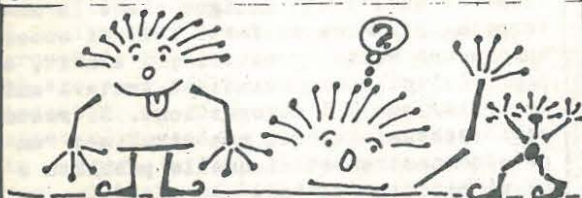


quelli che ci aiutano a continuare a crescere. Con ATTENZIONE e LIBERTA'. Attenzione a lui, a quello che il bambino è, ma anche attenzione a noi, ai nostri ruoli che viviamo con lui. Trovo orrendo questo atteggiamento di "addetti all'infanzia" che in



Via Stresa si finisce comunque col vivere, un atteggiamento di "dover essere" con loro, sia da parte delle persone di riferimento che dai genitori di "turno". Così ai bambini, di contro all'adulto insopportabile, isterico, contrapponiamo un adulto "buono" "mistificato". Mai una persona, attiva in un rapporto sincero con lui. Che sia serenamente in grado di farsi percepire come adulto, diverso dal bambino, che ha certe sue esigenze da rispettare e che può anche avere autentiche voglie di gioco e dialogo con lui.



... SEGUE DA PAG. 13

icamente e che sia espressione vera (non interprete autonominata) della volontà delle masse, divenendone la guida riconosciuta.

I rilievi negativi, da me prodotti, dovebbero ormai costituire una generalizzata esperienza correttiva, per tutti coloro che si impegnano in prima persona in una attività sperimentale in campo didattico. E' divertente invece osservare, e ne ho fatta esperienza più volte, come essi vengono sistematicamente tacciati di disfattismo, in quanto non propositivi, e come tali ignorati: come se per impedire a qualcuno di compiere una azione a lui dannosa,

fosse necessario proporgliene una alternativamente vantaggiosa.

Comunque anche nella più malriuscita e scalcinata sperimentazione spontanea fondata sulla collaborazione tra discenti e docenti, per coloro che non colgono l'occasione al disimpegno, sono presenti molti spunti efficaci per la ricerca di soluzioni nuove a vecchi problemi, o di impostazioni nuove per nuovi obiettivi.

Nel nostro caso è avvenuto in positivo, che la parte più consapevole degli studenti, ha saputo cogliere l'occasione per sostituire la comprensione all'apprendimento e per organizzarsi nella lettura autonoma dei fenomeni, e nel confronto con la cultura, eliminando il tradizionale atteggiamento passivo.

(44)

Un problema non marginale, ad evitare che la migliorata qualità delle conoscenze acquisite, vada a scapito della quantità, è minima per ritenere sufficiente il quadro generale, è costituito dalla propedeutica, intesa soprattutto come acquisizione della padronanza sul linguaggio specifico.

A questo proposito è sintomatico come le classi successive alle prime abbiano la frequenza media, che diventa generalizzata al livello delle ultime classi, mentre le classi seconde e in particolare le prime l'hanno piuttosto diminuita.

E' inoltre intuitivo che in un ambito culturalmente tanto dimesso avvenga - come invece non era avvenuto per la facoltà di architettura - che l'intervento dei docenti che sono stati più concordi con gli studenti nel rilevare la necessità di cambiare, e nell'organizzare il cambiamento, e sostituisca ancora un punto di riferimento dal quale gli allievi non riescono a prescindere nella maggioranza dei casi.

Ma l'atteggiamento è comunque di comprensione, e cioè di creazione di un quadro di riferimento culturale proprio del singolo che deve servire a modificarsi nel confronto con la realtà.

Rimane al di sopra di tutto l'importanza della assunzione di responsabilità di gestione, e quindi politiche, da parte di persone tradizionalmente soggette, rispetto al fine della propria qualificazione, non più demandata, ma di cui si esige il controllo, e nei confronti della quale si chiede di essere giustamente i soli autorevoli giudici.

ANALISI PSICOLOGICA-N.1

OTTOBRE 1975

LA REALTA' SPERIMENTALE NELLA SCUOLA.



ANALISI PSICOLOGICA - NOTIZIARIO INTERNO DEL CENTRO STUDI DI PSICOTERAPIA E PSICODINAMICA DELL'EDUCAZIONE. - MILANO

TEL. 890.222

In questo primo fascicolo del nostro notiziario sono raccolte, per essere riproposte a un maggior numero di persone, le relazioni presentate in una serie di seminari di aggiornamento su "la realta' sperimentale nella scuola".

Pur essendocene alcuni effettuati in veste di "esperto", la maggior parte degli interventi sono testimonianze di esperienze vissute sulla propria pelle da coloro che ne hanno parlato. Abbiamo preferito fare posto a chi avesse vissuto una certa realta' piuttosto che a chi l'avesse studiata stando dall'altra parte del microscopio.

Questa scelta esprime il nostro modo di lavorare. Riteniamo che per noi vada bene fare ricerca se questo vuol dire analizzare una realta' quando ci si sta dentro, e perche' si e' interessati a starci. Le relazioni non sono altro che resoconti del cammino fatto lungo varie esperienze. Quindi qualcosa di molto soggettivo, com'e' del resto ogni realta' psicologica che si voglia analizzare.

Ci e' sembrato importante, all'interno dei seminari, anzi che offrire una trattazione teorica su di esso, che fosse offerta a ciascuno gruppo di partecipanti la possibilita' di verificare nel concreto questo fatto.

La presa di coscienza di cio' ha rappresentato il momento di esperienza preliminare all'attivita' di ricerca.



Nel raggruppare le comunicazioni espresse durante i seminari, si e' pensato di riunire quelle dei due corsi e percio' di darne una nuova sistemazione legata alla dinamica che e' presente nella realta' della sperimentazione scolastica e sperimentazione educativa in genere.

Si propongono quindi dapprima alcuni argomenti e problemi di ordine generale della realta' scolastica (valutazione, rapporto fra insegnante e allievo, problema della comunicazione).

In un secondo momento si raggruppano tutte quelle relazioni che riguardano esperienze di lavoro "in riforma" nell'ambito della struttura o voluto dalla struttura.

Seguono poi esperienze di attivita' che pur immerse nella struttura si sono trovate a confrontarsi e a scontrarsi con essa.

Le ultime comunicazioni presentano modi di espressioni di attivita' educative che si sganciano dalle strutture ufficiali ponendosi come riferimento alternativo ad esse.



A - PROBLEMI GENERALI.

① I PARADOSSI DEL DISCORSO DIDATTICO: IL SIGNIFICATO PROFESSIONALE DEL RAPPORTO FRA INSEGNANTE E ALLIEVO.

DI GIANCARLO SECCO



La scuola implica l'obbedienza soprattutto attraverso il linguaggio, del quale prescrive e stabilisce il valore d'uso, scongiurando ogni abuso. In tale senso le eccezioni costituiscono l'insieme contemporaneo e previsto delle trasgressioni, che fonda il potere legale della grammatica. L'allunno si affida alla correttezza grammaticale per garantirsi di essere nel giusto e nel vero: in tal senso la correzione morale va di pari passo con la correzione grammaticale e l'ordine del discorso diventa riflesso dell'ordine sociale.

Il tema costituisce un rituale attraverso il quale una verita' precostituita viene esplicitata e svolta in un tempo determinato. Attraverso il tema si pone una interrogazione all'allievo il quale deve rispondere correttamente in

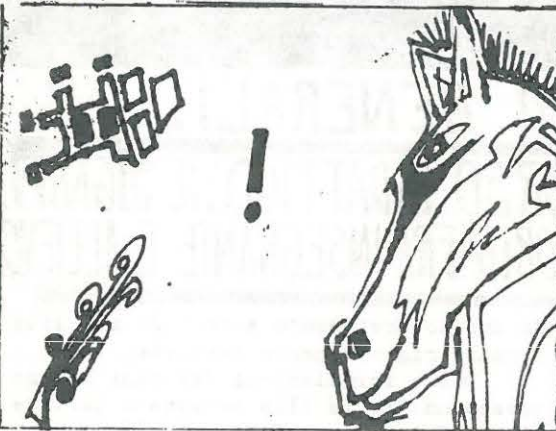
un ambito prefissato e secondo modalita' formali rigorosamente previste.

Dalle formulazioni dei temi emerge spesso un invito alla persona a parlare di se', del proprio vissuto. Pertanto, attraverso la pratica dei temi non si vuole giungere alla determinazione della verita' storica, sociale, psicologica, ma c'e' invece una richiesta di scrivere, di confidare i propri pensieri. Le grammatiche ignorano la componente sociale del fatto linguistico e gli autori di questi manuali, dopo aver affermato che loro scopo e' di insegnare a parlare e a scrivere correttamente, rilevano che "saper svolgere un argomento con ordine e garbo, e' un po' un dono di natura, quasi un'arte, e che non vi sono regole fisse che valgano ad insegnare questa a chi non abbia la mente predisposta". (Lodarola e Marchisio, "La parola" pag. 31).

Di fronte al tema di italiano l'allunno e' consapevole che non c'e' da parte dell'insegnante l'ascolto che facilita e permette il superamento di certe inibizioni, invece va incontro a un giudizio, che riguarda sia il livello espressivo-formale, sia la sfera morale. Il tema e' percio' sentito dall'allunno come un dovere, un obbligo piuttosto che una occasione, in cui il linguaggio

si dispieghi liberamente in una pratica dialettica.

Nell'invito al comporre, che si trova in ogni grammatica, e sempre presuppone l'esistenza di un modello ideale e corretto di riferimento: se l'allunno non si attiene rigorosamente a tale codice, incorre in un giudizio negativo. Qui di seguito un esempio di tale "guida al comporre": -Il componimento deve essere prima meditato e fissato nei suoi punti essenziali (traccia), successivamente stesso in forma sobria e fluida con periodo semplice, avendo cura di entrare subito in argomento, di collegare bene le idee, di creare un ordine (prima l'essenziale poi i particolari). E' necessario coordinare prima armonicamente i passaggi da un periodo all'altro, poi concludere con naturalezza, evitando i "fanalini di coda" posticci e forzati. Occorre ri-elaborare la forma, curando la proprietà del linguaggio, l'ortografia, la punteggiatura prima di copiare "in bella"; rileggere attentamente il tutto prima di consegnare il proprio elaborato all'inse-



gnante". (Manna, "Lingua italiana" pag. 460) L'organicità è assunta a legge di composizione, come perfetto legamento delle parti col tutto. "I pensieri che espongono debbono formare un tutto architettonico". Il componimento, secondo questo modello, deve costituire un tutto, un sistema nel quale ciascun elemento assolve una funzione chiarificatrice e complementare degli altri elementi. La legge dell'universale prevale nelle grammatiche su quella del discorso soggettivo e stabilisce i modi dell'espropriazione linguistica nella correzione del linguaggio "comune" e nella eliminazione delle contraddizioni interne, in quanto rompono l'unità. Tale modello linguistico non ammette il salto nella descrizione, l'uso delle parentesi nel discorso, poiché la frase in cidentale non rientra nel sistema formale della composizione. Ciò non rinvia all'unità e non assolve una funzione precisa nell'ambito dell'organicità viene escluso e cancellato come futile o inutile.

A questo proposito uno stralcio da un manuale di grammatica: "Il maggior pregio di un componimento consiste nella sua unità e organicità. Il componimento deve avere un carattere, ossia deve esprimere un significato e un sentimento centrale ben preciso, e tutte le immagini, tutte le considerazioni, debbono essere scelte e disposte in modo che servano a rendere sempre più evidente questo carattere, come raggi di un cerchio che convergono tutti al centro. Le immagini, le considerazioni, i giudizi che non rispondono a questo scopo sono inutili, perciò devono essere evitati senza esitazione".

Una illusione della linguistica, è che si cerchi nel sistema formale della lingua il calco di una logica che sarebbe intrinseca alla mente, quindi esterna e anteriore alla lingua. Inoltre nello svolgimento di un argomento, sempre secondo tale modello si deve porre molta attenzione poiché ogni pensiero sia in costante rapporto con quanto ci si è proposti di esporre. Solo seguendo tale disciplina si riuscirà a mantenere la proporzione, l'equilibrio tra le varie parti dell'elaborato e non si incorrerà nel pericolo di comporre uno scritto non omogeneo e far perdere a questo drammaticità e vitalità. Pertanto in nome di questo modello uno svolgimento "fuori tema", per quanto sia brillante per contenuto e forma, "sarà sempre giudicato come prova negativa". E' palese che lo studente di fronte a questa mole di regole rigide che fanno da cornice alla sua composizione incontri delle grosse difficoltà ad estrinsecare le sue potenzialità, e si trovi costretto a trasformare di conseguenza il suo elaborato in una esercitazione retorica e moralistica. Tutti questi controlli e questi avvisi sono in netto contrasto con la definizione ricorrente nei manuali di grammatica che la composizione è una libera espressione.

La connotazione negativa conferita alla fantasia è generalizzata nei testi di grammatica come nei giudizi dell'insegnante. La preoccupazione più diffusa è quella di controllare questa potenzialità dell'allunno. La fantasia non è più inscrivibile nei modelli linguistici e pertanto viene giudicata come sciocchezza, stupidità, fiaba, sogno, futilità, insomma come elemento negativo ai fini della valutazione del componimento. Si constata il recupero della fantasia se questa è agganciata alla realtà o è in qualche modo realizzabile. Assegnare il tema di fantasia appare un compito prerogativo dell'insegnante: "Il tema di fantasia è

simile alla cronaca; ma mentre per la cronaca l'argomento è suggerito dalla vita reale, per il tema di fantasia l'argomento viene proposto dal professore". Gli autori di grammatiche generalmente introducono il criterio del buon senso: "Bada però che anche la fantasia deve avere i suoi confini; non deve allontanarsi troppo dalla realtà, ma restare entro i limiti che il buon senso ti suggerirà". La fantasia viene valutata positivamente solo se conferisce un carattere più personale all'elaboratore: per rendere più viva e colorita la descrizione non nuocerà un pizzico di fantasia (un pizzico solo però), che servirà anche a dare un carattere più personale a ciò che si intende esporre. L'esclusione del fantastico rientra nella volontà di verità, che costituisce una delle procedure di esclusione del discorso; nella nostra società il discorso ha sempre avuto bisogno di basarsi sul vero o sul verosimile: "ricordati che la descrizione e il racconto devono essere verosimili, cioè immaginati in modo che tutto sembri vero o reale".

Osserva Foucault che "la letteratura occidentale ha dovuto da secoli cercar sostegno sul naturale, sul verosimile, sulla sincerità, persino sulla scienza, in breve sul discorso vero. Questa esclusione della fantasia rientra nella tradizione instaurata da Platone, secondo cui è dovere dell'uomo accostarsi alle idee con la chiarezza e consapevolezza contemplazione dell'intelletto e non coi sogni colorati della fantasia. Pertanto si potrebbe dire che l'istituzione autorizza solo la parola che si fonda sulla verità imposta. A proposito dell'uso indifferente dei termini fantasia e immaginazione: "Il tuo pensiero può liberamente spaziare in un mondo che vive e pulsa solo nella tua immaginazione", è il caso di richiamare la distinzione tra immaginazione e fantasia in Hegel, secondo il quale l'intelligenza come immaginazione è riproduttiva, come fantasia invece è creativa.

Dai manuali di grammatica, il componimento viene richiesto come espressione perfetta e completa della personalità in cui si deve esporre con proprietà, con purezza di vocaboli e di espressioni, con chiarezza, con semplicità e armonia, in modo tale che ci sia una esatta corrispondenza tra il nostro pensiero e le parole con cui lo esprimiamo. "Il campo dell'improprio si identifica con quello dell'inespresso, del confuso, dell'oscuro, per cui nella pratica della correzione dei temi viene rifiutato ciò che fa riferimento alla complicazione della lingua: in particolare le metafore sono destinate per lo più alla cancellazione. Il

linguaggio che nell'istituzione deve in formarsi a criteri di purezza, semplicità, naturalezza e spontaneità, appare in una condizione di strumento o di decorazione, perciò in una condizione di parassitaggio della coscienza. Numerose sono le descrizioni dei manuali di grammatica, secondo i quali scrivere bene in fondo è un dono di natura, questo concetto rientra certamente nell'ideologia delle doti innate, che consiste nell'accettare come disuguaglianze naturali quelle che sono invece disuguaglianze socialmente date. Ecco come i manuali di grammatica, ponendosi in una apparente neutralità, misconoscono la realtà linguistica delle classi subalterne: "Requisito indispensabile alla chiarezza e alla proprietà è alla purezza, la quale consiste nell'usare parole consacrate dall'esempio degli scrittori dello stile eletto e accettate nella lingua viva dai ben parlanti".

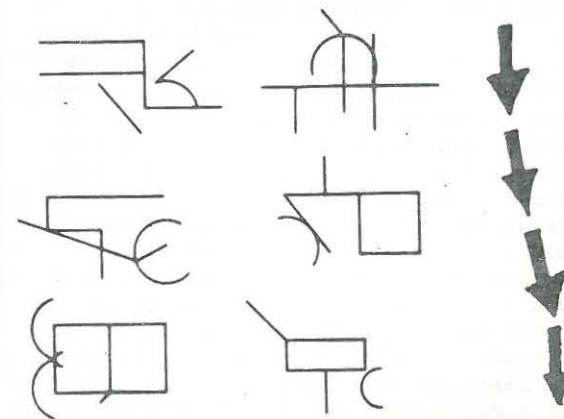
Il compito dell'istituzione, pertanto, è quello di trasmettere lo stile, la forma delle comunicazioni. A tale stile l'uomo dovrebbe uniformarsi sino a identificarsi: l'uomo cioè scopre il suo segno nella calligrafia, che, ad un livello istituzionale, è il culmine della cancellazione, della quale fa sparire anche le tracce.

Esaminiamo ora alcuni titoli di temi assegnati in classi diverse di diverse scuole medie inferiori, con i relativi commenti dell'insegnante.

TITOLO DEL TEMI: "Le tue idee sulla scuola e sulla società".

GIUDIZIO DELL'INSEGNANTE: "Troppa una pagina di introduzione, così non hai potuto parlare di ciò che era essenziale. Si vede che hai buone capacità espressive, inoltre scrivi correttamente, ma devi subito centrare l'argomento e non perderti in discorsi al momento inutili" (valutazione 4=)

Il titolo richiede una risposta personale e contrasta col giudizio nel quale i discorsi personali vengono definiti inutili. Il tema "scuola e società" implicherebbe un discorso molto ampio e



complesso ma allo studente è chiesto di formulare le sue idee, in un insieme coerente e organico, che scelga preliminarmente ciò che è essenziale. L'elaborato manca pertanto di ordine e di equilibrio e il "troppo" iniziale rinvia alla problematica sulla eccedenza nel discorso. Si intravede una conseguenza: se l'allievo imparerà a misurare le sue parole, egli potrà accedere all'ordine del discorso istituzionale. Si rivela anche la funzione doppia dell'insegnante: la prima frase è di dialogo "non hai potuto parlare" poi incorrendo in un lapsus, si rivolge a un terzo ("si vede che ha buone capacità espressive, inoltre scrivi correttamente"). La seconda fase è di presentazione a qualcuno che impersona la legge, come per esempio il preside, sia dell'alunno sia di se stessa come insegnante capace. L'alunno deve scrivere ciò che capisce e deve procedere deduttivamente dal testo per meglio esplicitarlo.

TITOLO DEL TEMA: "Cavalli in corsa e volo di gabbiani, alitare di farfalle, cinguettio di un passero solitario".
GIUDIZIO DELL'INSEGNANTE: "Ti sei lasciato prendere troppo dalla fantasia. Un'altra volta cerca di attenermi di più a ciò che il titolo del tema richiede". (valutazione 6-)

Il giudizio mette in gioco la dimensione della pertinenza: condanna la trasgressione dell'alunno e ribadisce che riferirsi alla fantasia è prerogativa dell'insegnante. La formulazione "ti sei lasciato prendere dalla fantasia" tradisce la realtà costitutiva del linguaggio, di cui l'eccedenza, il pleonastico, l'istituzione di fatto cancella. C'è un esplicito riferimento alla funzione strutturante di un tema: il titolo con l'uso di parole dotte rinvia ad una tradizione letteraria consolidata ed elitaria.

TITOLO DEL TEMA: "Mi presento con molta sincerità: ecco veramente chi sono io".
CONTENUTO: "Il tema che mi è stato proposto mi ha fatto lasciare la penna alzata per circa dieci minuti: non è facile riassumere la mia vita, infatti, dal giorno in cui nacqui, in un lontano e ormai trascorso 1962, ad oggi, mentre sto scrivendo un tema sulla mia vita. Il suonare delle campane mi fa ripensare a tante cose: è come se mi addormentassi e se facessi un magnifico, interminabile sogno (viaggio) nel tempo passato. Nacqui a Cittiglio, un piccolo paese, ora industrializzato, in provincia di Varese, a poche decine di chilometri dall'imbocco della Valcuvia, una ridente valle che scende, sovrastando le montagne, al capoluogo, dove, in

una profusione di luci e di colori, si svolge normalmente la vita cittadina assai diversa da quella di quei paesi sparsi qua e là sulla strada, dove gli unici elementi visibili sono cascine con recinti, dove brucano l'erba pecore e capre.

Nacqui in quel paese per sbaglio: mia madre andava in villeggiatura in quel posto, e aveva fiducia in un medico che le aveva curato un'influenza. Per questo quando ella era in stato interessante, si fece trasferire a Cittiglio. La sera del 15 gennaio 1962 il professore la visitò e disse di non preoccuparsi, poiché io sarei nato più tardi. Ma si sbagliava. Infatti nacqui quella stessa sera, alle undici e trenta, e per miracolo! Il professore infatti era a Milano per un consulto, e mia madre fu operata da un altro medico, il Dott.... C'era pericolo, perché una settimana prima erano morti di parto madre e figlio. Ma tutto finì bene. Pochi mesi dopo tornammo a Milano, da dove ci trasferimmo in un paese di provincia, Trezzano sul Naviglio, che considero il mio paese natale, perché vi vissi ben sette anni! Lì trascorsi i miei giorni più belli, frequentai tre classi elementari, facendomi molti amici e crescendo contento.

