

PRESENTAZIONE

Come nei precedenti, anche in questo fascicolo di "Analisi psicologica" abbiamo raccolto un certo numero di testimonianze, presentate nella fase preliminare delle ricerche operative attualmente in corso presso il Centro Studi.

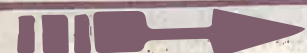
Per le rimanenti, abbiamo in programma un fascicolo apposito per quelle corredate da disegni o immagini fotografiche (che durante le relazioni erano state proiettate in diapositiva) onde lasciare sufficiente spazio almeno per le più significative di queste.

Per quelle invece, come le interviste, che sono registrate su nastro, si pone il problema tecnico di trascriverle, tutte o in parte. Pertanto, pur restando le registrazioni originali a disposizione dei ricercatori del Centro Studi, ai fini della pubblicazione sarà necessario un tempo più lungo.

Infine, allo stesso modo che nei fascicoli n. 1 e n. 2, abbiamo affiancato alle testimonianze alcuni scritti teorici, relativi all'argomento trattato.



ANALISI PSICOLOGICA N.3



MARZO 1976



IL PROCESSO DI SOCIALIZZAZIONE

SOMMARIO

1. RAFFAELLA BRUSATI: "UNA ESPERIENZA DI SOCIALIZZAZIONE PRIMA DEI TRE ANNI".
2. MIRI VITA: "IL RUOLO DELL'ADULTO NELLA REALTA' DI UN ASILO ANTIAUTORITARIO".
3. GIANCARLO MONTICELLI: "DUE ANNI DI "TEATRINO" NELLA SCUOLA MATERNA".
4. RAFFAELE TADDEO: "IL RIFLESSO SUGLI STUDENTI DELLA CRISI D'AUTORITA' DEGLI INSEGNANTI, ALL'INTERNO DI UNA ESPERIENZA DI DRAMMATIZZAZIONE, IN UN BIENNIO SPERIMENTALE DELLA SCUOLA MEDIA SUPERIORE".
5. RUOLO DI AUTORITA' E PROCESSO DI SVILUPPO SOCIALE NELLA SCUOLA:
 - a. LA STRUTTURA DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA.
 - b. LA GESTIONE ISTITUZIONALE DELL'AUTORITA'.
 - c. L'AUTORITA' DELL'INSEGNANTE.
 - d. IL CONFLITTO CON I GENITORI.
 - e. RUOLO DI AUTORITA' E PROCESSO DI SOCIALIZZAZIONE.

GRAFICA: MAX CAPA: APPUNTI E BOZZETTI PER "DECOMPOSIZIONE"



UN'ESPERIENZA DI SOCIALIZZAZIONE PRIMA DEI TRE ANNI

di Raffaella Brusati

Riferisco un'esperienza di gestione collettiva della vita quotidiana che ho condiviso l'anno passato con un gruppo di adulti e bambini sotto i tre anni.

Come è nata l'idea del gruppo

Questo gruppo si è formato sotto la spinta di precisi bisogni e di forti esigenze comuni ad un gruppo di persone che si erano conosciute nella militanza politica, nella pratica femminista ed anche semplicemente perchè abitano nella stessa zona della città. Non a caso le prime a collegarsi sono state le donne: noi mamme eravamo naturalmente quelle che sentivano più pesantemente le limitazioni che la gestione privata e solitaria dei nostri bambini ci imponeva ed eravamo anche le più coscienti di come questa vita molto chiusa e ristretta che l'organizzazione delle nostre famiglie ci portava a fare, impoverisse noi, ma anche i nostri bambini.

Il femminismo ci aveva aiutate a ricercare attivamente la nostra autonomia, ma volevamo che anche i bambini avessero gli strumenti per conquistarsi la loro. Sapevamo che le due cose erano strettamente interdipendenti. Abbiamo iniziato a discutere tra noi, anche con i nostri compagni, per incominciare a risolvere presto ed anche con soluzioni pratiche, il problema dei bambini. Ci siamo subito trovati d'accordo che la cosa che più pesava a tutti era l'isolamento, la stupidità di avere tutti gli stessi problemi e di continuare a tentare di risolverli ognuno nella propria casa, nel proprio privato, dove non ci sono assolutamente i mezzi oggettivi e le motivazioni prime per delle

soluzioni positive: dove i conflitti di potere della coppia, irrigiditi dalle necessità dei bambini, si rafforzano e si esasperano, dove la donna che non lavora (cioè soprattutto se non lavora) inevitabilmente perde sempre più autonomia e fiducia in se stessa.

La famiglia così com'è strutturata ora, storicamente e per ognuno di noi, ci opprimeva e noi rifiutavamo come un modello di sviluppo valido per i figli. Tutti volevamo assolutamente cercare di fornire loro un momento sociale autonomo che liberasse, almeno in parte, loro e noi da rapporti umani non liberi e oppressivi.

Il fatto che i bambini fossero al disotto della famosa età canonizzata dalla psicologia dominante per la socializzazione - i tre anni - non ci ha influenzati, dato che nella nostra pratica questa teoria era smentita continuamente: i nostri bambini desideravamo avere delle alternative di rapporti sociali, non solo con vari adulti, ma anche con coetanei. Pomeriggi di giochi comuni e casuali "aiuti" tra mamme ce ne avevano convinti.

Per di più avremmo prevenuto il cristallizzarsi di schemi che certo dopo i tre anni sono già molto rigidi. Inoltre eravamo tutti convinti che nella nostra attuale situazione (storica e personale), più che mai nella famiglia, ci fosse negata la libertà di un rapporto non autoritario (non oppressivo) con i bambini, e che l'unico modo per cercare di conquistare un poco di questa libertà passasse attraverso un lavoro comune.

Senso d'isolamento, bisogno d'autonomia per grandi e piccoli, necessità urgente di mettere in comune con altri i senz'altro condivisibili problemi che si pongono alle coppie con figli, bisogno di superare subito, anche se parzialmente, l'autoritarismo imposto soprattutto a donne e bambini, sono stati quindi i motivi primi che ci hanno spinto ad organizzare il gruppo.

Perché abbiamo scartato l'asilo autogestito

Prima di parlare dell'organizzazione vera e propria del gruppo, voglio premettere alcuni motivi che ci hanno spinto a non scegliere l'asilo autogestito, che parte certamente dallo stesso tipo di bisogni e dalla stessa analisi delle contraddizioni principali della famiglia e del rapporto di coppia e della maternità.

Questi nostri motivi erano in parte teorici, in parte banalmente pratici.

I motivi teorici erano piuttosto marginali. La nostra valutazione della funzione dell'asilo autogestito era sostanzialmente positiva, ma ci preoccupava il fatto che il bambino fosse visto un po' rousseianamente, al di fuori della storia e dell'urto con le contraddizioni della nostra società, oggi. Cioè temevamo che fosse "un'isola d'oro" più che un momento di adattamento (non passivo) alla realtà. Questa era la perplessità più grave, anche se giudicavamo che rappresentasse un "momento di crescita" di questi asili, creati da pochi anni in Italia, più che una discriminante fondamentale della loro impostazione politica.



Inoltre, per precedenti esperienze di alcuni di noi negli asili stessi, avevamo notato come spesso l'assemblea dei genitori fosse un momento di emarginazione del dissenso e anche un momento formale, più che un'occasione di crescita e di discussione creativa.

Un'altro aspetto negativo su cui ci trovavamo d'accordo era la mancanza (teorizzata) di stimolazione al gioco, che portava spesso alla fuga nell'aggressività o nella noia i bambini, soprattutto i più piccoli come i nostri.

I motivi pratici: così come era in quel momento, l'asilo autogestito richiedeva un impegno notevole di tempo e di attenzione che nessuno di noi si sentiva di assumere, per stanchezza e sovraccarichi vari nella routine di lavoro e di gestione della vita domestica. Inoltre gli asili a disposizione erano già notevolmente affollati e lontani, e non coprivano eventuali necessità di orari elastici.

Come ultimo dato negativo, considerammo la pretesa dei responsabili degli asili autogestiti di porre il loro come un lavoro politico, dimenticando che, se è pur vero che il loro impegno ha un valore di modello alternativo certo significativo, è pur altrettanto vero che si tratta di una soluzione d'élite e per élites, proprio come lo è stata quella adottata da noi.

Organizzazione del gruppo

Il gruppo era composto da 4 bambine, tutte di circa 20 mesi, dai loro 8 genitori e da 2 maestre (maestre d'asilo attualmente senza lavoro).

Le maestre (perchè le maestre)

Perchè il gruppo fosse per le bambine uno spazio autonomo e per gli adulti una struttura che organizzasse la libertà di una parte del loro tempo, era prima di tutto indispensabile che le bambine stessero con persone diverse dai genitori. Schematizzando, i motivi erano, in ordine d'importanza:

- Gli adulti avevano bisogno durante la giornata di tempo ed energie liberi dal problema del figlio. Un gruppo con turni volontari dei genitori non interessava nessuno, perchè nessuno aveva in realtà voglia di dedicare così tanto tempo ai bambini, ed il gruppo era stato organizzato proprio per risolvere questo problema. Quello dei turni era un altro svantaggio dell'asilo autogestito che intendevamo eliminare nel nostro piccolo gruppo.

- Rompere il cerchio dei condizionamenti reciproci che nella famiglia chiusa diventa sempre più stretto, mettendo i bambini a contatto diretto e costante (in una situazione di coinvolgimento) con altri adulti, vissuti in altri ruoli.

Le esperienze dei Kinderlāden berlinesi per prime e tutto il movimento degli asili antiautoritari in generale, hanno confermato come la presenza dei genitori nel gruppo crei delle situazioni di conflitto così strutturali che non è possibile superarle in breve tempo: il genitore che tiene il gruppo può trattare più duramente il proprio figlio per timore di favorirlo, così che il bambino si sentirebbe spinto nel sociale solo dal rifiuto dell'affetto parentale, oppure il bambino che pure saprebbe gestire abbastanza autonomamente questo nuovo spazio collettivo, potrebbe diventare immediatamente dipendente ed assillante quando un suo genitore è di turno, standogli sempre attaccato per avere conferma d'affetto e ricorrendo a lui per risolvere gli inevitabili conflitti coi coetanei.



Per riassumere, le maestre ci erano indispensabili per superare la reciproca dipendenza adulti-bambini.

Il successivo problema era trovare due persone che fossero d'accordo con noi. Avremmo voluto che una di loro fosse un maschio, ma questo non ci è stato possibile. Per il resto abbiamo trovato facilmente due ragazze che avevano interesse al tentativo, erano d'accordo sulle linee generali del discorso politico-pedagogico, erano cioè disposte a lasciarsi modificare loro stesse dal rapporto con i bambini, con una socializzazione che andasse veramente in due sensi e non venisse imposta solo dall'adulto al bambino come un nuovo dover essere determinato ancora una volta dall'esterno e dall'autorità.

Nonostante l'amicizia e l'affinità, anzi a maggior ragione per questo, le maestre sono state assunte con un rapporto di lavoro preciso e regolare.

L'ambiente

Era impossibile per ragioni pratiche, economiche e di tempo, trovare un ambiente esterno. Il gruppo si è spostato a turno nelle quattro case per un periodo di un mese per famiglia.

Così ogni nucleo familiare ha ospitato il gruppo due volte, per un mese, con un intervallo di tre mesi tra un turno e l'altro. Durante questo mese la casa era a completa disposizione del gruppo, i genitori se ne stavano molto volentieri fuori per la maggior parte del tempo.

Il pasto principale era preparato quasi completamente la sera prima e le ragazze dovevano soltanto servirlo e finire di cuocere qualcosa. Questa scelta non è risultata troppo pesante, dato che tutti avevano case grandi e non "rappresentative" ma funzionali e senza stanze od oggetti tabù per i bambini, ed inoltre presentava due vantaggi sostanziali:

- le bambine imparavano a vivere anche le loro case come un luogo collettivizzabile, superando il senso di possesso iniziale.

- si eliminavano così le ansie (soprattutto materne) di questo primo distacco dal bambino: le madri cioè erano molto rassicurate da questi ambienti ancora familiari e non avevano sensi di colpa e paure d'abbandono rispetto alle bambine.

Inoltre, dato che le bambine erano solo quattro, tutto il tempo possibile veniva trascorso all'esterno, anche se faceva freddo o pioveva. Le bambine potevano stare all'aper-

to e incontrare altri coetanei.

Orari

Il gruppo era organizzato per otto ore, dalle 9 alle 17,30. Una maestra se ne occupava dalle 9 alle 13,30, l'altra dalle 12,30 alle 17,30. Quindi durante il pasto comune le ragazze erano in due, e potevano seguire le bambine molto facilmente. Anche questo eliminava le classiche ansie materne che tendono a sfogarsi sull'alimentazione dei bambini piccoli. Il pasto era un momento sociale molto significativo, l'unico che coinvolgesse a volte i genitori ospiti di turno. Un altro momento sociale di scambio e collegamento per gli adulti era alla fine della giornata, quando tutti i genitori si incontravano per riportare a casa i figli e si fermavano a chiacchierare, a volte anche a lungo.

Gli orari erano rigidi per le maestre, ma non per le bambine, che spesso si fermavano oltre l'orario e a volte anche a dormire. Questo fatto rendeva gradualmente più autonome le bambine e dava maggior libertà agli adulti. Non si può negare che i genitori ospiti fossero costretti ad organizzarsi bene e fossero un po' invasi dal gruppo, ma per un mese di lavoro intenso se ne avevano tre di disimpegno. Per me personalmente poi, la cosa era anche allegra e divertente. Ad esempio fare da mangiare per tanti mi risultava meno pesante (forse perchè socialmente più utile) della noiosissima routine del pranzetto per tre.

Anche l'inevitabile disordine (non più del solito) aveva più senso e mi dava meno fastidio.

Per le madri casalinghe, poi, cadevano molti degli alibi per restare in casa (ammesso che ce ne fossero stati) durante il turno ad intralciare la libertà del gruppo. Chi era stanco o doveva studiare si rifugiava nelle case "libere".



I giochi

I giochi sono stati messi in comune in grosse casse. Ci sono state alcune discussioni sulle "teorie" su cosa è un gioco e su cosa fosse meglio mettere a disposizione delle bambine ed eventualmente comprare.

In breve:

- Tutto è giocattolo: è assurdo relegare i bambini in un ghetto di giochi per l'infanzia che li esclude dalla realtà degli adulti, dividere gli oggetti in due classi segregate "per i bambini" e "per gli adulti". Il bambino deve appropriarsi da sé della realtà attraverso gli oggetti d'uso più o meno comune, come telefono, macchina da scrivere, giradischi, ecc.

- E' molto importante che ci sia una buona quantità di oggetti abbastanza indifferenziati da lasciare la più ampia libertà di scelta dell'uso; anche i giochi più chiusi cioè che propongono usi più precisi e predeterminati, vanno dati ai bambini senza spiegare loro le proprietà funzionali che essi suggeriscono e vogliono sviluppare. Il bambino deve scoprire da sé come si può usare il materiale e anzi sarà lui ad inventare usi strani che noi adulti, ormai più condizionati non sapremmo trovare. E' molto importante lasciare che siano i bambini a scegliersi le cose con cui giocare. Le nostre bambine avevano accumulato una quantità di piccoli oggetti, come scatoline, rotelle, pentolini, sacchetti, foglie, sassi e castagne raccolti qua e là con cui giocavano spesso. Abbiamo notato poi come dessero importanza a tutti gli oggetti piccoli (animaletti, pezzetti di stoffa, cubetti, ecc...) che forse potevano manipolare meglio, essendo a loro misura, e con i quali facevano giochi di raggruppamenti (a volte anche per categorie) e di svuotare e riempire.

Avevamo poi deciso che non avremmo assolutamente tentato di insegnare alle bambine a leggere e a scrivere, ma soltanto eventualmente favorito un loro preciso desiderio in questo senso. Verso la fine dell'anno le bambine hanno attaccato a vari oggetti e mobili cartelli con i rispettivi nomi di queste cose e ci si sono divertite, ma essenzialmente hanno usato i cartelli in modi non ortodossi.



Responsabilità verso gli oggetti e l'ambiente

Naturalmente un atteggiamento così liberale verso le esigenze delle bambine deve essere accompagnato da una parallela responsabilizzazione delle bambine nei confronti delle esigenze degli adulti. Mettere a loro disposizione tutto non doveva significare che si fosse tutti al loro servizio: l'uso comune degli oggetti e della casa esigeva che le bambine avessero coscienza dei nostri bisogni e imparassero a non essere distruttive nei confronti delle cose (il che però avviene raramente quando si eliminano tabù e divieti). Così le bambine erano costantemente anche se gentilmente obbligate a riordinare tutte le loro cose prima di andarsene, a tenere insieme certi tipi di giochi che altrimenti sarebbero andati subito perduti, a partecipare all'organizzazione finale del pasto preparando e sparecchiando la tavola, ad usare le loro personali salviette e il bagno in generale con un po' di cura ecc..

La frase ricorrente ed istintivamente compresa attraverso queste pratiche era "siamo in un collettivo". Tutte le volte che le bambine erano spinte a tener conto delle esigenze altrui, la cosa veniva presentata non come un dover essere astratto, ma con esempi concreti delle difficoltà in cui ci si veniva a trovare (qui non si può più camminare con tutti questi giochi in giro.. devo andare a casa, ho finito di lavorare, aiutatemi a riordinare, altrimenti stasera lo deve fare qualcuno che non c'entra.. stasera la vostra amica non può dormire sul letto pieno di roba, ecc.)

Qualità dei rapporti interpersonali

Non le cose, ma nemmeno le persone, erano dunque al servizio dei bambini. Le maestre erano molto sincere nell'esprimere i loro stati d'animo alle bambine stesse, non mistificavano dentro una sdolcinata disponibilità apparente le cose che a loro non piacevano o che creavano in loro conflitti e contraddizioni, ma cercavano di verbalizzare le situazioni di conflitto nel modo più onesto e comprensibile. Questo evitava il grosso pericolo che si creasse confusione e contraddizione tra un atteggiamento assunto formalmente e lo stato d'animo reale.

In una situazione in cui si nega ciò che il bambino sa riconoscere di certo con i suoi mezzi (magari non verbali, d'intuizione, ma efficaci) si determinano due spiacevolissime situazioni di dipendenza nel bambino stesso:

- Confusione e insicurezza, apprendimento di un atteggiamento mistificato come modello socialmente accettato e accettabile; il bambino impara a non fidarsi più delle sue sensazioni e dei suoi giudizi nei confronti della realtà.

- Impotenza: di fronte ad un conflitto negato, il bambino non può più nemmeno aggredire, viene espropriato dei suoi atteggiamenti difensivi ed aggressivi rispetto al conflitto esistente.

