

L'ERIBA VOGLIO

Servitù
e liberazione
di massa

L'uomo IBM

2

Quando sono entrato alla IBM, sei-sette anni fa, c'è stato un aspetto che adesso mi pare strano, vissuto alla luce dell'esperienza che ho avuto poi. L'IBM mi è parsa subito come la vita modello, la ditta modello, con molti aspetti nettamente positivi. Però, se ci penso adesso, quegli aspetti positivi facevano parte, erano un prodotto della politica IBM, della politica che la IBM continua a fare nei riguardi del personale. C'è una parola inglese: IMAGE, che vuol dire immagine, e che si sente parecchio lì all'IBM. In ogni cosa, nel fare qualsiasi cosa, nei contatti della direzione, dei dirigenti, via via fino a tutto il personale, e nei contatti con l'esterno, si deve rispettare l'IMAGE, cioè l'immagine IBM. Le cose vanno fatte magari nello stesso modo in cui le fanno altri, però in una certa forma. Cioè la forma IBM.

Io sono stato invitato con una lettera a presentarmi all'IBM. E quindi non era qualcosa che cercavo io: io ero stato invitato. In base alle referenze scolastiche, probabilmente. Poi si è svolta una specie di esame, di test, ma in gruppo, con molta gente. Erano i soliti test attitudinali, che servivano, o perlomeno, ci erano stati presentati, come una prova per eliminare già in partenza le persone che... non si sarebbero... non avevano attitudine per un certo tipo di lavoro. Questo test in serie, in gruppo, tra l'altro è durato parecchio, in tutto cinque o sei ore, tutto un pomeriggio dalle due alle otto. Anche qui c'era l'aspetto di cui ho parlato prima, in superficie. Ci si sentiva, ci si sente, a proprio agio, anche perché il personale che è addetto a questi test è particolarmente preparato nel trattare con le persone. Tra l'altro, anche questi fanno corsi speciali. Subito dopo questo test, il gruppo che era stato scelto, su un centinaio di persone circa, è stato invitato a un colloquio diretto, personale, a quattr'occhi. Anche qui c'era quell'aspetto che adesso, ripensandoci, era esteriore, esterno... ma che però ha avuto il suo effetto. Mi ricordo che il colloquio personale è stato fatto con una persona, un capo, che mi sembrava una persona preparatissima, pensavo: chissà che posto occupa. Adesso vedo che quella persona non occupa un posto alto e soprattutto, dopo averla conosciuta, il mio giudizio su questa persona è cambiato. In qualche modo la società attraverso il test pensava che questa per-

Sommario

L'uomo IBM
di Giovanni Losi

Via Tibaldi e il comunismo
di Lea Melandri

La scuola di Nero Wolfe
e il buon esempio

Scassabambini
di Elvio Fachinelli

La scimmia pedagogica
di Luisa Muraro Vaiani

bimestrale
anno I, numero 2, settembre 1971

questo fascicolo L. 200

sona, nel caso io, potessi servirle. Nel colloquio si dovevano mettere in chiaro alcuni aspetti più concreti, per esempio quale era la retribuzione, quale era la qualifica, perché va bene, si è assunti dall'IBM, ma l'IBM ha tante mansioni, cioè quale era il lavoro da fare. Ma come sempre all'IBM si discutono gli aspetti abbastanza personali. Il perché per esempio si è scelto un certo tipo di studi, quale tipo di facoltà, se si ha intenzione di continuare. Sempre legandolo a quello che poteva servire alla società. Ricordo che ero iscritto a geologia e, nonostante che vedessi per la prima volta quella persona, così discutendo alla fine si era quasi intesardita a convincermi a non fare geologia, proprio perché diceva che dimostravo delle attitudini per il lavoro dell'IBM, e quindi sarebbe stato utilissimo per esempio matematica o economia e commercio. Insomma questo colloquio è stato veramente importante, un colloquio personale, per me.

Qui la questione dei rapporti personali è fondamentale. Rapporti personali, individuali. In ogni momento della vita dell'azienda, si cerca di favorire non tanto il colloquio degli individui fra di loro, ma dell'individuo, da solo, con il suo capo. Cioè la linea gerarchica. Di qui le varie politiche della « porta aperta », del « parliamone insieme », e soprattutto l'intervista. Nell'intervista il dipendente discute tutti gli aspetti, e questo è importante, del suo rapporto di lavoro, con il capo. Ma non solo il suo rapporto di lavoro; discute tutto ciò che può influire sul suo rapporto di lavoro. Per esempio, può parlare della sua situazione familiare, di tutti i problemi che lo assillano più o meno. Normalmente l'intervista comincia con la frase del capo che dice: beh, non mettiamoci subito a parlare di lavoro parliamo di qualcosa d'altro, parliamo, visto che va all'università, come va all'università, eccetera. La società si presenta come quella che, se un individuo si presenta da solo a fare la sua richiesta, a mettere in luce le difficoltà che ha anche all'interno della azienda, cercherà di risolvere queste difficoltà. Per-

ché in fondo se un individuo ha delle difficoltà lavora anche male, no?, quindi è utile per tutti e due cercare di risolverle.

Per esempio, io ero operatore ed è stata la società, nella figura del mio capo, a consigliarmi di passare ad un altro settore. Alla IBM è molto importante l'aspetto, diciamo così, delle pubbliche relazioni, dei contatti personali, l'aspetto comunicatività, ecco. Ora come operatore dove ero prima, a me sembrava... riconoscevo, come mi era stato detto dal capo, che le mie pubbliche relazioni non erano perfette, questa comunicatività era scarsa. E così mi sarei trovato meglio, meglio io e la società, in un altro settore.