Un giorno venne mio cugino, che allora abitava a Milano. Litigammo e lui mi diede un calcio: sembrava un normalissimo calcio, ed invece si tramutò in una grave malattia. Io non capivo il perché di tutte quelle visite e se domandavo non mi rispondevano, ed io capivo sempre di più (di meno). Mi portarono al Santa Corona di Pietra Ligure dove, dopo una lunga permanenza, mi operarono il 20 luglio 1968. Stetti nove mesi in quell'ospedale, infine mi dimisero. Ma Pietra Ligure rimase impressa nella mia mente: quando vado al mare, passo per quel paese e quando guardo quell'ospedale, sento un nodo alla gola e sono costretto a girarmi dall'altra parte. Ciò fa sempre mia madre, e qualche volta le vengono le lacrime agli occhi, ripensando tristemente a quell'operazione. Il mio carattere è generalmente mite e socievole, ma non è difficile che io... In queste poche parole mi sono voluto presentare: io, uno scolaro qualunque! Ma spero di aver tracciato su di me una nota autobiografica, che serva a distinguermi da tutti gli altri ragazzi della mia età, non tanto come figura, ma come carattere.

GIUDIZIO DELL'INSEGNANTE: "Invece del tuo carattere hai parlato ben poco. Lo svolgi

mento è sufficiente; da te pretendo lavori migliori" (valutazione 6/7)

(Gli errori e le correzioni nella nostra stesura sono stati rispettivamente sottolineati e messi tra parentesi)
Si tratta di un tema nel quale viene richiesta la confessione dell'alunno. La formulazione del titolo dà per scontata una serie di relazioni menzognere con l'insegnante. Pretesa ingenua (comunque funzionale al ruolo di controllo dell'educatore) che si possa delineare il proprio carattere, riportandolo ad una linea, a oggetto di sapere scientifico. Il giudizio dice di una lettura stereotipa che deve valutare il grado di adeguamento ai parametri mentali dell'insegnante. Da tutto lo svolgimento del tema emerge una ricca problematica del soggetto: che il tema sia per lui importante è indicato dal suo restare con la penna sollevata sul foglio per dieci minuti, significativa di una minaccia avvertita dal soggetto. Lo svolgimento dove non esiste una parola sola dedicata al padre, dice al contrario molto della relazione duale tra madre e figlio. Questi si identifica con la madre anche con il corpo: "quando guardo quell'ospedale, sento un nodo in gola e sono costretto a girarmi dall'altra parte. Così fa sempre mia madre". Il ragazzo fa una cornice gioiosa all'evento della sua nascita, uno stereotipo culturale e letterario: una tale scena è paradossale dal momento che il suo dire tradisce tutta una vicenda segnata dalla morte. È sufficiente segnare l'espressione testuale: "Nacqui in quel paese per sbaglio". Ma il dottore si sbagliava. Infatti nacqui quella stessa sera, alle undici e trenta e per miracolo! "C'era pericolo, perché una settimana prima erano morti di parto madre e figlio". Dopo una pausa di serenità l'episodio del calcio ai genitali ricevuto dal cugino e la degenza in ospedale: "Io non capivo il perché di tutte quelle visite e se domandavo non mi rispondevano ed io capivo sempre di più (l'insegnante ha corretto il più con meno). Il lapsus invece dice della consapevolezza del ragazzo sulla menomazione subita.

mento è sufficiente; da te pretendo lavori migliori" (valutazione 6/7)

② TEORIA DELLA COMUNICAZIONE.

DI CLARETTA AJMONE

PARTE I - GLI ASSIOMI DELLA COMUNICAZIONE.



1° Assioma -

È impossibile non comunicare.

Comunque ci si sforzi, non si può non comunicare. Sia le parole che il silenzio hanno valore di messaggio: influenzano gli altri e gli altri a loro volta, non possono non rispondere a queste comunicazioni e in tal modo comunicano anche loro. Es: un passeggero d'aereo siede con gli occhi chiusi; sta comunicando con questo atteggiamento che non vuole parlare con nessuno e vuole che gli altri gli rivolgano la parola, il vicino di solito afferra il messaggio e risponde in modo adeguato lasciandolo in pace.

Per la teoria della comunicazione, la singola unità di comunicazione viene chiamata messaggio. Una serie di messaggi scambiati tra persone sarà definita interazione.

Le conseguenze comportamentali di questo assioma, corrispondono spesso a varie patologie individuali. Una di queste è la schizofrenia.

Gli schizofrenici negano di star comunicando e che il dialogo è comunicazione. C'è anche il caso del paziente che pare che voglia comunicare senza però accettare l'impegno inerente ad ogni comunicazione. Tentativi di non comunicare si hanno in molti diversi contesti. Ad es.: un incontro tra due estranei di cui uno vuole conversare, mentre l'altro non lo vuole. B è quello che non vuole parlare. Non può fare due cose: 1) non può andarsene 2) non può non comunicare.

Può reagire in pochi modi:

1) rifiuto della comunicazione

B fa capire ad A che non vuole conversare in modo più o meno brusco. Ma questo modo di agire non è assolutamente usato dalla nostra società e quindi richiede un certo coraggio, se verrà agito proverà un silenzio imbarazzante e teso. In questo modo inoltre B non è certo riuscito ad evitare come voleva una relazione con A.

2) accettazione della comunicazione

Il passeggero B si rassegna a conversare, ma può darsi che il passeggero A voglia sapere tutto su B e allora continuerà a fa-

re domande. Una volta che B ha cominciato a rispondere, troverà sempre più difficile fermarsi.

3) squalifica della comunicazione

La squalifica è una tecnica importante a cui B può ricorrere per difendersi. Questa tecnica consiste nel contraddirsi, cambiare argomento, dire frasi incoerenti o incomplete, fraintendere.

4) il sintomo come comunicazione

Infine, il passeggero B può difendersi dalla loquacità di A facendo finta d'aver sonno, di aver mal di testa o simulandosi qualche altra incapacità che giustifichi l'interruzione dell'interazione.

In tal caso, B ricorre ad un sintomo, a qualcosa di esterno a lui e così comunica che non vuol continuare a comunicare non perché lui non lo desidera, ma perché il mal di testa o altro glielo impedisce.

II° Assioma

Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione di modo che, il secondo, qualifichi il primo.

Ogni comunicazione, implica un impegno e perciò definisce la relazione. La comunicazione non solo trasmette informazione, ma a l tempo stesso impone un comportamento. L'aspetto di "notizia" di un messaggio trasmette informazione ed è quindi sinonimo nella comunicazione umana del contenuto del messaggio.

L'aspetto di "comando", si riferisce al tipo di messaggio che deve essere assunto e perciò alla relazione tra i comunicanti. Quanto più una relazione è spontanea e sana, tanto più avremo un aspetto di contenuto.

Se la relazione è malata, è caratterizzata da una lotta costante per definire la natura della relazione, mentre l'aspetto di contenuto diventa sempre meno importante. In una comunicazione c'è un rapporto tra l'aspetto di contenuto (notizia) e l'aspetto di relazione (comando). Il primo trasmette i dati della comunicazione, il secondo il modo in cui si deve assumere tale comunicazione. "Questo è un ordine" oppure "Sto scherzando" sono esempi verbali di espressione della relazione, ma si può esprimere anche in modo non verbale (gridando, sorridendo, ecc...).

Il contesto in cui ha luogo la comunicazione servirà a chiarire ulteriormente la relazione. Tramite il fenomeno del disaccordo possiamo notare i disturbi di comunicazione provocati dalla confusione tra contenuto e relazione.

Es.: due coniugi si trovano d'accordo sull'acquisto di una lavastoviglie; ma quando la moglie di sua iniziativa telefona per l'acquisto il marito non si trova più d'accordo e finiscono per litigare.

I coniugi hanno litigato perché commettevano un errore di comunicazione tra di loro e cioè non erano d'accordo a livello di relazione ma lo erano a quello di contenuto.

to anche se la lite era basata su questo punto.

Ad esempio il marito aveva rimproverato la moglie non per voler prendere la lavastoviglie ma perché aveva preso l'iniziativa di telefonare.

III° Assioma

La natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti.

La punteggiatura è l'ordine di successione e della comunicazione tra i due parlanti. Nella comunicazione ciascuno dei parlanti tende a punteggiare nel senso di considerare l'altro responsabile delle sequenze frustranti.

Ad esempio in una situazione di litigio tra marito e moglie entrambi vedranno il comportamento dell'altro come una provocazione e come la causa della propria risposta, potranno così andare avanti continuando reciprocamente ad accusarsi finché non

arrivano a decidere di comunicare sulla situazione, mettendo insieme le prospettive di entrambi: in questo caso anziché mediante due serie contrapposte di causa-effetto, essi interpreteranno la loro comunicazione come un sistema di conversazione reciproca.

IV° Assioma

Gli esseri umani comunicano sia con il modulo numerico (verbale) che con quello analogico (non verbale).

Nella comunicazione umana si hanno delle possibilità del tutto diverse per riferirsi ad un oggetto: o rappresentarli con un'immagine o rappresentarli con un nome.

Es.: invece di dire "Piove, prendi l'ombrello", si può indicare con una mano il cielo e con l'altra un ombrello.

Ogni volta che si usa la parola per nominare qualcosa si usa, il modulo numerico. La comunicazione analogica è ogni comunicazione non verbale, che non si limita al solo movimento del corpo, ma che deve includere le posizioni del corpo, i gesti, le espressioni del viso, le inflessioni della voce, la sequenza il ritmo e la cadenza delle parole stesse.

Il linguaggio numerico ha importanza in quanto serve a scambiare informazioni sugli oggetti e perché ha la funzione di trasmettere la conoscenza di epoca in epoca. Molto spesso quando la relazione è il problema centrale della comunicazione, il linguaggio verbale è privo di significato.

Es.: un cane che scodinzola davanti al padrone non vuol dire: "Voglio un osso" ma vuol dire: "Sii mio amico".

Per l'uomo è facile dichiarare qualcosa verbalmente, ma è difficile sostenere una bugia nel campo delle comunicazioni analogiche.

Il messaggio verbale ha un grado di complessità e di astrazione molto più elevato di quello non verbale.

La comunicazione analogica non ha nulla di confrontabile con la sintassi logica del linguaggio numerico. Infatti nel linguaggio analogico non esistono i "se", i "ma", gli "allora" e quindi è impossibile poter squalificare una comunicazione con la stessa efficacia. Però la comunicazione analogica può avere diverse interpretazioni.

Es.: le lacrime possono essere il dolore, di gioia o di rabbia. Ricevere un dono ad esempio può essere interpretato dai singoli individui in diversi modi, come un atto di amicizia oppure di seduzione etc..

V° Assioma

Tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici o complementari a seconda che siano basati sull'uguaglianza e sulla differenza.

La relazione tra due individui è soggetta a mutare di volta in volta anche senza l'intervento di qualche agente esterno.

Nella relazione complementari i due individui sono su due piani diversi.

Nell'esempio di una coppia A - B:

A assume una posizione primaria e uno-up mentre B tiene la posizione corrispondente e inferiore, secondaria o one-down(I). Es.: nel caso di due amiche di cui una prende le decisioni a cui l'altra si assoggetta senza replicare.

Però a volte questo tipo di relazione è giustificata se immessa in un particolare contesto sociale.

Es.: madre-figlie; medico-paziente; insegnante-allievo.

Nella relazione simmetrica sia A che B agiscono sullo stesso piano e lottano per mantenere questa posizione di equilibrio.

Una relazione per essere sana deve alterare la simmetria alla complementarità.

NOTA: (I) - B col suo atteggiamento di passività rafforza e stimola sempre più A ad assumere la posizione up; d'altra parte, A con la sua attività involontariamente rinforza B che tenderà ad essere sempre più passivo.

TEORIA DELLA CONVERSAZIONE - PARTE II.

Come comunicare correttamente col bambino

Gli assiomi della comunicazione permettono di ricavare delle indicazioni relative al modo di trattare col bambino e al genere di messaggi che gli si devono rivolgere. Inoltre è possibile ricavare da questa teoria delle indicazioni sull'atteggiamento da prendere in particolare situazioni e quando il bambino assume certi comportamenti.

In generale, da ciascuno degli assiomi è possibile ricavare alcuni insegnamenti.

Il primo assioma afferma la necessità di usare nei rapporti col bambino l'accettazione e il rifiuto e di limitarsi nell'uso delle squalifiche.

Ad esempio se il bambino fa delle domande a cui l'educatrice non sa come rispondere o a cui non ha tempo di rispondere bisognerà evitare di spostare il discorso sull'atto per esempio il bambino ha il viso serio o deve prepararsi per andare a tavola (risposta tangenziale) oppure di sorridergli con atteggiamento di superiorità dicendogli che è troppo piccolo per voler sapere certe cose (squalifica) bisognerà invece rispondergli chiaramente oppure rifiutarsi in modo altrettanto chiaro, dicendogli le ragioni per cui non si risponde (ad esempio facendogli capire che in quel momento non si ha tempo e promettergli di rispondere dopo). Inoltre le comunicazioni dev

one essere congrue ad esempio non si deve chiamarlo in braccio assumendo nelle stesse tempo un atteggiamento del corpo rigido e scostante.

Bisogna anche che ci sia un accordo sugli atteggiamenti da assumere verso il bambino da parte dei genitori e tra i genitori e l'educatore.

Il secondo assioma suggerisce che col bambino si deve sottolineare l'importanza del livello dei contenuti, evitando comunicazioni che propongano dei modelli di relazione poco sani; per esempio una madre può comunicare al bambino che il mondo è cattivo e pericoloso e che bisogna diffidare per proporre in realtà una relazione di completa dipendenza del bambino da lei. E' anche molto importante cercare di confermare comportamenti in cui il bambino esprime la sua autonomia, come per esempio cercare di mangiare col cucchiaino, vestirsi da solo, ecc... Un modo di confermare il bambino è anche quello di dargli delle cose e da fare (per esempio aiutare nell'apparecchiare la tavola) per comunicargli che gli si dà fiducia in lui.





Il terzo assioma riguarda la punteggiatura degli eventi, ossia il problema "chi è stato il primo a cominciare". Bisogna evitare di incoraggiare questa tendenza con frasi come "la colpa è del tuo amico che ti dà il giocattolo" o "se domenica non puoi andare in campagna la colpa è di papà che vuole andare al bar".

Bisogna invece insegnare al bambino che se si crea una situazione spiacevole tutte le persone coinvolte hanno contribuito a crearla e che non c'è un colpevole.

Dal quarto assioma si può ricavare il suggerimento di insegnare al bambino a tradurre in modo verbale e chiaro le sue esperienze emotive. Ad esempio se il bambino ha l'abitudine di piangere o di adombrarsi quando è stato deluso da qualcuno bisogna stargli dietro e aiutarlo a esprimere le cause della sua tristezza.

Inoltre, inversamente, bisogna cercare di comunicare verbalmente col bambino e non attraverso cambiamenti di umore di cui non gli si dà spiegazione.

Secondo il quinto assioma bisogna porre attenzione a non cercare di prolungare il rapporto di complementarità proprio dai primi mesi di vita, in cui la mamma è responsabile di tutto e il bambino non è responsabile di nulla; mentre il bambino cerca di diventare autonomo spesso l'adulto preferisce tenerlo legato a sé, in una situazione di complementarità passiva per il bambino.

Bisogna invece che l'adulto dimostri al bambino di avere con lui una relazione in cui, a seconda delle volte, è l'uno o l'altro a dare, e in cui, certe volte, si stabilisce un rapporto di simmetria.

C'è quindi tutta una serie di errori pedagogici che possono essere evitati facendo riferimento a questa teoria: si deve evitare il ricatto, affettivo ossia di costringerlo all'obbedienza inculcandogli la paura di non volergli più bene; inoltre non bisogna dargli una visione del mondo improntata sulla diffidenza; per esempio abituarlo a non portare i giocattoli all'asilo con l'argomento che gli altri bambini li romperebbero.

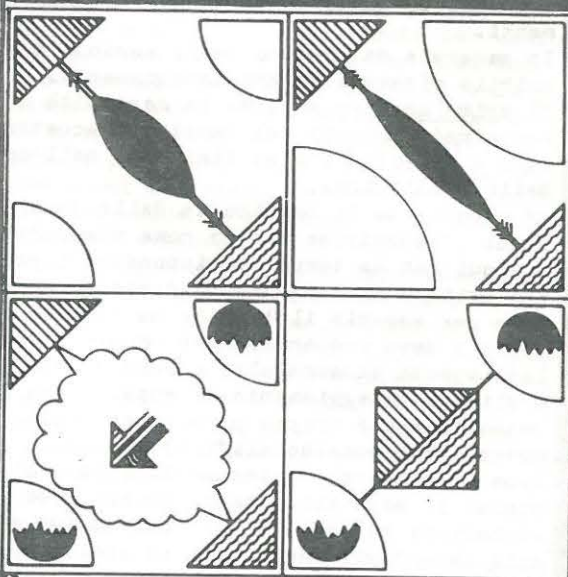
Bisogna anche evitare di confondere il bambino dandogli delle comunicazioni che non corrispondono a quello che veramente accade. Ad esempio, se il bambino deve andare dal dottore non si deve presentarlo come "uno che ti darà le caramelle" ma come "uno che ti farà un po' di male che però passerà presto".

Il bambino si deve abituare a considerare le parole dalle descrizioni adeguate delle situazioni.

Quando si vuole dir di no al bambino o rimproverarlo, si deve farlo in modo chiaro e sicuro, dimostrando che la sua aggressività verrà accettata e che si ha il coraggio di prendersi la responsabilità del rifiuto o della punizione.

Per confermare il bambino nella sua identità bisogna affidargli compiti che lui sappia svolgere; mostrare che si dà importanza a quello che lui fa, mostrando di notarlo e di valutarlo positivamente; inoltre è bene ricordare certe volte delle cose che il bambino ha detto e ha fatto, chiamarlo spesso per nome e non con i vezzeggiativi o in modo anonimo; si deve anche evitare di parlare su di lui in sua presenza, pensando che non capisca il significato di quello che si dice; anche se il bambino non capisce il significato delle parole usate capisce che lo si tratta come un oggetto di cui si parla senza considerarlo un soggetto.

Infine, bisogna sempre avere presente che con il nostro comportamento provochiamo continuamente delle retroazioni nel bambino e che le nostre comunicazioni incidono sul suo modo di comportarsi: una madre che usi un tono di voce calmo e affettuoso otterrà risposte dello stesso genere, una madre che comunichi in modo ansioso provocherà nel bambino delle risposte di irrequietezza e di nervosismo.



La valutazione nella prospettiva della psicologia dinamica

DI VITTORIO VOLPI



Nell'attuale realtà scolastica l'aspetto che più rivela la crisi di molti insegnanti è quello della valutazione. I molteplici problemi che investono l'insegnamento assumerebbero particolare evidenza nel momento del voto, divenuto momento di confronto tra le « due anime » coabitanti dalle riforme in poi nella nostra scuola: quella di « giudice del sapere » nella vecchia impostazione informativa-selettiva, e quella di « educatore ed esperto » nella nuova concezione formativa-orientativa.

La vecchia scuola infatti credeva soprattutto in due cose: primo, che il sapere si costituisse per sedimentazione, onde bisognava memorizzare praticamente tutto; secondo, che le conoscenze complesse fossero tanti granellini sedimentati, per cui prima della lingua venivano le regole di grammatica, e prima del problema venivano le definizioni. Pertanto era necessario giudicare continuamente in che misura i granellini venissero sedimentandosi, al fine di evitare di « sfornare » scrittori sgrammaticati o ingegneri che sbagliassero i calcoli; e ciò comportava tutta una infrastruttura di controllo (compiti in classe, interrogazioni, scrutini, esami) che assorbiva il 50 per cento circa del tempo a disposizione degli insegnanti.

Le scoperte di psicologia dell'età evolutiva, cui si ispirano le riforme delle elementari e delle medie, hanno rivelato che tutta questa fatica è sprecata, e anzi dannosa, in quanto sottrae energie preziose ad altre attività fondamentali. In altre parole, la conoscenza è frutto di scoperta personale e non sedimentazione di scoperte altrui; inoltre lo sviluppo del pensiero non avviene per gradi ma per metamorfosi, per cui è inutile insegnare a un bruco a correre, se un giorno sarà una farfalla e dovrà volare, e allo stesso modo è impossibile insegnare a volare a una farfalla quando è ancora un bruco. Pertanto l'approccio alla realtà avviene « hic et nunc », globalmente: si parte dal problema per arrivare al meccanismo che lo governa.

La nuova scuola dunque non avrebbe

ne necessità del voto. Tanto più che esperimenti ormai classici ne dimostrano la scarsa attendibilità. È provato infatti che un compito può risultare ottimo per un insegnante e gravemente insufficiente per un altro, e che uno stesso insegnante può giudicare in due volte successive lo stesso compito in maniere diametralmente opposte fra loro. Le riforme però hanno lasciato in piedi tutto l'apparato di controllo e il valore ufficiale dei voti, una contraddizione cioè tra fini formativo-orientativi e organizzazione di controllo (che ripropone metodi informativi e selettivi della vecchia scuola), da cui derivano indubbiamente ragioni immediate di conflitto, come la decisione di designare il voto — dando, per esempio, sempre 7 a tutta la classe — presa dai fautori dei nuovi indirizzi.

Ma i conflitti, se da un lato hanno portato all'abolizione del voto in via sperimentale per le classi che ne fanno richiesta, dall'altro mettono in rilievo come la valutazione trovi molti difensori anche tra gli allievi e le famiglie, e non solo tra gli insegnanti attaccati alle vecchie abitudini.

Perché allora, con tutte le riserve che si possono fare, la valutazione continua? A determinare il fenomeno concorrono motivi di natura sociale, politica ed economica cui dovremo necessariamente ridurre i riferimenti a brevi cenni: cercheremo invece di vedere soprattutto la matrice profonda, di natura psicologica. Cominceremo perciò con l'esaminare l'atteggiamento delle famiglie; vedremo poi quello degli studenti — « i valutati » —, e infine quello degli insegnanti.

UN SEGNO TANGIBILE DI PROMOZIONE SOCIALE

Nei gruppi di discussione che si tengono periodicamente al Centro d'Orientamento i genitori non fanno mistero delle aspettative di promozione sociale che ripongono nella scuola. Si attendono cioè che i progressi scola-

stici procurino ai figli quella posizione sociale che loro è mancata, e che indirettamente apportino un certo prestigio a loro stessi. Queste attese più che legittime si legano immediatamente al voto, che rende tangibile e confrontabile sia il successo che l'insuccesso. Dato il clima competitivo in cui viviamo, diventa poi naturale incentivare con promesse di premi uno studio finalizzato a sapere solo quello che chiede l'insegnante. Il quale, ai loro occhi, è il solo a decidere se il successo finale ci sarà, e come sarà.

Questo atteggiamento ha una tradizione lunga e varia, ma se era comprensibile ai tempi in cui si portavano le uova di giornata alla maestra, oggi si spiega meno facilmente, soprattutto per la scolarizzazione mediamente più alta dei genitori. I meno scolarizzati sono infatti i più disponibili a un discorso nuovo: evidentemente i genitori di oggi possono avere in mente soltanto la vecchia scuola, e più l'hanno frequentata più ce l'hanno in mente. Ma ciò non spiega tutto; qualche altro elemento utile potrà emergere dal discorso fatto sul versante dei loro figli.