L'aggressività iniziale

Naturalmente il processo di socializzazione, il nascere dell'amicizia e del senso di gruppo tra le bambine, non è stato piano e senza scosse. Quando le bambine si sono ritrovate insieme, con tutti i loro giochi messi in comune, sono subito scoppiate liti e capricci sul possesso delle cose. Esse hanno dovuto imparare a superare il loro individualismo e la loro gelosia. Anche in questo caso noi abbiamo cercato di verbalizzare il più possibile i conflitti, ma senza forzare la necessaria gradualità del loro sviluppo sociale. Anche per merito del carattere sostanzialmente generoso di una delle bambine, che non esitava mai a cedere le sue cose alle compagne, ben presto, entro il primo mese, questi conflitti sul possesso si sono di molto attenuati, e le bambine hanno smesso di fare distinzioni tra le loro cose e quelle delle altre. Tutto era diventato finalmente comune. Certo è che, se non in modo così clamoroso come l'inizio, questo sviluppo del senso sociale e questa coscienza collettiva, hanno continuato gradualmente a progredire per tutto l'anno. Alla prima fase di gelosia e di possesso è subentrata una fase altrettanto chiara di "conformismo di gruppo". Le bambine volevano avere tutte le stesse cose: bambole, vestiti, scarpe tutte uguali, e tendevano ad imitarsi negli atteggiamenti, nei giochi e perfino nel modo di parlare. Tuttavia non c'è mai stata una vera e propria "leader" del gruppo. Per dati periodi di tempo, una bambina "dava la linea" del comportamento alle altre, ma non è mai stata sempre la stessa bambina. Inoltre non si è mai verificata una netta opposizione del gruppo delle bambine nei confronti degli adulti, una loro presa di posizione difensiva ed oppositiva precisa. Una delle bambine era stata forse troppo pesantemente condizionata contro la violenza e l'aggressività in generale, tanto che non era in grado di sopportare la benché minima frustrazione in questo senso, e restava disarmata e bloccata da qualsiasi forma di aggressività anche vela-

ta nei suoi confronti. Questo aveva portato le altre bambine ad insistere su questo lato più debole del carattere della bambina. Ben presto però anche questa bambina ha imparato a difendersi attivamente e a non lasciarsi frustrare dalle aggressioni vere o che lei presumeva tali di grandi e piccoli.

Infine, superato anche il momento del conformismo di gruppo, verso la fine dell'anno le bambine sono arrivate ad una vera e propria sostanziale solidarietà tra coetanei e ad una cosciente amicizia. Sono andate da sole al mare con le loro maestre per una settimana e sono tornate più autonome e più amiche dopo questa esperienza intensiva di vita comune.

Il problema del possesso è stato spontaneamente risolto da loro con una formula precisa che loro stesse hanno adottato ed usato molto spesso: quella del "prestito". Per superare l'ansia ed il conflitto nei confronti di oggetti personali, questa formula si è rivelata ideale. Negli ultimi mesi alcune bambine sono riuscite anche a regalare del tutto i loro giocattoli ed anche ora tendono a regalare sempre qualcosa di proprio alle amiche, quando le rivedono.

Alcuni risultati positivi

A mio parere alcuni settori dello sviluppo delle bambine sono progrediti molto chiaramente durante l'esperienza del gruppo. Uno di questi è il rapporto col proprio corpo: all'inizio le bambine erano tutte più o meno (con l'eccezione di una di loro) molto legate nei movimenti e piuttosto rigide nei contatti fisici con i coetanei e soprattutto con gli adulti. Questo atteggiamento (per merito soprattutto delle maestre che hanno curato attentamente questo aspetto dell'espressività delle bambine) è andato scomparendo, anche se ovviamente si sono mantenute le differenze individuali. Il risultato è stato ottenuto soprattutto



attraverso la musica (altra forma di comunicazione ed espressione molto curata dalle maestre) e le danze libere che essa suggeriva alle bambine, oltre a tutta una serie di movimenti spontanei quasi ginnici che le bambine facevano sullo scivolo o a terra, imitando le maestre ed anche da sole. La presenza di una bambina molto sciolta nei movimenti ha certamente influenzato favorevolmente le altre.

Un altro piano dello sviluppo molto favorito è stato quello del linguaggio verbale. Tre di queste bambine erano a un ottimo livello espressivo, una di loro non parlava affatto. Di questa particolare bambina parlerò poi più precisamente.

Comunque in generale tutte le piccole hanno molto sviluppato non solo il lato tecnico del linguaggio, ma anche la capacità di utilizzarlo per farsi capire, per ottenere ciò che volevano dagli altri e anche per esprimere sentimenti e stati d'animo interiori anche abbastanza complessi.



Il nostro più grosso successo

Tra queste bambine c'era una che ha avuto da questa esperienza dei vantaggi notevoli e in misura tale che non erano nemmeno previsti. Noi tutti siamo molto fieri di questo risultato, perché è un po' la conferma che il nostro sforzo è andato nella direzione giusta. Noi non eravamo partiti da posizioni strettamente teoriche o con una ideologia ben formata, ma da esigenze pressanti e da molte idee poco sistematiche (in generale) che partivano quasi tutte da un negativo, da un "non deve essere così" piuttosto che da un "si deve fare così". Ed è per questo che il nostro successo con la bambina è stato molto bello perché la bambina di cui parlo è arrivata nel gruppo che non parlava del tutto, tranne alcune parole-frase in un suo gergo personale, con un atteggiamento generale di rigidità, e di inespressività così marcate che si capiva subito la sua volontà di starsene chiusa in se stessa e la sua non

voglia di comunicare. Queste erano infatti le sole motivazioni del suo comportamento, dovuto a un rapporto conflittuale non risolto soprattutto con la madre, che non è mai riuscita ad accettarla da un lato, e dall'altro sente molti sensi di colpa per questo, col risultato di assumere atteggiamenti ambivalenti di rifiuto e di ansia nei confronti della figlia. Dopo tre giorni la bambina ha iniziato a parlare, cosa che certamente era già in grado di fare: certo, perchè con le coetanee e in un ambiente diverso da quello familiare, le è finalmente venuta voglia di farlo, ed entro un mese parlava correntemente e aveva smesso la sua aria rigida e inespressiva. A questa prima fase è seguito un periodo di forte aggressività verso le altre e verso gli adulti, che però era chiaramente usata come mezzo di comunicazione positivo e che non è stata repressa, anche se ha creato problemi per le amiche. Questa aggressività si è poi a poco a poco sciolta. Anche se bambina è rimasta chiaramente più possessiva e individualista delle altre, tutta la sua personalità si è sviluppata positivamente durante questa esperienza ed ella è riuscita anche a modificare in parte i suoi rapporti con la madre. È stata lei la prima a rompere il circolo vizioso del loro rapporto, diventando più comunicativa e più allegra e così ha alleggerito la madre da parte delle sue ansie e si è posta più come persona e meno come oggetto (oggetto imbarazzante ed i suoi confronti.

Conclusioni

Questo nostro "esperimento" ha arricchito tutti di una maggiore autonomia.

Per gli adulti

Il primo, evidentissimo risultato della formazione del gruppo è stato che tutti i genitori, avendo un rapporto meno obbligato e assillante con i figli, si sono sentiti più liberi quando poi si trovavano con loro: soprattutto stavano poi coi bambini quando lo desideravano e non quando ci erano costretti dalle circostanze. Quantitativamente il rapporto prendeva un tempo minore, ma qualitativamente aveva guadagnato molto in spontaneità e voglia di scambiare. Il rapporto coi figli diventò molto più paritario: col crescere parallelo dell'autonomia delle bambine, noi adulti siamo stati costretti a considerarle più come persone e meno come oggetti ed ostacoli. L'effetto di questa stima e rispetto reciproci si è rafforzato ed è ricaduto su tutti, rendendo gli scambi più gratificanti.

Tra noi adulti poi, l'uscire seppur parzialmente dall'isolamento, il riconoscere la profonda affinità dei nostri problemi specifici, personali o di coppia, ha rappresentato un'esperienza altrettanto importante e un sostegno notevole alla nostra voglia di essere più attivi nei confronti della realtà.

Anche tra noi si è creata amicizia.

Per le bambine

Il fatto di avere un ambito proprio di socializzazione, ha reso le bambine molto meno dipendenti dall'umore e dai problemi dei loro genitori. Tutti abbiamo notato che, mentre prima le bambine rispondevano "per simpatia" ai nostri umori e alle atmosfere a volte pesanti o annoiate della famiglia, con il gruppo questa risposta di riflesso era stata molto affievolita. Era aumentata così anche la sicurezza nelle loro capacità di autodeterminarsi, il senso critico e la capacità di sostenere abbastanza dialetticamente i loro punti di vista. Gradatamente, le bambine avevano smesso di considerare la casa e la famiglia come unico luogo che le difendesse dall'esterno e le proteggesse, e cercavano di prolungare il loro orario di vita collettiva perchè era per loro piacevole e non ansiolizzante stare in gruppo. Amavano anche molto la casa degli altri. Spessola sera non volevano tornare a casa.

Vere e proprie conclusioni non si possono fare: come ho già chiarito, le motivazioni per cui è stato costruito il gruppo erano ricerca di spazi di libertà e di collettivizzazione della vita quotidiana. Tutto quello che si è potuto realizzare in questo senso è un progresso, un fatto positivo. Non essendo stato teorizzato nulla e dato che una certa collettivizzazione e coesione di gruppo si sono realizzate, non si possono cercare i lati negativi di questo tentativo. Attraverso questa comunicazione non si pretende assolutamente di presentare un modello, benchè poco strutturato; si vuole solo riferire un'esperienza che possa stimolare ed interessare chiunque creda che i problemi della famiglia, dei figli e della gestione di quello che a torto viene definito il nostro privato, siano problemi comuni a tutti e che è necessario affrontare insieme.



di Miri Vita

Sono ormai probabilmente note a tutti le motivazioni di un asilo antiautoritario autogestito. A Milano in questo momento funzionano perlomeno sei asili con impostazione più o meno simile. Alcuni di questi sono collegati con Comuna Uno di Padova e portano avanti un tentativo di lavoro critico sulla loro esperienza e sui loro metodi. Senza altro queste esperienze costituiscono un primo tentativo di recupero del rapporto col bambino dalla realtà di sadismo e castrazione che è insita nel concetto educativo repressivo, dopo che queste dinamiche sono state messe a fuoco da personaggi che come Neill hanno sfondato la nostra fede nella provvida maternità e nell'illuminante educazione.

E' ormai difficile non rendersi conto di cosa si nasconde dietro a una gestione "privata" della maternità, quella che una società perversa delega ad una madre alienata, "non persona", che ruotizza al chiuso di una privata celletta-alveare in un "dover essere" e "dover fare" togliendole ogni spazio possibile di sincerità e presenza. Una celletta-alveare dove insieme vengono emarginati e negati totalmente madri e figli, non meno certo dei "pazzi" e "drogati" in manicomio e i "delinquenti" in carcere. Emarginati nell'impotenza di un rapporto che nel suo spazio di "esclusività" non ha scampo dall'unico rapporto possibile, che è di violenza, impotenza, negazione reciproca.

Ed è inutile, quando ci si ritrovi come mi è successo da "essere madri" tentare di fuggire dalla celletta alveare: ogni luogo per definizione "pubblico", bar, negozio, sala, circolo, collettivo, che non sia il lugubre giardinetto-con panchine-con scivolo-con tubolari da gioco, non prevede la presenza di "non adulti" se non come fatto sporadico, come propaggine di una madre che si incarichi ed occupi responsabilmente della loro presenza anomala e disturbante. Innumerevoli libri competenti ed esperti del carosello si assumono l'incarico di spiegare ad una madre in modo più che dettagliato il suo ruolo e i suoi compiti rispetto alle presunte esigenze dei bambini ma nessuno si è mai posto il problema di una collettività inconsapevole dell'esistenza al suo interno dei bambini e immatura di fronte a questa presenza.

CF

A queste consapevolezza, vissute ancora molto a livello razionale-teorico, si è cercato di dare seguito con dei tentativi di gestione diversa dal rapporto educativo in uno spazio delimitato di "asilo liberato". In questo modo si è giunti perlomeno, credo per la prima volta, a degli spazi in cui fossero perlomeno previsti i movimenti dei bambini. Perlomeno una certa libertà fisica di movimento. E non è poco in una società nella quale nonostante la valanga dei consigli educativi di esperti del giuoco educativo, del borotalco e dell'alimentazione, lo spazio ristretto della celletta alveare è imposto precostituito rigidamente e non a caso completamente estraneo alle possibilità di movimento e gioco di bambini. Si sono sottratti i bambini perlomeno per un certo numero di ore al giorno all'isterismo familiare e agli addetti ufficiali alla prima infanzia (vedi madri essenzialmente, saltuariamente i padri se "illuminati" e nonni quando esistenti e quando abbastanza frustrati da non avere altri interessi). Ci si sono dati dei criteri un po' diversi da quelli tradizionali su quello che non è lecito negare delle richieste possibili dei bambini (giochi con l'acqua, nudità, giochi sessuali, uso "non formativo" di materiale dalle pretese "formative", sporcizia più o meno colorata). Il grosso limite di queste esperienze, il grosso compromesso con le esigenze e le richieste del sistema, è che NON SI METTE IN DISCUSSIONE IL RUOLO DEI GENITORI come soggetti comunque primari, prioritari nel rapporto col bambino. Si cede alla logica del "come mamma tua nessuno" e si lascia un abbondante spazio a questo rapporto di potere, a questo rapporto esclusivo. Si sta bene attenti a non farli mancare le gratificazioni quotidiane, quelle che sono l'unica motivazione di un rapporto così ambiguo. Quindici



si propone come SOSTITUTI in questo rapporto, espressamente delegati dai genitori e con ruolo dipendente da loro. E questo è espressamente nel contratto di un asilo che per definizione è "autogestito" e dove sembra che i veri "autogestori", quelli con poteri decisionali in assemblea, possano essere SOLO i genitori, che spesso tentano, in un recupero d'ansia, di escludere anche quelle persone che passano tutto il giorno con i loro figli. Sono quindi ancora le ansie di perdita di un tipico rapporto esclusivo che hanno la meglio in questo gioco. E le persone di riferimento si barcamenano come possono in questo caos di motivazioni. Diventa un prototipo di addetto temporaneo all'infanzia, un addetto illuminato, senza motivazioni autonome e diverse, momento per momento, al rapporto diversificato e mutevole con i vari bambini.



Non possono lasciare spazio ad una loro sincerità, presenza reale, voglie reali diverse da momento a momento, poiché devono essere, per delega precisa, un prototipo le cui mosse sono state decise e volute da un'assemblea deliberante, che sulla base delle proprie velleità ed illuminazioni "educative" ha deciso quale è il comportamento "giusto" "approvabile" "tollerabile" per un adulto ufficialmente addetto ad un'infanzia da liberare.

E i bambini di queste cose si rendono conto, sono consapevoli di questa assenza di motivazioni e di presenza reale nel rapporto. Ed è più che comprensibile che rispondano con non presenza non attenzione. Ancora una volta non possono percepire l'adulto come interlocutore interessato e sincero, e quindi non potranno certo rispondergli come se lo fosse. L'adulto è ancora un fantasma nella società infantile di un asilo e come tale chiede di essere trattato. E' delegato della fetta di "genitore buono". Quello sul quale i genitori reali sono così colpevolizzati. Quello che soffrono di non riuscire ad essere per i messaggi di morte nei confronti dei loro figli che più o meno coscientemente vengono a galla. I genitori affidano i figli ad un asilo così sia per essere fisicamente un po' più liberi,

sia per vincere questa ansia terribile di "dover fare il bene dei figli" che la società, ed infine anche i movimenti politici-culturali d'avanguardia gli scaraventano addosso in dosi intollerabili. Così l'adulto è ancora genitore, ancora "educatore", ancora presente solo ad un livello razionale di "dover essere". Ancora quello che deve "proporre", più o meno sotterraneamente, che deve stimolare, e che deve "capire", che deve interpretare, gestire, "essere paziente", essere formalmente attento, formalmente disponibile. E questa formalità nell'attenzione, nella disponibilità, sono ben riconoscibili dal bambino. E' la disponibilità di chi accetta di raccontare una storia che proprio non gli piace o divedere subito le forbicine che casualmente sta adoperando in un minimo momento di rilassatezza a chi gliele chiede. Come se fosse colpevole avere voglie proprie in presenza di bambini. Si è trasmesso il messaggio di negazione di sé della maternità. Dimenticarsi per essere presenti ad altro. In questo modo anche gli adulti inizialmente più motivati al tentativo di un rapporto nuovo finiscono col vivere con la frustrazione la rassegnazione ad una realtà di turno lavorativo che magari è contemporaneamente SERVIZIO sociale. Si vive quindi attenzione come quella di chi dedica una porzione del suo tempo ben determinata in un orario proprio ad avere attenzione. Un'attenzione calcolata, pesata programmata. Un tanto all'ora di attenzione, nel contratto. Per garantire la tran-



quillità-non-colpevolizzazione di tutti. E' un'attenzione VERSO, diretta a uno specifico settore di interesse delimitato e recintato in quello spazio e in quel tempo.

Non di certo un'attenzione al sé che è l'unica possibilità di sincera attenzione a tutto il resto. Non una voglia di riscoprire e riconquistare insieme, con adulti e bambini spazi possibili anche se castrati da una società e da una storia, di interesse e di vitalità, di sincerità e in

terezza.

Di fatto la contraddizione evidente è che si pretende di creare uno spazio nuovo, diverso, per i bambini e non contemporaneamente per gli adulti. La non repressione dei bambini ma ancora repressione per gli adulti. E' un discorso per una categoria di emarginati e repressi, gestito ancora paternalisticamente da un'altra categoria distinta, gli adulti, che ancora non si sono riconosciuti come emarginati e repressi, che ancora non hanno capito che la sanezza se verrà sarà un fatto collettivo, e bisognerà ricercarla insieme. Perché non è vero che gli adulti colti hanno acquisito gli strumenti per essere in grado di "propinarla" ai bambini. La novità, la dimensione nuova, la riappropriazione non solo nei confronti di un particolare rapporto nostro che ci interessa, ma di tutto il nostro reale, la rivoluzione se si vuole, è lontana. E non ci avviciniamo riproponendo la schizofrenia, la separazione, le cellette, anche se spesso scopriamo che siamo così imbevuti di una logica di separazione che è l'unica cosa che riusciamo a proporci. Il rapporto col bambino per essere non mistificante ha bisogno di essere vissuto con tutto il resto, e da tutti quelli che vi si trovano coinvolti. Non mi interessa la libertà di una delega così come non mi interessa gratificazione e potere di un ruolo di madre. L'obiettivo credibile è forse l'armonia, la verifica di una ipotesi di armonia forse possibile. E strumento in questa ricerca può essere solo la voglia di non rimettersi a giocherellare in rapporti mistificanti e ambigui che hanno solo la caratteristica di attenuarci delle ansie con dei compromessi.



DUE ANNI DI "TEATRINO" NELLA SCUOLA MATERNA

di Giancarlo Monticelli

Dicembre 1973 - Mio figlio Daniele frequenta la scuola materna da due mesi. Dopo un inizio movimentato (15 giorni di occupazione con assemblee, delegazioni, presenza dei genitori nelle scuole) la "normale" attività didattica scade nella "routine". Come fare per animare queste mattinate troppo uguali? Ogni genitore dovrebbe presentare ai bambini i suoi hobbies o il suo stesso lavoro, qualora questo sia particolarmente interessante. Io faccio parte di un gruppo teatrale non professionistico e ho sperimentato l'anno scorso, alle scuole medie, alcune forme di drammatizzazione. Perché non tentare di introdurre la drammatizzazione anche nelle scuole materne? Io potrei curare la parte tecnica (suggerire movimenti, creare atmosfere, mostrare caratteri), le maestre dovrebbero verificare la validità pedagogica delle proposte ed adattarle all'età (per lo più tre anni) dei bambini. La dirigente è favorevole alla iniziativa che così viene varata. Tutti i mercoledì mattina vado a scuola e vi rimango, grosso modo, dalla 9,30 al 11,30: in queste due ore, le quattro classi, due alla volta vengono nel salone dove tutto è predisposto per la drammatizzazione. Il giorno prima, però, ho sempre un incontro con le maestre per discutere proposte e modi di attuazione. Mi propongono di partire dalla ritmica. Di fatto appare molto importante cominciare con un gioco di movimento che diverte i bambini e, al tempo stesso, li abitua a padroneggiare il loro corpo. L'espressione orale non sarà sollecitata, sarà solo provocata come conseguenza di un'emozione. La proposta di drammatizzazione sarà fatta a tutti i bambini senza forzare però coloro che in un primo momento resteranno in disparte. Almeno le prime volte presenteremo queste attività ai bambini come qualcosa di eccitante e del tutto al di fuori del normale: i bambini verranno invitati a togliere le scarpe, così da essere più sciolti, e ogni esercizio sarà introdotto da qualcosa di nuovo. Programmiamo due incontri per il mese di dicembre. Il 12 dicembre, data del primo incontro, i bambini sono invitati a camminare di corsa, in punta di piedi, come quando non ci si vuole far sentire, e imitando i nanetti di Biancaneve che tornano dal lavoro.