E così nel corso dell'intervista si arriva lentamente al lavoro, collegandolo ai problemi personali. Così si può anche giustificare una valutazione negativa: forse sono questi problemi che ti assillano, che non ti hanno permesso ecc., però devi riconoscere che la valutazione è giusta.

La valutazione del lavoro avviene un po' come a scuola col voto. Ci sono tante caselline, la prima casellina è l'ottimo, che viene attribuita testualmente a « colui che svolge le sue mansioni con un'efficienza sempre, costantemente superiore a quella richiesta ». L'ultima casellina negativa è attribuita al dipendente assolutamente insoddisfacente, che ha sempre bisogno di continua assistenza. Se questa casellina viene riempita per due volte successive, si provvede in modo abbastanza drastico.

La valutazione viene spezzettata sotto diversi aspetti. Per esempio, un aspetto forse secondario, la puntualità. Poi c'è... l'automiglioramento, l'efficienza dimostrata ecc. In questo modo, dando un voto alto da una parte e magari un voto basso dall'altra, cioè con questa valutazione differenziata, si favorisce la discussione di questi vari punti anche da parte del dipendente. Anche il dipendente si sente, mettiamo, premiato troppo da una parte e quindi riconosce che la valutazione negativa in un altro punto

è giusta. In queste valutazioni poi viene sempre sottolineato l'attaccamento all'azienda. Quello che fa moltissimi straordinari viene considerato perlomeno come uno che dimostra buona volontà.

Al termine, il capo deve riassumere il contenuto dell'intervista, di che cosa si è trattato, che cosa si è deciso... deciso no, piuttosto le previsioni che si sono fatte: adesso tu sei programmatore, se continuerai con questo livello di rendimento, di lavoro ecc., probabilmente fra un certo periodo potrai diventare programmatore esperto, per esempio. Poi il dipendente ha la facoltà, se non è d'accordo, di scriverlo nell'ultima parte del modulo di valutazione, motivando il suo disaccordo. Se il disaccordo è grave, se cioè il capo gli ha prospettato per esempio: entro un anno potrai arrivare qui, al secondo gradino, mentre il dipendente pensa che avrebbe potuto arrivare al decimo, normalmente entra in funzione la politica della « porta aperta ». Si passa cioè al capo superiore. Ma questo di solito non succede. Capita spesso che ci sia disaccordo, ma il disaccordo è molto limitato, quasi per dare un aspetto più valido all'intervista. In fondo hanno parlato tutti e due, e sono saltati fuori dei motivi di disaccordo.

L'intervista avviene all'incirca una volta all'anno. Questo come norma. Poi il dipendente ha la possibilità di chiederne un'altra, nel momento in cui non si sente soddisfatto della sua situazione.

La chiede nel momento in cui la sua insoddisfazione ha raggiunto un certo grado, perché l'intervista è un atto abbastanza importante. Normalmente, non si chiedono interviste.

Sempre per questo modo di organizzarla, in modo che il dipendente si senta a suo agio, capita spesso... a me personalmente è capitato, perlomeno nella prima intervista, di fare una specie di autocritica.

Nell'intervista il dipendente si presenta da solo, di fronte al capo, solo. Però il capo è in condizione di vantaggio, sia perché si trova dalla parte della società, sia perché conosce moltissimi aspetti del rapporto di lavoro del dipendente, cioè ha modo di valutarlo sotto molti aspetti.

Anzi, a Rivoltella fanno dei corsi per capi, riservati a capi, dove ci sono anche degli psicologi, e fanno anche dei lavori di gruppo.

Per esempio, il mio capo ha partecipato a uno di questi corsi con altri capi, dove uno ha assunto il ruolo dell'intervistatore, cioè ha assunto il ruolo che gli è proprio di capo, mentre un altro assume il ruolo dell'intervistato. Queste interviste sono

state fatte in una camera isolata, come avviene nell'intervista vera e propria, e filmate. Poi dopo questa registrazione è stata programmata davanti a tutto il gruppo e si sono messi in luce tutti gli aspetti: ecco, il dipendente, quello che ha assunto il ruolo del dipendente, ha lasciato scoperto il fianco a questa domanda e così via.

E poi nell'intervista, quasi per mettere in luce solo gli aspetti positivi, il problema economico, cioè l'eventuale aumento, viene discusso, ma solo, come dire, di lato. L'importante è la valutazione ed è come se il dipendente dovesse capire, in funzione della valutazione, dovesse prevedere che cosa prenderà, senza neanche bisogno di dirglielo chiaramente.

Sono stato assunto con centomila lire, che rispetto ad altri posti era già una paga alta, anche per il fatto che con le balle dell'indennità ecc. erano centomila nette. Però la cosa importante era che stando alle promesse gli aumenti sarebbero venuti a scadenze abbastanza brevi, soprattutto rispetto ad altre ditte.

Cioè, da una parte viene presentata la situazione di partenza, le centomila e questo e questo, ma quello su cui subito s'inizia è che alla IBM c'è la possibilità di arrivare entro breve tempo a posizioni importanti, che dal punto di vista economico entro breve tempo si migliora.

Nei primi giorni, anzi, è un periodo abbastanza lungo, nei primi mesi, chiunque entri è liberato da un compito preciso. I primi mesi io dovevo fare il mio lavoro, è chiaro, un certo tipo di lavoro invece che un altro, però il controllo era molto blando. O meglio, il controllo era che pian piano imparassi a vivere dentro l'ambiente IBM, imparassi a conoscerlo bene, a conoscere tutti quei programmi, quelle politiche che ci sono all'IBM. Anche quei corsi che vengono fatti nei primi mesi hanno questo scopo.

