pp. 97-116.

(13) L. CORRADINI: *Primi risultati di una ricerca sulla partecipazione nella scuola secondaria superiore*, in «Annali della Pubblica Istruzione», (XXIII) 3, 1977. Una più vasta esposizione si troverà in Id., *La comunità incompiuta*, Vita e Pensiero, Milano (imminente).

resados) en las dos sucesivas se ha notado una disminución del 20 al 25 por 100.

También disminuyen los niveles de satisfacción de las personas interesadas: pero si la mayoría (más del 60 %) está desilusionada por la experiencia, una más amplia mayoría (70-80 %) está convencida de que las cosas cambiarán y de que en el futuro se podrán hacer cosas mejores.

En cuanto a las causas de la crisis, según los entrevistados se deben al burocratismo que permanece, a la complejidad, al escaso poder y mala distribución de las competencias entre los diversos órganos colegiales y, sobre todo, a la poca preparación de las personas, a la inmadurez de las costumbres, a las dificultades económicas y sociales que se han vuelto más molestas, a la objetiva complejidad de una operación que no aparece muy clara en sus fines y bastante laboriosa en relación a los resultados que puede garantizar, en la esfera de la facilidad de las relaciones, mejora de los servicios, aumento de la eficiencia educativa y del estímulo del ambiente social.

Si la investigación del CENSIS sostiene que la «participación tiene necesidad de un contenido y de un entramado social más amplio en cada escuela o, de cualquier forma, en el conjunto escolar» (p. 140), y propone hacer referencia a la más rica realidad social del territorio para motivar la participación, Cobalti y Dei, refiriéndose a los enseñantes que han «digerido» sin dificultad los órganos colegiales «mixtos», hacen hipótesis sobre una lenta «muerte por indiferencia de la entera experiencia participativa», declarando artificiosa la operación político-legislativa dirigida por la enseñanza de la «comunidad escolar» (p. 116).

Los datos recogidos por nuestra investigación no autorizan a la formulación de hipótesis tan pesimistas, aunque queda abierto el problema de las dimensiones y el significado que la experiencia participativa podrá asumir en los próximos 20-25 años (tiempo que parece correcto para medir un fenómeno de tan vasta magnitud).

No es preciso olvidar que la ley ha transferido al plano del comportamiento *permanente* el interés por la vida escolar y la presencia que se ha manifestado de manera *ocasional* durante la crisis del 68-69 sin conseguir cambiar las disposiciones escolares anticuadas, el sistema ocupacional que condiciona las aspiraciones escolares y sociales de la familia, la mentalidad de las personas.

En estas condiciones, la experiencia de la participación escolar no ha dado entrada a los poderes y las gratificaciones que la euforia de los primeros días permitía. Las motivaciones y las actitudes de las personas se han debilitado en el «pulso» entre progresistas y conservadores, entre categoría y categoría, entre órganos colegiales y normas burocráticas, de modo que no se ha valorado el patrimonio de convicciones democráticas que ha madurado en las vicisitudes electorales: baste pensar que la mayoría de los elegidos en los consejos de instituto y de círculo tenían ya experiencias asociativas, sindicales y políticas o religiosas, y que la convicción de que la escuela debía ser concebida como una comunidad que actúa con la sociedad cívica, en una implicación-distinción entre pedagogía y política, resulta mayoritaria entre los mismos elegidos.

Nuestra investigación abunda en la hipótesis de que quienes van a convivir a través de los órganos colegiales y las asambleas, en una escuela que va perdiendo las connotaciones estatales iniciales, para asumir tendencialmente un aspecto comunitario no tienen en la escuela una situación meramente coyuntural, debida a la necesidad de afrontar con un consenso más

amplio la profunda crisis de la institución. Pues tienen una razón de ser más profunda que la de aclararse en la primera polvareda «participativa», lo que no ha de impedir el llamar la atención en una dimensión no triunfalista.

Los datos recogidos nos confirman en la opinión de que «tenga cabida» la «difícil convivencia», de la que hemos hablado en otro lugar. Que la crisis de desaliento y organización que se está produciendo no conduzca a un «rechazo» tal que ponga en discusión la participación escolar. Que los componentes fundamentales «se acepten», a pesar de la fulminante dialéctica que revela una lucha subterránea bastante dramática. Que el entramado burocrático que todavía envuelve la escuela no sofoque la poca autonomía que ha comenzado a arraigar. Que la palabra «comunidad» no sea derrochada por la escuela, aunque sea necesario delinear la carga de exigencias que implica mucho más que la componente descriptiva que podía sugerir. Que, en suma, la nueva escuela de la participación es una realidad «inacabada», pero no quemada o moribunda, y que vale todavía la pena trabajar en ella, aunque se esté menos entusiasmado de lo que se esperaba.