Per quest'ultimo esercizio ho portato il disco con la canzone tratta dal film di Walt Disney. I bambini si divertono, accettano la mia presenza, e, in alcuni momenti, escono dalla imitazione pura e semplice, rivelando interessanti capacità creative. Nel 2° incontro i bambini devono imitare il volo di un uccellino (una mamma ha mandato a scuola una gabbietta con un canarino), i salti di un canguro (proiettiamo un breve disegno animato che mostra un canguro pugilatore), le mosse di un cane (una mamma ha portato il suo cagnone). L'uccellino e il canguro risultano però stereotipati, simili agli esercizi già ripetuti molte volte durante gli esercizi di ritmica; la presenza di un grosso cane invece galvanizza i bambini che, camminando carponi e osservando i movimenti dell'animale, improvvisano una vera e propria "cagnara". Da una settimana alla altra, poi, le maestre riprendono in classe i singoli esercizi.

Dopo le vacanze di Natale decidiamo di tentare una drammatizzazione che ha come soggetto la vita delle savane. Il 16 gennaio il salone è ricoperto da fogli di carta colorata (preparati con la collaborazione dei bambini) che rappresentano le acacie. In questo scenario io illustro ai bambini la vita di alcuni animali delle savane come il leone (dico che è feroce e mangia tutti gli altri animali), l'elefante (forte ma vegetariano) e l'antilope (molto bella ed elegante) e mostro alcune fotografie. Dopo di che il salone diventa una savana e i bambini gli animali: pochissimi scelgono di essere elefanti; la maggior parte (e tutti maschi scelgono di essere leoni; qualche bambina e un bambino dichiarano di voler essere antilopi e vengono immediatamente assaliti dai "leoni". Durante questa drammatizzazione interveniamo a volte per evitare che la forte aggressività manifestata dai "leoni" abbia spiacevoli conseguenze. Il 23 gennaio presentiamo due brani musicali sui quali chiediamo ai bambini di improvvisare una danza. Per ciascuno dei due brani - molto diversi tra loro: uno è la "Tirolese dei nani", l'altro è l'ouverture del "Lago dei cigni" - i bambini trovano passi e salti e atteggiamenti adeguati al diverso ritmo e alle diverse atmosfere. Il 30 gennaio io parlo ai bambini delle marionette; in seguito lego ad un bambino, con dei nastri, braccia e gambe e mi improvviso burattinaio; senza fili i bambini eseguono l'esercizio "della marionetta che si affloscia".

Questo esercizio viene ripreso il 16 febbraio, quando vengono anche presentati i "pupi" siciliani che duellano fra di loro. Un altro esercizio di coordinamento motorio viene proposto il 20 febbraio: i bambini si dispongono a coppie, uno di fronte all'altro e un bambino fa "lo specchio" vale a dire che copia esattamente, ma specularmente, i movimenti del suo compagno. Sempre per favorire il coordinamento motorio e lo sviluppo sensoriale i bambini, nell'incontro del 6 marzo, fanno i "ciechi": con gli occhi chiusi seguono il richiamo della voce; poi, bendati, devono riconoscere al solo tatto i diversi oggetti. Il 13 marzo l'esercizio riguarda l'equilibrio: i bambini sono invitati a "cadere" in modi diversi; devono poi pensare di essere ubriachi e immaginare di essere sul ponte di una nave ondeggante (come hanno visto fare in breve film di Charlot). Dopo questa serie di incontri che avevano lo scopo di fornire ai bambini una certa consapevolezza delle capacità espressive del loro corpo e che hanno creato nei bambini un grande interesse per il "teatrino" (così loro chiamano questi incontri) decidiamo di comune accordo di proporre ai bambini per il 28 marzo la drammatizzazione di una fiaba, e per la precisione "Cappuccetto Rosso". Gli scopi che ci prefiggiamo sono due: 1°) valutare la reazione dei bambini di fronte a figure come Cappuccetto e il lupo; 2°) favorire, all'interno di una fiaba che tutti conoscono, l'espressione verbale. Il giorno 28 marzo io leggo ai bambini la fiaba; poi lasciamo libero ciascuno di scegliersi il personaggio che preferisce: quasi tutti scelgono o il lupo o il cacciatore. Comincia la drammatizzazione che è, questa



volta, un po' guidata per consentire il passaggio da un momento all'altro della fiaba. L'espressione verbale è stereotipa e consiste nella ripetizione di frasi pronunciate da me. Dopo la drammatizzazione i bambini hanno dichiarato di non aver paura del lupo o delle streghe perchè sono personaggi inventati. Decidiamo di continuare con la drammatizzazione di altre favole; una delle maestre propone, però, al posto delle altre favole tradizionali, "le favole al telefono" di Gianni Rodari. Le leggiamo: sono tutte interessanti, ma alcune sono un po' difficili per bambini di tre anni, e altre sono basate su giochi di parole e quindi si rivelano difficilmente drammatizzabili. Decidiamo comunque di provare con una favola intitolata "A toccare il naso del re", dove un bambino, Giovannino Perdigiorno, decide di andare a Roma per toccare il naso del re, non senza aver prima toccato il naso di un curato, di un sindaco e di un maresciallo dei carabinieri.



A questi personaggi sostituiamo però la mamma, il papà, e il fratellino, i compagni di scuola, la maestra, la dirigente; il re, poi, lo farò io fingendo di viaggiare in carrozza. Il 24 aprile, dopo aver ascoltato la fiaba, i bambini cominciano la drammatizzazione: dopo aver finto di tirare il naso ai genitori, tirano, buttano per terra e calpestando il bambolotto-fratellino per rincorrersi poi, tutti contenti di potersi tirare il naso a vicenda. A questo punto li invito a tirare il naso delle maestre; qui le reazioni sono diverse: in una classe non ci sono problemi, i bambini si precipitano sul naso delle loro maestre; in un'altra classe i bambini, e non tutti, non si muovono fino a quando la maestra non li invita; nelle altre due classi i bambini rivelano una grossa difficoltà ad accettare l'idea che possono tirare il naso della loro maestra e, quasi tutti, si rifiutano. Alla dirigente poi nessuno osa avvicinarsi, nonostante i sorrisi e gli inviti; alla fine un bambino le tocca timidamente il naso. Quando riparlamo di questa drammatizzazione, la dirigente dice: "Indubbiamente l'atteggiamento dei bambini è significativo del

modo in cui loro vivono il nostro ruolo di autorità". Il 30 aprile drammatizziamo altre due fiabe di Rodari, meno rivelatrici, ma molto apprezzate dai bambini: "Alice cacccherina" e "A dormire, e svegliarsi". Approfittando della bella stagione e del giardino, veramente spazioso, all'aperto, della scuola materna vicino alla nostra, il 20 maggio tentiamo una drammatizzazione che intitoliamo "Gli indiani", e che dovrebbe nelle nostre intenzioni, consentire ai bambini di vedere i pellerossa sotto una luce diversa da quella che solitamente offrono loro la televisione e i fumetti. Questa volta tutte le classi sono riunite. Io descrivo ai bambini la vita dei pellerossa come era prima che arrivassero gli Europei: così i bambini immaginano di costruire un accampamento indiano e si dedicano alla caccia, alla pesca, corrono su cavalli velocissimi, cantano la ninna-nanna ai loro bambini. A questo punto io mi presento come un cow-boy e distruggo le loro tende, li faccio sloggiare dal luogo dove si trovano, impedisco a loro di cavalcare dove vogliono, li chiamo "sporchi musi rossi". Dopo un attimo di esitazione, quaranta bambini mi si slanciano addosso con intenzioni tutt'altro che pacifiche: mi faccio inseguire per un po', correndo tra gli alberi del giardino, e quando mi lascio prendere mi portano contro un albero dove mi riempiono di pugni e di calci. Ad alta voce avverto che la drammatizzazione è finita.



Siamo alla fine dell'anno scolastico e così decidiamo di sospendere il "teatrino" che sarà comunque ripreso l'anno prossimo.

In conclusione, quando valutiamo questo anno di "teatrino" ci accorgiamo che il risultato più apprezzabile e più generalizzabile (al di là quindi del singolo bambino che ha rivelato notevoli capacità mimiche) è stata la presenza di una persona e di una attività che sono diventate per i bambini un punto di riferimento per la libera espressione e un'occasione per un incontro "diverso", fuori dalla "routine". Questi incontri inoltre hanno fornito spesso lo spunto per interessanti attività didattiche che riprendevano

gli argomenti del "teatrino". In alcuni casi, poi, i bambini hanno appreso qualcosa di nuovo, che non conoscevano prima, proprio attraverso il "teatrino". Molti bambini hanno superato la timidezza iniziale e, da un incontro all'altro, hanno partecipato più attivamente.

All'inizio dell'anno scolastico 1974-'75 cambia la dirigente, e la scuola materna subisce una specie di "normalizzazione" all'interno della quale anche il mio stimolo nei confronti della drammatizzazione diminuisce (nel frattempo sono anche passato dalla scuola media al liceo). Anche il "teatrino" diventerebbe una "routine" se i bambini non lo animassero con il loro entusiasmo. Riprendiamo così e continuiamo per qualche mese la drammatizzazione di parecchie favole di Rodari.

In seguito, per favorire una maggiore identificazione dei bambini con i personaggi, facciamo anche inventare dai bambini le "storie" che dovremo poi drammatizzare. Nasce così la storia di un bambino che viene alla scuola materna in un giorno di pioggia senza voler mettere gli stivali: prende il raffreddore, gli viene la febbre e deve tornare a casa.

Su questa falsariga inventiamo due personaggi - Giacomino Combinaguai e Rosella Monella - che poi facciamo agire in diverse circostanze, lasciando ai bambini la possibilità di dare alla vicenda la conclusione che preferiscono (una idea del genere l'ha già avuta G. Rodari).

Negli ultimi mesi di scuola tentiamo di drammatizzare la favola musicale di Prokofiev: "Pierino e il lupo".



IL RIFLESSO SUGLI STUDENTI DELLA CRISI D'AUTORITA' DEGLI INSEGNANTI, ALL'INTERNO DI UNA ESPERIENZA DI DRAMMATIZZAZIONE, IN UN BIENNIO SPERIMENTALE DELLA SCUOLA MEDIA SUPERIORE

di RAFFAELE TADDEO

Abbiamo riportato un dibattito fra ex allievi del biennio sperimentale, qui non nominati, e il loro ex professore Raffaele Taddeo. Abbiamo ripreso i tratti più salienti, omettendo le ripetizioni.

Dopo tanti anni di biennio, il significato o il senso della scuola del biennio. Per voi è stato qualcosa di positivo? Che tipo di esperienze sono state per voi valide, che cosa è stato negativo nel biennio? ---

1-Per me il biennio è stato abbastanza importante, perchè è stata la prima cosa diversa che ho vissuto più che sentito dire, quindi è stato positivo a livello personale. A livello scolastico mi ha tagliato le gambe per quanto riguarda la scuola che ho scelto dopo, soprattutto a livello di nozioni. Il biennio mi ha dato un nuovo tipo di concezione della realtà, e un nuovo modo con cui affrontare le materie.

--Personalmente mi ha dato molto. Però la ritengo ancora una scuola inutile, perchè slegata dal tutto e puro avanguardismo, sterile, per tutti quelli che ne sono al di fuori. E in fondo come istituzione, come struttura, inutile anche per noi.

Perchè per te era avanguardismo? ---

--Il biennio è un'etichetta di comodo che la provincia si è messa all'occhiello per far vedere che prima o poi la riforma scolastica sarebbe arrivata. In fondo, dopo quattro anni la riforma non è ancora giunta. Se il biennio fosse andato avanti come doveva andare avanti, non avrebbe avuto nessun scopo d'esistere. Era una scuola come un'altra, i professori un po' più giovani, un po' inesperti, quindi meno potenti. E, quindi, gli alunni avevano un'altra forza.

-- Questa forza l'avevano in effetti, perchè per una persona come, al limite, andare al biennio è stata la prima scelta importante. Cioè, dopo le medie, essendo già un poco responsabile ho scelto il biennio piuttosto che un'altra scuola. La scelta personale, mi è pesata durante tutto il biennio, e quindi ho tentato di vedere quello che sarebbe successo.

La scelta è stata fatta da voi, oppure la scelta è stata indotta dal fatto che c'era una scuola sperimentale, o è stata indotta dai vostri genitori? ---

--Io ho saputo del biennio da un articolo. Mio padre si è informato ed ha inoltrato domanda. Ho frequentato per una settimana il Molinari, poi sono venuta al biennio. Lo preferivo all'istituto tecnico perchè si parlava di nuovi metodi, di tempo pieno, di materie svolte esulando dal tipo-programma della scuola normale.

--Io ho saputo del biennio da un amico che l'aveva frequentato. Noi che stiamo parlando abbiamo iniziato il biennio quando questo era già funzionante da un anno. Abbiamo trovato una situazione che si è completamente ribaltata l'anno successivo. Disorientato nella scelta dopo la scuola media, mi sono iscritto ad un istituto tecnico; poi, per vari motivi ho perso l'anno. Anche dopo un anno non mi sentivo di fare una scelta effettiva. Quindi per me è stata una scappatoia. Del biennio mi ha attratto il tempo pieno e la possibilità di avere le spese rimborsate. Il biennio non esulava troppo dal tipo di scuola normale; c'era un certo rapporto coi professori un tantino più aperti, e non c'erano quei problemi di struttura che c'erano nelle altre scuole. Questa era una scuola privilegiata anche per quanto riguarda il numero degli studenti distribuiti per classe. Però, come tipo di strutturazione non è che fosse diversa dalle altre scuole. Gli sconvolgimenti che ci sono stati sono avvenuti nel terzo anno di vita del biennio, perchè noi ci siamo resi conto che in questa scuola c'era la possibilità di agire come volevamo.

--Io ho saputo del biennio da un ragazzo che aveva frequentato il primo anno e che era appartenente alla borghesia, perchè il biennio, in fondo, era fatto per la borghesia di Milano. Io venivo dalle medie fatte al liceo Zaccaria, tenuto da preti. Ho trovato questa occasione per fare una scelta, al di là del parere dei miei genitori.

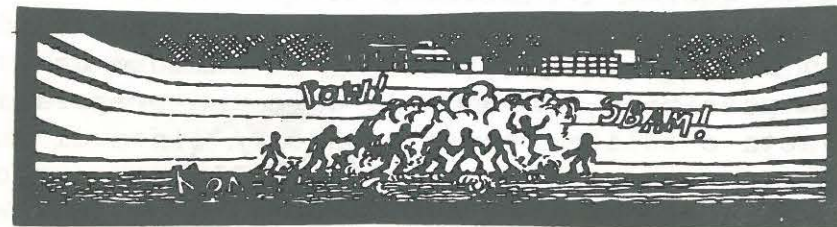


Da quello che avete detto sembra che non abbiate avvertito nessun cambiamento dalla media al biennio appena siete entrati. I cambiamenti ve li siete fatti più che trovati. E' vero questo, ed è rispondente a questo concetto, oppure avete trovato appena entrati una struttura diversa? ---

--La struttura in parte diversa c'era. Però abbiamo notato che qui c'era il terreno per poterci creare una struttura, c'era la possibilità più che altrove per costruire qualcosa che ci andasse bene. Quindi c'era una situazione malleabile, più che nella scuola tradizionale, dove ci sono strutture stabili, che non hanno nessuna intenzione di essere rivedute.

La struttura del biennio non prevedeva il preside; vi era un comitato scientifico; vi erano riforme didattiche diverse, come può essere il fatto del raggruppamento delle materie in linee, il fatto dei progetti, il fatto delle ore di studio, ecc. Queste cose, che sono essenzialmente di tipo strutturale, sono state avvertite inizialmente, oppure, inizialmente sembrava una scuola uguale alle altre? ---

--In effetti io durante i primi mesi del biennio ero completamente allibito: non c'era il preside, non c'era la lezione. Quando eravamo ancora al Verri, nella sede vecchia, ho iniziato col vedere tutti questi pazzi, questi professori che non facevano lezione, discutevano, tentavano di farci parlare. Però per me l'evoluzione del biennio è stata questa: al limite c'era il comitato scientifico che non era la presidenza; all'inizio noi abbiamo avuto questa sensazione di scuola diversa, questa sensazione di poter fare quello che volevamo, dopodichè lo stesso comitato scientifico ha iniziato con l'assumere un altro ruolo, cioè il ruolo di preside. Personalmente, avendo pensato alla diversità della scuola, non ho accettato questa funzione di coordinamento, o funzione disciplinare del comitato, come, del resto, non l'ha accettata la maggioranza. Quindi il biennio sperimentale, come allievi, è scappato abbastanza di mano anche agli stessi organizzatori.



Per cui le forme del biennio che dovevano essere diverse, rispetto alla struttura normale di scuola, in fondo erano uguali, se non in forma mistificata, rispetto alle normali sessioni di scuola, secondo voi? ---

--Questo si è rivelato chiaramente nell'evoluzione del biennio. Dopo pochi mesi il professore si incazzava perchè non si faceva niente, e tentava di rincorrere per i corridoi la gente. Questo poteva anche andare bene; però ci avevano dato all'inizio un'illusione che era in contrasto con questa figura della scuola. Comunque sono convinto che il progetto per il biennio sperimentale era una cosa che rimaneva sulla carta, a parte poi, le intenzioni di lasciarlo sulla carta. Dopo il primo anno mi è sembrato di capire che non c'era molta intenzione di portare avanti il progetto per il biennio sperimentale. In effetti che il biennio sia diventato qualcosa di completamente diverso dalla scuola tradizionale, non è certo per merito del progetto o dell'organizzazione o del comitato scientifico; ma il solo merito è degli studenti, che avevano questa illusione all'inizio e l'hanno portata avanti sino alla fine. Come del resto l'utopia di fare il quinquennio, utopia a cui abbiamo creduto veramente. Erano illusioni che hanno portato alla trasformazione completa del biennio, da quello che doveva essere in teoria.