Infatti quello che spinge molti, o perlomeno trattiene molti che preferirebbero magari andarsene, non è l'aspetto economico, o non è tanto l'aspetto economico. Arrivati a certe qualifiche, fuori si troverebbe anche una retribuzione più alta. Però non si troverebbe l'aggiornamento che c'è all'IBM. In pratica noi veniamo... facciamo corsi, si può dire due corsi all'anno, in media. Sto parlando degli operatori e programmatori, cioè di quelli che stanno attorno al calcolatore, che elaborano i dati. Soprattutto i primi mesi dentro l'IBM vengono impiegati a fare moltissimi corsi. Intanto un corso

tecnico, generale, un corso base. Poi corsi di altro tipo... all'inizio questi corsi mi sembrava che fossero una specie di esami, e che solo superandoli si sarebbe potuto restare, si sarebbe potuto essere accolti.

Poi andando avanti è cambiato un po' l'aspetto di corsi-esame. Però a questi corsi gli danno sempre parecchia importanza. Incidono soprattutto quando la partecipazione è completamente negativa, cioè in casi eccezionali.

Oltre ai corsi tecnici, ci sono gli altri, quelli non tecnici, quelli chiamati in... no, *formativi*, che vengono fatti in un altro posto. In pratica, nonostante sia una sede IBM, ci si sente *mandati* e quindi ci si sente meno a proprio agio che qui, dove si lavora. Quindi si è portati a seguire di più questi corsi. Anche qui appare l'aspetto, così, *buono* dell'IBM. In pratica si passano quindici giorni fuori. I nuovi assunti fanno entro i primi sei mesi un corso di quindici giorni, dove in pratica viene presentata l'IBM, vengono presentati tutti gli aspetti dell'IBM, e dove tutti i giorni parla un... diciamo un rappresentante della società. Fra l'altro parla anche uno psicologo. Non mi ricordo più come si chiama.

Facciamo parecchi corsi di aggiornamento, e quindi rapidamente dovremmo arrivare a certe conoscenze. Però in fondo se penso al mio lavoro, di tutte queste conoscenze quelle che devo impiegare sono pochissime.

Il calcolatore è l'elemento fondamentale, un po' l'orologio, che regola la nostra vita. A volte ci troviamo a dover rallentare notevolmente, o accelerare al massimo, il lavoro, perché il calcolatore non è in grado di funzionare oppure invece funziona. Così quella mania di voler razionalizzare tutto. Rispetto ad altri settori, ci sentiamo un po' privilegiati. Non tanto per il lato economico, anche per quello, evidentemente, ma per la sensazione di fare qualcosa di più importante, soprattutto di costruire qualcosa. È strana questa sensazione, ma capita spesso di vedere moltissime persone che vivono per il lavoro, invece che viceversa. Spessissimo c'è gente che fa straordinari, che lavora al sabato e alla domenica o di sera fino a tardi, anche di notte. Magari gente che essendo di prima non prende niente in più, perché non timbra, non ha orario, e quindi non può mettere fuori: ho fatto un'ora in più. Forse questa è anche una particolarità del nostro lavoro. Il programmatore, e forse non tanto il singolo programmatore quanto il gruppo di analista e programmatore,

vede un settore, non so, di tantissime persone che prima lavoravano in un modo che a me adesso sembra, così, antidiluviano, cioè scrivendo magari moltissimi fogli, compilando tabulati e così via, in modo poco piacevole in fondo, vede questo settore cambiare completamente in base al suo lavoro e magari tutto viene sostituito da uno di quei terminali lì, lucidissimi, bellissimi, e tutto viene fatto in modo perfetto. Per esempio, il programma, cioè l'unità minima di tutto..., il programma è una specie di creazione. Il programmatore, col suo cervello, con le sue capacità, fa qualcosa che vede concretamente. Questo è abbastanza importante. E poi, quelle persone che lavorano fuori orario, essendo di prima, analisti, magari sono a capo di gruppi, e quindi vedono ancora più in grande, vedono magari il lavoro di cento programmi che fanno quindi un'infinità di cose, e queste cose assumono il suo nome, sono fatte da lui. E quindi viene anche il sabato e la domenica per vedere se è stato fatto.

In qualche modo, in un modo forse infantile, il mio tipo di lavoro mi sembra qualcosa di creativo. E a parte l'aspetto creativo, c'è un aspetto di... forse è una parola eccessiva, un aspetto di potenza. In pratica si è messi davanti a un problema e questo problema può essere risolto in molti modi diversi. È un lavoro di idee, o meglio di soluzioni. E poi, soprattutto, questo lavoro viene concretizzato dal lavoro del calcolatore, viene ampliato, ingrandito. È un aspetto di potenza attraverso il calcolatore. È come se il calcolatore diventasse una specie di braccio molto più grande, che amplifica il lavoro della singola persona.

Alla fine il settore considerato si è razionalizzato, c'è magari un solo terminale e bastano poche persone a fare tutto il lavoro di prima. Questo è un risultato soddisfacente, bello. Però lavorandoci dentro, essendoci dentro, ci si accorge in fondo che tutto avviene un po' come su una catena di montaggio. È vero che la macchina è stata fatta, però ognuno in fondo... il senso di questo lavoro, a cosa serve, e anche le scelte tecniche, solo tecniche, tutto questo segue una via gerarchica. Da un capo di un certo livello vengono date delle direttive: il risultato deve essere questo. In pratica poi quando arrivano alla stragrande maggioranza dei dipendenti, c'è ormai una strada segnata e a uno non resta che muoversi entro un piccolo cerchio.

Io ho un'esperienza limitata dei capi, ho esperienza dei capi di prima linea, diciamo, al massimo di seconda. Gli altri... ne ho sentito dire. Però tutti

i capi del mio settore in pratica erano degli operatori, dieci anni fa, e sono entrati quando la società era in pratica agli inizi, e l'hanno seguita quindi passo per passo. Quando parlavo di tipi identificati col loro lavoro, questi sono proprio i tipi classici.