VOTO E APPRENDIMENTO

Quando gli insegnanti sostengono di non poter abolire il voto per l'opposizione dei loro stessi allievi, hanno la loro parte di ragione, mostrando di sapere molto bene che senza di esso i loro allievi non studierebbero più. Essi ripetono spesso che bisogna studiare per amore alla scienza e non per il voto, e devono ripeterlo proprio perché si studia solo per il voto.

I ragazzi subiscono l'influenza delle opinioni dei genitori, e anche dei compagni stimolati dalla famiglia a impegnarsi; inoltre l'insegnante utilizza i voti per ottenere un clima di emulazione favorevole allo studio. Quindi gli alunni in genere sono d'accordo nel ritenere essi stessi che, senza voto, non si darebbero da fare certamente. Alcuni educatori sostengono però che fra le istanze della famiglia e le alchimie

di maestri e professori, resta così poco spazio al ragazzo per essere spontaneo e creativo, che si applica solo per paura del brutto voto e della bocciatura; a riprova di ciò portano la scuola senza voto, dove i ragazzi lavorano e imparano di più, senza bisogno di spauracchi. Altri invece sostengono di avere provato ad abolire il voto, ma che dopo inutili tentativi sono stati costretti a ripristinarlo, poiché nessuno aveva più voglia di far niente.

Il contrasto delle due tesi è però solo apparente. Si comprende subito infatti che se non vengono rimosse le cause della situazione valutativa presso le famiglie — con un lavoro specifico sui genitori — e nel contesto scolastico — attenuando le istanze nozionistiche — nessun cambiamento è realistico. Però, anche dopo una preparazione scrupolosa, le difficoltà da parte dei ragazzi a un impegno senza immediata contropartita (che potrebbe essere anche qualcosa di diverso dal voto) possono sussistere sempre, e continuare a lungo, specie con soggetti che hanno frequentato già qualche anno di scuola. Il voto in questi casi ha già assunto valori emotivi che ora cercheremo di comprendere meglio.

Quando verso i cinque, sei anni, il bambino entra a scuola, in lui è in atto qualcosa di molto importante: la dipendenza, l'attaccamento ai genitori caratteristico degli anni precedenti sta infatti rapidamente venendo meno. Il graduale distacco affettivo dai familiari fa sì che egli sia sempre più disponibile per rivolgere i propri interessi su altri «oggetti d'amore». Il discorso meriterebbe ben altro spazio; ma per quello che interessa noi ora appare fondamentale mettere in rilievo la direzione di questi interessi, che è spiccatamente sociale. Nel rapporto con i coetanei cercherà dunque non tanto compagnia (come avveniva fino a qualche tempo prima) quanto di stabilire delle vere e proprie relazioni affettive, alternative a quelle così cariche di ansia che si ritrova in casa. Questa proiezione all'esterno (che coincide, per la psicoanalisi, con il «tramonto del complesso di Edipo») determina anche una grande disponibilità ad apprendere cose nuove, con il bisogno stesso di esplorare e scoprire il mondo circostante.

La classe, composta di tutti coetanei, è il luogo naturale per lo sviluppo delle nuove esperienze. Alla vecchia scuola interessava però la capacità di acquisizione, e l'insegnante aveva il compito di metterla a frutto mortificando sul nascere le valenze dirette a strutturare la futura vita di relazione; donde il divieto di chiacchierare e i problemi connessi con la disciplina. La nuova scuola ha avuto il merito di re-

cuperare la totalità dei bisogni infantili, scoprendo anche altri aspetti nel ruolo dell'insegnante, certo non meno importanti di quelli già noti. Verso questo adulto infatti, che lo voglia o no, e proprio in virtù della sua posizione di autorità, si risvegliano regolarmente nel fanciullo i non del tutto sopiti amori per la coppia parentale, con le relative ansie. Perciò, anche se gli interventi sono dosati, i ragazzi sono portati a interpretarli come quelli dei genitori, reagendovi di conseguenza.

Sotto questo profilo l'insegnante ha un ruolo parentale agito però in un ambito totalmente diverso da quello in cui sono i genitori. Questi ultimi hanno il loro regno in famiglia, dove cioè il bambino sta smobilitando le proprie cariche affettive. Il primo invece governa la classe dei coetanei, dove è in atto da parte del bambino il processo opposto, e cioè il reinvestimento delle energie psichiche divenute disponibili nel rapporto familiare. I ragazzi imparano molto presto che l'insegnante può interferire nel loro sforzo di inserimento nella classe, soltanto che li approvi o li biasimi, che li accetti o li rifiuti; al contrario non sono in grado di collegare cause ed effetti al punto da rendersi conto che un voto basso è solo il risultato di un compito pieno di errori. Per essi il voto è l'opinione del maestro su di loro, collegata a una colpa non necessariamente rappresentata dagli errori del compito, e per ciò stesso tanto grave da temere la perdita non solo della considerazione (leggi: amore) dell'insegnante, ma di riflesso anche di quella dei compagni.

E in questa dinamica che si inserisce la pratica della valutazione. L'amore, per definizione, non pone condizioni: ti accetta come sei.

Uno che ti scrive sul quaderno «male», è chiaro che non ti accetta come sei. Tali esperienze sono vissute a questa età molto intensamente, e dopo è difficile che si riesca a scindere l'idea del voto da quella di un giudizio personale. Quando il voto viene abolito non è più possibile verificare come ti «giudica» l'insegnante, e ciò può portare allo sgomento, e a preferire «qualunque voto» al posto del silenzio. La figura in autorità infatti si insedia profondamente nella sfera affettiva, e vi rimane indisturbata dalla maturazione successiva dei processi logici, per cui mantiene le caratteristiche attribuite ai primi insegnanti (partendo dalle immagini parentali), che agli occhi del bambino apparivano magicamente onnipotenti, ma anche crudeli, poiché potevano far soffrire.

I fautori della valutazione sanno che l'apprendimento non c'entra: basta contare i ripetenti, i ritardatari, gli esclusi, i sottoculturizzati, gli evasori. Gli insegnanti che difendono il voto in fondo non fanno altro che prolungare nel tempo la sopravvivenza di questa immagine in autorità; pertanto, coloro che intendono invece abolirlo, è bene

che pensino prima di tutto a ridimensionare la propria figura davanti ai ragazzi, con il non porre condizioni all'«accettazione», al fine di sollevarli almeno in parte dall'ansia del rapporto.

UNO STRUMENTO DI AUTORITÀ

Succede infatti che talvolta si vorrebbe sinceramente abolire ogni valutazione, ma non ci si sente tuttavia di abdicare all'autorità che, per quanto fondata sull'irrazionale, si finisce per sentire come propria. L'insegnante si rende conto che tale posizione egli la mantiene grazie alla mobilitazione di risposdenze affettive, che portano alla dipendenza dall'adulto: non per nulla ama rappresentarsi come un padre o come una madre. Egli dunque, se vuole conservare la propria autorità deve conservare la dipendenza; ma anche se vuole la dipendenza, deve mantenere in vita la figura magica, onnipotente, e inevitabilmente crudele dell'autorità.

A prima vista appare difficile dire dove si apra il circolo vizioso e dove si chiuda, se parta più dal bisogno di dipendenza del ragazzo o non piuttosto dal bisogno di onnipotenza dell'adulto. E certo che le due cose interagiscono; ma è anche certo che, dei due, l'adulto è quello con maggiori possibilità per venirne fuori, come del resto avviene sempre più frequentemente. La cosa è naturalmente più difficile nelle scuole dove permane la vecchia organizzazione del lavoro; qui l'insegnante è essenzialmente un isolato, e alla fine dell'anno riceve anche lui la sua brava valutazione dal preside, sotto forma di «qualifica», che è una specie di voto di condotta.

Nel clima della nuova scuola è tutto molto diverso. Gli insegnanti lavorano più spesso in gruppo, talvolta con l'assistenza dello psicologo, ma anche organizzandosi per incontrare altri specialisti. Durante i mesi estivi è poi la volta degli incontri autogestiti a livello nazionale, nel corso dei quali la problematica può essere confrontata e l'orizzonte ampliato molto più in là del perimetro della cattedra.

Nel primo caso, con l'isolamento, i problemi di un insegnante normale (insicurezza, frustrazioni professionali, impereparazioni, difficoltà affettive) si complicano inevitabilmente avendo come unica verifica lo specchio deformante dei ragazzi, e portano con frequenza a vere e proprie forme patologiche, anche se quasi sempre transitorie. Quando invece — come nel secondo caso — la verifica dei problemi è possibile continuamente nel gruppo dei colleghi, si riesce ad avere un'immagine di sé più reale, e a operare gradatamente quel distacco emotivo indispensabile per un genuino interesse al vantaggio degli allievi.

...SEGUE DA PAG. 33

L'obiettivo della non selezione è nato nel movimento degli studenti, e ben prima del '68, come richiesta di strutture che garantissero il diritto di tutti i ceti a tutti i gradi dell'istruzione, e contemporaneamente assicurassero condizioni di lavoro tali da generalizzare la preparazione culturale e professionale del discente «frequentante».

Nella accezione cui la sloganistica gruppuscolare ci ha ormai abituati, non selezione significa: le strutture non sono adeguate, quindi (sillogismo aristotelico) nessuno deve essere escluso dalla scuola tramite la bocciatura.

Varie sono le obiezioni possibili: che cosa ci sta a fare lo studente in una struttura inadeguata? che cosa se ne fa di un attestato cui nessuno riconosce valore? come pensa di affrontare senza preparazione la ben più reale selezione del mondo del lavoro?

Ma la richiesta da parte dei vari organismi studenteschi del riconoscimento generalizzato, anche per gli opportunisti, è sempre presente in maniera perentoria solo nelle situazioni sperimentali, all'interno delle quali costituisce patente di democraticità (altro sillogismo senza senso), per il docente che vi si adegua.

B-ESPERIENZE DI SPERIMENTAZIONE UFFICIALE.

④-INTERVENTO ORTOFONICO: ANALISI DELLA POSIZIONE DI

UNO SPECIALISTA IN UNA REALTÀ SPECIFICA DI LAVORO.

DI MARIA TERESA ARABO.

Qualche tempo fa mi venne offerto da parte di un comune della provincia di Milano di entrare in una équipe di tipo sociale per affrontare i casi di difficoltà di linguaggio che si presentavano nell'ambiente, specialmente scolastico. Era già stato fatto un depistage che aveva individuato in pochi casi la possibilità di intervento di una specialista in ortofonia. In effetti solo un bambino era affetto da carenze uditive e necessitava la assistenza di una specialista ortofonica, altri casi erano essenzialmente riferiti a carenze di tipo linguistico o a difetti dislalici. Da parte del comune fu fatta una delibera per un impiego di dieci ore settimanali e con una retribuzione che se non era bassa, era decisamente inferiore alle tariffe in vigore per specialisti di questo genere. Io stessa, facendo presente della funzione sociale del servizio avevo acconsentito a far diminuire il prez-

Analisi molto più autorevoli della mia (cfr. Gorz: il socialismo difficile - Laterza) vedono nello sfruttamento dell'oppor-tunismo della massa lo strumento più efficace per svuotare delle richieste più avanzate, nonché della credibilità politica e culturale, le situazioni oggettivamente rivoluzionarie.

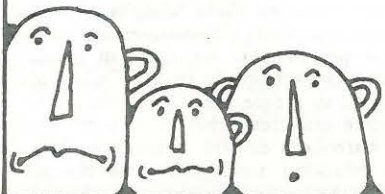
La poca lungimiranza e il frazionamento settario di una sinistra le cui fazioni mirano all'egemonia nell'ambito della sinistra stessa, piuttosto che alla costituzione di un partito rivoluzionario che lotti per il potere, favoriscono oltremodo la classe dirigente, impostando le lotte, perché risultino vincenti, solo in quei settori dove è più o meno evidente (anche se inconfessata) la disponibilità al cedimento da parte del sistema.

Senza una rigida richiesta di impegno individuale infatti, vengono automaticamente esclusi dal conseguire un qualsiasi risultato nelle attività di ricerca, tutti coloro che non sono sufficientemente motivati a darsi una reale preparazione critica, e cioè il più delle volte coloro che provengono dai ceti più bassi, messi in difficoltà anche dalla novità del metodo.

Queste considerazioni si fondano sulla constatazione che al livello studentesco è impossibile reperire una dirigenza che sia preparata tanto ideologicamente che politi-

... SEGUE PAG. 44

zo stabilito in un primo momento. Il primo tipo di intervento fatto fu quello di una verifica del depistage che mi era stato consegnato, attraverso un contatto con le maestre presso le quali si erano riscontrate presenze di bambini che presentavano problemi di linguaggio. Una prima constatazione che immediatamente mi si presentò fu l'atteggiamento delle maestre la cui aspettativa nei confronti della specialista era enorme. Credevano tutte che sarebbe stato possibile attraverso la specialista riuscire a risolvere tutti quei problemi che non sapevano come affrontare nei riguardi di quei bambini che presentavano difficoltà di linguaggio. Fui costretta a riconsiderare tutti i casi e alla fine scoprii che era necessario intervenire per circa quindici bambini che se non avevano carenze uditive, certamente presentavano problemi di linguaggio non indifferente. E' da tener presente che il raggio d'azione affidatomi andava da bambini di scuola materna a ragazzi di scuola elementare.



Vi erano nel comune 2 scuole materne e 5 scuole elementare.

Individuati i casi in cui era necessario intervenire incominciavo a stabilire dei momenti di incontro costanti con i bambini in oggetto. Potevo assicurare per ogni caso un intervento settimanale, se non addirittura due. Ma ciò che era più importante esaminare era scoprire le cause delle difficoltà di linguaggio dei bambini specialmente quando si era in mancanza di oggettive deficienze di tipo organico come la mancanza di udito o in presenza di lesioni dell'apparato fonatorio. Le situazioni da analizzare erano parecchie: anamnesi di tipo familiare che potesse darmi elementi per comprendere i problemi; sviluppo fisico evolutivo del bambino in oggetto; inoltre una verifica del ruolo degli insegnanti nei confronti di questi bambini.

L'atteggiamento degli insegnanti era duplice. Da una parte infatti si aspettava la specialista e si confidava nella sua prestazione per poter risolvere i casi difficili in brevissimo tempo, quasi miracolisticamente. Lo dimostra il fatto che si lamentavano per il minimo ritardo di intervento, dall'altra guardavano con diffidenza la specialista perchè si sentivano scoperte nel loro modo di intervenire nei confronti di questi bambini.

Salvo infatti alcune maestre, in genere, mostravano una diffidenza quasi sprezzante.

Una analisi accurata mi fece scoprire che oltre alle difficoltà di tipo sociale questi bambini non avevano solitamente una risposta positiva a livello di apprendimento a scuola. Molte volte erano emarginati, le maestre si arrangiavano senza impegnarsi a scoprire cosa dovevano fare per risolvere la situazione, la didattica usata era del tutto negativa per un possibile sbocco dei bambini.



L'intervento in questo caso era estremamente difficoltoso in quanto da una parte bisognava motivare la maestra ad accettare questi bambini, dall'altra bisognava tentare di far capire loro che solo impostando una didattica del tutto diversa avrebbero potuto iniziare un lavoro positivo.

Occorreva in effetti trovare le motivazioni per una risposta positiva dei bambini e ricercare i loro bisogni più primari che erano essenzialmente affettivi e non culturali.

Spesse volte vedevo frustrati alcuni aspetti positivi che erano apparsi nel lavoro individuale con i bambini attraverso il tipo di intervento didattico che le maestre avevano.

Erano le condizioni sociali che influivano maggiormente e che attraverso colloqui con i genitori, madri specialmente, si tentava di esaminare, capire per poter intervenire più correttamente. Sarebbe stata necessaria una maggiore disponibilità della psicologa, ma d'altra parte il centro era ancora in fase di strutturazione quindi non sempre era possibile intervenire con una certa coordinazione.

Per poter però comprendere maggiormente come si operava è necessario tentare di dare qualche spiegazione sulla struttura organizzativa; il centro sociale aveva un coordinatore che essenzialmente evidenziava i campi di intervento e manteneva un costante contatto con le autorità comunali per sopperire alle necessità di ordine amministrativo che di tanto in tanto si presentavano. Ciascun esperto aveva una autonomia assoluta nel campo e riferiva al coordinatore e all'equipe che si riuniva con una certa frequenza. Le linee direttive di carattere generale erano solitamente stabilite dal coordinatore, da due psicologi e dal responsabile del comune, l'assessore all'istruzione. Questo tipo di struttura che lasciava ampia autonomia di lavoro e di intervento agli specialisti, psicologo, ass. sociale, ass. scolastiche, per cui ciascuno era responsabile del suo lavoro, mostrava qualche incertezza di ordine organizzativo.

Questo tipo di organizzazione cambiò - dopo qualche tempo. Il centro fu strutturato nel seguente modo: si individuavano tre settori, quello scolastico, quello dell'assistenza sociale e quello della neuropsichiatria.

A capo di ciascun settore fu posto un responsabile che aveva la funzione di coordinare gli interventi. Vi era poi il coordinatore generale. Questo tipo di struttura che sembrava più organica si rivelò più pesante in quanto l'autonomia dei vari specialisti si restrinse parecchio specialmente per quanto riguarda il rapporto in genere con l'ambiente.

Anche i tipi di intervento erano condizionati dai responsabili di ciascun settore.

Questo condizionamento, che incideva nei rapporti rieducativi con i bambini affetti dai problemi di linguaggio perchè non poche volte ero in contrasto per il tempo e le modalità di intervento, mi spinse a rinunciare allo incarico.

Un altro elemento da tenere in considerazione è la mancanza di ambiente per un intervento organizzato. Ero costretto a recarmi presso le scuole e presso le famiglie. Questo fatto generava confusione, lentezza e generava problemi di rapporto con le famiglie non indifferente. Le famiglie che vedevano capitare la specialista in casa tendevano a strumentalizzarla e a privatizzare la sua opera. Vedevano nella specialista una persona messa a loro esclusivo servizio e pretendevano una frequenza di intervento da parte sua notevole. Quando era possibile ricevere i genitori e i bambini in un locale del centro, mi accorgevo che l'atteggiamento cambiava. Improvvisamente diventavano coscienti che la specialista non era a loro esclusiva disposizione, ma che svolgeva un servizio sociale per più persone. Le loro pretese diminuivano e diventavano soddisfatte del tempo e del tipo di prestazione data. L'impossibilità di ottenere un ambiente fisso per svolgere il lavoro fu un altro elemento che mi spinse a dare le dimissioni.

5. ESPERIENZA DI SPERIMENTAZIONE IN UNA SCUOLA MEDIA INFERIORE: L'INFLUENZA SUI RAPPORTI PROFESSIONALI TRADIZIONALI E SUGLI OBIETTIVI SOSTANZIALI.

DI UMBERTO PAGANI.

Ho partecipato, come genitore, alle iniziative di sperimentazione che si sono sviluppate nella scuola media frequentata dai miei figli. Tale partecipazione è avvenuta in due periodi successivi uno uno all'altro, durante la frequenza prima dell'uno, poi dell'altro figlio alla scuola.

Prima di parlare della mia esperienza, vorrei soffermarmi a illustrare alcuni sem-

L'elemento determinante che generò i maggiori conflitti in me fu la contraddizione in cui mi venivo a trovare esaminando l'aspettativa presente nei genitori e nella struttura ed invece le necessità reali dei bambini.

La struttura attraverso il lavoro specialistico, voleva mostrare all'ambiente che da parte sua vi era un interesse reale per risolvere i casi che presentavano difficoltà; se qualche cosa non andava si tentava di far ricadere la responsabilità sulle specialiste. I genitori e le insegnanti si aspettavano un immediato miglioramento in quei bambini assistiti dalla specialista ed invece i bambini avevano bisogno di altro.

Avevano bisogno di socializzarsi, avevano bisogno di poter incominciare a comunicare con qualcuno, avevano bisogno di uno sbocco di tipo emotivo e psicologico prima che di un intervento di tipo tecnico.

Questa contraddizione che da una parte tradiva l'aspettativa dell'istituzione e delle famiglie dall'altra non soddisfaceva completamente le necessità dei bambini mi fece comprendere che in realtà non ero libera di operare interventi efficaci a meno che non mi fossi corazzata a respingere i condizionamenti della struttura e a fare gli interessi dei bambini. La pesantezza con cui verso la fine si interveniva per tentare di modificare il tipo di lavoro che svolgevo e la constatazione che gli stessi bambini parecchie volte facevano proprie le motivazioni di altri, soffermando i propri bisogni, mi convinsero dell'impossibilità di andare avanti. Il tipo di rieducazione che portavo avanti era rivolta alla considerazione dell'aspetto tecnico come un mezzo da inserire in un quadro operativo più ampio e vasto. Da solo l'intervento tecnico poteva dare risultati meccanici ma per nulla liberanti.

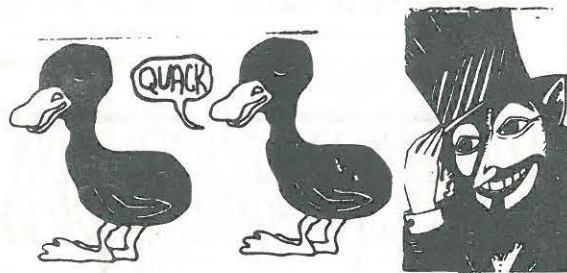
Inizialmente si tratta soltanto di otto insegnanti su 75. Ma l'entusiasmo di coloro che si sono sentiti di dedicare il loro tempo a questa attività non si giustifica certo con il solo obiettivo rappresentato dal doposcuola. Né si ferma a questo, ma esprime la volontà di cambiare modo di lavorare nella scuola, e per tanto le inevitabili delusioni e le difficoltà che incontrano sul loro cammino non possono fermarli. Fin dall'inizio riescono a coinvolgere nella loro attività pomeridiana anche del personale esterno. Si tratta di 15 studenti universitari e neolaureati che vengono pagati dal Provveditorato di Milano.

Ma la cosa più importante è che con l'iniziativa del doposcuola, oltre a duecenti più giovani esterni alla scuola, riescono a coinvolgere nella loro lotta anche la maggior parte dei genitori.

Il secondo dato concreto si riferisce al modo con cui questa minoranza di insegnanti è riuscita a far partire il doposcuola. Ciò è stato possibile sulla base della stessa legge istitutiva della scuola media unificata, del 1962, che prevede appunto fra l'altro anche l'istituzione del doposcuola.