Voi conoscete le proposte di riforma della scuola media superiore? Pensate che le ipotesi del biennio si inseriscano in questo piano, oppure no? ---

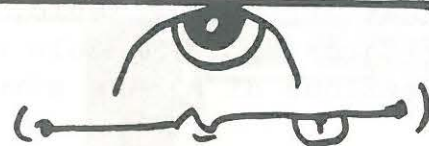
--Credo di sì, perchè adesso come adesso le proposte di legge sulla riforma della scuola media superiore si basano sul fatto di prolungare la scuola media dell'obbligo da tre a cinque anni e quindi di abbreviare le scuole superiori con tre anni di specializzazione. Si parla di eliminare questa grande diversità esistente tra le scuole classiche e tecniche. In fondo la funzione del biennio era proprio di sperimentare questi due anni che dovevano essere una via di mezzo tra l'attuale ginnasio e i due anni comuni che si fanno in tutte le scuole tecniche. Avrebbero dovuto essere due anni di insegnamenti complementari a quelli che si danno nella scuola media inferiore; in più si sarebbe dovuto spaziare il più possibile, in modo da dare una preparazione quanto mai vasta e solida, prescindendo in linea di massima dal nozionismo; questo per poter avere delle persone che potessero fare una scelta precisa e che rispecchiasse effettivamente gli interessi delle persone; perchè appunto, adesso co-

30 me adesso, la scuola media inferiore non permette questo.

Tu hai parlato di interessi degli studenti, ad una certa età, 14-15 anni; a voi sembra che il biennio della scuola media superiore possa essere una scuola fatta in base agli interessi dei ragazzi, oppure deve avere ancora un tipo di struttura, di organicità, anche di rigidità alla fin fine, in modo che dagli interessi o al di là degli interessi, si possa fare qualcosa di valido oggettivamente? ---

--Sì, è logico; se il liceo è una scuola che punta alla preparazione di un individuo, è logico che non si possa basare sugli interessi personali. In fondo il discorso degli interessi si può inserire nel discorso di liberalizzazione della scuola; oltre alla preparazione personale ci deve essere uno spazio per cui, già al liceo, una persona possa avere un minimo di scelta di interessi, cioè di materie o di argomenti da approfondire. In fondo non si vede altra prospettiva, per adesso, se non una scuola che ti dia una certa preparazione. Non credo che sia assurdo il discorso della conciliazione tra preparazione ed interessi. In fondo il biennio e, poi, la specializzazione è già un discorso che può servire a questa conciliazione.

--Io penso che in questi due anni sia giusto e necessario seguire le indicazioni degli studenti, gli stimoli dei loro interessi. Però è senz'altro molto importante che esista all'interno di queste strutture, delle persone capaci di dare agli studenti degli stimoli nuovi. Queste persone dovrebbero essere in grado di far conoscere e di dare un panorama che sia più vasto di quello che effettivamente si dà adesso. Per esempio, noi al biennio siamo venuti in contatto con materie nuove, con esperienze nuove, proprio al livello didattico; c'era sociologia, storia delle religioni, psicologia, cioè materie che nella scuola tradizionale non si incontrano. Uno studente che esce dalla scuola media inferiore, non sa assolutamente se gli può interessare sociologia o storia delle religioni, proprio perchè non è mai venuto a contatto con un insegnamento di questo genere, e noi che abbiamo avuto in questo senso delle persone molto ingambe, cioè che hanno saputo stimolare i nostri interessi in questo modo e darci quel minimo di preparazione, di conoscenza che occorre per affrontare certi problemi; abbiamo otte-



nuto da questi insegnamenti, da queste esperienze i valori e le cose più importanti che il biennio ci abbia potuto dare. Io penso che il valore del biennio dipenda appunto da queste cose che ci ha lasciate; ci ha lasciato delle grosse capacità, chiamiamole umane, che soprattutto si manifestano nei rapporti tra di noi.

Il biennio conciliava questa necessità di una certa scientificità di preparazione con la risposta agli interessi personali? Conciliava queste due esigenze oppure una prevaricava sull'altra? ---

--Assolutamente non le conciliava; non esisteva nozionismo, ma c'era unicamente interesse personale. Questo soprattutto per una impreparazione sia dei professori che degli studenti, i quali dopo certe medie, non conoscevano una metodologia di lavoro.

--Mancavano molto gli interessi personali; semmai questi li potevano avere quelle persone ultraborghesi, che avevano i genitori intellettuali, e quindi erano a contatto, all'interno della famiglia, con cose diverse e strane. Infatti si proponeva anche lo studio sugli aztechi.

--Nell'arco di due anni siamo usciti dal biennio senza nozioni, ma con degli interessi ben precisi.

Avete detto che c'erano delle promesse economiche. Queste promesse economiche sono state mantenute, oppure vi sono state difficoltà reali ed effettive?---

--Sono state mantenute, perchè noi ci siamo mossi in modo da esigere che esse fossero mantenute; altrimenti non ci sarebbe stato niente. Effettivamente sulla carta i promotori del biennio assicuravano il totale rimborso spese dei trasporti e dei pasti. Queste garanzie di tipo economico hanno permesso che al biennio partecipassero studenti che non erano in condizioni agiate. Però, sono queste garanzie a sottolineare quanto il biennio fosse un'isola, staccato dalla realtà, e quanto poco il biennio fosse la vera ricerca della sperimentazione della scuola media inferiore. Come è possibile formare la scuola pensando di garantire a tutti gli studenti

il diritto allo studio posto in questi termini, con la assoluta gratuità, con il fare in modo che nelle aule non ci fossero più di dieci studenti? Come si fa a pensare che la riforma della scuola potesse arrivare a tanto, quando effettivamente la volontà di riforma si ferma solo alla volontà di rifondazione, di ricreazione di alcune strutture, senza ribaltare il tutto?

Queste promesse economiche in parte mantenute e in parte non avevano una caratteristica effettivamente sociale, dal momento che voi stessi avete detto che la maggior parte degli studenti presenti nel biennio erano di un certo livello, e quindi era logico che la provincia si impegnasse in uno spreco, al limite, di questi soldi, per un diritto allo studio che in fondo non andava a beneficio di certe classi sociali?---

--Questo, invece, è proprio l'assurdo del biennio sperimentale. La provincia pagava i trasporti e pagava da mangiare a gente che non gliene fregava niente, perchè i soldi li aveva. La percentuale di figli di operai era minima: saranno stati venti in tutto il biennio. Borghesia ed alta borghesia predominavano. Io vedo in questo discorso la non intenzione di portare avanti seriamente la sperimentazione. Avete detto che gli insegnanti erano inesperti, che non erano preparati a condurre una sperimentazione di questo genere, e nello stesso tempo avete detto che vi siete trovati di fronte a gente di un certo livello. Sembra una contraddizione. Vi chiedo di riflettere su questa figura dell'insegnante, come gli insegnanti si presentavano, che tipo di contraddizione gli insegnanti avevano nei confronti di questa sperimentazione, se erano preparati per affrontarla, se quindi, ad esempio, il fatto che gli interessi siano stati predominanti, come voi avete detto, e la scientificità invece è stata ridotta, non solo in senso di orari, ma proprio in senso globale di metodologia, non dipenda essenzialmente dal fatto che gli insegnanti, in fondo, erano impreparati in questo tipo di discorso. ---

--Io sono più che convinto che dipenda dalla impreparazione degli insegnanti; non tanto impreparazione scientifica, ma impreparazione connessa con la nuova metodologia di lavoro. Erano impreparati a trattare con gente che erano impegnati in una sperimentazione; ma la sperimentazione doveva essere soprattutto di metodologia di lavoro nei nostri riguardi, e poi sperimentazione della struttura sociale. Le due cose sono mancate completamente. La sperimentazione si faceva su cose abbastanza stupide, inutili per una sperimentazione che ti portasse a qualche risultato, a qualche considerazione.



E quando tu dici che ti sei trovato con persone di un certo livello, è in contraddizione con il discorso di prima o no?---

--No, non credo. Il mio discorso è vero in parte come è vero l'altro. Nessuno dei due pensa a generalizzare, perché all'interno del biennio si sono verificati ambedue i casi. Abbiamo trovato delle persone che, oltre ad avere una preparazione scientifica nel loro campo, erano in grado di darci un nuovo metodo didattico. E queste persone sono quelle che hanno influito di più sulla nostra preparazione, sono quelle a cui noi siamo restati più legati, e in fondo sono state le uniche ad avere la possibilità di portare avanti un discorso con noi. Questo l'hanno fatto senza usare mezzi coercitivi, o autoritari, ma sono riusciti a stimolare i nostri interessi, e a coltivarli, a stimolarli al momento giusto, a programmarci ed a guidare il nostro entusiasmo.

--Questo non penso dipenda dalla preparazione individuale dei professori, ma unicamente dal loro livello umano e culturale. Il fatto che noi abbiamo lavorato con un professore invece che con un altro, dipende unicamente dalla simpatia e dalla carica umana. In fondo agivamo in un ambiente alquanto irrazionale: lavoravamo con un professore non perché ci dava una certa metodologia, ma perché ci stava simpatico, perché ci dava qualcosa anche personalmente. Solo con questi abbiamo mantenuto certi rapporti continui: e questo mi sembra la verifica di questo discorso.

--Io penso che questo dipenda dalla preparazione di un professore, che è a livello umano, pedagogico, se così si può dire. Una preparazione che permette ad un individuo che non è più fornito, all'interno di una determinata struttura, di quei metodi autoritari che gli permettono di avere determinati poteri sulle persone. Si tratta di una persona, che pur non avendo nessun potere di questo tipo, riesce a coinvolgere, ai fini di determinati obiettivi, delle persone come noi che avevano rifiutato in blocco determinate strutture, e che, in fondo, avevano rifiutato determinati limiti, e per questo sono sintomatici tutti gli avvenimenti che ci sono stati all'inizio della nostra carriera al biennio. Il fatto che noi ad un certo punto abbiamo bruciato i registri dove venivano segnate le assenze; abbiamo, cioè, rifiutato in blocco tutti i rimasugli della scuola tradizionale, che qui erano stati mistificati. C'è da dire inoltre che molti professori non sono sopravvissuti a questo, e se ne sono andati. Gli altri sono rimasti per fare un certo tipo di lavoro.

A questo punto occorre che mi chiariate una cosa. Da una parte c'è la struttura fondamentale, comunque sia mistificata che ripete la struttura della scuola normale, dall'altra però, c'è un'inesistenza, oppure una possibilità reale di sovvertire, o di non tener conto degli strumenti che solitamente la scuola adopera per l'oppressione. Cioè registri e voti, che inizialmente c'erano, ma che voi siete riusciti a non far pesare. ---

--L'importante è che valutazione o voto siamo riusciti a non farli pesare. Chi se ne frega della valutazione, come chi se ne frega del voto, se questo ci fosse stato. In questo senso mi viene una valutazione abbastanza obiettiva. Al di là di tutto, il biennio aveva in sé delle possibilità di stravolgere gli strumenti oppressivi che vengono solitamente usati nella scuola.

--Il professore autoritario non esisteva più; la frittata era completamente ribaltata; noi avevamo le spalle al coperto, essendo una sperimentazione, ci erano permesse molte cose, e quindi, assalendo anche il professore, si smitizzava la figura del professore, non lo si ascoltava, gli si dava del tu.

--Il biennio aveva la possibilità di cambiamento solo al suo interno. Tutto ciò che è capitato al biennio non è uscito fuori. E' servito però a quelli che erano nel biennio.

Gli insegnanti si sono trovati realmente in difficoltà. In che modo hanno vissuto queste difficoltà? In che modo hanno sentito e hanno risposto a questa mancanza di autorità che si evidenziava? ---

--In fondo i professori hanno tentato di incanalare la esplosione degli allievi e specialmente nel secondo anno in quanto, al primo anno del biennio, avevano tentato di operare con una certa rigidità metodologica. Si sono infatti accorti che la figura del professore non poteva mantenersi nel biennio e quindi hanno capito che la loro funzione era quella di essere dei puri e semplici coordinatori.

--Si possono distinguere due gruppi di professori: quelli che hanno resistito e quelli che invece sono andati via. Tuttavia anche fra quelli rimasti, nonostante avessero assunto una funzione e un atteggiamento più democratico, si è notato il tentativo di trovare altri metodi forse più adatti per condurre i ragazzi ad una qualsiasi forma di disciplina. Ne veniva fuori moralismo e paternalismo che seppure non sortiva effetti su di noi, tuttavia era più fastidioso e più pesantemente avvertito. Paternalismo e moralismo

che tentava di portare al consenso gli allievi su posizioni che effettivamente questi rifiutavano, anche se tali atteggiamenti venivano spacciati come i più giusti e idonei per una scuola riformata.

--C'era specialmente da parte degli insegnanti delle materie scientifiche un atteggiamento molte volte ricattatorio. Ci impaurivano con lo spauracchio del rientro nella scuola tradizionale. Gli insegnanti di materie umanistiche riuscivano forse a comprendere maggiormente i nostri bisogni.

Non c'era più l'autorità dei professori, ma c'era l'autorità degli allievi, e proprio per questo veniva fuori il moralismo degli insegnanti, i quali, vedendo quasi nullificata la loro funzione didattica, si chiedevano il perchè del loro essere insegnanti, o al limite, si ponevano la domanda se i soldi guadagnati, lo erano onestamente.

Sembra allora che gli insegnanti abbiano avuto tre tipi di atteggiamenti: uno era quello che, non riuscendo a sopravvivere alla mancanza di mezzi autoritari, se ne andava; il secondo era quello che si rifugiava nel moralismo, nel paternalismo; un terzo tipo di insegnante era quello che tentava di ritrovare un nuovo modo di autorità venendo a una contraddizione reale con gli studenti, cioè in un coinvolgimento al lavoro. Gli insegnanti non facevano altro che seguire quello che gli studenti proponevano. ---

Ora io vi pregherei di rivedere il tipo di atteggiamento di atteggiamento dei vostri compagni nei confronti di questo tipo di scuola, anche in considerazione di alcuni fatti. Ad esempio mi risulta che venivano distrutte alcune cose, come armadietti, registri, ecc. Da che cosa dipendeva questo fatto? ---



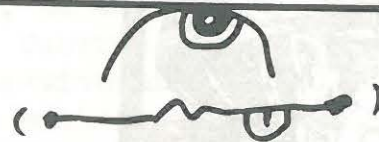
--Dipendeva dal fatto che noi venivamo da una scuola costrittiva, in cui si stava fermi e zitti, chiusi dietro ai banchi. Mentre qui si poteva parlare di ciò che si voleva. Praticamente ci esercitavamo ad "urlare". E' difficile dire il perchè di tutto questo: è una cosa personale, dato che ognuno di noi aveva dietro di sé le proprie esperienze, la propria storia; poi, bisogna prendere in considerazione anche l'età, 14-15 anni, piena di casini. Quindi, venivano fuori tutte queste cose in questo spazio scolastico che noi toccavamo, e vedevamo che si poteva toccare senza che ci succedesse niente. Tutto questo è stato un certo tipo di conoscenza, un imparare a volere, a tentare, e si tentava fin che si poteva.

--Abbiamo voluto distruggere tutte le strutture oppressive che ricordavano anche in parte la struttura della scuola normale, come armadietti, porte, registri, campanelle, ecc. Questo atteggiamento non aveva nulla a che vedere con la goliardia gratuita, ma era indizio di esasperazione, di tensione che ci portavamo dalla scuola normale. Nel biennio sperimentale avevamo la possibilità, in parte legale, di sviluppare questo tipo di atteggiamento. In fondo ci hanno lasciato fare per lo stesso motivo per cui gli studiosi osservano le cavie nei loro liberi atteggiamenti e reazioni che esse hanno quando sono sottoposte ad un esperimento.

--Si può parlare di sfogo solo per la prima parte del biennio. Più tardi si è tentato di dare una giustificazione a questo tipo di atteggiamento: gli insegnanti lo chiamavano infantilismo. Dietro a questo infantilismo c'era una forte aggressività fortissima contro questa istituzione che era la scuola; in fondo il biennio lo vedevamo ancora come istituzione.

--Questo atteggiamento non era solo nostro, ma era un atteggiamento che avrebbero potuto avere tutti gli studenti se avessero avuto le nostre stesse possibilità. Basta pensare agli studenti che dalle scuole normali venivano al biennio per poter fare casino. Se si allentasse la repressione poliziesca nelle scuole normali, penso che si verificherebbero le stesse situazioni.

Da quello che avete detto sembrerebbe che di fronte a un sistema più liberalizzante si sono scatenate queste aggressi-



vità inconscie che hanno dato queste situazioni. Di fronte a queste situazioni è giusto liberalizzare la scuola in modo che si aprano questi processi di aggressività dei ragazzi? Oppure non è più logico, come succede nella scuola normale, bloccare questi tentativi? Questa aggressività distruttrice è un passo necessario per voi studenti, o è un passo non necessario, e al limite negativo, da eliminare, e quindi tentare di passare ad una forma di scuola che nonostante tutto non conduca a queste forme, che in fondo, sono anti-sociali, anti-economiche, anti-produttive, ecc.?---

--La riforma del liceo è inutile, quando dietro al liceo ci sono otto anni di scuola repressiva. Se invece alle elementari ci fosse uno sfogo della aggressività, anzi di sfogo della creatività, che non è ancora aggressività nelle elementari, non ci sarebbe più questa tensione, per cui si arriverebbe ad un equilibrio personale. Lo sfogo dell'aggressività si è manifestato soprattutto durante il primo anno, e poi si è giunti ad una specie di rassegnazione, per cui un certo equilibrio è stato raggiunto.

--In questi due anni si sono liberate tutte le contraddizioni e le tensioni che c'erano in noi, e che si erano accumulate durante la nostra infanzia scolastica. In una scuola non tradizionale, il bambino cresce in un ambiente che gli è congeniale, seguendo i suoi impulsi, e che gli permette di creare, senza bisogno di adattarsi.

--Se la liberalizzazione esistesse anche nella scuola materna, elementare e media, la diversità fra la realtà e la realtà scolastica, creerebbe gente capace di vedere cosa c'è da cambiare e dove bisogna fare questo cambiamento, e di volerlo. Se la riforma fosse globale, la scuola diventerebbe sì un posto di privilegiati, che sanno agire, cambiare ed allargare questo privilegio.

--Dopo questa esperienza il biennio è cambiato completamente. Il potere, chiamiamolo così, si è espresso dicendo: "Avete visto? Vi abbiamo dato questa libertà, avete visto che cosa è successo; abbiamo speso tanti soldi per niente, per cui questa libertà non la diamo più".

In quale senso il biennio è stato un recupero di forme di liberazione che la scuola precedente non aveva assolutamente dato? Quindi nessuna scuola che a un determinato momen-

to della scolarità si ponesse di cambiare metodi, ignorando quello che era avvenuto prima, può avere un reale successo proprio perchè non si tiene in considerazione quello che è successo prima, e andrebbe incontro a fatti di questo genere, come fatti di aggressività, abbastanza precisi e reali. ---

--Dal biennio sono uscite persone che hanno saputo cavarcela sino alla fine del liceo; hanno potuto mantenere atteggiamenti liberi essendo abbastanza protetti e difesi dalla famiglia (borghese), e dal retroterra culturale. Mentre il figlio dell'operaio, mancandogli difese di questo tipo, è rimasto un disadattato.

Da quanto avete detto prima, il tipo di programmi, il tipo di contenuti erano in crisi, dal momento che gli insegnanti non riuscivano a proporre dei contenuti scientificizzati, tradizionali, e dovevano senz'altro contrattare con le esigenze, e quindi i bisogni e gli interessi degli studenti, per poter tentare di proporre qualcosa di alternativo e di valido. Questa mancanza di contenuti è stata gestita da voi, e anche proposta da voi? Oppure le proposte degli insegnanti, comunque fossero, anche se tentavano di rispondere alle esigenze degli studenti, venivano tuttavia disattese? ---

--Questo momento di mancanza dei contenuti non è stato gestito da noi. E' stato solo un assoluto rifiuto dei contenuti proposti dai professori.