A Vimercate c'era uno che aveva frequentato i corsi di Rivoltella per capi e l'hanno voluto promuovere. Lui ha rifiutato, perché non voleva diventare uno strumento di questa... manipolazione. Allora l'hanno licenziato. Tra l'altro, con una lettera piuttosto gentile in cui gli si diceva che siccome rifiutava di diventare capo, non essendoci aperte altre possibilità di lavoro che potevano soddisfarlo, data la qualifica raggiunta, lo si considerava libero da ogni impegno con la società.

È stato abbastanza nuovo che i sindacati entrassero all'IBM, un anno fa. Ma da molti mesi non esiste più la commissione interna. Cioè si è sciolta e nessuno più l'ha riletta.

Era stato proposto, forse per sostenere le tesi che erano state portate avanti non dai sindacati, ma dagli operai dello stabilimento di Vimercate, di abolire gli aumenti di merito, e di farli invece uguali per tutti. Di fare una quattordicesima uguale per tutti. Queste proposte sono state lasciate cadere, così, nel vuoto; sarebbero state sostenute se qualcuno si fosse mosso, invece... Cioè per la questione degli aumenti di merito si sono sollevati tutti contro. Un po' come la questione dei voti a scuola: sembra una cosa giusta, uno che studia e s'impegna vuole avere il suo otto. O meglio: ottenere otto vuol dire che uno si è impegnato e ha studiato, mentre se uno ottiene un brutto voto vuol dire che non si è meritato niente. C'è una cosa che è vissuta spesso anche da me. Forse potrebbe capitare anche in altre ditte, non so, ma all'IBM in particolare: cioè vivere la ditta come figura positiva, come si dice, come se fosse una specie di mamma, di mamma buona... È un modo di dire che si sente spesso lì all'IBM: la mamma IBM, mamma IBM. Nessuno si sente completamente soddisfatto, ma si stabilisce una specie di ragionamento adulto: si accetta questa specie di insoddisfazione come per rispetto al principio di realtà. La realtà è questa, io non riesco ad adattarmi totalmente a questa realtà, però sono abbastanza adulto da accettarla. Così, tutte le volte che si mette in discussione qualcosa che è stato fatto dalla società, stranamente succede che invece di prendersela con la società, invece di creare una solidarietà, una unione, scoppia il contrasto

tra i dipendenti. È capitato l'anno scorso, per motivi di cui noi non eravamo responsabili, cioè perché erano stati fatti dei piani di trasferimento in un'altra sede; e probabilmente avevano sbagliato le scadenze, è capitato che non ci fosse abbastanza energia elettrica per far andare il calcolatore. Allora avevano deciso di farci venire anche di notte. La cosa, così, non a tutti andava a genio! Da un momento all'altro, così, dover venire di notte. Ricordo che alla riunione indetta subito dal capo per discutere di questo, in pratica si è litigato fra i dipendenti che dovevano venire di notte. Una parte diceva che non contava il fatto di venir di notte, perché si era lì per lavorare e si riconoscevano le esigenze e tutti erano disposti, ma il fatto di non essere stati consultati prima, si metteva la cosa sul piano della forma. Alla fine la discussione è diventata una discussione tra gruppi. Siccome si dovrebbe venire di notte per un lavoro che spetta a un certo gruppo, ecco, non vediamo perché dobbiamo venire noi che siamo di un altro gruppo. Non si metteva in discussione il fatto che la società avesse preso delle decisioni abbastanza strane, decidendo che le persone lavorassero in orari completamente diversi da quelli abituali.

Un anno fa, all'IBM, c'è stato lo sciopero. Diciamo che mi sentivo un po' in colpa. Per il fatto di essere in pochi, ma anche per avere tradito la madre! fatto qualcosa di male, reagito alla società che pensa a tutti i tuoi bisogni. C'è sempre quel paragone che si fa: tu sei all'IBM e hai questo, se tu fossi in un'altra ditta non l'avresti, questi scioperi sono ingiustificati; se tu fossi alla Falck, avresti delle buone ragioni, lo farei anch'io. Questi discorsi si sono fatti nelle discussioni con i colleghi e magari con il capo.

Perché ho fatto sciopero? Per seguire un'impostazione generale? Beh, diciamo di no. Diciamo che questo sciopero non era motivato in me da un'impostazione, così, razionale, perlomeno non completamente. Diciamo che è anche difficile riuscire a chiarire. Lo sciopero che è stato fatto a proposito di quello di Vimercate licenziato non è stato fatto solo per quel caso, però lo sciopero che doveva durare un'ora è durato una giornata intera, e aveva una motivazione concreta, immediata. Chiaramente, c'erano delle motivazioni che erano meno razionali. Intanto, una specie di... forse il fatto di vivere... adesso pensandoci mi pare quasi quasi di non ricordare nemmeno più a quali scioperi ho partecipato! Ricordo quello per il contratto di lavoro... c'è stato il contratto nazionale di lavoro dei metalmeccanici e poi quello interno IBM. Alcune motivazioni erano diciamo così un

po' tradizionali, cioè l'essere d'accordo con questi miglioramenti, non soltanto economici, perché è vero che il lato economico sotto sotto c'era, però mi sembrava che le varie richieste, per esempio la parità normativa, tra gli operai e gli impiegati, oppure anche il fatto che all'interno dell'IBM ci fossero dei trattamenti diversi, c'erano delle spequazioni tra gli operai e gli impiegati... adesso mi rendo conto che sono delle motivazioni, così, molto vaghe, e che forse non erano neanche motivazioni. Beh, mi rendo conto che questo non trovare motivazioni forse è significativo.