Nello stesso anno il preside, per bloccare sul nascere l'iniziativa degli insegnanti innovatori, propone all'approvazione del Collegio degli insegnanti, che accetta, l'istituzione del Consiglio dei genitori. Tenta cioè di sfruttare la maxi circolare Misasi, n. 375, forse nella speranza che i genitori - ancora inesperti - si inseriscano nella scuola soltanto per occuparsi di problemi tecnici a tutto vantaggio della maggioranza conservatrice del corpo insegnante.

Il Consiglio dei genitori nomina un direttore, del quale faccio parte anch'io,



ma che in maggioranza può essere definito composto da elementi di provenienza medio borghese.

I PRIMI APPROCCI AI PROBLEMI DELLA SCUOLA

I primi interventi dei genitori sono di carattere tecnico. Ci si preoccupa - come del resto sembra che si auspicasse da parte del corpo insegnante più conservatore - soprattutto della carenza di materiale.



Io per esempio, avendo scoperto che ce ne erano molto poche, credetti di avere individuato un grave problema nella mancanza di cartine geografiche. Mi diedi perciò da fare per compilare un inventario delle cartine, ottenendo a questo scopo la massima libertà di circolazione all'interno della scuola e nelle classi. Fin qui dunque tutto bene: nessuno trovava niente da dire.

Nel frattempo però il rapporto tra i genitori e gli insegnanti del doposcuola produce i suoi effetti. Ben presto il nostro interesse abbandonò le cartine geografiche, per trovarsi coinvolto ben più profondamente nei problemi della didattica. Ed è a questo punto che cominciarono i contrasti. In quanto, tutto andava bene finché si cercava di reperire materiale, in questo facilitati dal fatto che, non essendo personale subalterno, quando si va negli uffici si è più ascoltati ed aumentano quindi le probabilità di reperimento.

Ma la didattica non si tocca, si comincia a sentire la parola "legge" e "collegio degli insegnanti sovrano", e saranno tante le volte che ci verrà posto come freno davanti agli occhi, che per reazione - nel limite delle nostre capacità - cercheremo di cancellarle. A questo punto diventa anche evidente, a conferma di quanto detto sopra, che ci si voleva servire dei genitori come di un paravento, che facesse da freno nei confronti degli insegnanti innovatori. Verso la fine dell'anno scolastico in una riunione del direttivo con gli insegnanti del doposcuola si arriva alla decisione di fare un doposcuola generalizzato a tutte le classi.

In una riunione successiva altri insegnanti, che lavoravano nelle classi speciali, propongono l'estensione del loro tipo di scuola a tutte le prime. In quell'occasione, pur accettando l'

idea e non il contenuto, e siccome per legge il tempo stringeva, s'invia a Roma al Ministero una richiesta per estendere il tempo pieno a tutte le prime. Nel frattempo si indice una specie di referendum chiedendo ai genitori se erano d'accordo sul fare un doposcuola generalizzato come avvio al tempo pieno per tutte le classi. Avutane conferma si preparava velocemente un programma, si stabiliscono i contatti con Roma e si decide di inviare una delegazione, per ottenere l'autorizzazione. L'assenso del pre-

sidente che è indispensabile anche se motivato con quattro parole ("Il sottoscritto preside della scuola media "E. Marelli" in Milano concorda con l'impostazione da dare alla didattica e alla struttura organizzativa di questa scuola media; elaborata dal Consiglio dei genitori, e dà pertanto parere favorevole) fu ottenuto. Da notare come il preside non fa cenno al lavoro svolto dagli insegnanti del doposcuola. Il viaggio al ministero di un insegnante e di due genitori è fondamentale per ottenere e l'autorizzazione e la promessa di fondi più consistenti per poter attuare la prima fase che dovrà portare poi al tempo pieno.

Il testo del programma di sperimentazione presentato al ministero fu il seguente:

"In riferimento alla domanda del Consiglio Direttivo dei Genitori di questa scuola, datata 9 giugno 1971, nella quale veniva formalmente richiesta, in via sperimentale, l'attuazione della "scuola a tempo pieno" per tutte le prime classi, a maggior chiarimento specifichiamo quanto segue:

La scuola media statale "E. Marelli" nell'anno scolastico 1970-1971 ha avuto oltre 900 alunni.

Per il prossimo anno si prevede un aumento delle classi prime con una popolazione scolastica, solo per queste, intorno ai 500 alunni.

Sempre nell'anno scolastico 1970-1971 è stato attuato il "doposcuola" soltanto per le prime classi con una modesta partecipazione di insegnanti interni di ruolo, solo otto, e l'intervento di personale esterno.

Dal punto di vista educativo e didattico si sono avuti dei risultati positivi: l'esperienza di vita comune a scuola ha permesso una maggiore socialità ai ragazzi, raggiunta attraverso i lavori di gruppo e le libere attività.

Si sono inoltre messi in evidenza nella scuola i compiti e le responsabilità di una istruzione dell'obbligo, portando alla decisione di istituire corsi di recupero estivi per gli alunni rimandati.

Tuttavia siamo coscienti dei limiti che sono intrinseci nei doposcuola:

- frattura tra l'impostazione del mattino e quella del pomeriggio dal punto di vista educativo e didattico.

- squilibrio nella giornata scolastica tra un'eccessiva rigidità nel lavoro del mattino (compartimenti stagni delle mate-

rie, lavoro individualistico dei professori, routine, ecc.) e quello del pomeriggio (dispersività nel comportamento e nell'apprendimento degli alunni).

La realizzazione del doposcuola è però nata come primo passo per l'attuazione di una scuola a tempo pieno, in cui possa meglio realizzarsi il diritto allo studio.

A conclusione dell'esperienza condotta si è posta con più forza l'esigenza della scuola a tempo pieno (vedi la richiesta in questo senso fatta dal Consiglio Direttivo dei Genitori).

Tuttavia, l'attuazione di un tempo pieno realizzato immediatamente va inevitabilmente incontro a gravi difficoltà di ogni genere se non si è prima data la possibilità agli insegnanti di abituarsi al lavoro di equipe e se la scuola è, come ora, mancante di tutte le attrezzature complementari: laboratori, palestre, mensa, biblioteche, equipe psicopedagogica, ecc.

Dalla seria e approfondita valutazione fatta riteniamo di poter giungere all'attuazione del tempo pieno attraverso due fasi successive.

La prima fase, coincidente con il prossimo anno scolastico 1971-1972 prevede la realizzazione del doposcuola, organico e funzionale, esteso a tutte le classi (già programmato), che consenta:

A) - di poter sperimentare con maggior rigore, in esso, il lavoro di gruppo, interclasse e l'organizzazione delle libere attività;

B) - di poter avviare in tutto il corpo insegnante un serio lavoro di gruppo che prepari il lavoro collegiale indispensabile alla futura scuola a tempo pieno;

C) - di poter passare alla seconda fase (anno scolastico 1972-1973) cioè alla costituzione della scuola a tempo pieno.

Come strumenti per realizzare quanto sopra detto,

chiediamo:

I) - Che la nomina degli insegnanti sia di ruolo che incaricati, rispetti la prospettiva accennata nei sopraindicati punti A) e B).

2) - Che il numero degli alunni per le prime classi non sia superiore a 20 (venti).

3) - Che ogni docente disponga di due

ore settimanali, comprese nell'orario di cattedra e libere da insegnamento, da dedicare all'elaborazione e verifica dei contenuti e dei programmi con gli altri insegnanti.

4) - Che lo studio del Latino sia posto tra le materie opzionali e sia preposto al suo insegnamento un docente per ogni gruppo di venti alunni.

5) - Un contributo ministeriale di lire 10.000.000, per materiale didattico: ci clostili, biblioteca, fotocopiatrici, attrezzature varie per laboratori scientifici e per attività sportive, ecc., tenendo ben presente che le due sedi della nostra scuola, essendo di recente costruzione, sono totalmente sprovviste di tutto ciò.

6) - Un' equipe medico-psicologica che dedichi un'assistenza quotidiana a tutti gli alunni.

Nel caso in cui l'Amministrazione Comunale non potesse fornire tale servizio, si richiede un ulteriore contributo di lire 8.000.000."

Ma com'è la situazione all'interno della scuola tra il corpo insegnante e tra gli insegnanti e i genitori?

Intanto il Preside precedente ha dato le dimissioni e viene sostituito da due presidi: uno per via Maffucci e uno per via Catone.

A scuole divise la nuova preside (dopo che già c'era l'autorizzazione alla sperimentazione con il parere favorevole dei genitori) fa esporre il seguente comunicato, nel quale si dice:

" In questa scuola, di via Maffucci 60 verrà istituito il DOPOSCUOLA.

Le famiglie saranno invitate all'inizio del mese di ottobre, a trasmettere la loro eventuale adesione mediante apposito tagliando.

Il doposcuola avrà una strutturazione compatibile con le esigenze della Scuola, e sarà organizzato in modo conforme alle decisioni del Collegio dei Professori riunito in apposita seduta straordinaria."

La prima azione di questa nuova preside è quella di non riconfermare gli insegnanti esterni del doposcuola.

Cerca a questo modo di togliere delle forze valide e già in parte esperte.

Si apre così la parte più attiva di lotta per arrivare a concretizzare la sperimentazione. La realtà all'interno della scuola tra insegnanti è questo: alcuni tentano di cambiare le cose; altri vorrebbero farlo ma temono di esporsi, al-

tri infine non vogliono cambiare assolutamente niente, lasciando che la sperimentazione rimanga lettera morta.

In questo periodo il risultato più importante, tra le vittorie più o meno piccole, è che verso la fine dell'anno scolastico -dopo un'assemblea generale dei genitori (dove il consiglio direttivo pose sotto accusa e la preside ed il collegio degli insegnanti)- si riuscì finalmente ad avere una riunione di confronto con circa 25 professori e con la preside.

Alla fine dell'anno, nuovo cambiamento della presidenza. Con la nuova preside la situazione apparentemente non cambia, ma in realtà è già in corso l'esodo degli insegnanti più conservatori che chiedono il trasferimento, e tra i nuovi venuti più giovani, aumenta la disponibilità. Si arriva così all'anno 73-74: arriva una nuova preside, finalmente disponibile alla sperimentazione e nuovi insegnanti. Si creano così maggiori possibilità per attuare la sperimentazione in modo più organico, funzionale e completo.

I genitori di fronte alla sperimentazione.

All'inizio i genitori erano divisi in due parti. Una vedeva la sperimentazione come una strada da percorrere per cambiare la scuola; l'altra come una comodità, perchè col ragazzo occupato anche nel pomeriggio certi problemi familiari sarebbero in parte risolti. Ma poi accadde che i rappresentanti della parte di genitori innovatrice, lasciarono la scuola, e non essendo riusciti ad avere dei validi sostituti (ciò forse anche per aver condotto abbastanza verticisticamente le varie istanze), si ebbe un momento in cui la componente genitori non riusciva ad inserirsi in un dialogo costruttivo di lavoro sui contenuti, ed era sempre meno riconosciuta dagli insegnanti innovatori. Mentre aumentava perciò il numero degli insegnanti disponibili a fare un certo tipo di scuola, diminuiva la forza dei genitori. E' questa la fase che io definisco dei compartimenti stagni, infatti è il periodo in cui tutti a modo loro lavoravano, ma decidendo ognuno per conto proprio, con le conseguenze che si possono immaginare, e cioè maggiore possibilità di scontro e minori occasioni di confronto sui veri problemi che investono la scuola. Malgrado ciò la sperimentazione andava avanti, ma la divisione fra le diverse componenti offriva il fianco ad attacchi esterni sempre più difficili da rintuzzare. In questo periodo le due accuse principali che vengono mosse alla scuola sono che essa non prepara i giovani alla vita del dopo, e che concede troppa libertà. L'una e l'altra sono molto facili da fare, ma nella

realtà sono false e strumentali. Nessuna scuola dell'obbligo fornisce al giovane le nozioni che taluni vorrebbero. La scuola tradizionale non lascia alcuno spazio alla critica interpretativa del giovane, quindi può far imparare delle cose ma raramente dà la possibilità di capirne il vero significato, perchè ciò è frutto di un proprio ragionamento, cosa che essa scoraggia sistematicamente nei fatti.

La scuola sperimentale con tutte le lacune che può avere (perchè è una cosa che molti devono imparare a fare) ha però un pregio: quello di non fossilizzarsi, di offrire sempre nuove alternative di far toccare con le mani i reali problemi della vita e di porre quindi il giovane nella condizione di chiedersi il perchè delle cose, non di accettarle perchè così è scritto. A questo modo si offre al giovane, la possibilità reale di apprendere, e di saper fare le sue scelte.

Quanto al concedere "troppa libertà" bisogna intenderci. E' pur vero che il far scuola in gruppo, e non rigidamente seduti al proprio banco, crea dei problemi, ma è altrettanto vero che crea un rapporto di scambio in cui il giovane ha la possibilità di capire meglio se stesso attraverso gli altri e quindi di imparare a socializzare con i suoi simili. Ci si dimentica poi che alla media si arriva dopo cinque anni di elementari, che spesso hanno condizionato il modo di essere del giovane. La corsa al voto, il lavoro individuale, la nozione come sapere e non come cosa capire sono freni condizionanti per lo sperimentare, e quando il ragazzo si accorge che ha la possibilità di esprimersi capita anche che alle volte non riesca a controllarsi.

D'altra parte va anche detto che molti insegnanti hanno commesso l'errore di non capire che quando si è detto "no" alla disciplina come repressione, non si intendeva libertà da concedere. Questa è un diritto di tutti, ma anche una conquista nel contesto delle proprie responsabilità. Uno non è mai libero se col suo comportamento opprime gli altri. E' chiaro quindi che una comunità che rifiuta (come è giusto) la disciplina come repressione, deve saper guidare il giovane verso l'autodisciplina, che è la vera libertà. Ciò con la consapevolezza dei propri diritti.

E' chiaro che se lascia invece che uno faccia ciò che gli pare, allora crea le premesse per far reprimere, e a farne le spese sono ancora i ragazzi e la comunità stessa. E nello stesso tempo si seleziona ancora perchè viene ad essere impedito l'apprendimento proprio di quel ragazzo che invece va recuperato, perchè infatti arriva in quel modo alla fine

del triennio assolutamente impreparato ad affrontare il suo domani, e nella misura in cui è abituato a disporre di sé senza tener conto degli altri sarà socialmente nullo, più individualista di prima e quindi non in grado di fare la sua parte per cambiare la società.

Conclusione

Come genitore che ha vissuto la sperimentazione vorrei considerare alcuni aspetti:

1° Sperimentare significa fare una scuola nuova, una scuola scientifica nel senso che risponda ai reali bisogni del giovane, nel contesto del mondo che lo circonda. Troppo spesso invece è accaduto che si sia lavorato senza una autentica analisi di realtà. E questo modo di agire porta ad estraniare dal gruppo quei ragazzi i cui bisogni sono stati ignorati. Per esempio: se la ricerca sul quartiere è un argomento valido visto dall'insegnante, prima di proporlo in concreto bisogna essere capaci di capire se la classe lo recepisce e se è quindi in grado di farlo suo; ed il compito dell'insegnante è quello di creare questo interesse prima di dare inizio ad un lavoro; altrimenti anche un contenuto valido rischia di diventare il solito "compito da eseguire". E' per questo che una ricerca, per quanto interessante, non può essere ripetuta, così come non si ripetono le istanze degli studenti.

2° Un altro aspetto, che se affrontato senza una profonda valutazione può diventare negativo, è il lavoro di gruppo, che viceversa è il perno della sperimentazione. Perciò qui gli errori si pagano e salati. Per esempio, come dicevo prima, se un lavoro su un argomento non è condiviso dalla classe, non ha la possibilità di coinvolgimento di tutti i suoi componenti, alcuni di essi finiscono per non fare nulla, con il rischio di isolarsi ed essere isolati. In questi casi se l'interesse su un argomento è condiviso da pochi, si può ricercare uno sbocco in una ricerca collettiva che esca dalla classe; perciò verso l'interclasse in senso orizzontale e in quello verticale. Mi sembra che qualcosa di più si potrebbe fare per indirizzare gli studenti verso un certo tipo di lavoro di gruppo. Ogni ragazzo -come d'altra parte noi adulti- cerca di identificarsi con la comunità all'interno della quale vive. Quando si esce dal gruppo, si fa fatica a inserirsi e a farsi accettare altrove, e si finisce anche per non sentirsi più nemmeno a nostro agio nel gruppo stesso di origine.

Perciò bisogna andare cauti nell'indirizzare i giovani a questo tipo di ricerca fuori dalla classe. Prima di farlo

bisogna essere abbastanza certi che il ragazzo ha già raggiunto un certo equilibrio, altrimenti si corre il rischio di isolarlo e di non farlo più sentire a suo agio da nessuna parte. Va anche aggiunto che spesso gli insegnanti stessi tronandosi con dei giovani che normalmente non hanno con loro finiscono per trattarli in modo differente da quelli che conoscono meglio, e questo è un altro elemento di cui tenere ben conto.

Qual'è la mia valutazione complessiva sulla sperimentazione? Senza dubbio positiva, poichè pur con tutti gli errori connessi, la sperimentazione è andata avanti, e anche se ovviamente non tutti son riusciti ad avere o ad assimilare allo stesso modo, ogni giovane ha avuto da questo modo di insegnare quello che la scuola tradizionale alla mia generazione non aveva voluto e saputo dare: la capacità di saper vedere le cose con senso critico, quindi di contribuire ad aprire gli occhi sul mondo che ci circonda, con la consapevolezza che per essere persone libere bisogna saper usare il proprio cervello. Una valutazione politica è indispensabile: debbo dire che l'inizio visto oggi a distanza di tempo non poteva essere differente in questa scuola. Si è iniziato scontrandoci perchè il fronte opposto era troppo compatto e deciso a non voler cambiare le cose. Ma con lo scontro si sono messe in luce le contraddizioni che hanno posto le premesse per un confronto sui contenuti, e quindi aperta una strada sul domani di questa scuola. Una cosa si poteva evitare se ci fosse stata una maggiore esperienza, e sono quei compartimenti stagni che hanno impedito per un certo tempo di unire le forze disponibili. Quindi è valida l'azione dirompente iniziale, degli insegnanti e dei genitori, per quanto riguarda quell'epoca.

Dove non è accettabile invece un certo tipo di scontro ideologico è nei confronti del giovane e secondo me è altrettanto sbagliato propinare allo stesso in continuazione le nostre idee.

Certamente senza una idea in cui credere mancano le basi per vivere con piena partecipazione la vita nella collettività in modo socialmente fruttuoso. Ma occorre però che il ragazzo arrivi alla conquista di essa attraverso una sua maturazione interiore, e se il modo di fare scuola ha saputo fargli vedere e toccare co mano le contraddizioni che ci sono, allora ci arriva da solo.

Documenti

Ecco un saggio di come si è svolta la lotta per la sperimentazione in una circolare del preside e nella risposta del consiglio dei genitori.



A. Circolare del preside

"A conclusione del referendum indetto per conoscere l'opinione dei professori sulla validità della difesa compiuta dal preside per la forma e il contenuto del documento redatto dai professori del doposcuola, si hanno i seguenti risultati:

Professori insegnanti.....	N° 74
" in congedo per malattia.....	8
" presenti.....	66
" che si ritengono soddisfatti.....	58
" astenuti.....	3
" che non ritengono utile la riunione per motivi diversi.....	2
" che ritengono utile la riunione.....	2
" non troppo soddisfatti.....	1

Se tale risultato, che pone termine all'episodio a tutti gli effetti, evidenzia il buon senso, la pacatezza e l'alto senso del decoro professionale della quasi totalità del corpo insegnante, giudico tuttavia mio preciso dovere trarre le dovute conseguenze ed impartire delle disposizioni che in se dovrebbero essere universalmente conosciute e praticate ma che da un'esigua minoranza d'insegnanti sembrano ignorate.

1° nella scuola ci dobbiamo comportare da educatori e non da propagandisti politici: la propaganda politica, avvelenatrice dei rapporti tra i colleghi e diseducatrice delle giovani anime degli alunni, deve considerarsi bandita dalla scuola.

2° il professore svolga un'attività didattica ed educativa conforme allo spirito e alla lettera dei programmi ministeriali e secondo le norme via via emanate dal superiore ministero della pubblica istruzione, cooperi al buon andamento della scuola e non compia opera disgregatrice nei confronti dei colleghi e della scuola; sviluppi il senso critico degli alunni, ma non erga a sistema un critico che turbi loro l'animo e falsi profondamente il significato stesso dell'educazione.

3° è fatto divieto di esprimere giudizi

offensivi nei riguardi dei colleghi sotto qualsiasi profilo.

4° è del tutto inopportuna qualsiasi interferenza sull'attività dei colleghi, perchè ogni professore è tenuto da se a rispondere dell'indirizzo didattico ed educativo del proprio insegnamento e del contegno disciplinare dei propri alunni, e quindi non deve subire intralci, influenze o remore da parte di chi non ne ha la competenza.

5° è fatto assoluto divieto di esprimere di fronte agli alunni qualsiasi opinione che suonerà offesa alla morale, alla religione, e alle istituzioni di stato.

6° nell'attesa di eventuali specifiche disposizioni ministeriali comunico che il doposcuola sarà, nel prossimo anno, completamente ristrutturato sia in base alle risultanze di apposita discussione in seno al collegio dei professori in seduta ordinaria d'inizio d'anno, sia dall'esame di un apposito documento redatto dal consiglio dei genitori che sarà quanto prima, fatto conoscere a tutti i professori.

7° le prescrizioni e i divieti contemplati nella presente circolare sono del tutto conformi allo spirito e alla lettera delle disposizioni ministeriali, che regolano la nostra attività e la nostra funzione nella scuola, e si richiamano ad un'etica professionale che deve essere rigidamente operante, come la situazione della nostra scuola richiede, anche agli effetti della sua buona reputazione.

MILANO 26 APRILE 1971 "

B. Risposta dei genitori

"In data 29-4-71 il consiglio dei genitori riunito per discutere sul doposcuola è venuto a conoscenza di una circolare emessa da Lei datata 26-4-71 N°53.

Il consiglio ha ritenuto opportuno inviarle una lettera di protesta, contestando il contenuto e lo spirito della circolare emessa, e chiedendone il ritiro.

La risposta è stata che Lei non l'avrebbe ritirata in quanto non era di nostra competenza occuparci di quelle cose e dicendo che considerato come si era comportato il consiglio dei genitori, Lei riteneva logico pensare di non rinnovare l'esperimento per l'anno venturo.

A questo punto noi ritenevamo un nostro preciso dovere diffondere la circolare, (21) chiarendo primo qual'è il motivo che ha portato alla sua emissione, secondo con-

testando in un modo più chiaro la stessa; sopraddeiamo per il momento, sperando che dopo questa nostra Lei sia disponibile per un colloquio più aperto e più franco e adempia alla nostra prima richiesta.