--Quanto detto sopra è vero, però riguarda un certo tipo di studenti e di professori. In fondo, questo rifiuto a priori si è verificato relativamente a quel tipo di studenti che venivano da una determinata classe, e che avevano avuto modo, data la loro provenienza, di coltivare determinati interessi; questi erano quelli che rifiutavano in blocco le proposte, anche se venivano da professori, che avevano assunto un ruolo diverso. Invece per un'altra parte di studenti, è avvenuta una collaborazione con gli insegnanti e così abbiamo potuto condurre a buon fine determinati lavori, ad esempio il progetto sulla cascina; questo era un'area organica, sulla situazione di vita sociale, economica, e strutturale che esiste all'interno di una cascina. Ci siamo recati in una cascina fuori Milano per un determinato periodo, ed abbiamo studiato da vicino questa struttura che è così fuori da quella che è la nostra vita cittadina, e che sopravvive ancora nelle campagne. Un altro progetto era quello sull'inquinamento, dove abbiamo tentato la mas-



sima collaborazione tra materie scientifiche ed umanistiche. In questi progetti si tentava proprio di unificare le due parti.

A mio parere ci sono alcuni chiarimenti da fare. Il progetto, come metodo didattico, tende ad essere qualcosa di alternativo al metodo tradizionale, sfruttando l'insegnamento di tipo interdisciplinare. In effetti, però, il progetto era un tentativo di risposta agli interessi dei ragazzi. Per cui c'erano dei progetti, ad esempio quello della cascina, che avevano proprio questo scopo preciso di interdisciplinarietà ove effettivamente i contenuti e l'organizzazione, erano un'organizzazione essenzialmente di tipo contestistica, anche se poi il fatto del ruolo degli insegnanti, il fatto degli atteggiamenti degli studenti, facevano saltare determinate cose. Però, probabilmente vi erano altri tipi di progetti che rispondevano a delle esigenze dei ragazzi. ---

--Il progetto in cascina e quello sull'inquinamento erano progetti che ci portavano ad una assimilazione delle nozioni, però ci attraevano qui le materie scientifiche perché vedevamo la loro utilità. C'è stato un progetto sul teatro che ha coinvolto la maggior parte degli studenti; il teatro, concepito in modo molto elementare, è stato un momento di sfogo della propria personalità.

Come è nato il progetto del teatro? ---

--Abbiamo costruito tutto l'apparato necessario per mettere in scena il testo scritto da noi, come regia, sceneggiatura, ecc. Il testo era uno spunto da "L'eccezione e la regola" di Brecht, e la morale di questo testo l'abbiamo riportata e ambientata ai giorni nostri, e precisamente nel contesto di uno sciopero alla Renault dove un operaio era stato ucciso dalla polizia. Abbiamo incontrato grandi difficoltà per la stesura del testo, dovute alla nostra incapacità nella affrontare un lavoro simile, che in fondo è un tipo di lavoro che richiede spontaneità, perché praticamente dovevamo autogestirci. Queste difficoltà sono state superate grazie al modo di stimolazione di colui che coordinava questo lavoro. Il coordinatore sarà anche il regista, perché noi, nonostante la buona volontà, non riuscivamo a risolvere questo problema per lacune tecniche.

Da quanto tu dici la figura dell'insegnante non si pone come figura della persona preparata culturalmente e scientificamente, non si pone come una figura che ha degli strumenti precisi di autorità, ma si pone essenzialmente come la figura che coordina, stimola e dirige un certo lavoro. Il

lavoro scolastico e non scolastico deve essere essenzialmente coordinato, ma deve anche essere essenzialmente autogestito. ---

--La figura del professore ci richiama alle nostre responsabilità; il lavoro doveva essere portato a termine per una verifica di fronte a noi stessi, e in quanto tale assumeva una grande importanza.

Alcuni di voi hanno continuato a recitare in compagnie di dilettanti. In questo tipo di lavoro, esterno alla scuola, esiste una certa metodologia rigida; ciò che invece non è stato possibile determinare all'interno del lavoro teatrale del biennio. Per quale ragione un medesimo tipo di lavoro, in una struttura esterna, riesce a coinvolgere e a responsabilizzare a una determinata rigidità di comportamento di essere, e invece all'interno della scuola non riesce a responsabilizzare fino in fondo? ---

--Lo studente ha un pre-concetto verso la scuola: la vede unicamente come autorità, quindi anche se propone qualcosa di interessante, esiste sempre questo distacco fra la scuola e il suo ambiente. Questo discorso lo generalizziamo a tutti gli studenti di tutte le scuole. Rispetto invece al biennio sperimentale, alla nostra esperienza, possiamo dire che il lavoro, pur avendo funzionato, non ha funzionato del tutto perché non c'era una certa responsabilità della gente. Però questa responsabilità l'abbiamo raggiunta dopo. Uscendo dal vivo di una esperienza abbiamo tratto gli insegnamenti di questa esperienza.

--Abbiamo raggiunto una certa maturità nel lavoro teatrale che abbiamo fatto dopo. Però dopo altri quattro anni passati a lavorare in questo senso, portando testi che significavano qualcosa, ma erano di altri, cioè senza una nostra creatività precisa, ci siamo trovati a rifiutare questo lavoro perché non trovavamo più il momento di creatività come avevamo trovato al biennio. Abbiamo perso quel "vivere" il lavoro che avevamo al biennio. Lavoravamo più seriamente, ma ci sentivamo più sterili.

Sembra che questo tipo di lavoro, e in genere tutti i lavori fatti al biennio, abbiano creato una forma mentis tale per cui dobbiate necessariamente ritornare a forme creative. Qualunque tipo di esperienza interessante, se non ha questi spazi creativi, diventa inutile, fossilizzante.

In generale voi dite essenzialmente questo: affinché la creatività, l'insegnamento, la scuola acquisti un nuovo senso, occorre ripartire dall'origine della scuola, dalla scuola materna, dalla scuola elementare, ecc., in quanto la situa

zione attuale, il modo attuale di essere della scuola, è un modo che effettivamente uccide la creatività; cioè vincola totalmente la creatività delle persone, a tal punto da creare o degli emarginati, oppure, al limite, dei disadattati. Dopo due anni di biennio, il vostro reinserirvi nella scuola normale, che tipi di scompensi ha portato, o che tipi di valorizzazione ha portato? Avete sentito una inferiorità culturale rispetto agli altri? Oppure questo tipo di liberazione, che mi sembra voi fate emergere, ha portato dei frutti positivi, come equilibrio, come impegno, socialità, nei rapporti sia nei confronti dei vostri nuovi compagni, sia nei confronti della società in generale? ---

---Quando ci siamo ritrovati al classico non sapevamo di greco e di latino; in compenso avevamo avuto in questi due anni un certo tipo di crescita che ci ha permesso di sopravvivere benissimo, anche sfruttando una nostra capacità che ci permetteva di uscire da determinate situazioni, sdrammatizzandole. Fare delle conclusioni sull'esperienza del biennio, non è molto facile. Noi, al biennio abbiamo avuto la possibilità di metterci in contatto con dei nostri coetanei, che vivevano più o meno i nostri stessi problemi. Per noi c'è stata questa apertura, questa verifica che purtroppo non avviene nella scuola tradizionale, appunto perchè non ci sono gli spazi necessari affinchè questa conoscenza si attui. Ognuno di noi ha scoperto gli altri, ha scoperto il simile; si è accorto che attorno a sé ruotano tante altre persone che interiormente vivono allo stesso modo. E questa è l'età in cui una persona, o si rende conto di ciò, oppure rischia per tutto il resto dell'esistenza di restare un introverso, di rinchiudersi nel suo egoismo che non gli permette di comunicare con gli altri, e di ascoltare gli altri. Per noi che abbiamo avuto questa possibilità di incontrarci, di vivere con gli altri, l'esperienza del biennio ci ha lasciato una ricchezza indelebile. Noi al biennio passavamo dei pomeriggi interi in una classe a parlare continuamente di noi, dei nostri problemi, quasi fosse un incontro da psicanalisi di gruppo. Questo lo facevamo spontaneamente, era qualcosa che volevamo fare e facevamo con interesse. Una parte di noi è tuttora legata, abbiamo degli obiettivi comuni, e sarà proprio la verifica di questi obiettivi che ci darà ragione, e qualificherà la nostra esperienza al biennio.

---Il biennio mi ha insegnato a dare a tutte le cose un'agusta misura; per cui nella scuola normale, in cui sono stato per quattro anni, sono riuscito a non drammatizzare certe situazioni. Una cosa molto importante che il biennio ha dato a molte persone è l'autodeterminazione; la determinazione per cui certe contraddizioni non le si sopporta, anche all'interno della nostra personalità; per cui le scelte le si fa subito, certe situazioni vengono stroncate subito, piuttosto che trascinarsi per molto tempo. Personalmente, nei primi tempi alla scuola normale, mi sono sentito un disadattato; dopo, ho preso coscienza della possibilità di instaurare un rapporto diverso, non tanto con la scuola, quanto con la gente che ti circonda all'interno della scuola, per cui si riesce, al limite, ad avere una coerenza tra il comportamento all'interno della scuola e quello al di fuori della scuola. Cosa che prima non avevamo e che in fondo non avevamo neppure al biennio.



RUOLO DI AUTORITA' E PROCESSO DI SVILUPPO SOCIALE NELLA SCUOLA.

DI VITTORIO VOLPI.

LA STRUTTURA DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA.

Per cercare di comprendere le dinamiche esistenti nel rapporto tra professori e studenti occorre tener conto non solo della personalità di ciascuno, ai due poli della relazione, ma anche di tutto ciò che costituisce l'ambiente, il terreno sul quale la relazione si sviluppa. In determinati contesti il ruolo delle persone può essere così prevalente da imporsi alle circostanze; ma per lo più si assiste al fenomeno inverso: le medesime persone che hanno un certo tipo di rapporto sul lavoro, per esempio, di solito ne stabiliscono uno completamente diverso al di fuori di quello. Analogamente succede nella scuola, allorché si osserva che al di fuori di essa il rapporto che gli allievi stabiliscono con i loro insegnanti potrebbe essere molto differente, passare dalla diffidenza alla fiducia o viceversa, oppure non avere semplicemente motivo specifico per esistere.

Da queste considerazioni iniziali parrebbe dunque che la scuola, in quanto istituzione (in quanto cioè organizzazione sociale), assume una parte non trascurabile non solo nel mettere in rapporto insegnanti e allievi, ma anche nel determinare il modo in cui dovrà svolgersi la relazione fra loro. Sarà bene allora incominciare a verificare questa caratteristica, osservando la scuola sotto il profilo istituzionale. Si vedranno poi le risposdenze che tale realtà può di fatto avere nei rapporti interpersonali all'interno di essa.

Le caratteristiche istituzionali della organizzazione scolastica

Perché si possa parlare di « istituzione » occorre che vi siano due o più persone, la cui attività sia in una certa misura collegata, inserita in un quadro organizzativo comune. Certe organizzazioni sociali, come per esempio un mercato, possono richiedere collegamenti quanto meno labili; altre, come

un collegio, un convento, un reparto militare, coinvolgono assai più profondamente i loro membri nell'attività comune: sono queste le cosiddette « istituzioni totali ». Nella vasta gamma di organizzazioni sociali che stanno fra le due categorie citate possiamo mettere quelle che richiedono l'impiego di una parte del tempo, per un livello di collegamento alla organizzazione comune del lavoro che si potrebbe definire semitotale. Questa definizione, di per sé insufficiente, ci aiuta però a collocare meglio l'istituzione, di cui ci interessano in questo momento le caratteristiche, e cioè la scuola, a fianco di tutte quelle che conosciamo come uffici, supermercati, officine ecc. e in cui le esigenze organizzative impegnano a un lavoro comune una parte più o meno consistente del tempo.

Un altro richiamo utile a meglio perfezionare il concetto di istituzione può essere quello nei confronti della istituzione primaria, cioè della famiglia. Nella nostra cultura infatti la famiglia non è solo il nucleo di base della società; essa rappresenta anche un vero e proprio modello organizzativo, ripetuto spesso inconsapevolmente, per molte altre istituzioni più complesse. Basti il riferimento a certe forme di governo, dove il monarca ha il ruolo del « buon padre »; o dove il tiranno appare avere usurpato i diritti degli altri « fratelli »; o infine — come negli assetti democratici — dove la stessa collocazione topologica dei partiti politici ripropone la posizione conservatrice degli anziani, quella moderatrice della coppia parentale (di chi detiene cioè realmente il potere), e quella innovatrice dei giovani.

Nella istituzione scolastica come la conosciamo oggi, i rapporti con un modello familiare sono evidenti, non solo per i rapporti gerarchici, ma proprio per un concreto intervallo d'età fra i vari gradi di essa, e in particolare tra alunni e insegnanti.

Come nella famiglia, anche qui troveremo pertanto tutta una serie di disposizioni, di convenzioni (se non proprio di tradizioni e di miti), mantenu-

te in vita attraverso tutta una serie di comunicazioni, talvolta verbalizzate e scritte, ma più spesso non verbali, rappresentate dai « messaggi istituzionali ».

Il messaggio istituzionale

Non può dirsi che esista rapporto fra due persone, se queste non comunicano in qualche modo fra loro. Tale comunicazione avviene, come ho già accennato, attraverso due modalità principali. Una di queste è quella verbale, cioè quella che utilizza il codice della parola scritta e parlata. L'altra è quella che si vale della mimica del volto, del modo di abbigliarsi, di gestire, in una parola di porsi, anche al di là delle intenzioni e dei propositi espressi verbalmente, e persino in contrasto con questi. Il messaggio percorre così sia la strada verbale sia quella non verbale, giungendo per entrambe al destinatario. Ciò non toglie che esistano messaggi solo verbali (per esempio una lettera: a meno che non la si debba leggere « tra le righe ») o solo non verbali: questi ultimi anzi rappresentano la maggioranza (ma anche qui certi modi di gestire si sono così diffusi da poter essere intesi come in un codice, non parlato, di tipo verbale, che anziché la parola, lo scritto ecc., usa il gesto).

La necessità di comunicare ai propri membri è vitale per l'istituzione, che si presenta come organizzazione di molteplici rapporti interpersonali. I messaggi che emette, tuttavia, sono sostanzialmente differenti da quelli che intercorrono in una relazione non legata a un preciso contesto. Tali messaggi non si limitano a consentire uno scambio di informazioni, ma costituiscono altrettanti punti di riferimento, che « organizzano » pertanto, coordinandole, le azioni dei singoli. Tutti sanno che per sentirsi « dentro » un gruppo occorre prima di tutto conoscerne e accettarne le regole: i messaggi istituzionali non fanno altro che

comunicare queste regole. Anche qui abbiamo la suddivisione in messaggi verbali e non verbali, con la solita prevalenza dei secondi sui primi. Si comprende bene però come il messaggio istituzionale non possa, per la sua stessa natura, essere emesso da altri che da una autorità, sia essa quella « ufficiale » (individuale o collettiva) o quella di un sottogruppo all'interno della comunità, dotato di sufficiente forza organizzativa.

Nell'istituzione scolastica vediamo dunque come l'organizzazione del lavoro segua non solo i messaggi ufficiali (contenuti nelle leggi, nelle disposizioni varie del ministro, del provveditore, del preside, del collegio dei professori ecc.), ma anche le consuetudini proprie di singoli o di gruppi di insegnanti — riguardanti per esempio i metodi didattici — che la maggioranza degli altri fa proprie. Ancora più evidente è questo fenomeno tra gli allievi, la cui tendenza è di ricercare quali norme siano da osservare — è il caso della valutazione — al fine di non essere estromessi dal gruppo.

Nel messaggio istituzionale troviamo infine un'altra caratteristica peculiare: è quella di esprimere un giudizio di valore sulla risposta che a esso viene data. Vediamo il caso di uno dei messaggi più elementari, tolto anch'esso dalla realtà istituzionale scolastica: l'ora d'inizio delle lezioni, comunicata dal suono di un campanello.

Il messaggio espresso nel suono a quella data ora è prima di tutto l'avvertimento, ai membri dell'istituzione, che da quel momento s'inizia a fare un certo lavoro. Esso però significa anche altro. Per coloro che sono già arrivati nel banco o in cattedra, vuol dire che essi sono a posto con le norme istituzionali; per gli altri che sono in ritardo vuol dire che per essi ci vorrà la giustificazione, come minimo, del perché siano fuori dalla norma. A questo punto, il messaggio istituzionale appare costituire come una discriminante fra le risposte che lo accettano (e che quindi vengono qualificate positive) e quelle che non sono conformi alla norma da esso trasmessa, e che pertanto sono definite negative.

Cercheremo di vedere ora quali siano i principali messaggi attraverso cui, nella istituzione scuola, si comunicano le norme che organizzano la vita di relazione fra allievi e insegnanti, e quale importanza assumano, nel caratterizzarla come situazione tipica di quel determinato ambiente.

Il rapporto interpersonale di natura professionale

Quando ci si riferisce al rapporto fra professori e studenti, si sottolinea-

no, giustamente, le sue componenti profondamente umane. Meno opportunamente, invece, non si tiene forse abbastanza conto della sua natura anche professionale. In altre parole, si propende a rappresentare gli uni come adulti con esperienze e conoscenze, da mettere a disposizione degli altri più giovani, desiderosi di apprendere; ciò è la verità, o almeno buona parte di essa. Ma non tutta. La parte che manca riguarda la realtà professionale degli insegnanti, i quali con il loro lavoro assicurano lo svolgersi di un servizio (l'istruzione pubblica) fornito non da loro, ma dalla istituzione scuola. Essi sono pertanto il personale stipendiato dalla istituzione per garantire una data prestazione, i cui utenti sono appunto gli allievi.

Il rapporto che ne consegue non è dunque considerabile alla stessa stregua di qualunque altro: esso esiste poiché c'è la richiesta di un certo servizio, da parte di un determinato numero di clienti, i quali, attraverso il pagamento delle tasse allo stato, ne assumono l'onere finanziario. Si tratta dunque di un rapporto fra personale e cliente, cioè di un « rapporto interpersonale di natura professionale » che può collocarsi soltanto nell'ambito di una istituzione.

Per le ragioni dette sin qui, non si può dunque considerarlo quasi mai spontaneo. E ciò emerge molto chiaramente anche dalle norme che lo regolano. Si vedano quelle contenute nei messaggi istituzionali espressi anzitutto dall'arredamento di un'aula di scuola: al professore è riservata una cattedra, dal piano quasi quattro volte più ampio di quello di un banco (anche se egli non ha da appoggiarvi spesso nient'altro che il registro), una seggiola con i braccioli, il tutto sopraelevato su una pedana. Per gli allievi ci sono i banchi e le seggiole normali, appoggiate direttamente al pavimento. Data l'inutilità pratica dei mobili predisposti per l'insegnante, è evidente come il messaggio in essi contenuto riguardi il ruolo, che a lui viene affidato, di autorità; così come nei posti degli allievi è già espresso quello di subordinati.

Un altro messaggio atto a definire il ruolo dell'insegnante è rappresentato dal registro. Da quello di classe, dove egli è tenuto ad annotare le assenze, le note disciplinari, le giustificazioni; a quello della sua materia, dove egli esprime i giudizi sul profitto. L'orario delle lezioni infine, assegnando ogni ora a una determinata materia, fa sì che l'insegnante, fin dal primo istante in cui entra in classe, non sia più semplicemente se stesso, ma colui che insegna quella certa disciplina.