Il mio lavoro è abbastanza impegnativo, non è che stanchi fisicamente, però richiede una concentrazione abbastanza continua. Spesso, può sembrare banale, io per esempio sono tornato dalle vacanze da poco eppure già adesso mi capita spessissimo, anche quando sono fuori dal lavoro, nel momento di calma quando sto facendo qualcosa d'altro, di pensare al lavoro, se quello che ho fatto oggi funziona così o se avrei potuto prendere una soluzione diversa. In pratica penso che le vacanze per una persona che lavori come me... e per tutte le persone!, servano proprio dal punto di vista psichico come valvola estremamente necessaria, senza la quale sarebbe impossibile continuare. Per me le vacanze sono state di assoluto riposo. Mi rendo conto, quando sono andato in vacanza, di essere arrivato agli estremi. C'è una specie di meccanismo che entra in funzione: non ci si rende più conto a un certo punto che ci si identifica col lavoro, che il fatto che una certa cosa debba essere finita entro un certo giorno, che debba essere completata bene, in quanto poi il lavoro rappresenta qualcosa di tuo, ci fa dimenticare tutto il resto. A me non è capitato di fare molti straordinari, però si finisce per entrare nel giro del lavoro, per vivere per il lavoro. Prima di andare in vacanza, mi capitava spessissimo la mattina, prima ancora di svegliarmi completamente, di pensare e ragionare sul lavoro che mi aspettava.

Giovanni Losi

Nella prima metà di settembre, la fondazione Olivetti ha organizzato a Courmayeur un seminario internazionale su « Le implicazioni sociali e politiche dell'innovazione scientifico-tecnologica nel settore dell'informazione », cioè, per dirla in breve, sui rapporti tra calcolatori e società. Il bandolo

della matassa sembra fosse tenuto da esperti dell'organizzazione aziendale e della programmazione, mentre in primo piano si scatenava una straordinaria chiacchierata internazionale tra Umanisti e Ingegneri, con esibizione reciproca, da un lato di preoccupazioni umane, dall'altro di sicurezze tecnocratiche. Se ne è avuta l'eco sui giornali. Il Corriere ha esposto compassatamente i termini della contesa, l'Unità ha insistito sul « rimorso dei tecnici », cioè sul presunto senso di colpa che lacererebbe gli addetti alle macchine del capitale, mentre il Giorno, perlomeno nei titoli, distribuiva futuribile alle masse (« Banche di informazioni aperte a tutti », « I calcolatori cambiano il modo di vivere » ecc.).

Fra tante notizie e commenti, ne sono mancati alcuni fondamentali. In primo luogo: chi, nome e cognome, produce calcolatori? Se i giornalisti si fossero posta questa domanda, avrebbero dovuto dire ai loro lettori che il 90 per cento dei calcolatori del mondo occidentale è stato installato dagli USA, e che 8 costruttori americani (IBM, DEC, UNIVAC, NCR, Honeywell, GE, HP, Varian) si dividono il 95 per cento del mercato mondiale. Sono dati, attendibili, di un rapporto del 1970. Volendo dare un'informazione ancora più completa, avrebbero potuto scrivere, per esempio, che tra questi costruttori spicca l'IBM, la cui quota di mercato, sia in USA sia all'estero, si mantiene tra il 65 e il 75 del totale (stabilimenti in 14 paesi del mondo, e servizi di vendita e di manutenzione in 106 paesi fuori degli USA).

A questo punto, anche chi non ha letto Il capitale monopolistico di Baran e Sweezy capisce che, se è vero che il calcolatore funziona sempre più come « polo di organizzazione delle società industriali avanzate », è però altrettanto vero che gli organizzati dal calcolatore non controllano per nulla chi produce e vende il calcolatore. Neppure all'interno della stessa società costruttrice. Nel caso dell'IBM, per esempio, le decisioni politiche di fondo, la ricerca fondamentale e la costruzione delle componenti « strategiche » del calcolatore sono concentrate nella società madre americana. È in atto una divisione internazionale del lavoro, che implica subordinazione diretta delle zone di capitalismo più « debole » al centro direttivo più forte. Lo stabilimento IBM di Vimercate, per esempio, sembra debba rinunciare alla produzione del Sistema/3 per piccole e medie aziende, in quanto la direzione centrale americana, vista la congiuntura interna USA, riterrebbe opportuno produrlo direttamente in casa, presso la IBM Domestic.

È una linea di sviluppo che si fa sempre più chia-

Via Tibaldi e il comunismo

ra. Ne è testimonianza indiretta, per l'Italia, una recente dichiarazione di Bruno Visentini, presidente della Olivetti: « L'Italia è già oggi un paese industriale di secondo e forse di terzo ordine: perché non ha l'industria aeronautica (né sinceramente, a mio avviso, potrà mai più avere una vera industria aeronautica), perché non ha l'industria nucleare, perché non ha produzione di computers (e nulla ha fatto per sostenere il tentativo che in Italia era stato avviato quindici anni or sono), [ovviamente dalla Olivetti, N.d.R.], e perché manca di alcuni altri settori che costituiscono la parte più moderna e innovativa della produzione industriale ».