Il consiglio dei genitori nel svolgere le ricerche onde arrivare per l'anno venturo ad un doposcuola diverso e completo, si era avvalso della collaborazione dei Professori che già lo curano quest'anno. Perchè? Perchè essi sono stati gli unici che hanno cercato di dare qualcosa a noi, che si sono offerti di collaborare e che ci hanno portato a conoscenza dei reali problemi della scuola e delle storture che ci sono al suo interno.

Quale ragione ha potuto spingere queste persone ad offrirci il loro aiuto? Molte probabilmente, ma quello che è certo, sono stati gli unici che ci sono venuti incontro.

Al referendum non rispondiamo noi, sappiamo però che una lettera di protesta è già stata inviata da alcuni Professori. (Di quel referendum non fanno parte i Proff. esterni che curano il doposcuola.)

Vorremmo precisare che quell'esigua minoranza che secondo Lei non ha buon senso, pacatezza, e manca dell'alto senso del decoro professionale è l'unica finora che ha lavorato con noi per una scuola nuova al servizio dei nostri figli. Ci terremmo poi a chiarire che anche il Ministro Misasi ha detto che la scuola italiana va rinnovata e che deve cessare di essere una scuola selettiva ma diventare a tutti gli effetti una scuola formativa.

Quando poi Lei dice che va sviluppato il senso critico degli alunni, ma proibisce poi agli stessi di esporre le proprie opinioni e dice chiaramente che non è ammessa alcuna critica agli insegnanti, pensiamo voglia semplicemente difendersi a tutti i costi, senza tener conto che viviamo in una nazione libera e democratica dove ognuno ha la possibilità di esprimere le proprie opinioni, ed è perciò inammissibile che questo venga proibito in quello che tutti credevamo di conoscere come il tempio del sapere. Quando poi come nel punto 5 si dice, che è fatto assoluto divieto di esprimere di fronte agli alunni qualsiasi opinione che suonerà offesa alla morale alla religione e alle istituzioni di stato, non si capisce bene cosa voglia sottintendere.

Per ultimo quando Lei scrive che le prescrizioni e i divieti contemplati sono

del tutto conformi allo spirito e alla lettera delle disposizioni Ministeriali commette un'inesattezza, in quanto la circolare del Ministro Misasi N°375 data ROMA 23 Novembre 1970 DICE.

"-Nell'attesa del regolare svolgimento del processo di elaborazione della legge, sembra opportuno procedere immediatamente in via sperimentale all'attuazione di un nuovo modo di presenza della famiglia nell'ambito dell'istituzione scolastica.

Ciò anche in considerazione del fatto che a nulla varrebbe una istituzionalizzazione giuridica della partecipazione dei genitori alla vita dell'istituto e della scuola in genere, ove non si consolidasse, sul piano del costume e nella coscienza dei docenti e dei genitori, la collaborazione tra famiglia e scuola e la ricerca delle forme più idonee a realizzarla.

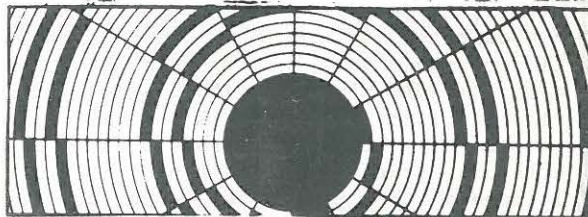
Impegno comune della famiglia e della scuola è quello di promuovere un'aperto dibattito, volto ad approfondire criticamente la problematica pedagogica e a definire consapevolmente le reciproche responsabilità a livello di riflessione, di programmazione e di verifica."

Non ci si dimentichi mai che tutti i bambini sono uguali ed è preciso compito degli insegnanti non trascurarne nessuno. Diceva l'altra sera un genitore, che quando lavorando lui sbaglia butta via dei pezzi, quando invece è il Proff. a sbagliare sono dei giovani che vengono buttati via.

Tutti hanno il diritto di sbagliare ma anche il dovere di riconoscere i propri torti, poichè in questi casi la posta in palio è troppo alta; chi poi non vuole essere criticato, vuol dire che non potrà mai insegnare agli altri ad essere un buon critico.

(La reputazione di una scuola la si difende cercando di migliorarla non facendo di tutto perchè rimanga vecchia.)

Attendiamo con sollecitudine una sua risposta, e sperando che sia conforme alle nostre aspettative distintamente la salutiamo."



⑥ - L'ADEGUAMENTO DELLE STRUTTURE PER L'ATTUAZIONE DEL BIENNIO SPERIMENTALE.

DI RAFFAELE TADDEO.

Un elemento fondamentale di informazione riguarda l'essere del Biennio Sperimentale di Milano, i suoi scopi, il come è nato, quando è nato.

Il Biennio Sperimentale iniziò ad esistere come scuola nell'anno scolastico 1969-1970 a Milano come sezione staccata dell'Istituto Verri. In un primo momento era abbastanza limitato, man mano si è ampliato sino a raggiungere ora un insieme di circa 500 alunni, distribuiti in quattro sedi: Arese, Cernusco, Casale Pusterleno, Besana Brianza. E' nato si può dire, immediatamente dopo la contestazione giovanile scolastica del '68, quindi come primo momento ufficiale di risposta alle pressanti domande innovative richieste dalla contestazione.

Gli scopi dell'istituzione del Biennio Sperimentale possono essere delineate nella seguente maniera:

1. Scopi di tipo politico - Il Biennio Sperimentale doveva servire ad elevare la formazione culturale delle classi escluse dalla scuola media superiore e riempire il vuoto dei due anni (dal 14 al 16 anno) lasciato dalla legislazione la quale pone l'obbligo al

termine della scuola media inferiore e permette l'inserimento nel mondo del lavoro al 16 anno di età. La prospettiva era l'innalzamento dell'obbligo a dieci anni scolastici, cioè a sedici anni di età.

2. Scopi di tipo didattico - Sperimentare nuove metodologie didattiche e valutazioni atte a rendere la scuola più aderente ai tempi.

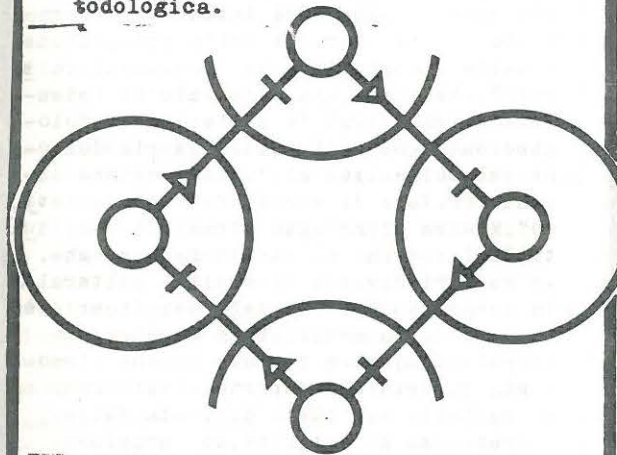
La impostazione didattico-disciplinare tendeva a caratterizzarsi sotto un aspetto di tipo strutturalistico. È un chiaro esempio la divisione in linee delle discipline (linea A, disciplina di tipo espressivo comunicativo; linea B, discipline di tipo logico materialistiche; linea C, discipline di tipo storico-sociologico).

3. Scopi di tipo psicologico - Il fenomeno giovanile e adolescenziale chiaramente diverso da quello di appena quindici anni or sono, richiedeva mezzi di intervento e modalità scolastiche totalmente nuove. In questo senso il Biennio Sperimentale si poneva come un tentativo di verifica di riappropriazione di controllo sui giovani.

Di fronte a questi scopi è chiaro che la struttura del Biennio doveva essere radicalmente mutata il fallimento di qualsiasi realizzazione di scopi.

Le strutture basilari che venivano allora rovesciate erano essenzialmente di tre ordini di aspetti:

- La eliminazione della figura del preside sostituita dal Comitato Scientifico (formato da tecnici). L'intento di costituzione di questo era a mio parere di tipo psicologico, nel senso che si tentava di risolvere e rimpostare le funzioni dell'autorità che pare chiaramente in crisi nell'età adolescenziale e giovanile.
- La scomparsa di valutazioni numeriche e di esercitazioni da formalizzare (i famosi compiti scritti e orali). Le valutazioni erano stese col metodo dei profitti, schede di verifica davano la misura dell'apprendimento scolastico.
- La presenza di nuove metodologie da usarsi. Il progetto caratteristica metodologica di tipo interdisciplinare, è un chiaro esempio della novità metodologica.



La gestione a livello collettive si tentava di rimandare tutto agli insegnanti. Questi si riunivano in consigli di Classe ogni settimana e avevano i seguenti compiti:

- Preparare i programmi
 - Discutere e portare soluzioni ai problemi che avvenivano all'interno della classe
 - Impostare modalità valutative
 - Impostare la gestione di tutta la scuola al Comitato scientifico
- La scuola era a tempo pieno: orario completo al mattino, mensa e per almeno tre pomeriggi alla settimana ancora scuola. Solitamente a fasce cioè in un giorno si faceva lezione su discipline appartenenti alla stessa linea.

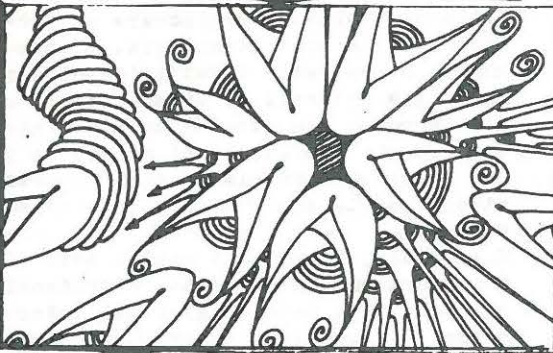
Basterebbe questo per intendere la portata innovatrice che il Biennio Sperimentale di Milano metteva in circola-

zione. L'insegnante che entrava nel Biennio assumeva tre tipi di atteggiamento: A) lo sgomento per impreparazione ad una innovazione di questo genere. Solitamente questo caso era molto raro. B) accelerazione della coscienza della propria funzione e sforzo per rispondere positivamente al processo innovativo in atto. Solitamente l'insegnante faceva un salto di qualità nel senso che diventava cosciente della necessità di migliorare e rivoluzionare la sua metodologia. L'insegnante aveva perso infatti i suoi strumenti già naturali di difesa: il voto, l'interrogazione etc. C) un altro atteggiamento era quello di ritorno a una routine giornaliera. Anche questo atteggiamento era tuttavia poco rilevante.

Ma perchè si comprenda meglio come strutture mutate favorissero processi conoscitivi e metodologici all'interno della scuola può essere più opportuno riferire alcune esperienze concrete di lavoro didattico. Riferisco due tipi di lavoro svolti.

Il primo tipo di lavoro scelto con i ragazzi e approvato dal Consiglio di Classe e dalle famiglie consisteva nella ricerca di opinioni su alcune problematiche proprie dei ragazzi. Ad esempio il problema religioso, il problema della contestazione giovanile, il problema della droga. E' importante dire subito che questo lavoro si svolgeva in ore istituzionali di scuola, che non erano tante. L'intento prefissato era quello di acquisire una tecnica di intervista con una formalizzazione scritta di relazioni sulle interviste effettuate. Con magnetofoni si usciva dalla scuola divisi in gruppi di indagine e con uno schema di questionario predisposto dai ragazzi. I gruppi erano responsabilizzati dal momento che l'insegnante più di un gruppo non ne poteva seguire. Ciascun gruppo effettuava le interviste, in seguito discuteva sulle interviste registrate e preparava la relazione sulla ricerca fatta. Non posso affermare che il lavoro sia stato compiuto alla perfezione, ma in buona parte è stato fatto ed è stato svolto. L'altro tipo di lavoro riguarda l'esperienza condotta per un progetto. Il progetto è un particolare tipo di lavoro concordato fra i ragazzi di diverse classi e di diverse età e parecchi insegnanti. Il progetto di studio partiva per lo più da esigenze e problemi esposti dai ragazzi ed aveva lo scopo di far intervenire in quel lavoro parecchi insegnanti che affrontassero l'argomento da parecchi punti di vista. Era un tentativo di lavoro interdisciplinare.

Uno dei progetti a cui collaborato è stato quello del teatro. Si iniziò con la scelta di un autore e di una sua opera teatrale. Si scelse Brecht e "L'eccezione e la regola". Si affrontò uno studio di ordine storico, sociologico, politico ed economico del tempo e lo ambito culturale letterario dell'autore in questione. In questo tipo di lavoro intervennero gli insegnanti di italiano, storia e sociologia. Si passò



successivamente alla lettura e discussione del testo, tentando di evidenziare le caratteristiche e le tematiche più importanti.

questo punto il gruppo di ragazzi, abbastanza numeroso, oltre la quarantina, si suddivise in tre gruppi. Il primo si accinse ad approfondire l'opera teatrale scelta, e a portarla sulla scena. Gli altri due gruppi, che facevano capo insieme ad un insegnante diverso valutarono in base alle tematiche scoperte nel testo di Brecht se tale tema fosse ancora attuale. I ragazzi ne riconobbero ancora l'attualità e si cercò di verificarla attraverso dei fatti concreti. Un gruppo applicò la tematica espressa dall'opera brechtiana in una situazione di occupazione di case, il secondo gruppo in un fatto che era accaduto alle officine della in Francia. Si cercò di stendere allora un testo teatrale cosa non facile perché nessuno era pratico di teatro, neppure l'insegnante, tentando di individuare scene, logica di scena, logica di partizioni interna di atti. Venne fuori un testo, non ampio, fatto essenzialmente di dialoghi. Un gruppo non riuscì a proseguire oltre. L'altro invece si dispose a mettere l'opera curata in scena. Si elaborò insieme ai ragazzi la disposizione delle scene (si ebbe qualche aiuto, pochi in verità, in questo corso, da parte di altri insegnanti), il tipo di illuminazione da adoperare, il tipo di musica da usufruire come sottofondo e accompagnamento. Si stabilirono le parti e il testo prodotto dai ragazzi fu rappresentato. Tutto questo lavoro fu fatto in meno di quattro mesi, usufruendo di circa cinque ore settimanali.

Le difficoltà riscontrate però nel Biennio sono parecchie:

- 1) Il problema del reiserimento. Al secondo anno del Biennio i ragazzi che volevano proseguire, e che erano la maggioranza, dovevano prepararsi a tale insegnamento e lo facevano seguendo dei corsi preparativi. Il secondo anno del Biennio perdeva gran parte della sua sperimentale.
- 2) Il ceto sociale che si iscriveva al Biennio di Milano era essenzialmente di tipo alto borghese, che poteva sperimentare sui figli e, se sperimentavano, ciò era dovuto al fatto che qualcosa non quadrava. Il Biennio di Milano rischiò di diventare una clinica scolastica più che una scuola.

A completamento della comunicazione sarebbe opportuno dire qualcosa sulla interdisciplinarietà così come è intesa nel Biennio e come si sta specificando. In un opuscolo ufficioso redatto ad uso interno del Biennio l'interdisciplinarietà veniva ridotta al concetto di omologia che si specificava in due categorie: omologia formale ed omologia materiale. Per omologia si intendeva il "principio di unificazione nella spiegazione e nella sistemazione dei contenuti culturali". Per omologia materiale si intendeva il riferirsi "a tutte le metodologie didattiche nelle quali la riadduzione del molteplice all'unità avviene secondo criteri di carattere contenutistico". Mentre l'omologia formale è costituita "dal ritorno di strutture analoghe, in settori diversi di analisi culturale". In questo quadro l'interdisciplinarietà come omologia materiale è depauperata rispetto a quella formale perché l'omologia materiale "comporta limiti che, soprattutto dal punto di vista della correttezza scientifica, non appaiono sottovalutabili e che sono facilmente identificabili nella artificiosità dei collegamenti, ..., nell'affidamento alla esteriorità, nella non specificità della indagine; in definitiva, nel mancato rispetto delle condizioni logico operative di una autentica ricerca culturale". Più oltre si stabiliscono gli elementi vantaggiosi dell'interdisciplinarietà vista secondo la categoria formale:

- a) rispetto della natura delle discipline...
- b) valida collocazione culturale: la cultura è anche "sistema", organizzazione ordine
- c) uscita dalle ordinazioni globalistiche...

Non è necessario approfondire in dettaglio questi Elementi ma certamente qualche riserva è da esprimere in rapporto alla sottovalutazione delle interdisciplinarietà come omologia "materiale".

Dario Antiseri nel testo "I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare", pur distinguendo una interdisciplinarietà formale da una materiale, certamente non assegna la priorità, specialmente a livello scolastico, alla interdisciplinarietà formale bensì a quella materiale, in quanto "non contano discipline ma problemi. E i problemi si aggregano con tutti i mezzi possibili, senza badare ad etichette". E infatti l'interdisciplinarietà che privilegia l'omologia formale in una ricomposizione dei principi strutturali di spiegazione e di inquadramento di una pluralità di fenomeni "riduce il suo valore di risposta alle dimensioni alienanti del sapere così come è trasmesso e organizzato attualmente. La parcellizzazione del conoscere, la specializzazione dei settori che farebbe rigorosità scientifica nella misura in cui si adottino metodologie corrette non sarebbe in fondo un problema se non corrispondesse alla divisione del lavoro che concretizzatosi all'inizio fra lavoro intellettuale e lavoro pratico, ulteriormente si suddivide in branche intellettuali e branche pratiche, che riproducono privilegi così come si è prodotto il privilegio del lavoro intellettuale su quello pratico. L'interdisciplinarietà dovrebbe avere proprio la funzione di combattere:

- in modo ovviamente limitato, come è tipico di una lotta che non parte dal tessuto sociale e dal conflitto sociale su fondamenti strutturali ma si aggancia a momenti sovrastrutturali - la tradizione culturale che postula per la scienza la necessità di essere settoriale. Non si può infatti a questo punto, dimenticare che la settorializzazione della scienza nasce da determinate scienze economiche e il modo con cui si concepisce la struttura della scienza nelle sue suddivisioni (cominciando da quella fra scienza naturale e scienza sociale) non è altro che una sovrastruttura di origine economica e legata ad un dato sistema sociale ed economico. Ma è dubbio che la interdisciplinarietà ad omologia formale possa in effetti rispondere ad una necessità di questo genere. In fondo aver trovato dei principi strutturali di spiegazione della pluralità dei campi del sapere non sposta di un millimetro il problema del rapporto scienza-uomo e non riduce l'abitudine a considerare la scienza come qualcosa a sé stante, ad assumerla come "la" concezione del mondo, "che pone l'uomo dinanzi alla realtà così come è". La scienza in quanto tale è un'ideologia, è una sovrastruttura proprio perché la struttura fondamentale è l'uomo con i suoi bisogni. Questo vale principalmente in campo didattico ove è necessario recuperare la dicotomia esistente fra i bisogni degli allievi, che poi sono in fondo bisogni umani, e strutturazione scientifica della realtà.

Gramsci afferma che "tutta la scienza è legata ai bisogni, alla vita, all'attività dell'uomo", ed in tal senso è dai bisogni, dalla vita, dall'attività dell'uomo, dai problemi che bisogna partire per potere fare scienza e non dalla per poter capire i problemi. Pena il rischio di rendere la didattica qualcosa di trascurabile e quindi di superato dai bisogni storici umani, non è dunque accettabile che essa non parta dalla vita delle persone.

E' qui in questione, senza voler però addentrarci profondamente nel problema, il valore stesso della scienza ed il suo riferimento epistemologico. Non è tanto importante, se non in tempi successivi a quelli didattici, conoscere il fondamento o la logica o la struttura interna, ad esempio della geometria euclidea, ma invece è importante conoscere quali bisogni fondamentali o indotti hanno dato origine alla geometria euclidea e a quella non euclidea.

Ma è ancora più importante che la geometria euclidea o altro scaturisca come esigenza legata alla risposta dei bisogni dei nostri giorni per una liberazione dalla schiavitù della natura e della storia. E' necessario allora che dai bisogni si arrivi a comprendere che è utile restringere un campo di ricerca per approfondire e con più consapevolezza dominare la natura e le fonti di oppressione umana. Scoprire l'ingegneria, l'architettura, l'urbanistica dal mio bisogno della casa e del vivere in società è un conto. Parlare di urbanistica in termini di scienza formale rischia di porsi come vana declamazione con idee che autodefiniscono ma che non cambiano nulla e soprattutto sembrano del tutto distaccate dai bisogni fondamentali dell'uomo-individuo.

E' importante conoscere la verità e ampliare la conoscenza (scopo della scienza). E la conoscenza conferisce potenza. Ma la conoscenza può anche estendere la conoscenza della realtà (quando si parla di bisogni) e dare la saggezza. La scelta di potenza da una parte e coscienza e saggezza dall'altra richiede il rifiuto di una delle alternative".

Un'ultima osservazione riguarda l'assunto della riduzione all'unità delle scienze, che poi sarebbe l'imperativo interdisciplinare, attraverso la ricerca dell'omologia formale tra esse; sembra una preposizione metodologica chiaramente legata alla cultura dominante che nel funzionalismo delle varie realtà o "sottoinsiemi" riconduce tutto ad una unità del "sistema". La declinazione a livelli di pratica didattica, con i necessari escamotages attraverso le stratosfere delle analisi della scienza, ha posto come ineludibile per le sperimentazioni il problema del "Metodo" dovendo la didattica inevitabilmente rispondere alle esigenze della quotidianità.

⑦ LA PROBLEMATICITÀ DEL RUOLO DELLO PSICOLOGO IN UNA REALTÀ SPERIMENTALE.

DI CHIARA NOSENCO.

Propongo la mia esperienza non tanto come esperienza privata collegata a un ruolo tecnico, quanto perché forse alcune riflessioni di analisi possono essere utilizzabili da persone che lavorano in gruppi o in istituzioni. Lavoro da cinque anni come psicologa nella scuola media superiore sperimentale.

Il biennio nasce nel 1969 dalla volontà congiunta del Ministero e della Provincia di sperimentare una scuola media superiore unificata che superi la parcellizzazione esistente nelle varie scuole e permetta di spostare la scelta al sedicesimo anno di età. La sperimentazione nasce anche come risposta alla contestazione studentesca che aveva messo a fuoco le contraddizioni della struttura scolastica. È una scuola a tempo pieno, inizialmente del tutto gratuita, e si basa su una ipotesi, che attraverso la protesta di contenuti alternativi e di un metodo attivizzante, promuova nei ragazzi la capacità di critica, di analisi della realtà e di conoscenza di sé in modo da poter operare una scelta scolastica e professionale adeguata.