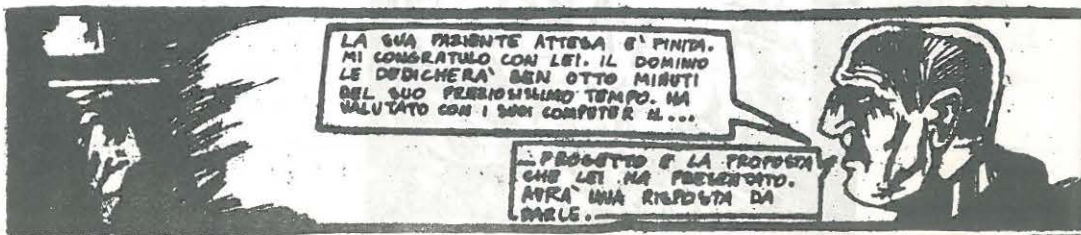
Egli dunque, prima ancora che abbia aperto bocca, per il fatto stesso di entrare in quella classe, di salire sulla cattedra e posarvi il registro, è già collocato in un preciso ruolo. Così come del resto lo sono gli allievi, per il

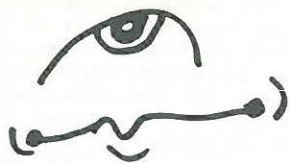
fatto di stare lì, davanti a lui, nei loro banchi, davanti ai libri del suo insegnamento.

Fra questi due ruoli, è scontato che il rapporto sia già in gran parte prestabilito. La percezione iniziale che uno ha per l'altro rappresenta del resto la forza più tenace a mantenerlo nelle linee predisposte. Infatti non è solo l'allievo nella impossibilità psicologica di porsi in modo diverso, dal suo essere uno studente che va a scuola, ma anche l'insegnante non può cessare di essere tale. Uscire dal proprio ruolo significherebbe sfidare la percezione che gli altri hanno di esso: per lo studente vorrebbe dire cioè porsi come un non-studente davanti ai compagni e al professore; per questo si tratterebbe di non essere più « colui che insegna ». Il che equivale a non fare più parte dell'istituzione.

Senza giungere a tali estremi, si può comprendere come ogni tentativo di modificare anche in piccola parte la modalità di rapporto esistente, si scontri con la pressione psicologica del contesto, derivante sia dalle finalità organizzative istituzionali, sia dalla tendenza a conservare tali finalità da parte degli stessi membri dell'istituzione. Ciò tuttavia, oltre che spiegare gli insuccessi di tanti esperimenti innovatori, costituisce anche la premessa indispensabile per ogni azione, diretta a determinare sostanziali cambiamenti in senso evolutivo, che voglia avere serie probabilità di riuscita. Essa ancora una volta potrà essere efficace allorché si tradurrà in un lavoro maturativo, che coinvolga tutta la comunità, in quanto essa stessa fonte di quelle norme che possono di fatto riproporre, su basi sempre nuove, soluzioni valide per un rapporto, qual è quello fra allievi e professori, per sua natura in continua trasformazione.

Vittorio Volpi





Il fermento che agita un numero sempre maggiore di giovani — e che rappresenta il fenomeno più vistoso nella società mondiale di questi anni — viene spesso portato come dimostrazione che la scuola è lontana dallo svolgere quel ruolo educativo che in genere vorrebbe. Dal canto loro gli studenti sembrano poco propensi ad attribuire le ragioni della protesta giovanile a un inadeguato funzionamento della scuola. Essa però rimane la principale accusata agli occhi di quanti — educatori, genitori, insegnanti — se ne aspettano soprattutto un intervento che dia una risposta esauriente alle giuste aspettative di inserimento sociale dei giovani. Pertanto spiegano la contestazione come originata prevalentemente da un contrasto fra generazioni, in cui gli anziani adopererebbero la scuola per infrangere e filtrare la spinta proveniente da ogni nuova ondata, che potrebbe togliere loro di mano il timone. La scuola avrebbe assunto così il compito che un tempo veniva affidato alle guerre ricorrenti (« la meglio gioventù che va sottoterra »).

I giovani invece, non soltanto studenti, affermano di volere « distruggere la scuola », in quanto una delle istituzioni che operano, nella nostra società, come quelli che Erving Goffman ha definito i « meccanismi dell'esclu-

sione e della violenza », quali le fabbriche, gli ospedali psichiatrici, l'esercito e così via. Da queste affermazioni appare evidente come la contestazione non si sviluppi tanto sui motivi non nuovi del contrasto fra generazioni, quanto su un discorso più a monte, che riguarda i rapporti fra uomo e uomo, in termini di esercizio dell'autorità da un lato, e di limitazione dell'autonomia dall'altro. L'accostamento della scuola alla fabbrica, all'esercito, all'ospedale, a istituzioni cioè dove la diversità di generazioni conta relativamente, ce lo conferma. L'aspetto inedito nell'atteggiamento dei giovani non sta perciò soltanto nella maggiore consapevolezza del proprio diritto alla autorealizzazione. Esso è piuttosto nella convinzione che il conseguimento dell'autonomia non rappresenti tanto una minaccia per gli « arrivati » delle generazioni precedenti, bensì un « cattivo esempio » per una società nella quale la dipendenza e la sottomissione sono la regola, e la autonomia un privilegio. Non siamo di fronte dunque a un contrasto fra giovani e meno giovani, ma a un conflitto più vasto e nello stesso tempo più profondo, fra l'autorità istituzionale e la libertà dell'individuo, fra il bisogno psicologico di sicurezza del gruppo e quello di autoaffermazione della persona.

Che questo conflitto sia maggiormente evidente nella scuola è comprensibile, poiché il suo intervento sui giovani avviene nel momento in cui più forte è la spinta all'autonomia, e ancora molto grande il bisogno di dipendenza. Meno evidenti sono invece le modalità con cui esso si sviluppa. Per mettere in luce queste ultime cercheremo pertanto di illustrare le caratteristiche istituzionali della scuola. Quindi vedremo le conseguenze di esse sui ragazzi, e le possibili indicazioni operative.

L'ISTITUZIONE SCUOLA

Fra le accuse rivolte alla scuola la più grave appare senza dubbio quella mossale dalla protesta giovanile, nella quale, come si è visto, la si definisce una istituzione dell'esclusione e della violenza, il cui fine precipuo è di produrre individui sottomessi e dipendenti. Per verificare una simile affermazione è necessario analizzare i caratteri istituzionali della scuola, e valutare se realmente essi prevedono l'uso dell'esclusione e della violenza, e infine se tali mezzi possono produrre e in che misura le conseguenze denunciate.

Una prima caratteristica osservabile nella istituzione scuola è la divisione fra personale (bidelli, segretari, insegnanti, preside) e clienti (studenti). Essa, come del resto in molte altre istituzioni (si pensi a quelle commerciali, come gli alberghi o i gruppi magazzini) non è voluta espressamente dagli uni o dagli altri, ma è stabilita all'origine, nella natura stessa dell'istituzione. Così certi edifici scolastici prevedono ingressi separati per il personale e per gli studenti, ma pensiamo che ovunque agli allievi siano destinate aule più o meno numerose, banchi per sedersi e appoggiarsi per leggere e scrivere, servizi igienici comuni (spesso privi di chiavistello), mentre al personale sono riservati locali appositi (bidelleria, sala professori, segreteria, presidenza, sala medica, servizi igienici riservati e muniti di serratura), arredati in modo più confortevole e dove è talvolta possibile fruire di uno spazio privato, come un cassetto dove mettere sotto chiave i registri, la cancelleria, piccole somme di denaro e così via. Nelle singole classi agli insegnanti è destinato poi il posto in cattedra (sollevato talora su una predella), con una sedia diversa da quelle degli alunni.

Questa separazione, poco utilizzabile sul piano del lavoro didattico, sottolinea invece il ruolo di rappresentanti dell'autorità che l'istituzione — a prescindere, come si vede, dalla scelta iniziale del personale stesso — affida a quest'ultimo. Il ruolo dell'autorità nella scuola è d'altra parte molto importante. Gli allievi infatti entrando nell'istituzione perdono pressoché ogni responsabilità, comprese le più elementari, che di solito fuori si assumono senza alcuna difficoltà, come andare e venire dalla strada, recarsi da un locale all'altro, scendere o salire le scale, affacciarsi alla finestra, stare seduti o muoversi per la stanza, recarsi ai servizi, e così via. L'istituzione assume su di sé tutte queste responsabilità, ed esercita quindi l'autorità di concedere o meno che vengano esercitate quelle azioni per le quali ritiene se stessa responsabile. Così, ragazzi che per cor-

rere a scuola scendono le scale di casa a quattro a quattro, una volta arrivati potranno scenderle solo sotto gli occhi del bidello o del professore, « altrimenti c'è il rischio che si rompano l'osso del collo ». Ciò vale per tutte le altre situazioni.

Ma l'autorità non si limita a intervenire a questo livello. Essa infatti stabilisce quando l'alunno deve venire a scuola e quando fare vacanza; quali materie deve studiare, per quante ore e in quali ore della settimana; quali libri deve usare; con quali compagni, in quale classe e con quali insegnanti deve lavorare; quali sono i comportamenti da premiare e quali da punire e secondo quali modalità.

Come si vede, una persona nata libera e con il diritto di essere educata all'uso di questa libertà, di fatto incontra nella istituzione scolastica una situazione in cui l'autorità esercita su di lei un potere totale, che la priva di ogni autonomia, riducendola a una condizione di completa « irresponsabilità ». Quanto al personale, nonostante la buona volontà, difficilmente riesce a mutare qualcosa nella sostanza. È più facile che sia invece portato ad aderire con scrupolo alle istanze istituzionali, come si può vedere dai seguenti stralci da regolamenti e circolari raccolte quest'anno in alcune scuole lombarde:

« Alla Scuola è dovuto, da tutti gli alunni, il massimo rispetto. Essi devono astenersi dal compiere atti incongrui, gridare, correre, fischiare e, soprattutto, venire alle mani. »

« A tutti gli insegnanti e a tutti gli alunni. In alcuni piani l'intervallo si svolge ancora in modo troppo disordinato. Raccomando perciò vivamente che gli alunni rimangano nella propria classe sotto la sorveglianza dell'insegnante, e si rechino, ordinatamente in fila per due, accompagnati dai bidelli, ai servizi. »

« È assolutamente obbligatorio che l'insegnante responsabile dell'intervallo nella classe tenga la porta chiusa o, se la vuol tenere aperta, rimanga sulla soglia della medesima, impedendo che gli alunni escano. »

« Per nessun motivo gli alunni potranno entrare nella sala dei professori. »

« Le lezioni devono essere seguite con interessamento, senza distrarsi e disturbare l'insegnante o gli altri alunni. »

« I maschi terranno in ordine i capelli; le femmine sono invitate a indossare sempre il grembiule nero. »

« L'ingresso e l'uscita dalla Scuola si svolgeranno in silenzio, come pure gli spostamenti da un'aula all'altra, sempre sotto la sorveglianza degli insegnanti. »

Si può ben immaginare come una buona parte di questi inviti — agli alunni di seguire le lezioni senza distrarsi, o agli insegnanti di impedire con il proprio corpo l'uscita dei ragazzi dall'aula — facciano sorridere, o siano praticamente inapplicabili. Ciò

che invece appare inequivocabile, pur nei pochi esempi riportati, è il tono perentorio — che annulla ogni possibile presenza dell'altro, del ragazzo cioè — con cui si impongono doveri e osservanze talvolta lesive della stima di sé. Valga per tutti l'esempio dell'andata ai servizi, tutti in fila per due, sotto sorveglianza, all'ora stabilita. Classi intere dunque che vanno ai servizi (certamente non con un numero di posti tanto grande) durante l'intervallo (che non durerà delle ore): non è difficile pensare alla fretta, alla promiscuità, al fetorino lasciato dalle classi precedenti. È il caso di soffermarsi su di un particolare come questo, data l'importanza facilmente intelligibile connessa con questa funzione biologica. Com'è noto, infatti, al controllo degli sfinteri durante la fase anale viene affidato un compito di primaria importanza nel processo di affermazione

della propria autonomia. Il poter disporre a proprio piacimento dei tempi di defecazione serve al bambino come mezzo fondamentale di controllo sull'ambiente, al punto che, invitato con eccessivo zelo dai parenti a liberarsi delle feci, è in grado di trattenerle per giorni e giorni, fintanto che non avrà deciso diversamente. Vale naturalmente anche il ragionamento opposto, allorché si cerca di impedire tale funzione in certi momenti, o in certi luoghi.

La tendenza a regolare la minzione e la defecazione a ore fisse, giustificabile con esigenze organizzative, mostra così senza ombra di dubbio come il bisogno istituzionale di controllo dell'attività interna all'istituzione stessa, appaia quanto meno più impellente dei bisogni biologici e psicologici dell'individuo. Essa si traduce pertanto in una intrusione nella sfera più intima e delicata del soggetto, che calpesta e umilia l'immagine di un sé nel momento in cui tenta di affermarsi come autonomia e quindi degna di stima. Nell'esempio dell'evacuazione, l'essere indotti a realizzarla in condizioni tanto poco intime e tranquille, se non anche in un clima di un certo squalore, rappresenta una pericolosa aggressione al processo evolutivo di emancipazione, e solitamente produce reazioni patologiche. Fra le altre, ricorderemo le più evidenti, quali la ricerca di ogni pretesto possibile per recarsi ai servizi

fuori orario, attendandovisi; l'elezione dei servizi come luogo « proibito » adatto a incontri fuori classe, ovvero a spedizioni esplorative dei maschi nei confronti delle femmine; la ripugnanza per il luogo, e conseguente rifiuto di evacuare durante tutta la permanenza a scuola.

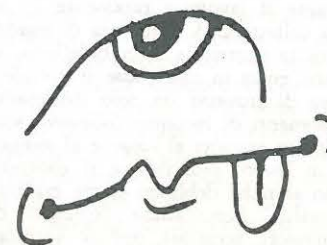
L'IMMAGINE DELL'AUTORITA'

Ciò che interviene a negare il diritto naturale dell'essere umano ad autodeterminarsi liberamente si chiama violenza. Il ragazzo che riceve questi interventi da una autorità, della quale ha peraltro bisogno per poter essere appoggiato sulla via dell'emancipazione, si fa di questa una immagine non accettabile e facilitante, ma sadica e violenta. Il carattere istituzionale poi dell'autorità stessa impedisce di contrapporsi come si potrebbe fare con quella impersonata da un determinato insegnante più severo degli altri, o da un bidello meno paziente. Essa viene necessariamente accettata, poiché le regole da essa dettate sono le stesse che garantiscono — attraverso comportamenti uguali per tutti — la fisio-

nomia e la coesione del gruppo. Ribellarsi a essa equivale a uscire dal gruppo. Occorre accettarla, dunque; ma ciò significa accettare anche i moduli violenti con cui si manifesta. E per ciò che allora si può parlare di una scuola violenta, che insegna la violenza. Accettare questa autorità, vuol dire ancora cedere alle limitazioni che impone, con le quali (non meno sottili, e non meno giustificabili con pretese necessità del vivere comunitario) si ottengono all'interno dell'istituzione varie gradazioni di comportamenti fortemente più dipendenti da quelli possibili al di fuori di essa. I ragazzi finiscono per accettare di vivere nella scuola come degli emarginati, come degli esclusi rispetto a una società di persone più libere, come gli insegnanti, quelli che hanno finito le scuole, e gli adulti in genere. E anche qui imparano essi stessi a emarginare, a escludere altri più infelici e più deboli di loro. Eccoli pertanto scaricarsi sul « capro espiatorio » della classe, sugli allievi delle classi più scadenti o differenziali, ovvero, su quelli che studiano una lingua meno privilegiante, com'è talvolta quella francese rispetto alla inglese.

LA GESTIONE DELLA CONTRADDIZIONE

Non crediamo che sia possibile concludere dimenticando che la scuola è un po' lo specchio della società che, attraverso gli insegnanti e l'altro personale, la esprime. Se la società manifesta arrivismo, competizione, sopra-



fazione dell'uomo sull'uomo, riteniamo sia improbabile che esprima una scuola senza analoghi difetti. È tuttavia pericoloso fermarsi a questa constatazione, come del resto lo sarebbe illudersi che la scuola diventi migliore allorché tale aspirazione viene messa sulla carta. Occorre dunque camminare verso una scuola in cui gli adulti non si assumano tanto la responsabilità di decidere al posto del ragazzo, considerando pertanto un incapace, bensì quella di lasciar decidere al ragazzo, rispettandone la dignità e la libertà. Gli interessi del nostro gruppo — la nostra società — sembrano però tendenti a manipolare le nuove generazioni, ad asservirle il più possibile « parcheggiandole » nella scuola, ovvero rendendole quanto più simili alla media dei membri adulti. Da un lato si può continuare a ignorare questa contraddizione fra aspirazioni e interessi, credendo per esempio che la repressione dei giovani serva a fare il loro bene, oppure che modifiche legislative possano cambiare sostanzialmente lo spirito che di fatto viene portato nell'istituzione. Dall'altro si può cercare di mantenere presente, di riconoscere costantemente anche agli occhi dei ragazzi il bene che si vorrebbe e il meno bene che si vuole, cercando di superare volta per volta la contraddizione, imparando a gestirla con l'aiuto degli allievi.

Vittorio Volpi



C. L'AUTORITA' DELL'INSEGNANTE.

Di fronte alla protesta giovanile l'atteggiamento degli insegnanti è stato caratterizzato, dopo l'iniziale disorientamento, da prese di posizione tra loro talvolta notevolmente differenziate. La incidenza di questo fenomeno sul successivo comportamento degli studenti e sulla economia organizzativa dell'istituzione scolastica ha avuto, e continua ad avere, sviluppi che sono diversi a seconda del tipo di scuola, dell'ambiente, della classe socioeconomica cui appartengono i ragazzi, del clima politico determinatosi all'interno e attorno a ciascun istituto. Alla base del fenomeno si possono però riconoscere motivazioni psicologiche comuni alla maggior parte delle situazioni. Per comprendere la natura di tali motivazioni, occorrerà anzitutto analizzare il ruolo tradizionalmente affidato agli insegnanti, così come si ritrova in tutte le scuole. Da qui si potranno vedere i risvolti di tale ruolo nei confronti della realtà circostante, e quindi in quelli della contestazione giovanile.

L'OPERATORE SCOLASTICO NEL RUOLO PROFESSIONALE

Il rapporto in base al quale l'istituzione scolastica può esistere ha due principali interlocutori: da un lato gli studenti, il « materiale umano » su cui dev'essere esercitato un certo intervento, ovvero i clienti, gli utenti del servizio; dall'altro i gestori della scuola, distribuiti ai vari livelli di una gerarchia. Per limitarci alla sola struttura presente in un plesso di scuola media, troviamo qui come il personale si ripartisca in quattro categorie: i bidelli, gli impiegati di segreteria, gli insegnanti, il preside. Il « lavoro » vero e proprio sui ragazzi è svolto però essenzialmente dagli insegnanti, i quali sono anche la categoria più numerosa. Ma nonostante il loro numero, essi non lavorano mai, quando trattano direttamente con gli studenti, in coppia o in gruppi più vasti. Il lavoro insieme — anche se non necessariamente di collaborazione — è invece la norma per i bidelli e per gli impiegati di segreteria.