LA RECONSIDERACION DE LAS EXPECTATIVAS Y LAS CONDICIONES PARA UN RELANZAMIENTO DE LA PARTICIPACION

Durante muchos años hemos tenido que lamentar en Italia una normativa que no daba cabida a la socialidad, a la iniciativa, a la apertura, a los problemas y a las fuerzas vivas de la sociedad. La situación es hoy objetivamente distinta: más allá de la incongruencia también grande, como se ha visto, el espíritu de la ley está de parte del que quiere cambiar las costumbres, las relaciones, los métodos e inevitablemente los contenidos.

La investigación hecha sobre la pura base de una imagen estática muestra que no faltan energías disponibles, aunque no sobreabundan y no son homogéneas en ciertas cuestiones. Si la dificultad subjetiva y objetiva son superiores a lo previsto (aunque las cosas van mejor de lo que piensan los profetas del infortunio) hay, por el contrario, un consenso amplio sobre la bondad de la línea sugerida y sobre la impracticabilidad de las alternativas.

El CENSIS, como se ha dicho, actúa sobre la hipótesis de que la exclusiva participación escolar no sea bastante gratificadora y que las cosas cambiarán cuando las ventajas de las oportunidades ofrecidas sean más ricas y variadas, según una perspectiva globalmente territorial. Hay que esperarlo, pero, desde luego, no confiarnos. La situación parece pedir una reconsideración de las expectativas y una redistribución de las energías empleadas en relación a los objetivos que están efectivamente reunidos en las diversas posiciones, evitando tanto hacerse excesivas ilusiones como crearse coartadas políticas, pedagógicas y personales.

Hay que recuperar la credibilidad de una idea, la de la *gestión social de la escuela*, que hace unos años parecía tan evidente que casi podía palparse: era necesario liberarla de una agresividad y una parcialidad que asustaban sin poder cambiarla de hecho ni reconstruirla sobre nuevas bases; liberarla de un justicialismo y de un dogmatismo que ignoraban una compleja conflictividad (no toda reducible a esquemas de lucha de clases), sin arrumbarla en el desván como un trasto viejo.

Sus razones más profundas y menos exploradas no se encuentran en la teoría leninista de la conquista del poder ni tampoco en la doctrina católica

de la relación escuela-familia, sino en la posibilidad misma de la escuela como ente educativo en la sociedad contemporánea. La participación está en crisis en todas partes y se confunde la conciencia de su necesidad. Y ello porque la escuela, que ahora está trabajando «perdida», tiene necesidad no sólo de legitimación social, sino también de aportaciones nuevas para afrontar un futuro que exige la máxima validación de las energías educativas disponibles.

Si el terreno relativo a los «poderes decisorios» defrauda, es preciso concentrar las energías en torno a la investigación educativa, al análisis de los objetivos posibles, del potencial utilizable, a la imaginación de una «comunidad» posible, sobre la base de la previsión de lo que con toda probabilidad acaecerá en poco tiempo en nuestro «territorio», en el plano ecológico, social, político, administrativo.

¿Dónde si no es en la escuela se puede tratar de comprender y unir el mundo de las *necesidades sociales* con el de los *valores culturales*? ¿Dónde pueden crearse lugares de encuentro entre personas y grupos diversos, dónde se pueden «confrontar» las generaciones para superar mitos y miedos y para poner las premisas psicológicas y culturales de las que ha de depender la calidad del futuro? Las palabras son gruesas y las preguntas corren el peligro de parecer retóricas. Pero sin preguntas, sin esperanzas, no se puede ni «dirigir el reflujó» ni «preparar el relanzamiento» (14).

Más allá de las mitologías, de los slogans de uso cotidiano, de las esperanzas en un rápido estallido, los valores permanecen y las perspectivas resisten.

Pero parece claro que no tienen «manos y pies», como quería Hegel, sino que son fuerzas culturales y personas que están abiertas con el análisis crítico y el empeño cotidiano de vivir dinámicamente la interacción entre lo público y lo privado, entre lo personal, lo familiar, escolar, profesional, social, político, en el constante equilibrarse que permite la vida como cambio y en el constante tender al equilibrio que permite la vida como continuidad y como armonía.

(14) Un'analisi del modello di scuola democratica e delle concrete possibilità operative attuabili nell'ambito dei decreti delegati, abbiamo tentato nel volume *Democrazia Scolastica*, La Scuola, Brescia 1976.