E c'è un altro aspetto fondamentale, strettamente collegato alla situazione di dominio delle corporations americane, sul quale la nostra stampa ha taciuto. Essa ha continuato a chiedersi, nella scia della chiacchierata di cui si diceva all'inizio, come sarà la « società controllata dai calcolatori », come sopravviveranno le libertà individuali ecc. Ma questo tipo di società, questo modello di società, esiste già, e non serve scrutare l'orizzonte: basta dare un'occhiata all'interno dell'IBM, per esempio. Qui la posizione di monopolio ha permesso di superare gran parte dei termini, anche avanzati, in cui si muove la contrattazione sindacale classica. Ciò che la direzione IBM si propone, o meglio: è costretta a proporsi, è la più ampia ricerca e organizzazione, con tutti i mezzi « scientifici » a disposizione, del consenso generale all'IBM, alla sua struttura e ai suoi valori, da parte di chi lavora all'IBM. Salta allora agli occhi la contraddizione flagrante tra la razionalità organizzativa promessa al mondo e lo stato di soggezione sempre più cieca della maggioranza, nel quale questa razionalità dovrebbe realizzarsi.

Di tutto questo, l'intervento registrato che pubblichiamo in questo numero non è soltanto testimonianza esemplare; è anche l'inizio di una critica e di una consapevolezza di massa, unica promessa del suo rovesciamento.

Le occupazioni di case, avvenute quest'anno a Milano in via Mac Mahon e in via Tibaldi, per i contenuti politici sollevati e per l'esito che hanno avuto, restano un punto di riferimento fondamentale per un tipo di intervento politico che non si isola all'interno della fabbrica, ma pretenda di estendersi a tutti i campi della vita sociale.

Questa non vuole essere una valutazione politica in senso stretto né la cronistoria delle lotte, ma il recupero critico dell'esperienza fatta attraverso la partecipazione diretta alle due occupazioni.

L'interesse per questo tipo di azione politica sta nel suo carattere del tutto particolare: a) per il tipo di persone che coinvolge (famiglie proletarie al completo, compagni organizzati e non, istituzioni toccate quasi casualmente ecc.); b) per la durata nel tempo (15 o 20 giorni in media, escluso il tempo di preparazione e quello della sistemazione delle famiglie); c) per il tipo di bisogni a cui si deve fare fronte collettivamente e che non sono solo quelli della gestione politica e militare, ma quelli di una collettività che si trova ad agire fuori dal proprio ambito quotidiano, in condizioni di disagio e di pericolo, ma con finalità comuni. Si ha a che fare cioè con una, se pur piccolissima, particella di società, immessa in una situazione di lotta, per cui si pone con immediata evidenza il problema di fondo di ogni processo rivoluzionario: il socialismo va inteso come semplice atto politico (presa del potere, espropriazione) o come assunzione da parte delle masse della direzione totale della società (che include necessariamente la azione violenta, la presa del potere, nuovi rapporti di produzione ecc.)?

In questo secondo caso, esso è modificazione del modo di soddisfare i bisogni e di affrontare i rapporti sociali, che si compie fin da adesso e che è determinante anche per la gestione politica e militare delle lotte in senso stretto. A non tener conto della complessività del problema politico, si corre il rischio di cadere nella tradizionale separazione di problemi e rapporti politici da un lato, proble-

mi e rapporti « umani » all'interno della collettività dall'altro.

In questo senso si può dire che le occupazioni rappresentano una esperienza interessantissima in quanto vi si ritrovano, sia a livello soggettivo che oggettivo, tutte le contraddizioni e le ambiguità che caratterizzano un processo di cambiamento e di liberazione.

I compagni di Lotta Continua, commentando i fatti di via Tibaldi nel loro giornale (n. 11, 26 giugno 1971) hanno scritto: « I proletari di via Tibaldi hanno cominciato a costruire un nuovo modo di vivere. » « ... sono stati un esempio militante di comunismo », come provano « i nuovi rapporti instaurati durante l'occupazione: l'amministrazione diretta e collettiva delle cose, i bambini educati e curati collettivamente, il doposcuola e l'ambulatorio rosso che hanno inserito nella loro vita medici e studenti, l'esigenza di organizzarsi direttamente, a partire dai capi-famiglia, nei nuclei di autodifesa ».

E concludevano: « ... solo se riusciremo dappertutto a costruire momenti di vita collettiva come questi, nei quartieri, nei paesi, nei luoghi in cui il proletariato vive, riusciremo davvero a prenderci la città, a costruire delle basi rosse ».

Ora, è abbastanza facile sottoscrivere l'entusiasmo con cui si scopre che un'alternativa è possibile, soprattutto quando ci si sente impegnati collettivamente a crearla, ma è anche ingenuo e mistificante dare l'alternativa (il comunismo) come un fatto già compiuto. Si sa che un giornale di lotta non può soffermarsi a problematizzare tutte le situazioni di cui dà notizia, tanto più che molti sono convinti che le contraddizioni, le ambiguità, i risvolti più complessi di ogni azione politica, siano elementi che ostacolano e disturbano la presa di coscienza. Noi invece pensiamo che sia fondamentale, sia per chi ha fatto direttamente esperienza dell'occupazione, sia per chi ha potuto solo immaginarla attraverso le informazioni ricevute, rilevare tutte le difficoltà incontrate dal processo di

« risocializzazione » avviato all'interno della collettività occupante. Anche perché, in questo modo, l'alternativa non rischia più di apparire come un fatto magico, improvviso, direi quasi privilegiato (cioè riservato a pochi e in situazioni del tutto particolari), ma un lavoro che « si fa » insieme, scontrandosi continuamente con una realtà di abitudini e di pregiudizi ideologici, vischiosa e resistente al cambiamento. Oltre a questo c'è la necessità che un superficiale trionfalismo non impoverisca quegli stessi contenuti per i quali le occupazioni di massa hanno avuto un significato esemplare.

Un breve accenno ai rapporti sociali, creatisi nel corso delle occupazioni, ci servirà per puntualizzare alcuni di questi temi politici, perché possano avere un'applicazione più generale.