Anche il rapporto con il capo ufficio — vale a dire con il preside — durante il lavoro è raramente di natura collettiva. A differenza di quando entra in segreteria o in bidelleria, allorché entra in una classe il preside è certo di trovarvi un solo insegnante. I momenti di incontro collettivo sono pertanto estranei al luogo e al momento di lavoro didattico, e si concretizzano allorché debbono essere esplesate formalità burocratiche (collegio dei professori, scrutini), oppure verificato lo svolgimento dei programmi (consigli di classe). Tolte queste occasioni, durante il lavoro di ogni giorno, l'in-

segnante è solo sia di fronte agli utenti del servizio sia di fronte ai controlli burocratici del capo ufficio (puntualità, assenze, scelte nella attività didattica ecc.). E da solo deve pertanto far fronte da un lato alla pressione che gli viene dai ragazzi e dai loro problemi, dall'altro a quella che gli viene dal capo ufficio e dalle esigenze organizzative (nel migliore dei casi) di questi.

Tale profondo isolamento fa sì che, per esempio, una classe difficile per

quelli che vi lavorano, anziché essere assunta collettivamente come problema quotidiano da portare a soluzione, diventi una fonte di frustrazioni individuali durante le ore che ciascuno trascorre in essa; l'azione comune può arrivare tutt'al più a trovare tutti d'accordo nello stigmatizzare la situazione. Alla stessa stregua, l'intervento dall'alto, sia positivo che negativo, si tende sempre più a viverlo come diretto a sé soli, anziché come la ripetizione di una forma consueta. Il richiamo poi rivolto a sé diventa il più severo di tutti, in quanto non si conoscono quelli arrivati agli altri. Anche in questo caso, i brevi incontri fra una lezione e l'altra hanno più spesso il risultato di accentuare il disagio, anziché risolverlo, in quanto mancano dei necessari presupposti di tempo e di esperienza comune indispensabili al superamento della distanza emotiva fra i colleghi. Per questa stessa ragione si incontrano difficoltà ad attuare iniziative come la valutazione globale, da parte di tutto il consiglio di classe, o l'esame collegiale. Quest'ultimo in particolare, nonostante sia stato disposto con apposita legislazione, continua a essere l'interrogazione individuale di ciascun allievo da parte di ciascun insegnante.

L'ALIENAZIONE COME DIFESA

Il termine di « alienazione » fu usato da Bertolt Brecht per indicare quel particolare modo di far teatro, nel quale gli attori, pur immedesimandosi egregiamente nella parte, se ne staccavano in dati momenti per spiegare al pubblico quello che stavano recitando, a quale scopo lo recitassero ecc., onde portare lo spettatore a distanziarsi dalla vicenda criticamente, e confrontare quello che avveniva sulla scena con quello che succedeva nella sua realtà. Ciò a differenza del teatro tradizionale, che tende a coinvolgere il più possibile la platea, a farla identificare con gli eroi della vicenda, a « inchiodare » alle poltrone il pubblico. Useremo qui il termine di alienazione nel senso appunto di difesa dal coinvolgimento emotivo, dalla identificazione con altri al di fuori del proprio mondo.

Di alienazione dobbiamo infatti parlare quando pensiamo alla barriera che l'insegnante è costretto a innalzare fra sé e i propri allievi. Solo distaccandosi dalla loro realtà, evitando di identificarsi con loro egli può infatti coartarli secondo il regolamento di disciplina, sottoporli alle « torture » dello studio a memoria, all'ansia delle interrogazioni, alla frustrazione dei brutti voti, al crollo emotivo della bocciatura, e continuare a vivere tranquillamente. Il processo di distacco emotivo si inizia dapprima come difesa dalla invadenza delle richieste avanzate continuamente dagli allievi sul piano affettivo, e alle quali l'insegnante si trova a far fronte ogni giorno, con qualunque stato d'animo si presenti. Poi, nella incapacità di resistere agli interventi burocratici del preside, e al fine di evitare il conflitto con l'autorità, diventa una condizione indispensabile per strumentalizzare i ragazzi come oggetto su cui scaricare le tensioni del rapporto gerarchico. Pertanto, nei consigli di classe può capitare che l'ansia di ritrovarsi tutti insieme, e alla presenza del preside, si scarichi parlando degli allievi peggiori, di quelli cioè che sono utilizzabili per convogliare su di essi la responsabilità delle cose che non vanno, e quindi per evitare che affiori il disagio di un rapporto disturbato fra gli insegnanti e con l'autorità.

La fuga dal contatto emotivo con i ragazzi conduce inevitabilmente a una progressiva sterilizzazione del rapporto con essi; dall'altro lato, l'isolamento dai colleghi determina una sopravvalutazione dell'autorità, porta a identificarsi con essa e quindi ad accentuare ancora di più la solitudine (infatti, il far lega con i colleghi potrebbe apparire pericoloso per il preside, o quanto meno a questi sgradito, e quindi potrebbe contrastare con il desiderio di guadagnarne la stima e la simpatia). L'ossequio all'autorità, la pretesa del rispetto da parte dei ragazzi anche su questioni veramente grottesche (mastricare la « cicca », o sgranocchiare qualche caramella mentre il professore è in classe equivale a « mancargli di rispetto »; così come non alzarsi quando entra, o non rispondergli « sì signore »: tutti esempi, com'è noto, ampiamente documentati e documentabili ancora mentre scriviamo) è frutto appunto di questo tipo di identificazione. Così si spiega come sia possibile che decine di adulti con prole accettino — se non proprio ricerchino — un trattamento quasi parentale da parte di un capo ufficio sovente anche di età inferiore alla propria: essi stessi di fronte ai bidelli e ai ragazzi, identificandosi con lui possono partecipare di una condizione dotata, ai loro occhi, di indubbio prestigio, se non proprio di qualcosa di « sacro ». Le caratteristiche parentali attribuite al funzionario dirigente facilitano i processi identificatori, poiché le esperienze fondamentali di questo tipo si fanno con

la coppia dei genitori. Pertanto si sente spesso ripetere che la scuola deve essere « come una famiglia », dove il preside ha il compito di agire come un « buon padre ». Nello stesso tempo però, il continuo richiamo ai modelli mitici della prima infanzia contribuisce non poco a circondare il « buon padre » di una certa sacralità. Fatto, questo, molto significativo, poiché rivela quanto sia forte nei suoi sottoposti il bisogno di reprimere le pulsioni distruttive contro chi detiene il potere. Dalle quali pulsioni distruttive ci si difende appunto rendendo « sacra » la persona investita del potere stesso.

LA PROTESTA COME DISSACRAZIONE

Ma la prima vittima della contestazione giovanile è stata proprio l'immagine dell'autorità. L'azione dissacratrice non si è limitata ad agire certamente all'interno della scuola, ma qui ha messo da parte il conflitto con l'insegnante — considerato « di frontiera » — per investire direttamente la direzione. Mostrava cioè di non avere esitazioni o dubbi sul proprio obiettivo. Con l'occupazione fisica degli edifici, e l'estromissione dei dirigenti, la dissacrazione è completa. Ma per i professori il discorso sembra invece incominciare solo allora, e se ne comprende il perché. Oltre che soli, ora essi si trovano in balia delle proprie pulsioni distruttive. L'azione degli studenti ha infatti compromesso irrimediabilmente il solo valido baluardo contro le ansie di questo tipo; non essendo però l'economia organizzativa dell'istituzione cambiata, diventa necessario trovare nuove modalità di rassicurazione. Alcuni sentono che la soluzione migliore sia quella di schierarsi con il preside, altri scelgono invece di allinearsi sulle posizioni dei ragazzi.

Con altre parole, diciamo che mentre il primo gruppo tende a identificarsi ulteriormente con l'autorità, quasi prestando se stesso alla ricostituzione e alla difesa di essa, il secondo si identifica con gli studenti, quasi a partecipare della loro mancanza di timori reverenziali. La scelta di una o dell'altra posizione non è tuttavia così strettamente legata alla presenza dell'autorità, nonostante le apparenze. Si può dire anzi che dipenda piuttosto dalla sua assenza. La presenza di un'autorità riconosciuta da tutti, induce a cercare la sicurezza dei propri atti nell'approvazione, o nella disapprovazione da parte di essa. Quando invece essa viene meno, tale sicurezza è possibile solo differenziandosi da coloro che, agendo in modo diverso dal proprio, non possono che essere « fuori strada ». È questa necessità di confrontarsi per confermare se stessi nel giusto, che determina il contrapporsi comunque a qualcuno che « sbaglia ».

LA RISOLUZIONE DELLE TENSIONI

Da quanto appare sin qui, le tensioni che scaturiscono dallo sfaldarsi delle strutture tradizionali rischierebbero di diventare insanabili. Se così fosse, si avrebbe prima o poi il ritorno a difese regressive dall'ansia, generata dalle responsabilità collettive, con la delega della gestione di esse a nuovi organismi parentali. Ma è anche possibile una soluzione delle tensioni nell'altra direzione, in quella cioè che si vale del processo maturativo di tutta la comunità, ovvero della maggior parte di essa. Per comprendere ciò, possiamo rifarci a una situazione che gli

insegnanti hanno sotto osservazione ogni giorno. Si tratta del loro intervento nella microsocietà della classe. Quando la presenza del professore nella classe è infatti caratterizzata da un atteggiamento autoritario, i ragazzi sono in genere tranquilli e, specie quando egli è tra loro, sono troppo occupati ad assentire o a dissentire da lui per trovare il tempo di scontrarsi fra di essi. Non appena però il suo controllo si allenta (oppure quando a questo insegnante subentra un collega più permissivo), dopo un primo momento di incertezza, gli allievi manifestano la propria ansia, alcuni facendo chiasso in modo da ostacolare il lavoro del professore, altri prendendo le parti del professore e dicendo ai primi (di solito con più chiasso di quelli) di smetterla e fare silenzio. Non c'è dunque più l'autorità che funga da punto di riferimento, e il riferimento lo si cerca nella contrapposizione fra i gruppi.

La presenza costante di un controllo sadico delle tensioni, non le risolve, se non nel senso che le indirizza verso un oggetto inviolabile (ovvero, come è detto sopra, « tabù »), e induce più o meno tutti a reprimere le pulsioni che ne stanno alla base. Tali pulsioni però sono le stesse che, se lasciate manifestarsi a tempo, e per un tempo sufficientemente lungo — qual è quello del resto dell'adolescenza — consentono a ciascuno di sperimentare a poco a poco la propria capacità di assumere e gestire non solo le responsabilità che ha verso se stesso, ma anche quelle che ha verso la comunità.

Nel caso dell'insegnante nella classe di scuola, l'identificazione con l'autorità parentale (con il ruolo « adulto », ma visto da una posizione infantile) gli preclude ogni possibilità di azione maturativa sui ragazzi, in quanto non li può comprendere, essendo egli stesso in competizione con loro nella conquista del genitore: il suo è al più un intervento da fratello maggiore. L'i-

identificazione con i ragazzi gli consente di capirli, ma agli occhi di questi è uno di essi, e non può servire da modello adulto. La dimensione risolutiva è infine solo quella in cui esiste la possibilità di identificarsi ai ragazzi, onde capirne i bisogni, e quella di vivere fra loro da adulto, onde essere da questi chiamato in causa come tale. Ma ciò comporta ovviamente che nel contesto istituzionale egli possa realizzarsi come adulto fra adulti, assumendo in prima persona la gestione delle proprie responsabilità comunitarie, oltre che individuali, e non sia invece costretto — di fronte alla invadenza di una autorità che aggredisce e distrugge — a sopravvivere contrapponendole altrettanta distruttività, ovvero identificandosi con l'aggressore.

Vittorio Volpi



D. IL CONFLITTO CON I GENITORI.



La posizione dei genitori rispetto all'istituzione scolastica, è stata oggetto di tutta una serie di proposte — specie negli ultimi tempi — fra loro anche molto diverse. Si passa da chi vorrebbe una scuola direttamente gestita dalle famiglie, a chi la vorrebbe invece alternativa all'ambito familiare, e quindi sganciata il più possibile da questo. Sul piano dell'attuazione, analogamente, gli atteggiamenti verso il problema rispecchiano una tematica per certi aspetti non meno in contraddizione.

Ci sono infatti genitori che, per mancanza di tempo o per insufficiente preparazione, dichiarano di non sentirsi di assumere la preoccupazione di educare i figli oltre un certo limite, dopo il quale il compito spetta agli insegnanti. Ciò a differenza di altri, che invece desidererebbero un maggiore coinvolgimento nel lavoro scolastico, che essi vivono come il proseguimento dell'educazione familiare, e nel

quale pertanto ritengono di dover continuare ad avere un ruolo attivo.

Quanto agli insegnanti, alcuni non solo appoggiano, ma richiedono una sempre maggiore presenza delle famiglie, persino alla stessa attività didattica. Altri, al contrario, vedono in questa presenza, allorché esca dai limiti previsti dalle regolamentari sedute di udienza, qualcosa di simile a una interferenza non certo vantaggiosa al normale svolgimento delle lezioni. Altri ancora, pur essendo favorevoli a una maggiore vicinanza delle famiglie, pensano che la loro partecipazione si risolva in un vantaggio solo per quegli allievi i cui genitori sappiano farsi valere, a scapito di quegli altri i cui genitori non abbiano la possibilità, o non siano capaci, di fare altrettanto. Altri insegnanti, infine, considerano la loro prestazione professionale esaurita negli impegni consueti, e ritengono perciò che l'estensione di tale prestazione alla collaborazione con i genitori do-

vrebbe essere riconosciuta quanto meno come un nuovo impegno di lavoro, da tradursi in una adeguata aliquota di stipendio in più.

La questione, nel suo complesso, si presenta quindi con aspetti molteplici, meritevoli ciascuno di una trattazione sufficientemente ampia, che consenta di confrontare i risultati fin qui ottenuti in Italia e negli altri paesi, dagli interventi in campo sociale, politico ed economico. Per quello che riguarda il risvolto psicologico del problema, occorre invece rifarsi a una realtà che trascende — in una certa misura — la situazione contingente, per esprimersi nell'incontro di tre ruoli. Uno è quello dell'educatore-genitore, l'altro è quello dell'educatore-insegnante, il terzo è quello del figlio-allievo alla ricerca della propria autonomia. Dall'analisi di questi ruoli si potranno ricavare elementi utili a meglio comprendere le contraddizioni che emergono allorché essi vengono messi a confronto.

L'educatore-genitore di fronte alla scuola

Si potrebbe incominciare con il ricordare che la scuola, agli occhi dei genitori, è in alternativa alla famiglia; che sono gli insegnanti ad « accompagnare il primo passo » con cui concretamente i figli escono di casa, sperimentano una maggiore indipendenza, che porta ad acquisire persino un linguaggio diverso da quello familiare. Ma la cosa non è così semplice, e abbiamo dovuto prenderne atto personalmente durante alcuni mesi, in cui abbiamo seguito un gruppo di genitori, impegnati ad analizzare le proprie mo-

tivazioni a un più diretto inserimento nell'attività scolastica. L'esperienza fatta in questo gruppo è stata per noi piuttosto singolare. Si trattava infatti di un certo numero di coppie abbastanza giovani, di cultura medio superiore, che avevano richiesto la presenza dello psicologo proprio perché, dopo i primi approcci con l'istituzione scolastica, si erano trovati di fronte a dei comportamenti, sia loro sia degli insegnanti, che esulavano da quanto si erano riproposti con il proprio intervento, e sfuggivano a ogni possibilità di controllo razionale.

Per fare un esempio, dopo un incontro molto cordiale con gli insegnanti, si erano accordati perché ogni forma di compito o di lezione a casa fosse abolita. Le ragioni che avevano addotte erano state riconosciute valide dal consiglio di classe, e accettate senza particolari riserve. Tuttavia, nel giro di un mese una delle insegnanti non solo riuscì a ripristinarli, ma anzi, trovandosi sola a farlo, li andò progressivamente aumentando.

Si venne a sapere poi che molti genitori preoccupati del profitto in quella materia (a loro avviso assai scadente) avevano sollecitato l'insegnante, i più tramite i figli ma qualcuno anche direttamente, a far esercitare i ragazzi anche a casa. Vi fu persino chi si impegnò a completare il recupero con delle ripetizioni. L'insegnante, non potendo trattare una parte degli allievi in un modo e l'altra in un altro, estese l'iniziativa a tutta la classe, scatenando non tanto la reazione dei genitori che non c'entravano, quanto le rimostre dei ragazzi, sia in classe che in famiglia.

Durante le prime sedute, ogni qualvolta questo episodio venne in luce, fu soprattutto utilizzato per sottoli-

nearne gli aspetti umoristici. Successivamente servì per stigmatizzare il comportamento di quei genitori che ufficialmente sostengono le richieste comuni, e poi, per timore delle reazioni eventualmente negative dei professori, cercano di accattivarsi la loro benevolenza con un atteggiamento individuale opposto a quello mostrato in gruppo. Quindi offrì l'occasione per attribuire alla professoressa, in verità troppo zelante nel mettere in pratica le richieste dei genitori, la responsabilità di avere allarmato le famiglie sottolineando la scarsa preparazione degli allievi, con il segreto proposito di manipolare la loro prevedibile risposta, al fine di ripristinare la pratica dei compiti e delle lezioni a casa.

Da questo momento in poi la questione dei compiti sembrò diventare l'argomento fondamentale. Si disse infatti che era stata sempre considerata in margine ad altri problemi, senz'altro più gravi, poiché contribuiva più di ogni altra a mettere in risalto le incongruenze dei rapporti scuola-famiglia. A differenza di altri casi, in cui

l'azione dei genitori si era scontrata con una rigidità più o meno dichiarata degli insegnanti, qui invece tutti erano stati d'accordo nel considerare più fruttuoso fare direttamente le esercitazioni in classe, anziché a casa. Così non si sarebbe più perso tempo per correggere lavori già corretti a ripetizione, o fatti velocemente e quindi male, o scopiazzati. Inoltre si era ritenuto più educativo che fossero gli stessi ragazzi a organizzare il loro tempo libero, magari facendo dello sport, o leggendo, o semplicemente giocando con gli amici. Era dunque ben strano che proprio dopo una decisione unanime, tanti genitori si fossero mossi per rendere inoperante (almeno nel proprio caso: infatti ognuno aveva agito per sé) una innovazione che dal punto di vista educativo appariva positiva, e da quello scolastico più che ragionevole.

La spiegazione di questa apparente stranezza venne da una mamma, che osservò candidamente: « Come posso occupare mio figlio al pomeriggio, se a scuola non gli danno niente da fare! ». Dapprima sembrò voler dire che senza una precisa imposizione dell'insegnante, i genitori non si sarebbero sentiti in grado di esercitare i figli nella materia in cui erano indietro. Ma la giustificazione non era plausibile, dal momento che tutti erano d'accordo sulla precarietà di un recupero basato sui compiti. La stessa signora tenne a precisare che si era preoccupata proprio nella prospettiva di non sapere come tenere impegnato il figlio a casa tutto il pomeriggio senza niente da studiare. Altri convennero, con lei, di essere intervenuti presso l'insegnante per gli stessi motivi, pur essendo consapevoli che i ragazzi non avevano una reale necessità di recuperare.