L'ipotesi prevede l'inserimento dello psicologo a tempo pieno con la funzione di supporto per insegnanti, ragazzi e famiglie

L'inserimento

L'ipotesi non conteneva nessuna specificazione che chiarisse il tipo di lavoro che dovevo fare. Ho avuto carta bianca nella realizzazione del ruolo e non poche difficoltà: si può parlare veramente dell'apprendimento dall'esperienza. Mancava anche il supporto scientifico e un minimo di indicazioni.

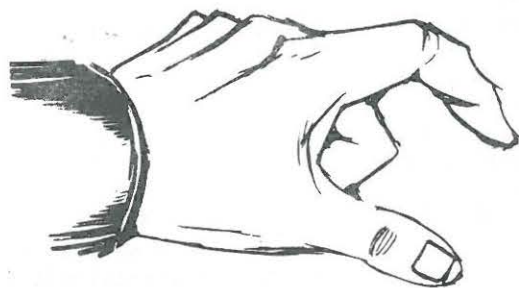
Quello che è stato fatto si può dire che è stato fatto giorno per giorno anche sulla scorta dell'improvvisazione.

Mi è stato molto utile il confronto continuo con una mia collega che operava nell'altro consiglio di classe (ogni consiglio si occupava di tre classi). Una prima osservazione che può essere fatta è che l'improvvisazione non aiuta molto a raggiungere risultati soddisfacenti: la creatività è tale solo se sostenuta da una chiara coscienza della finalità del lavoro e da una precisa programmazione.

Il clima della sperimentazione

Nella sperimentazione si è creato subito il clima della destrutturazione dei

ruoli. Inizialmente cioè si è creduto che per realizzare la scuola democratica fosse necessario eliminare del tutto la struttura dei ruoli e la decisione dei compiti, per fare "tutto tutti insieme". La prospettiva era quella di allargare la decisionalità su questioni note a tutti e da tutti condivise. Nell'intenzione di operare nella linea di cambiamento ci siamo trovati nelle condizioni di dover - da un giorno all'altro - inventare tutto buttando via ogni sicurezza legata all'esperienza passata. Il che avveniva in una scuola il cui fine condiviso era quello di aiutare i ragazzi a riconoscersi e non di andare a pezzi. All'inizio ha molto contribuito al determinarsi di questo clima di cambiamento radicale, ma mi sono accorta abbastanza presto di quali difficoltà nascevano. L'indifferenziazione dei ruoli comportava una grossa confusione nei nuovi interventi. Il mio lavoro con gli insegnanti era di scarsa incidenza: da un lato vigeva la legge "siamo tutti uguali", dall'altro mi venivano fatte richieste molto precise.



Poi però non mi era riconosciuta l'autorità della risposta perché questo significava una differenziazione rispetto agli insegnanti che ne loro non io volevo riconoscere. Il mio ruolo tecnico era attaccato come un privilegio. Paradossalmente, questa situazione mi dava un grosso potere con i ragazzi: da loro ero vissuta come un'insegnante, ma quella che - più di altre - era in grado di capirli. Il mio rapporto era con loro molto buono, anche grazie al fascino derivante da un ruolo ambiguo. Lavoravo con gli studenti a gruppi - all'interno dell'orario scolastico - e indubbiamente il lavoro con i gruppi alimentava la comprensione: si verificava cioè che se tra un'ora e l'altra i ragazzi si trovavano con me a parlare in modo informale dei loro problemi. E' chiaro che poi facevano fatica a rientrare nel clima

strutturato della lezione, la contestavano e non sempre gli insegnanti erano in grado di affermare la loro autorità anche perché trovavano più facile contare a discutere che lavorare attorno ad un oggetto culturale. I risultati sul piano didattico sono facilmente intuibili. I miei rapporti nei colloqui individuali con i ragazzi sono stati invece un valido strumento di maturazione. In questo ambito infatti il mio ruolo era preciso. Ho sempre chiarito con molta fermezza che non ero lì per intervenire con quei ragazzi che costituivano "un caso", ma che ero a disposizione di tutti e che i colloqui erano assolutamente liberi. Ho inteso cioè non assumere un ruolo per la selezione, ma di lavorare in vista dell'orientamento nella sua accezione di presa di coscienza di sé e dei propri rapporti con l'ambiente.

L'orientamento

A proposito di orientamento vorrei sottolineare che un grave limite alla realizzazione di questo fine qualificante la scuola era il fatto che la sperimentazione durava solo un biennio e che poi i ragazzi dovevano inserirsi nella scuola tradizionale. Questo minava alla base l'impostazione alternativa. Oltre a ciò ci siamo accorti che, se è stato possibile a ogni livello di decondizionamento psicologico, - nel senso che molti ragazzi hanno fatto una scelta più cosciente sulla base della migliore coscienza di sé - è stato praticamente impossibile a ogni livello di decondizionamento sociale. Infatti i vincoli con l'ambiente di provenienza hanno inciso in maniera abbastanza determinante sulle scelte dei ragazzi.

La gestione e la ristrutturazione dei ruoli

Nell'ultimo anno in cui il biennio è stato a Milano (1972-73) avevamo come strumento gestionale fondamentale il Consiglio di classe del sabato mattina a cui partecipavano tutte le componenti della scuola. Il Consiglio di Classe aveva potere decisionale per le questioni inerenti l'andamento della Sperimentazione. E infatti, faticosamente magari, prendevano delle decisioni assieme, ma nessuno le eseguiva. Era l'aspetto più vistoso della confusione dei ruoli

e dell'illusorietà del credere che basta decidere perché le cose siano realizzate. Si è imposta con intelligenza una presa di coscienza della contraddittorietà di un programma che volendo cambiare tutto rischia di portare indietro e di non cambiare niente. E' stata una consapevolezza nata anche dal disagio dei ragazzi e dalle loro accuse.

Quando il Biennio è stato chiuso a Milano e ci siamo spostati ad Arese (con un nuovo decreto ministeriale che autorizzava la sperimentazione sull'arco del quinquennio facilitando così il lavoro in alcuni aspetti) abbiamo ricominciato tutto da capo utilizzando gli errori passati. Cioè ci siamo sobbarcati la fatica di darci un'organizzazione più funzionale, forse meno affascinante, ma più reale.

Per quanto mi riguarda, la revisione del mio ruolo è passata attraverso una analisi critica di quello che era avvenuto; negli incontri con gli insegnanti e con questionari studiati appositamente ho cercato di indagare quale erano i bisogni reali a cui si trattava di dare una risposta che fosse collegata anche alle mie capacità. Mi sono accorta di quale onnipotenza sia implicita in un ruolo non chiaro, di quali aspettative susciti e quanto facile sia la disillusione. Abbiamo concordato insieme i tipi di intervento utili, accettabili e condivisi. Interventi magari più modesti dei precedenti ma inseriti realisticamente nella struttura e convergenti con un chiaro fine per tutti.

Ma il dato più importante di questa revisione dei ruoli, si può sintetizzare così in una istituzione la revisione dei ruoli comporta, per essere significativa, la revisione di tutti gli altri ruoli. E' partita così una complessa operazione di analisi dei compiti di individuazione, degli ambiti di lavoro, dei livelli decisionali ed esecutivi e di decentramento dei ruoli. Il risultato attuale sul quale stiamo lavorando per unificarlo è questo: fatto salvo il lavoro di fondo che nessuno intende invalidare e cioè che la decisionalità deve essere massimamente allargata e di competenza dell'assemblea, l'esecuzione spetta però a quelle poche persone suddivise per compiti e per ambiti. I ruoli decentrati sono essenzialmente esecutivi e le commissioni hanno il compito di elaborare i problemi per chiarire i termini e favorire una decisione assembleare condivisa e non manipolata e di realizzare concretamente quello che viene deciso così come viene deciso dall'assemblea.

Non vorrei - sottolineando così con insistenza il valore del ruolo essere fraincesa. Per ruolo non intendo qui un insieme di compiti fissi, rigidi, esclusivamente tecnici, mentali o incensurabili. Voglio semplicemente mettere in evidenza (sulla base di una esperienza) l'utilità per una istituzione che voglia essere democratica, della consapevolezza per ciascuno di quello che vuole fare,

di quali capacità servono per realizzare il fine e di quali strumenti bisogna appropriarsi. Questo comporta una specificazione dell'ambito di intervento il contemporaneo collegamento con il ruolo degli altri e anche una rivalutazione della preparazione tecnica. Il che non significa neutralità, ma implica la necessità di un coinvolgimento personale molto preciso. Da soli né la compromissione politica né la preparazione tecnica portano al cambiamento. Insieme forse sì.



⑧ IL RAPPORTO FRA INSEGNANTI E GENITORI.

DI VITTORIO VOLPI.

La posizione dei genitori rispetto all'istituzione scolastica, è stata oggetto da noi 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 dovrebbe 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, li rende più indipendenti, che porta ad acquisire persino un linguaggio diverso da quello familiare. Ma la cosa non è così semplice, e ho dovuto prenderne atto io stesso durante alcuni mesi, in cui ho avuto modo di seguire un gruppo di genitori, impegnati ad analizzare le proprie motivazioni a un più diretto inserimento nell'attività scolastica. L'esperienza fatta in questo gruppo è stata per me 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, 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 insegnate non solo riuscì a ripristinarli, ma anzi, trovandosi sola a farlo, li andò pro-

gressivamente aumentando.

Si venne a sapere poi che, i più tramite i figli ma qualcuno anche direttamente, molti genitori preoccupati del profitto in quella materia (a loro avviso assai scadente) avevano sollecitato individualmente l'insegnante 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'altro in un altro, estese l'iniziativa a tutta la classe, scatenando non tanto la reazione dei genitori che non c'entravano, quanto le rimostanze dei ragazzi, sia in classe che in famiglia.

Durante le prime sedute, ogni qualvolta venne in luce, questo episodio, fu soprattutto utilizzato per sottolineare 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 faccenda 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 farle a casa.

Così non si sarebbe più perso tempo per correggere lavori già corretti alla ripetizione, o fatti di corsa e quindi male, o copiati.

Si era ritenuto più educativo che fuori dalle ore di scuola, fossero gli stessi ragazzi a organizzare il proprio tempo libero, magari facendo dello sport, o leggendo, o semplicemente andando a giocare con gli amici.

Era dunque ben strano che proprio in questa circostanza favorevole, realizzata con l'approvazione 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 viene 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 impostazione dell'insegnante i genitori non si sarebbero sentiti in grado di fare studiare i figli, perché potessero recuperare nella materia in cui erano indietro.

Ma la cosa non stava in piedi, 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 pressapoco un ribaltamento delle posizioni: a desso 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 geni-

tori, c'è da chiedersi perchè 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, perchè avevano incominciato a voler essere troppo liberi, ad approfittare del fatto che proprio noi genitori avevamo fatto togliere i compiti, e non potevamo rimangiarci questo.

Bisognava che fossero i professori a muoversi.

Forse bisognava che la colpa fosse dei professori, perchè 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 (fra cui quella relativa ai compiti), le proposte 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 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 sgridi. 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 esser 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 tutt'ora sulla base della sua competenza tecnica 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 quantomeno 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: per ciò 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 insegnanti (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 ho 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 l'esigenza 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 proprio

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.

C-ESPERIENZE ALTERNATIVE NELLA STRUTTURA SCOLASTICA

8BIS - MOMENTI PROPOSITIVI ED ELEMENTI NEGATIVI PRESENTI NELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE DETTE DI "SPERIMENTAZIONE". DI GIAMPIERO GIANAZZA.

La "sperimentazione", dal primo apparire della contestazione studentesca, ha costituito sempre la magica proposta attorno alla quale è stato possibile coagulare la volontà degli studenti, anche dei più moderati.

Sperimentare; a tutti i livelli, quello dei contenuti della cultura, quello dei programmi, quello delle strutture della scuola, sembra ormai il solo obiettivo vitale e nell'ambito della scuola stessa.

E' sintomatico che in un paese nel quale l'immobilismo, e la paura del nuovo sono sempre state delle costanti culturali, rispetto alla scuola siano in molti, anzi in moltissimi, a credere fermamente che peggio di così non possa andare, e che quindi di valga la pena comunque di arrischiarsi su sentieri sconosciuti.

Sperimentare significa infatti prima di ogni altra cosa, "tentare", e in questo caso, tentare di conseguire attraverso metodi di cui si ignora la portata, dei risultati che dovranno essere migliori, che vengono prefigurati come tali, ma dei quali non è possibile prevedere la validità.

La mia esperienza personale è forte di due partecipazioni ad attività di questo tipo: la prima vissuta da studente della facoltà di architettura nell'anno scolastico 67/68, l'altra, attuale, condotta come docente all'istituto professionale per il turismo, nell'ambito del corso serale.

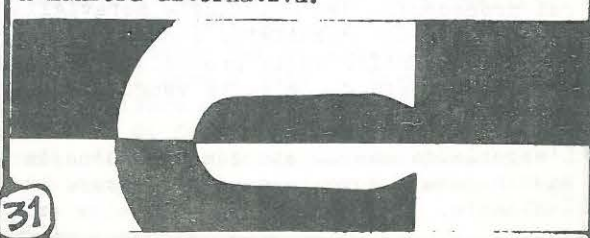
Ed è proprio sulla base di tali esperienze e che tendo a dare della parola sperimentazione una definizione che contiene il concetto di incertezza e aleatorietà.

E' chiaro quindi che non rientra in questa visione il concetto di scuola sperimentale, che organizza obiettivi e metodi, e imprese le eventuali variazioni conseguenti alle verifiche programmate, a priori rispetto allo svolgimento dell'attività.

In sostanza si tratta in questi casi, le scuole sperimentali, di una ricerca guidata, di metodi alternativi, di un momento prettamente tecnologico di riassetto in vista dell'efficienza, per una scuola non più funzionale.

Ciò che si sperimenta in questo tipo di organizzazione è, a mio avviso, la possibilità di conseguire risultati nel campo dell'inserimento nella società e nella produzione così come esse sono costituite, più soddisfacenti rispetto all'utilizzo del capitale umano nel settore dell'organizzazione del lavoro.

Non fa conto più di tanto che in tali tentativi la gran parte del corpo docente si è costituita da giovani, di atteggiamento aperto e politicamente progressista: se vogliamo questo è un modo per utilizzare in maniera controllata il lavoro di persone che potrebbero produrre culturalmente in maniera alternativa.



La sperimentazione vera è scientifica, non tecnologica, e come tale può ricercare alla cieca, può proporre tesi da verificare ma non può prefigurare né obiettivi, né risultati.

E' la ricerca nell'ambito scolastico, di metodi e strumenti per la comprensione della realtà della cultura, del contesto che la determina, al fine di proporre una lettura che in quanto nuova, è ancora sconosciuta, ma che deve sostituirne un'altra usurata dal tempo.

Perciò essa (la sperimentazione) è spesso nata come moto spontaneo procedente da situazioni insostenibili di contraddizione fra quelli che erano i presupposti e i fini culturali di una certa struttura scolastica, e la reale situazione di scollamento con la realtà degli sbocchi lavorativi nonché tra premesse e risultati tangibili sul piano della qualificazione professionale.

Sperimentazione, così come intendo parlarne, è pertanto il momento nel quale un gruppo di persone rifiuta di ricevere o impartire la dequalificazione professionale o culturale, e a procedere da una simile situazione si propone di rigenerare l'ambito nel quale opera, attraverso il confronto delle possibili proposte, delle utopie, e delle alternative scientifiche, e per tanto rivoluzionarie.

I due fattori generalmente presenti nella esplosione delle istanze sperimentali sono la rilevazione di una carenza oggettiva nella struttura organizzativa della scuola, rispetto alla possibilità generica di studiare, e la constatazione delle difficoltà di inserimento in una attività connesa con la propria preparazione, tanto dovuta alla limitazione della preparazione stessa, quanto alla ricettività esigua del mercato del lavoro, quanto al carattere specifico delle strutture lavorative nell'ambito delle quali si intende inserirsi, che sono sempre a carattere efficientista.

Un altro elemento generalizzabile è da individuarsi nel fatto che al livello descritto di deterioramento della scuola studenti e docenti sono per lo più concordi nel ritenere inevitabile il rinnovamento.

Inevitabile e indilazionabile: al punto da non seguire la normale trafila di richiesta al ministero, preferendo i rischi dell'operare in una più o meno scoperta ill'egalità, alla certezza dell'inutilità della propria attività.

Allo stato attuale delle cose, e con diversi precedenti, desta tuttavia meraviglia la pochezza dei risultati, almeno nel senso della quantità della produzione culturale, che il più delle volte vengono conseguiti.

L'esperienza che si sta conducendo nella scuola serale dove insegno può essere illuminante.

Essa ha avuto origine, quasi per gemmazione, dalla lotta condotta dagli studenti per l'ottenimento di una sede adeguata e attrezzata (nella fattispecie il trasferimento da una malridotta sede staccata, alla sede centrale dell'istituto, che era disponibile).

Il coinvolgimento generale degli studenti nella mobilitazione, e la partecipazione all'organizzazione della lotta di personaggi legati al mondo della politica studentesca o più in generale della cultura scolastica, connesso con l'interessamento attivo dei docenti verso le sacrosante richieste degli allievi, ha generato l'inevitabile confronto diretto anche al livello dell'attività didattica tra le forze presenti nella scuola.

A fianco di questo movente, precedente da reali esigenze interne all'istituto, gioca un ruolo notevole la volontà dei gruppi qualificati politicamente di crearsi uno spazio operativo nell'ambito dell'istituto, per condurre lotte che, nel momento in cui si concludono almeno apparentemente in maniera positiva, giocano un ruolo propagandistico di notevole rilievo. Per quanta parte ciò sia proselitismo, per quanta scuola quadri, per quanta semplice demagogia per una egemonia nella mobilitazione, a prescindere dall'effettivo valore politico, non modifica, ad un basso livello di consapevolezza, lo svolgimento dei fatti.

Anche alla facoltà di architettura nel '68, le richieste studentesche di sperimentazione nascevano dalla conclusione positiva della vertenza del '67, per un riassetto della facoltà nell'organico docente e nelle strutture di sostegno alla didattica.

Un dato però differenzia quella ormai antica mobilitazione da questa nuova: la mancanza di precedenti di coesistenza tra studenti e docenti.

Gli studenti del Bertarelli sono confortati da diversi esempi di sperimentazione almeno formalmente conclusasi in modo positivo per gli studenti stessi; gli studenti del politecnico del '68, conducevano una battaglia al di fuori della legge, nella incertezza più drammatica rispetto alla possibilità che sarebbe loro rimasta di proseguire gli studi.

E' ben vero che quei pionieri, provenienti da famiglie borghesi o comunque di ceto medio agiato, il rischio della perdita dell'anno scolastico non era una prospettiva tanto terribile (per di più in una struttura universitaria che comunque condannava la maggior parte a tale duro pedaggio).

Con la consapevolezza pertanto del fatto che la condanna di una situazione scolastica anomala da parte di una autorità che ne ha consentito il deterioramento - purché nulla di eccezionale dal punto di vi-

sta legislativo si verificasse, e inoltre con la certezza che il modo tradizionale di svolgimento dei corsi sarebbe stato per gli studenti quanto di meno proficuo, le componenti docente e discente del corso serale, hanno ritenuto di doversi indirizzare nel senso della sperimentazione.

Alcuni elementi hanno fornito un filo conduttore.

Il determinante, a mio giudizio, è individuabile nella convinzione che la scuola serale, a qualsiasi indirizzo si riferisca, ha soprattutto lo scopo di eccitare e culturalmente i discenti, coinvolti in una attività per lo più alienante, considerando la qualificazione professionale come conoscenza del funzionamento del settore in cui si è chiamati ad operare, piuttosto che come strumentazione operativa.

⑨ - UNA ESPERIENZA ALL'INTERNO DELLE 150 ORE. DI KATY MASTROJENI.

In primo luogo vorrei chiarire che cosa sono le "150 ore".

Le "150 ore" sono il risultato di dure lotte fatte dai lavoratori nell'ultimo contratto dei metalmeccanici per ottenere di poter frequentare la scuola dell'obbligo. Le "150 ore" sono infatti dei corsi della durata di sei mesi, finiti i quali i lavoratori ottengono la licenza media.

I corsi si svolgono per tre ore al giorno un'ora e mezzo pagata dal datore di lavoro e un'ora e mezza a carico del lavoratore stesso; per cinque giorni alla settimana (escluso il sabato e la domenica).

Come funziona il monte-ore a disposizione dei corsi? In base all'articolo 28 del contratto nazionale dei lavoratori metalmeccanici del 1973, il monte ore a disposizione per i corsi si deve determinare moltiplicando per trenta il numero dei dipendenti occupati nell'azienda (per ogni lavoratore vengono così concesse trenta ore nell'arco dei tre anni). Questo monte-ore è soggetto però a delle restrizioni. I lavoratori infatti che si possono assentare contemporaneamente dall'azienda, non devono superare il 2% del totale dei dipendenti. I lavoratori che vengono ai corsi utilizzano perciò parte del monte-ore messo a disposizione dai loro compagni.

I permessi retribuiti possono essere richiesti per un massimo di 150 ore a testa per triennio, utilizzabili anche in un solo anno, sempreché il corso al quale il lavoratore intende partecipare si svolga per un numero di ore almeno doppio di quelle richieste come permesso retribuito (i nostri corsi avranno infatti la durata di 350 ore, di cui 150 retribuite).

Un esempio delle restrizioni precedentemente citate, l'abbiamo nelle zone di Rozzano e Quinto Stampi (dove insegno io).

a ai fini dell'efficienza produttiva. Altro spunto fondamentale, riprendendo il filo del discorso più sopra accennato, è la consapevolezza della necessità di rifondare il ruolo del lavoratore dipendente la cui caratterizzazione come irresponsabile non è accettabile, e di definire l'ambito di intervento del tecnico specifico, alla luce di considerazioni generali di consapevolezza della portata del proprio operato.

Assieme agli obiettivi qualificanti, rientrano spesso nelle rivendicazioni una quantità di spunti sloganistici, la cui origine politica si è persa nella demagogia applicativa pratica.

Caso macroscopico è il problema della lezione.

... SEGUE PAG. 13

I lavoratori che hanno ottenuto, con gli ultimi contratti, un monte-ore retribuito per lo studio sono, per i vari settori:

-alimentari	30
-tessili e confezioni	250
-metalmeccanici	1600
-carta	170
-poligrafico	130
-chimico	450
-plastico	400
-legno e costruzione	200
-commercio all'ingrosso	130
TOTALE	3360

Ma su 3360, gli operai che quest'anno hanno frequentato i corsi utilizzando i permessi per le 150 ore sono solo 32.