Chi ha preso parte alle occupazioni si è trovato improvvisamente, con moglie, figli e qualche altro parente, a dover dividere, assieme a numerose altre famiglie, caseggiati ancora in costruzione, e quindi sprovvisti dei normali servizi. Ogni nucleo familiare si sistemava negli stanzoni vuoti mettendovi dentro non più di qualche valigia con gli indumenti essenziali. Restavano perciò da risolvere in comune tutta una serie di altri bisogni di prima necessità, a cominciare dal cibo, dai materassi e dalle coperte per dormire.

Meno urgente, ma non per questo meno indispensabile, date le condizioni di disagio materiale e di tensione psicologica, l'assistenza medica e la cura dei bambini, soprattutto nei momenti in cui gli adulti erano più impegnati a mandare avanti l'azione. Il cambiamento intervenuto nel ritmo abituale di vita di queste famiglie, aggiunto alla novità di dover affrontare i bisogni soliti in modo del tutto insolito, cioè collettivamente e contando molto sul caso (soprattutto per quanto riguardava la disponibilità di denaro per gli acquisti essenziali), non poteva che rafforzare i rapporti di dipendenza nei confronti di quell'avanguardia di com-

pagni che già si erano presi le maggiori responsabilità per la gestione politica e militare della lotta. Così, mentre da un lato si facevano affermazioni di autonomia: che i proletari cominciavano a fare da sé, a prendere senza chiedere, a decidere su tutte le cose che riguardavano la loro vita, si cadeva poi, inavvertitamente, nelle forme tradizionali dell'assistenza e della solidarietà; e si può facilmente immaginare che erano i compagni a prodigarsi in questo ruolo.

La contraddizione, di cui in quel momento pochi sembravano accorgersi, viene fuori anche dai fogli di lotta distribuiti in quell'occasione: « Nella casa di via Tibaldi ha funzionato il potere proletario: tutte le cose sono state messe in comune, si è organizzata una dispensa e una mensa gratuita. Le compagne presenti hanno gestito un asilo. Con alcuni compagni medici si è messo su un ambulatorio ». Così tutti i giorni, dopo la colletta, c'era la distribuzione del cibo, talvolta anche di indumenti raccolti nel quartiere o donati da qualcuno. Anche se nell'organizzazione del mangiare e nel difficile compito della spartizione del vestiario si cercava sempre di responsabilizzare un po' tutti, tuttavia, chi più si trovava nella situazione di indigenza e di disagio, cioè i proletari, era naturale che riponesse nell'aiuto e nell'intraprendenza dei compagni la soddisfazione dei propri bisogni. « Lì c'era da bere e da mangiare », racconta una delle occupanti di Mac Mahon, anche se « c'era chi ne aveva poco da mangiare, chi ne aveva abbondante e ne voleva ancora ». La dipendenza accresceva quindi anche la competizione tra le famiglie e l'aspettativa nei confronti dei compagni, per cui, se il cibo scarseggiava, non erano pochi quelli che si sentivano di dover protestare contro il servizio che non funzionava adeguatamente.

Dicendo questo non si vuole fare una colpa ai proletari, ma solo rilevare come lo sviluppo dell'autonomia richieda un estremo impegno da parte di tutti perché ci sia effettivamente la responsabilizzazione e la partecipazione attiva di tutta la collettività.

Oltre al mangiare che, in quanto bisogno primario, accentrava le contraddizioni più evidenti, anche per gli altri bisogni, assistenza medica, cura dei bambini, si tendeva a ricalcare modelli assistenziali, o che comunque venivano percepiti come tali dalla maggior parte degli occupanti: « venivano degli insegnanti... portavano loro i colori, compravano tutto loro... abbiamo fatto un asilo ». Così si esprime una ragazza del Centro sociale di Quarto occupato. Come se bastasse mettere insieme i figli dei proletari e affidarli alle compagne per creare un « asilo proletario »!

È chiaro che nessuno pretende di mettere in crisi, nello spazio di una settimana, l'istituzione familiare o di impostare un'educazione non repressiva dei bambini; è però possibile cercare di non riconfermare in maniera così palese la struttura autoritaria della famiglia, su cui si regge il sistema capitalistico, affidando soltanto ai capi-famiglia il diritto di partecipare alle decisioni più importanti e di unirsi ai compagni nella difesa militare. Anche se, durante l'occupazione di via Tibaldi, sono state proprio le donne a rifiutare energicamente per due volte la sistemazione negli ospizi del Comune e a far fronte alla polizia nelle varie operazioni di sgombrò, che si sono succedute nel giro di pochi giorni. Ma Lotta Continua (stesso numero) scriverà: « tutta l'organizzazione passa in mano ai compagni occupanti: le donne e i bambini agli ultimi piani insieme alle compagne, tutti i compagni giù, davanti ai cancelli faccia a faccia con i celerini ».

Nel complesso, l'impressione che si aveva era che i « comunisti » e le « ragazze dei comunisti » fossero ancora visti come quelli che « aiutavano » ad avere una casa; così perlomeno era per molti, anche se nel corso della lotta si verificava sempre una rapida crescita politica dei partecipanti e quindi anche la possibilità di una maggior saldatura tra avanguardia e massa.

D'altra parte, fra queste contraddizioni emergevano anche esigenze e atteggiamenti da cui si poteva capire che un cambiamento si stava operando, nel modo di concepire la vita e i rapporti sociali.

« Mi piaceva stare coi compagni — commenta una giovane occupante — e parlare, cantare canzoni, fare sempre delle assemblee, parlare di come organizzarci ». La coscienza politica e la volontà di lotta nascono in questo clima di ritrovata libertà di espressione, nel poter discutere insieme e decidere in prima persona, senza deleghe; nasce soprattutto dalla consapevolezza che l'unità e la organizzazione possono dare la forza per modificare la realtà.