L'aver attribuito all'insegnante la volontà di manipolarli costituiva pressappoco un ribaltamento delle posizioni: adesso sembrava infatti che fosse successo il contrario. Era vero che l'insegnante si era prestata al gioco. Ma visto che la cosa era stata non solo gradita, ma anche sollecitata dai genitori, c'è da chiedersi perché mai alla resa dei conti questi ultimi si fossero comportati scaricando la maggiore responsabilità sulla professoressa, e ignorando la propria, pur essendone benissimo al corrente. La spiegazione di questo atteggiamento, apparentemente incoerente, venne dal seguente intervento: « Non ce l'avevamo con i professori. Eravamo risentiti verso i nostri figli, perché avevano incominciato a voler essere troppo liberi, ad approfittare del fatto che proprio noi genitori avevamo fatto togliere i compiti, e non potevamo rimangiarcisi questo. Bisognava che fossero i professori a muoversi. Forse bisognava che la colpa fosse dei professori, perché noi siamo d'accordo con i ragazzi, che i compiti sono inutili. Ma ci eravamo talmente abituati che era difficile farne senza da un giorno all'altro ».



Dopo l'accoglienza delle prime proposte (fra cui quella relativa ai compiti), le successive furono via via formulate in modo da rendere sempre difficile aderirvi senza riserve. Così l'immagine progressista che i genitori avevano di sé rimaneva salva, mentre sugli insegnanti — che si erano effettivamente irrigiditi — veniva dirottato il risentimento, che i ragazzi svilupparono, vedendosi presi in considerazione soltanto a parole.

Da questo gioco sottile, di cui il gruppo di genitori si rese pienamente conto solo attraverso il lavoro di analisi, si possono trarre alcune indicazioni.

La principale è quella riguardante i

limiti dei genitori in quanto educatori, allorché la lunga consuetudine di rapporto con i figli si traduce in un coinvolgimento emotivo così profondo, da non consentire di discernere fra i bisogni loro propri, e quelli effettivi dei figli. Nell'esempio riportato sopra, il desiderio delle madri di starsene tranquille il pomeriggio diventava pertanto una « necessità » per i figli di fare esercizi suppletivi.

Un'altra si riferisce all'ambivalenza fra amore e aggressività nel loro intervento educativo. Nel rapporto con gli insegnanti essi tenderebbero a trasferire a questi ultimi il proprio ruolo aggressivo verso i figli, come per riservare a sé soltanto quello di genitori amorevoli.

Va notato infine come il presentarsi all'esterno che ha autorità sul figlio, con entrambe le facce (« Mio figlio è buono, sa; ma è tanto disordinato. Lei lo sgrida. Lo castighi. Lo faccia studiare... »), equivalga spesso a una richiesta di aiuto, rivolta a chi si ritiene meno coinvolto, perché offra al figlio un ruolo parentale alternativo, in cui l'aggressività possa essere meglio controllata, se non attenuata.

Vediamo ora quali risposdenze suscita questo atteggiamento sul versante dei professori.

Il ruolo dei professori

Il professore di scuola media è preparato essenzialmente per essere un insegnante. Il suo reclutamento nel servizio scolastico avviene tuttora sulla base della sua competenza specifica nel settore in cui dovrà insegnare. Pur se tutti i rapporti interpersonali (inclusi quelli mediati dai mezzi di comunicazione di massa) hanno una componente pedagogica, quello insegnante-alunno presenta quanto meno due aspetti: la trasmissione di dati tecnici (con relativa verifica dell'apprendimento di essi), scientificamente fondati; azione pedagogica del tutto empirica (come mostrano i regolamenti di disciplina: perciò si dice che anche la vita militare è educativa), determinata dall'età evolutiva degli allievi: questo problema non esiste nelle scuole per adulti.

Pertanto non solo agli insegnanti non è richiesta una precisa competenza pedagogica, ma anche coloro che l'avessero si troverebbero a dover scegliere fra l'essere insegnante (e quindi cercare con tutti i mezzi di favorire l'apprendimento), e l'essere educatore (e quindi trascurare l'insegnamento per ogni altra cosa che favorisca la maturazione dei ragazzi). Per comprendere quanto le due cose siano diverse basta guardare ai conflitti che caratterizzano

l'ambiente scolastico da sempre; da un lato ci sono coloro che sono accusati di usare l'insegnamento per sfuggire le responsabilità educative, e quindi per reprimere; dall'altro vi sono quelli cui si attribuisce la volontà di usare i metodi educativi come pretesto per nascondere la propria impreparazione come insegnanti, e perciò per insegnare male, o non insegnare affatto.

Una ulteriore prova della separazione fra i due aspetti qualcuno la scorge anche nella progressiva introduzione delle macchine per insegnare, delle quali la scuola del futuro prevede un massiccio impiego. Ed effettivamente sembra poco probabile che una macchina possa svolgere una significativa azione educativa; anche se, come abbiamo già detto per i mezzi di comunicazione di massa, in una certa misura la svolgerà anch'essa.

Il rifiuto da parte di molti insegnanti a collaborare con i genitori potrebbe spiegarsi quindi con il valore più dichiaratamente educativo, e assai meno tecnico-istruttivo, che ciò comporta. E si comprende meglio allora anche la necessità di essere pagati di più, per una prestazione professionale che appare « diversa ».

Le aspettative (ovviamente inconse) dei genitori potrebbero tuttavia essere soddisfatte dagli insegnanti solo con un profondo mutamento del ruolo di questi ultimi. La qual cosa, almeno sul piano psicologico, incontra resistenze assai forti, richiedendo una sensibile modificazione dell'immagine di sé. Rimane in ogni modo l'esigenza di stabilire e mantenere un rapporto diverso dall'attuale fra gli uni e gli altri, proprio per la comune problematica di relazione con i figli-allievi. Ciò che è tanto più produttivo, quanto maggiore è la consapevolezza dei propri bisogni emotivi, che in tale relazione vengono costantemente sollecitati.

Vittorio Volpi

OGGI STO
PROPRIO BENE.
STRANO...



OGGI MI SENTO
PROPRIO ME
STESSO!



I ricordi di coloro che sono passati attraverso la scuola sono quasi sempre legati alle classi cui appartennero, o a quella in cui vissero le esperienze più significative. Nonostante sia focalizzato sull'amico o sull'amica più stretti, il ricordo si espande di regola alla comunità della classe, considerata come se avesse un suo carattere peculiare, che induce a pensarla non come un aggregato di individui e di professori isolati, ma come un tutto, in cui allievi e insegnanti svolgevano una parte del ruolo espresso collettivamente.

La stessa organizzazione scolastica si articola sulle classi come su una sorta di propria unità di misura. Su di essa vengono basati i calcoli riguardanti la distribuzione delle cattedre, delle ore di lezione, del numero e tipo di insegnamenti; ad esse si fa riferimento per decidere quanti debbano essere i bidelli, gli impiegati di segreteria, se deve esserci o meno un preside. In funzione delle classi è infine la stessa architettura dell'edificio destinato all'uso scolastico.

La suddivisione degli allievi in classi appare seguire pertanto delle esigenze organizzative, basate a loro volta su ragioni economiche. Possiamo inoltre tener conto di come, attraverso le classi, si articolino gli stessi fini dell'istituzione scolastica. Mentre da un lato servono a distribuire orizzontalmente i ragazzi secondo un rapporto numerico insegnante-allievi, dall'altro provvedono a separare verticalmente coloro che via via hanno accesso ai gradi successivi di ogni corso di studi.

Quanto ai ragazzi, le istanze pedagogiche in loro presenti non porterebbero certo ad alcuna suddivisione così rigida e costante. Se lasciati a se stessi, si raggrupparebbero secondo gli interessi più vivi, attorno agli insegnanti a loro più vicini, secondo una logica intesa alla realizzazione personale in senso creativo, e non all'addomesticamento precoce richiesto dai bisogni di controllo dell'istituzione.

Una diversa utilizzazione delle classi fu quella diretta a formare nuclei di « aggiornamento » o « differenziali », riservati a quei ragazzi e a quelle allieve che apparissero bisognosi di attenzioni più assidue, sia sul piano meramente scolastico che su quello della salute mentale. In pratica tuttavia il risultato di queste classi fu quello di sviluppare un clima di esclusione, la cui patologia rendeva pressoché inoperanti i mezzi e gli strumenti, ideati per il recupero dei soggetti presunti, o reali, portatori di problemi.

La formazione di classi di questo tipo mise in luce un fenomeno quanto meno curioso. Si era messo cioè l'accento sul ragazzo o sulla ragazza che apparivano o in difficoltà, o quali elementi disturbatori della classe normale, nella quale in una certa misura rallentavano il lavoro degli altri, senza trarre alcun vantaggio essi stessi. Il che, come abbiamo detto, produsse delle paludi di questi soggetti, che qual-

E. RUOLO DI AUTORITA' E PROCESSO DI SOCIALIZZAZIONE.

cuno chiamò « classi ghetto », e che anche nelle situazioni migliori (noi stessi abbiamo esperienza diretta di lavoro psicoterapeutico in una classe differenziale) determinarono ugualmente sentimenti di inferiorità, convinzione di essere diversi, anormali, respinti dagli altri studenti.

Ciò che però va sottolineato è che con la istituzione di queste classi, nelle altre « normali » continuarono a esistere sia il problema degli allievi scolasticamente arretrati, sia quello degli allievi problematici. Un po' come se i ragazzi rimasti, dopo la partenza dei compagni « da recuperare » avessero preso e riproposto in termini analoghi i ruoli da quelli esercitati.

Si vede molto bene come di fronte al problema di una classe che presenta manifestazioni di un certo tipo, la tendenza sia stata non tanto quella di capirne le ragioni, prendendo in considerazione la dinamica generale della classe, bensì quella di isolare il problema a quei componenti della classe

medesima che si presentavano come i sintomi più vistosi del disagio collettivo. Si credette pertanto che eliminando il sintomo, si sarebbe anche eliminata la patologia. Questo, evidentemente, non poteva essere il metodo più produttivo.

Stupisce un poco però che proprio gli insegnanti (i quali dovrebbero essere consapevoli di come diversamente gli allievi rispondono, se presi nel contesto della classe, e se presi singolarmente) si siano rivolti a un tipo di intervento individualistico laddove avevano di fronte una realtà di gruppo. Questa tendenza a prendere in considerazione il « caso singolo » anziché la situazione complessiva la riscontriamo giornalmente anche nell'esercizio della nostra professione. In genere, salvo circostanze che meritano di essere considerate eccezionali, l'intervento dello psicologo è richiesto allorché si ha di fronte il singolo ragazzo dal comportamento insostenibile, quando si ha sentore che ci sia « la mela marcia » in mezzo a tutte le altre sane, sia questa la ragazzina che dice parolacce o l'adolescente che parla un po' troppo di droga.

L'approccio individuale come proiezione della propria realtà professionale

Tutto questo stupisce un po' meno solo se si approfondisce la motivazione che vi si rispecchia. Per cogliere e

analizzare la classe come gruppo dinamico, l'insegnante dovrebbe esservi motivato attraverso uno specifico affianamento delle proprie sensibilità sociali. Invece sappiamo quanto il modo attuale di esercitare l'insegnamento comporti il progressivo distacco da ogni forma di attività in comune con i colleghi. Nei casi più gravi, all'allontanamento dalla realtà sociale si accompagna quello dalla realtà semplicemente. I maldestri tentativi di sottrarsi a questo destino li possiamo vedere attuati sia come identificazione con i propri allievi, sia appunto proiettando su di essi la propria realtà professionale di isolamento. Nel primo caso si avrà un più o meno massiccio rifiuto del proprio stato di solitudine e quindi, anziché impegnarsi al proprio livello per risolvere questo stato di cose, lo si nega portando come alibi la stima, l'affetto, l'amicizia « che continua anche anni dopo la scuola », con i ragazzi. Spesso si vedono così giovani insegnanti che lasciano scorrere gli anni, trovando nella scuola alimento all'illusione di essersi sottratti (o sottratti) alle conseguenze del ruolo.

Nel secondo caso (sovente coesistente al primo), la proiezione del proprio stato sui ragazzi impedisce, letteralmente, di prendere atto di realtà collettive così macroscopiche come può esserlo una classe. Questa non potrà essere percepita come una entità dotata di propri caratteri personalizzanti, vale a dire come gruppo, in cui ognuno ha un ruolo preciso e strettamente interdependente da quello di tutti gli altri. Sarà invece vista come un aggregato di individui, come un insieme di individualisti distribuiti ciascuno in un banco. Ogni azione apparirà quindi in funzione dell'insegnante, anziché del gruppo: infatti, se considerati isolatamente, non è possibile immaginare che gli allievi possano sottrarsi alla presenza — indubbiamente pregnante — dell'autorità che il professore rappresenta.

È tipica, a dimostrazione di questo secondo modo di percepire la classe, la reazione che di solito presenta l'insegnante di fronte all'allievo che durante la spiegazione ridacchia. Molto difficilmente riuscirà a pensare che il ragazzo rida perché stimolato dai compagni, su qualcosa che riguarda loro.



È portato invece a vedere questo come una presa in giro diretta a sé, come una deliberata mancanza di rispetto verso il professore, come insomma se i ragazzi potessero ridere solo del professore e per causa sua, e non invece per ragioni dipendenti da una intesa di fatto esistente fra di essi, che con il professore non ha niente a che vedere.

Semmai il riso durante la spiegazione avrà significato come messaggio che il gruppo in quanto tale invia all'insegnante. Da questo punto di vista, la reazione contro colui che materialmente ha inviato la comunicazione (ovvero si è messo a ridacchiare), potrebbe valere come risposta al gruppo. Purché non diventi invece punizione sull'individuo, quasi sempre inconsapevole (e usato dal gruppo proprio per questo) della dinamica alla quale si è prestato.

Ma la tendenza a eliminare — con la bocciatura, l'allontanamento dalla classe, il trasferimento in quelle di «aggiornamento» o «differenziali» — i soggetti verbalizzatori dei messaggi del gruppo, dimostra che l'eventualità di una risposta adeguata, diretta quindi al gruppo e non all'individuo, è nella pratica un fatto molto raro. Ancora una volta occorre prendere atto di come le condizioni di lavoro, di coloro cui è affidato un compito educativo di notevole impegno, qual è immaginabile nella scuola, siano tali da rendere molto arduo il raggiungimento dello scopo. Nel caso in esame mancano oggettivamente i presupposti perché un insegnante possa accostarsi alla propria classe di allievi da una prospettiva adeguata.

L'individuo e il gruppo

In uno scritto del 1921¹, S. Freud annotava come «...sorprendente» il fatto che «l'individuo... si mette, in determinate condizioni, a sentire, pensare, agire, in modo assolutamente diverso da quello che ci si sarebbe potuto aspettare», in base a una conoscenza individuale dello stesso, «e che tali condizioni sono date dalla sua incorporazione... in una situazione collettiva».

Questa considerazione interessa in modo particolare il nostro argomento per almeno due ragioni. La prima è quella già illustrata, e si riferisce al fatto che la percezione del comportamento degli allievi, in classe, può essere corretta solo nella misura in cui abbraccia la globalità della situazione, vale a dire la dinamica di gruppo nella quale il comportamento osservato acquista il suo autentico significato, in relazione a quello di tutti gli altri. Limitandoci a considerare l'individuo come produttore indipendente delle proprie azioni, si hanno a disposizione non tanto informazioni incomplete o parziali, bensì un messaggio il cui senso non potrà essere che deformato.

La seconda considerazione riguarda la risposta dell'insegnante alle sollecitazioni della classe. Se non è consapevole infatti di essere egli stesso all'interno di una dinamica collettiva, non potrà cogliere certamente il ruolo da lui svolto nel determinare il comportamento del gruppo. Per esempio, se continuerà a comportarsi come se si trovasse a vivere tutta una serie di interazioni a due (fra sé e ciascuno degli allievi) difficilmente riuscirà ad accorgersi che la risposta del gruppo si trasforma in quella alienata (cioè sganciata dalla realtà in cui si trova) di una comunità patologica. Spesso perciò si constata come l'insegnante cui sfugge completamente la percezione del gruppo, e quindi il controllo delle dinamiche espresse fra i suoi membri,

¹ S. Freud, *Psicologia di massa e analisi dell'Io*, Newton Compton It., Roma, 1969.



interpreti regolarmente le attenzioni che gli allievi hanno per lui come segno di affetto, anziché prenderle per quello che sono talvolta, ovvero aggressività mascherata. Viceversa si indigna per gesti e atteggiamenti spontanei, attraverso i quali il ragazzo — rassicurato dalla protezione del gruppo cui anche l'insegnante appartiene — manifesta la propria fiducia nell'adulto, giudicando solo questi come mancanza di rispetto².

In altre parole, quando l'allievo e il professore si incontrano fuori dalla classe è come se si sentissero (e in realtà sono) diversi, ma ciò nonostante possibili amici. Quando invece i compagni di classe e il professore condividono la situazione di gruppo, prevale il sentimento di reciproca appartenenza, nonostante la evidente diversità dei ruoli. Però, se l'insegnante usa della propria posizione di forza allo interno del gruppo per negare il gruppo stesso, si determina una di quelle situazioni paradossali che consentono solo una via d'uscita: quella patologica. Né può essere diversamente, allorché in mezzo alla comunità dei compagni che si conoscono tutti per nome, si è costretti a vivere come se si fosse soli o fra sconosciuti: in silenzio, senza distrarsi da ciò che fa o dice il professore, attenti solo al proprio compito, timorosi come cospiratori di essere sorpresi a comunicare con i vicini.

Classi difficili e scuola senza classi

Se si deve definire che cosa si intende per classe difficile, potremmo prova-

² Le conseguenze di simili equivoci sono facilmente immaginabili.

re a chiamarla «classe che rifiuta l'insegnante». Ma si aggiunga subito però che ciò è possibile solo se è quest'ultimo, in quanto autorità istituzionale, a rifiutare la classe come comunità. In caso contrario dovrebbe infatti accettare di riconoscere come stanno veramente le cose anche per sé, di essere anch'egli membro di essa. Pensiamo che chiunque abbia un po' di esperienza di scuola sia in grado di condire questa mia constatazione: che sovente, classi «terribili» con determinati professori, diventano «ottime» con altri. Non è dunque azzardato chiedersi se alle origini di tante classi disagevoli, siano non tanto i ragazzi problematici, quanto l'organizzazione rigida della scuola in gruppi obbligatori, cioè la suddivisione stessa in classi.

Se ipotizziamo una scuola senza classi — ciò che è già stato sperimentato con notevoli risultati³ — potremmo forse ipotizzare anche un insegnante non costretto, fin dal primo giorno di lavoro, a superare di colpo tutte le proprie resistenze verso i rapporti sociali con gli allievi. Potremmo invece immaginarlo impegnato a crearsi, a poco a poco, un proprio modo per stabilire i rapporti con i colleghi e gli studenti. In ciò sarebbe favorito dalla possibilità di studiare i bisogni degli allievi, onde rispondervi adeguatamente secondo le proprie risorse. Non dovrebbe cioè trovarsi dall'inizio di fronte a dei ragazzi che non ha scelto, e che non l'hanno scelto; dai quali si sentirà rifiutato, così come li rifiuta lui; e con cui il rapporto sarà caratterizzato da una maggiore o minore, ma reciproca, difesa.

Vittorio Volpi

³ Se ne veda una relazione in *Nongraded School*, Loescher, Torino, 1972.

COMPLICATA LA SOCIALITA' VIA... VENITE NELLA MIA MACELLERIA A GUSTAR LA MIA SOCIEVOLEZZA!