Perché si è scelto di utilizzare le cento cinquanta ore per il recupero della scuola dell'obbligo e non per dei corsi professionali? Si è scelta la scuola media anzitutto perché la Costituzione stabilisce che tutti debbano frequentare la scuola fino alla terza media. Poiché questo - come sappiamo - non succede, con questi corsi si è voluto dare ai lavoratori la possibilità di recuperare un diritto di cui erano stati privati, anche in considerazione del fatto che la mancanza del titolo di III° media viene utilizzata da questo sistema sociale per dare qualifiche e quindi stipendi più bassi.

Inoltre i corsi per la licenza media permettono di dare a tutti i lavoratori una certa cultura generale, che può servire anche al di fuori del lavoro, mentre i corsi di specializzazione non danno la possibilità di continuare e possono servire solo sul lavoro.

Come ho detto la zona dove ho insegnato e insegno è quella di Rozzano. Il primo corso l'ho iniziato il 4 giugno 1974, dopo aver partecipato a un seminario organizzato dalla FLM (Federazione Lavoratori Metalmeccanici) tenuto dal CEDOS (Centro Documentazioni Operazioni Scolastiche), durante il quale sono stati fissati alcuni punti:

- 1) compresenza degli insegnanti per ciascun corso: insegnante del gruppo letterario, insegnante del gruppo scientifico;
- 2) l'esistenza del coordinatore per ciascuna zona;
- 3) niente voti, registri, libri di testo o selezione di qualsiasi genere;
- 4) il programma sarebbe stato una serie di ricerche sui problemi reali sociali come ad esempio le carceri, la famiglia, la fabbrica, l'ospedale, la scuola etc. collocarsi successivamente al tema centrale, rappresentato dal periodo storico dal dopo guerra a oggi;
- 5) gli strumenti matematici o linguistici sarebbero stati utilizzati ai fini di una ricerca;
- 6) collegamenti esterni con la scuola tradizionale, con la lega sindacale e con il sindacato di zona;

Questi punti sono valsi per raggiungere degli obiettivi specifici quali:

- 1) far ottenere, a tutti i lavoratori frequentanti, il diploma di III° media, come forma di lotta all'esclusione e alla selezione che caratterizzano il sistema scolastico italiano, togliendo la base "oggettiva" a fasce di qualifiche (e retribuzione) molto basse;
- 2) favorire un processo che, partendo dalla valorizzazione di esperienze individuali e di gruppo, stimolasse la comunicazione e quindi la motivazione a mettere a punto strumenti e ad acquisire ulteriori conoscenze per una ricostruzione articolata, rigorosa e scientifica della realtà al fine di operarvi con efficacia;
- 3) instaurare un confronto concreto con l'istituzione scolastica, per avviare una profonda trasformazione. I corsi conquistati dai lavoratori offrono agli insegnanti un'occasione qualitativamente diversa per affrontare e approfondire nuovi contenuti, per sperimentare nuovi metodi in una corretta dinamica di rapporti interpersonali e sociali.

In funzione del raggiungimento di tali obiettivi è da rilevare inoltre che si è ritenuto di evitare errori di impostazione, come per esempio, quello di limitare questa esperienza culturale alla analisi della condizione esistenziale del lavoratore in fabbrica "razionalizzando il livello di conoscenza parziale e frammentario qual'è quello prodotto dalla divisione e dalla organizzazione capitalistica del lavoro"; oppure quello opposto di prescindere da tale condizione proponendo una cultura e una scienza "astratte perché separate dalla produzione"; o ancora quello di perseguire negli allievi l'obiettivo di una politicizzazione puramente teorica.

Prima di iniziare il corso, pertanto, il mio collega e io con gli altri quattro insegnanti degli altri due corsi di Rozzano, e con la coordinatrice, dopo varie riunioni e discussioni arrivammo alla conclusione che la cosa più logica avrebbe potuto essere proporre ai lavoratori una ricerca per chiarire il significato del loro ritorno sui banchi di scuola.

Nel nostro corso, considerando insieme con i corsisti l'esperienza scolastica di ciascuno di loro, fu possibile riportare su di un tabellone tutti quei dati che potevano spiegare la loro esclusione scolastica, quali: regione di provenienza, professione e titolo di studio del padre, professione e titolo di studio della madre, componenti della famiglia, ultima classe frequentata, età dell'abbandono della scuola, bocciature, età del primo lavoro.

Emergevano così problemi scottanti, quali l'emigrazione, la situazione della donna in Italia, lo sfruttamento del lavoro minorile, il lavoro a domicilio ed infine la selezione che effettua la scuola italiana nei confronti di una certa classe sociale. Alcuni di loro che all'inizio del corso avevano detto di aver abbandonato la scuola perché "zucconi" o perché non avevano voglia di studiare, hanno potuto vedere, attraverso il confronto con la situazione degli altri corsisti, che la loro esclusione era stata in realtà determinata da ragioni più generali di carattere economico-sociale.

A questo punto, dopo aver effettuato un confronto tra il nostro gruppo e gli altri due gruppi di Rozzano, abbiamo sentito il bisogno di confrontare la nostra situazione con quella esistente in campo nazionale. Per analizzare ciò siamo partiti dalla lettura di alcuni brani del libro "Lettere a una professoressa", scritte dai ragazzi della scuola di Barbiana di Don Milani, e in particolare la denuncia contenuta nelle pagine del libro contro la discriminazione fatta dagli insegnanti, contro i voti, gli esami.

Abbiamo quindi analizzato il grafico con cui i ragazzi di Barbiana documentano il funzionamento a "piramide" della scuola, ai cui livelli più alti c'è sempre meno posto per le classi sociali più basse, nonostante siano le più numerose.

Per approfondire il discorso sul carattere classista della selezione scolastica, abbiamo letto un altro libro: "Scuola dell'obbligo e città operaia" di Tullio Aymone, in cui abbiamo trovato una ulteriore conferma di quello che avevamo verificato precedentemente, e cioè che le bocciature dei ragazzi sono direttamente in relazione alla cultura e alla professione dei loro genitori. Questo libro raccoglie i risultati di una inchiesta svolta nell'anno scolastico 1967-68 nelle scuole dell'obbligo di Sesto San Giovanni.

Essa ci ha permesso di osservare in modo più analitico come funziona la scuola in un grosso centro operaio della cintura milanese. Per rispondere alla domanda se la scuola fosse sempre stata così, abbiamo provato a confrontare la situazione attuale con quella dei primi del secolo, costruendo dei grafici sulla base di due documenti: uno degli anni 1970-71, l'altro degli anni 1901-02. Il confronto ci ha mostrato le trasformazioni strutturali che ci sono state, quindi abbiamo analizzato quali sono stati i fattori che hanno determinato tali cambiamenti.

Le discussioni che abbiamo fatto su questo punto ci hanno portato ad individuare tre tipi di fattori: la modifica della struttura produttiva; la spinta delle classi popolari; la politica del governo. Per applicare in concreto le osservazioni appena fatte, abbiamo cercato di analizzare in modo più specifico le trasformazioni della scuola negli ultimi venti anni.

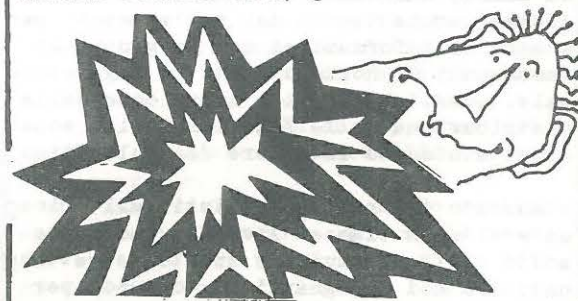
Abbiamo quindi preso in considerazione l'andamento degli iscritti che c'è stato tra il 1950 e il 1970 per i tre ordini di scuola: scuola elementare, scuola media inferiore, scuola media superiore. Con questi dati abbiamo costruito tre grafici (uno per ogni ordine di scuola): osservando i quali abbiamo notato che in quello delle elementari non c'erano state grandi variazioni, mentre in quello della media inferiore si evidenziavano tre fasi distinte, e precisamente: 1950-56 iscritti stazionari; 1957-62 grande aumento; 1963-70 continuo aumento ma con ritmo più lento. In quello della media superiore si è avuto il maggior sviluppo.

Abbiamo cercato di spiegare questi fatti prendendo in considerazione periodo per periodo quei fattori cui ho accennato prima (struttura produttiva-spinta delle classi popolari-politica del governo).

Infine per esaminare più dettagliatamente la situazione della scuola nel comune di Rozzano, abbiamo invitato un insegnante della CGIL scuola della scuola media di Rozzano, a farci un quadro della situazione. C'è innanzi tutto un primo gruppo di problemi di ordine materiale. Mancano le aule e le scuole ma il comune non può intervenire perché lo Stato ha bloccato i finanziamenti. Questo comporta l'esistenza di doppi turni con non pochi disagi sia per i ragazzi che per le famiglie. Ci sono aule sovraffollate e per fare lezione si utilizzano anche le aule speciali, i laboratori e le palestre. Le mense sono insufficienti. Non esistono attività parascolastiche, doposcuola, etc. Il materiale didattico è scarso e quel poco che c'è non viene utilizzato dalla maggior parte degli insegnanti che preferiscono adottare i metodi tradizionali.

A questi problemi si aggiunge il fatto che tra gli insegnanti esiste una grossa frattura. Solo una minoranza ha preso coscienza della situazione e si muove per cambiarla, ma viene ostacolata dalla maggioranza che respinge ogni forma di innovazione. Un esempio di questo fatto sta nella lotta che un gruppo di insegnanti più avanzati ha condotto in questi anni a Rozzano contro i libri di testo. I libri di testo infatti oltre a essere sempre più cari sono il caposaldo della scuola tradizionale in quanto limitano le capacità creative e di ricerca dei ragazzi. Questo è confermato anche dalla mia esperienza nelle 150 ore che si è svolta senza libri di testo e sulla base di ricerche.

Un altro problema è costituito dai genitori, i quali in genere non si rendono conto della reale natura della scuola e finiscono per ostacolare anche loro i metodi più avanzati e per appoggiare la scuola tradizionale, quindi in definiti-



va, per contribuire alla selezione che viene fatta contro i loro stessi figli. Oltre alla ricerca sulla scuola ne abbiamo fatta una sulle case. Per comprendere bene perché la casa, bene indispensabile all'uomo, sia diventata invece una merce in mano agli speculatori abbiamo esaminato la questione delle abitazioni fin dal periodo della rivoluzione industriale, quando cioè si sono incominciate a formare le grandi città di oggi.

In particolare ci siamo soffermati sul periodo che va dal dopoguerra ai giorni nostri cercando di capire attraverso una analisi della legislazione e del ruolo esercitato dal settore edilizio privato nella nostra economia, perchè lo stato non sia riuscito a frenare la speculazione sulle aree e sulle case con una riforma efficace che riuscisse a soddisfare le domande di abitazioni.

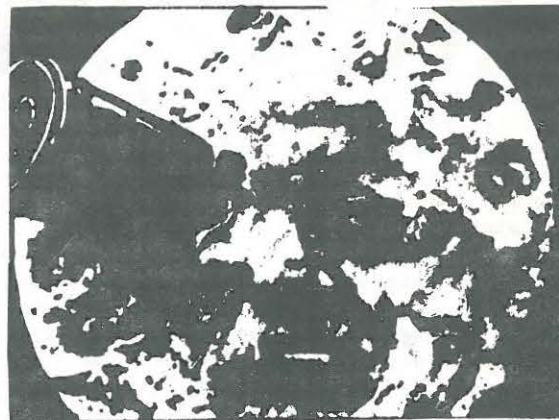
Durante queste ricerche nel contesto delle discussioni sono emersi altri problemi che esulano dalle problematiche della scuola o della casa come, per esempio, il problema della delinquenza e il problema dell'inflazione. Per chiarirci nel più breve tempo e nel miglior modo possibile questi due problemi, senza d'altra parte togliere spazio alla ricerca che stava effettuando, abbiamo invitato due esperti: il primo, il prof. Guido Bianchi del carcere minorile Beccaria, ci ha esposto la situazione delle carceri in Italia e soprattutto il fattore economico-sociale che determina la delinquenza.

Per il secondo problema, cioè l'inflazione, è intervenuto l'economista Claudio Napoleoni docente presso l'università di Torino, che ha dato delucidazioni circa l'inflazione in genere, il suo significato all'interno dei meccanismi economici, e infine il gioco di politica economica con cui le classi dominanti si servono dell'inflazione onde ristrutturare il capitale a svantaggio delle classi subalterne.

Per tutta la durata dei corsi siamo stati in contatto attraverso riunioni periodiche con la coordinatrice e con gli altri insegnanti della zona Solari. Queste riunioni ci servivano per un confronto e una verifica e per suggerimenti sul materiale da usare, sui libri da consultare etc. Abbiamo anche tenuto dei collegamenti per scambi di informazioni con un gruppo di insegnanti di Rozzano e con la lega sindacale. Quest'ultima si è incaricata della distribuzione nelle fabbriche della zona e nel sindacato in genere del bollettino

elaborato dai nostri corsisti sulla ricerca svolta in classe. Inoltre sono state molto utili le riunioni spontanee settimanali tra noi insegnanti di Rozzano, per un continuo confronto e verifica e per eventuali reciproci suggerimenti con scambi di materiale di ricerca. Si faceva inoltre il bilancio dei corsi durante il loro sviluppo cercando di decidere collettivamente l'orientamento secondo cui continuare a svolgerli e i temi su cui maggiormente soffermarsi.

Adesso vorrei parlare in particolare del nostro corso: cioè sui lavoratori-corsisti e sulla compresenza.



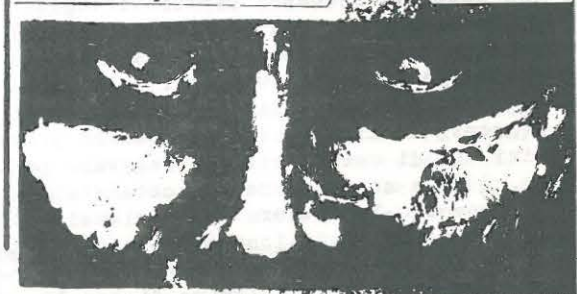
Nei primi giorni di scuola erano imbarazzati, intimiditi da una scuola che forse immaginavano simile a quella frequentata durante la loro infanzia. Noi, rendendoci conto delle loro difficoltà (generate soprattutto dalla lunga assenza dalla scuola e dalla disabitudine allo studio) aggravate dai limiti dell'immagine di una scuola tradizionale, abbiamo cercato di evitare gli equivoci e le complicazioni. E' chiaro che in primo luogo abbiamo stabilito dei rapporti di comunicazione molto amichevoli completamente anti-autoritari e di sostanziale parità. Si è proseguito quindi all'organizzazione didattica nei seguenti modi: 1) Abbiamo cambiato la disposizione dei banchi in modo da favorire gli interventi ed eliminato la cattedra. 2) All'interno del corso l'insegnante aveva una funzione soprattutto propedeutica e tendeva a svolgere la funzione di animatore del dibattito tra corsisti più che quella dell'insegnante tradizionale. 3) Siamo molto attenti ad evitare che i corsisti più colti svolgessero la funzione di leaders limitando in qualsiasi modo la spontaneità di tutti gli altri e le loro capacità di intervento e di creatività. Per quanto riguarda la compresenza l'ho trovata molto positiva per l'andamento e la riuscita dei corsi. Nei primi giorni io e il mio collega abbiamo regist-

rato alcune incertezze dovute al fatto che non ci eravamo trovati in precedenza e quindi non eravamo abituati a lavorare insieme. Superato il primo momento di incertezza abbiamo instaurato un rapporto positivo sia sul piano personale sia su quello contenutistico. Infatti al termine di ogni lezione ci scambiavamo le impressioni in modo aperto sia a riguardo all'argomento trattato che alla sua esposizione e all'efficacia didattica, lo stesso scambio di opinioni riguardava i corsisti, i loro atteggiamenti psicologici, le loro reazioni e l'opportunità dei nostri interventi. Ci eravamo divisi i compiti per evitare di accavallarci nelle discussioni e per dare un certo ordine al corso.

Il mio collega impostava e teorizzava l'argomento, io verificavo se l'argomento era stato recepito aiutando quelli che si trovavano più in difficoltà. Inoltre intervenivo a posteriori in qualsiasi argomento trattato dal mio collega che intuitivamente sentivo non recepito completamente, formulando delle domande chiarificatrici, cioè serviva anche a stimolare spontaneamente una discussione fra tutti. Adesso vorrei parlare del rapporto diretto con i corsisti. Un corsista di circa 55 anni, molto preparato (diciamo che era il "bravo" della classe) il quale a meta' corso circa e' entrato in competizione con me, cercando di esautorare la mia funzione e diventare lui l'interlocutore effettivo del mio collega. Mi spiego meglio: come ho detto precedentemente il mio collega aveva la funzione di teorizzare ed esporre gli argomenti di ricerca ed io quella di riproporli semplificandoli e precisandoli. Il corsista di cui sopra, ha ritenuto, constatando la mia funzione divulgativa, che non fossi all'altezza del mio collega e quindi tentava di scavalcarmi ritenendo la mia funzione inessenziale.

le ai suoi effetti. Non accadeva invece questo con gli altri corsisti che ritrovavano utile la mia funzione ed erano in sintonia con i miei interventi.

In particolare tre di essi trovavano difficile da comprendere l'esposizione di alcuni argomenti trattati dal mio collega. La nostra risposta a questi inconvenienti e' stata quella di prendere atto, nel primo caso, dell'effettivo rapporto privilegiato sussistente tra il corsista "bravo" e il mio collega, e abbiamo quindi continuato a valorizzare, nel secondo caso, il mio lavoro, dove era effettivamente funzionale una migliore comprensione di quanto veniva proposto.



⑩ SUPERAMENTO DELLO SCHEMA DELLE CLASSI E SUCCESSIVO SOPRAVVVENTO DELLA STRUTTURA TRADIZIONALE IN UNA SCUOLA ELEMENTARE SPECIALE.

DI MARIA TERESA ARABO.

La scuola speciale, situata in una cittadina della provincia di Milano, comprendeva in tutto cinque classi (una materna e quattro elementari).

Quattro sezioni, sebbene comprendessero bambini da sei a dodici anni, erano dichiarate di prima classe (iniziale o terminale).

Alcuni erano alla loro prima esperienza scolastica altri al terzo o quarto anno di recupero. Il lavoro puntava essenzialmente sul recupero sociale e sul recupero del linguaggio.

METODO DI RIEDUCAZIONE ACUSTICA: il metodo della rieducazione acustica, adottato per gli handicappati di linguaggio carenti di udito, ha lo scopo di sensibilizzarli agli stimoli acustici e alla comunicazione orale. Inoltre ha il vantaggio di rompere certi schemi mentali che si acquisiscono altrimenti tramite la tradizionale rieducazione ortofonica e il riconoscimento della lettura labiale. Il linguaggio impostato su questi criteri si sviluppa per un fatto imitativo su un piano autentico di intuizione, sbloccando emotivamente prima a livello di contenuti e quindi a livello di forma e-

spressiva. Di conseguenza la strutturazione formale del linguaggio corrisponde ad una personale esigenza di comunicazione chiara innanzi tutto per chi la usa e per chi la recepisce.

La comunicazione richiede come fatto preliminare un rapporto esistenziale tra persone, la realizzazione di certe esperienze, la selezione dei fatti, la riflessione e l'analisi di certi comportamenti. Concretamente solo di fronte a certi bisogni si crea un rapporto di domanda e risposta, causa ed effetto, azione e reazione.

I sentimenti, le sensazioni, le cariche emotive ed aggressive, le energie psichiche e fisiche si trasformano in un atto di comunicazione, quindi di linguaggio. La stimolazione acustica passa attraverso varie fasi: sollecitazioni sensoriali

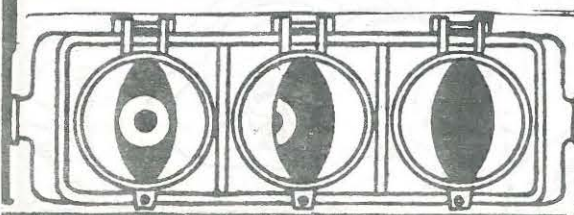


tramite vibratore e in seguito sollecitazioni acustiche tramite apparecchi di amplificazione. I messaggi e i tipi di comunicazione (comandi e risposte): abbiamo già sottolineato la necessità di mettere in relazione questi soggetti con altri individui, in primo luogo loro coetanei o comunque bambini di età quasi simile. In particolare l'insegnante acquista una funzione centrale perché propone essenzialmente il tipo di linguaggio da imitare. Se da una parte questo rappresenta un vantaggio, dall'altra offre soltanto un modello nel quale, generalmente, sono riconoscibili le espressioni più normali e correnti, convenzionali e tipi che del genere umano; perciò si coglie la mentalità, la logica propria di quell'unico soggetto. Da qui è scaturita la necessità di creare rapporti polivalenti e intercambiabili sia con gli adulti (insegnanti di altre sezioni) sia con i bambini che di queste sezioni facevano parte. Questa motivazione ha sostanzialmente promosso la rottura delle classi così come vengono tradizionalmente organizzate, e ci ha suggerito un criterio diverso per realizzare il lavoro di scuola. Gli adulti costituivano a livello di parità un punto di riferimento scavalcando il ruolo dell'insegnante unico, protettivo, paternalista, repressivo, autoritario, accentratore.

L'ambiente piccolo della villetta in cui vivevamo e gli spazi comuni che dovevamo sfruttare (luoghi di rieducazione-servizi-cortile-interspazi-corridoi-sala da pranzo-) creavano occasioni frequenti di interscambio e di contatti. I bambini senza problemi di età diventarono amici, cercandosi tra loro. Istintivamente si rivolgevano a me e alle mie colleghe considerandoci adulti ugualmente responsabili nei loro confronti piuttosto che maestre. Così fu in parte superato il rapporto biunivoco per qualcosa di più valido.

38

Incontri sistematici di un'ora quotidiana. Noi meditammo e confrontammo per ben due mesi i problemi che emergevano, fino a riconoscere l'opportunità di rivoluzionare le strutture. Accentuammo la finalità di quella scuola e il nostro lavoro si imperniò sulla necessità continua di un recupero del linguaggio parlato. Istituzionalmente, i bambini dovevano ser-

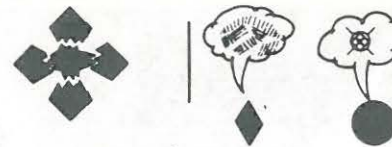


virsi di strumenti come quelli della lettura, della scrittura e del calcolo. Noi li considerammo soprattutto dei mezzi di espressione, escludendo come fine principale la loro acquisizione. Per questo, se non emergeva l'esigenza reale di usarli, non avevamo la preoccupazione di esercitare i bambini a meccanismi di sorta. I bambini avevano molteplici interessi in comune: il gioco, l'esigenza di uscire, di dipingere, di conversare, di leggere, di mimare, scrivere, imitare i mestieri, ballare, ascoltare musica ecc. A tutte queste domande bisognava dare una risposta. Ci organizzavamo in gruppi (guidati ognuna da una insegnante) fermati per interessi.

Contemporaneamente se ne potevano strutturare tre o quattro; nasceva un'estrema mobilità dei gruppi.

L'intervento del direttore didattico. Noi lo convocammo per comunicargli la decisione di unificare il piano didattico, di sottolineare il rapporto collettivo. Lì ci fu un tentativo da parte sua di osteggiare formalmente il nostro progetto. Ci chiese un documento in cui venissero esplicitate le motivazioni del lavoro in comune che si svolgeva e le modalità di lavoro che si attuava, calcando sulla responsabilità che ci si prendeva dal momento che tale documento diventava ufficiale ai fini burocratici. Il documento fu stesso, ma il direttore attraverso contatti personali con ciascuna maestra pose tali dubbi in alcune da costringerle a ritornare sulla loro decisione e a fare in modo che si ritornasse a una ristrutturazione delle classi secondo modalità tradizionali.

Furono però i bambini che salvarono la situazione in quanto attraverso il loro comportamento costrinsero le insegnanti a rompere ancora le classi e a ritornare a una situazione più liberante per loro: il direttore fu costretto a accettare questi fatti e a permettere che l'esperimento



to andasse avanti.

Un altro elemento da considerare attentamente è la posizione tenuta dai genitori in queste occasioni. Essa fu generalmente ostile. I genitori infatti, forse più che non in una scuola tradizionale, richiedevano lavori, scritti sul quaderno, pensando che solo così si potesse attuare l'attività scolastica dei loro figli. Non riuscivano a vedere come per questi bambini era necessario prima di tutto l'acquisizione della capacità comunicativa orale e che solo dopo questa si poteva arrivare anche ad una espressione scritta. Lo scritto infatti se non parte da una esperienza di comunicazione, che è prima di tutto linguaggio, è solo qualcosa di formale che specialmente per bambini non udenti non sviluppa alcuna effettiva capacità di apprendimento, ma solo ripetitività passiva.

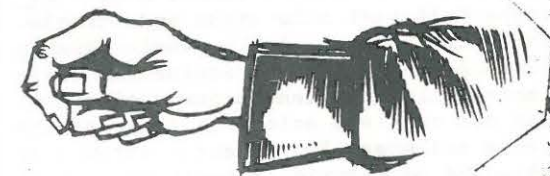
Il fatto che i lavori sui quaderni fossero ovviamente diminuiti insospettì i genitori e li pose contro le maestre, che quindi, oltre a quelle della istituzione burocratica, dovettero far fronte alle loro pressioni.

Furono ancora i bambini che, avendo preso coscienza del loro maggiore sviluppo comunicativo e che i loro bisogni essenziali

di esposizione venivano finalmente presi in considerazione, riuscirono a far comprendere tutto ciò ai propri genitori.

Ci furono parecchie riunioni con questi ultimi; in una di queste il Direttore didattico stesso giunse a difendere l'opera delle insegnanti.

L'anno successivo tuttavia, fu sufficiente il trasferimento di alcune insegnanti, perché tutto ritornasse come prima. Un fatto può illustrare la differenza fra le due condizioni di lavoro, e quanto poco "logico"-almeno in apparenza- sia stato il ritorno allo stato precedente l'esperimento, senza una dichiarata opposizione di coloro che avevano in concreto visto i vantaggi del modo nuovo di operare. Fra gli allievi c'era un ragazzo che oltre che della mancanza di udito, soffriva anche di epilessia. Nel contesto dell'esperimento riuscì a migliorare le sue condizioni fisiche a tal punto che fu possibile sospendere le cure farmacologiche. Cosa che non fu più possibile con il ritorno al metodo tradizionale.



D-ESPERIENZE ALTERNATIVE.

①. L'ATTIVITA' EDUCATIVA IN UN DOPOSCUOLA DI QUARTIERE E IN UNA SCUOLA MATERNA OCCUPATA. DI RAFFAELE TADDEO.

La sperimentazione come fatto scolastico non ha una accezione univoca, sottintende parecchi significati che vanno analizzati almeno brevemente per capire anche perché in questi momenti si parla molto di sperimentazione. Un modo abbastanza usuale di intendere la sperimentazione è quella avanti da pedagogisti tipo "Dottrens" il quale vede nella sperimentazione solo la ricerca di tecniche atte a mutare metodologie didattiche. Quindi ricerca di tecniche atte ad esempio a trovare modi perché un bambino impari meglio a leggere, o impari la struttura linguistica. E' un tipo di concezione che ha imperato per anni e ancora impera in molti ambienti.

Un altro tipo di accezione è invece quello che si sta imponendo da qualche tempo a questa parte e che vede impegnati pedagogisti italiani (De Bartolomeis) e sud-americani (Freire, Illich). La loro giustificazione della sperimentazione in maniera più o meno esplicita, parte da una analisi della società, perché riconoscono in effetti che la scuola non è un campo a sé stante ma una istituzione legata alla società e condizionata dalla posizione socio-economica della società stessa. In tal senso la sperimentazione educativa serve a trasformare la scuola così come la società è in trasformazione.

39

Un altro tipo di significato si dà alla sperimentazione ed è quella di alcuni gruppi politici che pensano che la scuola possa essere il momento di partenza della rivoluzione da operare all'interno della società. In tal senso la sperimentazione potrebbe diventare un'escata di sommovimento rivoluzionario. Alcune sperimentazioni specialmente a livello di scuola media inferiore hanno in sé questa coperta prospettiva.

E' inutile approfondire ulteriormente questo tipo di analisi che potrebbe essere abbastanza teorico ma va aggiunto che se la sperimentazione adesso molto più facilmente è concessa nella scuola dipende dal fatto che le condizioni economiche stanno cambiando e che sta avvenendo un ricambio delle classi dominanti che poggiano la loro dominanza su valori diversi da quelli borghesi e che quindi tentano di operare anche nella scuola perché avvenga un ricambio di valori e di cultura, funzionali alla loro vittoria sulla borghesia capitalista. La sperimentazione scolastica è funzionale al capitalismo avanzato o come direbbe Galbraith allo stato industriale. Aver però relazionato la scuola alla società porta ad alcune conclusioni sulle facce della sperimentazione scolastica che non va vista solo come qualcosa che opera nella scuola, ma che comprende in sé anche ad esempio il ruolo dei genitori o il corso delle 150 ore dei lavoratori. In tal senso i due episodi che descriverò, anche se apparentemente non sembrano propri della sperimentazione, rappresentano invece una faccia importante di essa a cui non si guarda, con attenzione, se non da parte dell'istituzione. Sono due episodi di intervento dei genitori all'interno di una realtà scolastica per modificarla.

I Episodio

Doposcuola alternativo

Circa quattro anni fa un gruppo di giovani guidati essenzialmente da alcuni adulti si poneva il problema del lavoro in quartiere per tentare di trasformare alcune strutture nella speranza della sua crescita politica. Erano ipotesi che si facevano sulla spinta della contestazione giovanile del '68 e della maturazione operaia nel '69. Si individuò il campo della scuola e della selezione nella scuola elementare come campo da privilegiare, nel momento che la selezione colpiva le persone più emarginate della società.

Alla fine dell'anno scolastico si distribuivano dei volantini in cui si invitavano i genitori dei figli rimandati o con problemi scolastici, a iscriversi ad una scuola estiva. La scuola estiva era gratuita.



I locali furono offerti dalla parrocchia e si iniziò a lavorare con una base di circa 60 bambini di diverse classi, ma con estrazione sociale che andava dal proletariato al sottoproletariato. L'impostazione didattica non era abbastanza definita ancora, tuttavia anche per l'apporto di giovani maestre si delineò una didattica che senza essere permissiva era però abbastanza liberante, nel senso che l'impegno scolastico non veniva ritenuto come una imposizione ma si cercò di trovare nei ragazzi gli interessi più nascosti e motivarli verso un lavoro felice. Momenti di gioco e di formazione alla socialità si accompagnavano all'esperienza didattica. La suddivisione dei 60 ragazzi venne fatta in base a gruppi di interesse. Tutto il lavoro era accompagnato da incontri periodici con genitori che man mano prendevano coscienza delle difficoltà dei loro bambini e del perché di queste difficoltà. Vennero affrontati problemi come le punizioni, il significato della volontà di studiare dei bambini, ecc., per cui l'incontro con i genitori diventava essenzialmente un fare emergere i loro problemi educativi. Il lavoro estivo fu completato da una piccola rappresentazione teatrale dei ragazzi ai genitori che furono soddisfatti del lavoro compiuto e proposero che si organizzasse anche un doposcuola invernale.

I problemi che nacquero furono abbastanza pesanti da risolvere. Infatti era necessaria la presenza costante di insegnanti che facessero attività didattica di doposcuola. Si trovarono due maestre che vennero regolarmente pagate dal gruppo che si era assunto l'incarico di gestire il doposcuola.

Occorreva trovare un rapporto abbastanza preciso con l'istituzione scuola che si sentiva fallita per come gestiva il doposcuola istituzionale. Poiché il gruppo non poteva disporre dell'assistenza alla refezione e quasi tutti i bambini necessitavano di poter usufruire della refezione scolastica sia per difficoltà finanziarie sia anche per impegni di lavoro dei genitori, si dovette ottenere da parte del comune la possibilità che i bambini uscissero da scuola dopo la refezione.

Fu difficile ottenere questo in quanto il comune permetteva la refezione solo ai bambini il doposcuola. Si ottenne, e con ritardo e quando alcuni genitori avevano rinunciato alla refezione scolastica pur di far frequentare i loro figli al doposcuola gestito dal gruppo. Si dovette inoltre tentare di definire alcune linee didattiche. Le tendenze all'interno del gruppo erano due. Una prima sosteneva la necessità di fare un vero lavoro di doposcuola al fine di aiutare i ragazzi a risolvere le difficoltà scolastiche che avevano. La seconda tendenza, invece, prospettava la necessità di strutturare il doposcuola come momento di crescita culturale educativa alternativa al lavoro scolastico. In tal senso non dovevano essere tenuti in nessuna considerazione i "compiti" che le maestre assegnavano ai bambini ed invece, approfondendo l'esperienza estiva, trovare motivazioni di apprendimento nei bambini partendo e approfondendo i loro interessi.

Le maestre incaricate fino ad un certo periodo dell'anno seguirono la seconda impostazione data al doposcuola, in seguito per le difficoltà con la scuola, per le stesse contraddizioni dei bambini finirono per sostenere ed accettare la prima ipotesi. Nel gruppo di gestione

avvenne una spaccatura in quanto alcuni ritenevano ancora valida l'esperienza in corso, altri la ritenevano ormai inutile e persino dannosa.

L'unico fatto positivo che si mantenne fu la periodicità di riunione con i genitori che approfondirono le analisi sulle loro contraddizioni educative. Forse è stato questo il risultato più positivo di tutta l'esperienza in quanto a distanza di anni, parecchi di quei genitori sono realmente cambiati specialmente nei rapporti con i figli e nella coscienza della funzione della scuola. Altrimenti si dovettero risolvere in seguito nella scuola elementare problemi di doppi turni, furono fra i primi a muoversi e a sostenere la lotta.

La considerazione finale su questo episodio riguarda una breve analisi sul fal-

limento della esperienza che stava assumendo grosse dimensioni nel quartiere. A mio parere ci fu una istituzione che in un primo momento in maniera non palese, in seguito più scopertamente fece in modo che l'esperienza in corso non assumesse quei caratteri alternativi che si prefiggeva. Questa fu la parrocchia, che aveva offerto i locali.

II Episodio

Occupazione e autogestione in una scuola materna

Due anni fa a Novembre venne occupata dai genitori una scuola materna. Alcuni genitori avevano incominciato a riunirsi e ad analizzare il modo con cui la scuola materna era considerata. Un parcheggio. Tale considerazione non era chiara nei genitori che per ragioni di lavoro dovevano lasciare i loro bambini a scuola materna, ma era desumibile dalla gestione della scuola stessa. Il fatto più macroscopico che balzava agli occhi era il servizio pendolare dato ai bambini i quali ogni giorno venivano trasportati con pulmann dal quartiere dove abitavano fino al Gallaretese. Erano ben 80 bambini che ogni giorno facevano questa spola, altri trenta erano stati respinti. La scuola disponeva di 5 aule. Ogni anno si iscrivevano circa 330 bambini, di questi 200 avevano posto nella scuola, altri 80 emigravano giornalmente, gli altri rimanevano a casa.

Attraverso una serie di assemblee all'interno della scuola il problema fu focalizzato e si chiese al comune di provvedere ad eliminare il pendolarismo con provvedimenti contingenti che sarebbero dovuti sfociare chiaramente nella costruzione di una nuova scuola materna. La non risposta delle autorità comunali spinse i genitori ad occupare la scuola.

Le cose di maggiore significanza da analizzare sono:

1) Le modalità di occupazione dei genitori.

2) Il comportamento degli insegnanti e della dirigente.

3) Problemi successivi alla occupazione (non selezione)

La prima difficoltà da superare fu la resistenza di alcuni genitori, molto pochi, che avrebbero voluto usufruire ancora del servizio pulmann.

In un primo momento i genitori nella globalità non inviarono i loro figli a scuola. Si decise allora di passare all'autogestione della scuola per cui si invitavano i genitori a inviare regolarmente i bambini assicurando la funzionalità della stessa. I problemi da risolvere erano molteplici. Refezione scolastica, impostazione di scuola materna, quindi delle attività da offrire ai bambini, materiale da ricercare.

Il primo problema venne risolto dapprima con l'aiuto dei lavoratori della Carlo Erba che offrirono il loro servizio di cucina alla scuola materna, in seguito il comune stesso, benchè la scuola fosse occupata, permise che arrivassero i rifornimenti da cucina.

I Genitori si organizzarono a seguire gruppi di bambini coordinando le attività che venivano predisposte, attraverso incontri, da un gruppo responsabile. Le attività furono le più usuali della scuola materna: pittura, creta, pongo giochi vari. Ciò che qualificava l'esperienza era il raggruppamento dei bambini in base ai lavori e non in base ad età o a schemi precostituiti.



Ogni sera si teneva una assemblea ove si affrontavano i problemi da risolvere. A turno si rimaneva di notte, perchè l'occupazione fosse continuativa. Parecchi Consigli di Fabbrica della zona

sostennero l'occupazione dei genitori con prese di posizione. Lo fecero anche i vigili urbani, con una mozione inviata al comune.

L'occupazione durò una ventina di giorni e i genitori decisero di sospendere l'occupazione solo quando dal comune fu garantita:

- 1) La costruzione di due mobil-school
- 2) L'adattamento di una piccola aula per 30 bambini.
- 3) L'accelerazione dei tempi per la costruzione di un'altra scuola materna.

Le insegnanti al primo momento reagirono in modo negativo, eccetto due di esse, una delle quali era già in collegamento organico con i genitori.

All'atto dell'occupazione si ritirarono dalla dirigente chiedendo lumi e consigli da essa, poi si allontanarono da scuola. Successivamente per l'intervento sindacale manifestarono solidarietà ai genitori ma non collaborarono in nulla con gli occupanti. Il loro atteggiamento fu quindi per lo più passivo.

La dirigente, invece, che fino a poco prima dell'occupazione era stata molto autoritaria, si allarmò per questa azione dei genitori a tal punto che quasi ogni sua decisione di ordine generale in seguito fu rimessa alla previa consultazione dei genitori.

I problemi successivi alla occupazione furono parecchi:

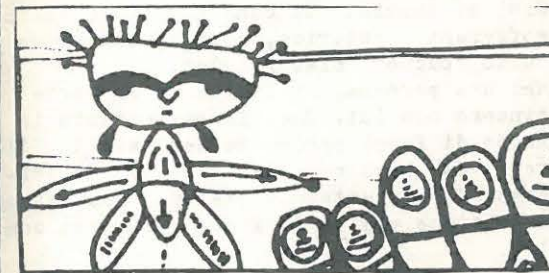
- 1) continuo contatto con le autorità comunali perchè le loro promesse non fossero non mantenute. Fu un lavoro abbastanza impegnativo perchè bisognò sollecitare continuamente, prendere contatti con tecnici.
- 2) Si presentò il problema di una auto selezione dal momento che se le mobil school potevano essere pronte in un paio di mesi, l'aula poteva essere approntata quasi subito, cioè circa trenta bambini, oltre i 200, avrebbero potuto usufruire immediatamente della scuola. C'era però il pericolo che avvenisse all'interno dei genitori una spaccatura, una divisione perchè ciascuno dei genitori che fino ad allora non aveva visto accettato il proprio figlio e che non lo aveva più mandato con il pulman, per essere solidale con la lotta, pretendeva quel posto e subito. Attraverso ampie contraddizioni, riunioni ed assemblee si riuscì a fare in modo che tutti i bambini in eccedenza ai 200 aspettassero fino a che anche le mobil school non vennero approntate. La positività dell'esperienza fu quella di una crescita globale dei genitori sulla scuola.

Questo genere di episodi, non eccezionali, ma comunque ricchi di esperienza erano importanti perchè spingevano le istituzioni a migliorare sia strutturalmente che contenutisticamente la realtà scolastica, contribuivano al cambiamento della scuola erano elementi di trasformazione. La situazione oggi è parecchio più pesante. E' difficile che simili esperienze oggi possano avere spazio. Ma il grave non è che necessariamente episodi di questo genere possano accadere o meno, quanto piuttosto che senza questi episodi la gente non cresce, non acquista maturità, non acquista coscienza.

Oggi tali episodi, con l'istituzione dei decreti delegati, rischiano di essere soffermati sul nascere. Se prima l'istituzione burocratica era costretta a fare i conti con movimenti spontanei che sbilanciavano la loro posizione, che aprivano spazi e momenti democratici, oggi tutta è riferito alla delega, che copre la volontà involutiva.

Appena ieri per ottenere un'assemblea a scuola era sufficiente un manipolo di genitori, anche una decina era sufficiente, oggi per ottenere una assemblea a scuola, a meno che non si ricorra a forme estreme e quindi facilmente isolabili, occorrono una certa quantità di firme difficilmente raggruppabili se non con una certa fatica.

12 UNA ESPERIENZA NEGLI ASILI AUTOGESTITI. DI MIRI VITA



Creare una struttura, che sia per definizione "diversa" "alternativa", da contrapporre alla vecchia, è senz'altro un tentativo già pieno di contraddizioni. Questo perchè una struttura è uno schema impostato già su una ipotesi, che già si fissa limiti e definizione di spazio. Ed è irrealista la possibilità di una definizione preventiva di spazi che ci sono ignoti, una novità che abbia la forza di venire fuori, già definita ed elaborata, da persone che inevitabilmente si trascinano nelle modalità di vita che a loro sono state proposte e imposte così a lungo. L'asilo antiautoritario autogestito nasce su ipotesi già affermate, verificate da qualcuno, ma nel momento in cui si fissa come struttura, si fissa con le sue contraddizioni e i suoi limiti.

Se la pretesa è darsi uno spazio in cui verificare, partendo dalla riscoperta delle proprie esigenze, metodi, tempi, spazi nuovi, l'alternativa non può essere controllata, parziale, settoriale.

Se si parla di "comune infantile" non ci si può limitare ad inserire contenuti pressochè nuovi (pedagogici essenzialmente e politici forse) su uno schema che in fondo continuiamo a subire passivamente (l'orario appunto da "asilo" o comunque rispondente alle esigenze lavorative dei genitori, lo spazio fisico che è sempre quello di un ghetto per una infanzia che si vuole gestire un po' meglio ma sempre gestire e isolare).

Il problema del rapporto adulti e bambini, se è questo che vogliamo tentare di salvare da una dinamica di castrazione e di repressione reciproca, coinvolge subito tutti i nostri "valori". Ci si trova in realtà a mettere in crisi la famiglia, e tutti i suoi "credo", l'appartamentino monocellulare, i rapporti con gli altri, i ruoli che ci gestiamo all'interno e all'esterno della famiglia. E' troppo facile che all'interno di questa nuova struttura infantile succeda che gli adulti si ritrovino invischiati in pieno nei loro ruoli di "genitori" con aggressività, competitività, desideri incontrollati di mistificazione, bisogno estremo di difendere i propri schemi, il proprio stile di vita.

Vengono così fuori, in questo modo, rigiudicati tutti i compromessi e le mistificazioni di quel fatto ambiguo che è la maternità. Si cerca di fatto solo di essere ancora una volta "genitori più bravi", e più politicizzati. Quindi si tenta l'antiautoritarismo e l'autogestione. Si resta nello schema. Si crea una struttura "un po' meno castrante" di quella pubblica e un po' più democratica.

Ma il problema dell'infanzia resta immutato, se non si è disposti a rischiare, a mettersi in gioco.

Sono stata molto contenta di trovare finalmente un posto dove i miei tre figli potessero vivere rapporti con altri bambini e con gli adulti in uno spazio finalmente concepito a misura loro, per poter cercare di liberare il mio rapporto con loro, dalle componenti d'ansia, di estrazione reciproca, di isterismo materno che mi sono ritrovata a vivere in modo inevitabile in casa mia e in questa città. Quello che realmente mi interessa dell'asilo in via Stresa è la mia libertà di movimento al suo interno e in uno spazio possibile di iniziativa di gioco mio coi bambini.

Che si tratti di uno spazio autogestito è però, secondo me, una mistificazione. Perchè anche se c'è questa volontà, che è essenzialmente una voglia politica, in realtà non esiste la possibilità di totale cogestione dell'asilo, in tutti i suoi aspetti (giochi, "commissione pedagogica", manutenzioni, analisi, confronti, decisioni, proposte). Non vi è un metodo comune di confronto fra i genitori che possa far evolvere questa situazione. Anche le ideologie sono varie. Inoltre questi continuano a vivere, al di fuori dell'asilo, realtà individuali alienate, castranti.

Non possono portare nell'asilo vitalità e fedeltà in nuovi verbi che non esistono nella loro realtà di tutti i giorni. E la pretesa di creare un luogo di sanezza, di coerenza possibile per uno dei loro problemi è in effetti un'ipotesi ancora di frattura. E' inevitabile che vi siano rifiuti alla gestione collettiva di una parte del loro reale, da parte dei genitori. E' secondo me chiaramente una contraddizione una "comune infantile" che non trova i suoi spazi all'interno di una comunità degli adulti.

L'antiautoritarismo, la nuova formula pedagogica, rischia di restare una formula, una ricetta. Senz'altro non mi soddisfa. Vorrei che ci si potesse porre nel rapporto con un bambino nello stesso modo in cui viviamo o tentiamo di vivere i nostri rapporti adulti, quelli a cui teniamo,