« Bisogna pur essere compagni, perché se ci bisticciamo sempre non saremo mai uniti com'è sono i compagni nostri »: detto da una ragazza di tredici anni, questo significa che in certe situazioni la coscienza di classe nasce senza bisogno di molta dottrina.

Per tutti questi problemi (unità, organizzazione, autonomia ecc.) bisogna riconoscere che l'occupazione di via Tibaldi ha rappresentato, rispetto alla precedente, un notevole salto qualitativo.

Se si è fatto accenno ad alcune delle principali contraddizioni (autonomia-dipendenza nel rappor-

to avanguardia-massa, tendenze assistenziali, uso strumentale della specificità professionale ecc.), non è perché si pensi che le occupazioni dovesse-ro o potessero realizzare un modello già compiuto di società comunista, ma, al contrario, perché si pensa che la prefigurazione di un'alternativa comunista richieda un'attenta analisi delle contraddizioni ora dette, e una corretta teorizzazione di tutti quei problemi politici che molti compagni continuano a considerare come estranei alla lotta di classe.

Prendiamo, per esempio, il rapporto avanguardia-massa, che è quello che crea le maggiori contraddizioni e ambiguità. È abbastanza chiaro che cosa significa dire: avanguardia e massa sono « i poli dialettici di uno stesso processo », il cui fine è la crescita dell'autonomia delle masse, e che la classe operaia resta il punto di riferimento fondamentale nella lotta contro il capitale.

Più difficile è stabilire come avviene in concreto la saldatura, non solo per quanto riguarda la direzione politica in senso stretto, ma soprattutto nei rapporti che si stabiliscono quotidianamente nei nuclei di fabbrica, di quartiere, nei momenti di lotta, tra compagni « borghesi », intellettuali e compagni operai. Non basta ovviamente dire che non sono ammessi pregiudizi e privilegi borghesi e che i compagni devono assimilarsi in tutto ai proletari, facendone propri i desideri, i bisogni e le consuetudini. Questa specie di suicidio morale e volontaristico può essere solo una nuova repressione fatta su se stessi, che, invece di liberare dai condizionamenti borghesi, ne rispolvera altri più mistificati, per esempio l'atteggiamento assistenziale, la colpevolizzazione, il vittimismo ecc. In altre parole può significare continuare a comportarsi da borghesi con la rassicurazione collettiva di non essere più tali.

Che ci siano differenti condizioni di vita, di cultura e di comportamenti tra i compagni studenti e i compagni operai è innegabile, ma è altrettanto vero che nessuno di loro è libero nei suoi bisogni, nei suoi desideri e nel modo di soddisfarli. La liberazione non può essere che un cammino che si fa insieme, un lavoro lungo di rifondazione politica delle nostre storie private; per chi ha goduto di maggiori privilegi, ma anche di maggiore compromissione, la spoliatura sarà probabilmente più difficile e più lenta, ma meno rischiosa di un volontaristico dispregio di sé.

Un discorso analogo si potrebbe fare a proposito dei « bisogni dei proletari ». Fare i conti con i proletari, in quanto protagonisti della lotta, tener conto dei loro « bisogni più urgenti », « guardare i problemi con gli occhi con cui li vedono i pro-

letari », può significare, come si è visto, cadere in un atteggiamento di tipo assistenziale, provvedere al bisogno e alle richieste immediate senza smascherare alla radice le condizioni che creano il bisogno. Gli « occhi dei proletari », il loro modo di rappresentarsi la vita, come si diceva sopra, non sono meno compromessi di quelli dell'intellettuale, anzi spesso è l'uso critico pratico degli strumenti culturali che ci permette di vedere chiaramente tutto l'apparato repressivo che il sistema mette in atto per la propria conservazione e che passa attraverso le istituzioni (famiglia, scuola, mass-media ecc.) e, in generale, attraverso l'organizzazione sociale della vita. « Fare i conti con i proletari » vuol dire allora andare fino in fondo nell'analisi dello sfruttamento e dell'oppressione capitalistica, distinguere tra i bisogni reali e quelli che il sistema impone per la sua sopravvivenza. Si vedrà allora che la crisi dell'istituzione familiare, la liberazione della donna, l'educazione non autoritaria dei figli, sono bisogni reali del proletariato, in quanto essi sono contenuti realmente rivoluzionari, capaci di mettere in crisi l'organizzazione sociale capitalistica, che di queste istituzioni si serve per mantenere la dipendenza e il consenso.

Bisogna allora chiarire bene che cos'è la « solidarietà attiva », di cui si parla in un recente documento di Lotta Continua elaborato in preparazione al convegno regionale lombardo (3/4 luglio 1971).

Perché certe attività (asili, doposcuola, ambulatori ecc.) non siano solo assistenziali, non basta che ci sia una direzione dal basso, cioè la gestione diretta dei proletari; occorre un impegno collettivo perché, attraverso la discussione e la verifica del lavoro fatto insieme, si riesca a trovare un modo nuovo, comunista, almento tendenzialmente, di risolvere i problemi. Questo significa che tutti, proletari e non proletari, si trovano a dover rimettere in discussione il loro modo di stare insieme, le loro conoscenze e i comportamenti acquisiti. È un processo di « risocializzazione » che, in quanto innestato nella prassi politica (e quindi non astrattamente intellettualistico), è anche la migliore garanzia di una reale saldatura tra avanguardia e massa, tra forze sociali diverse ma ugualmente impegnate nella distruzione della società capitalistica. In altre parole non si può parlare di autonomia solo perché il proletariato comincia a gestire ciò che gli serve e a decidere in tutti i campi della vita sociale. L'autonomia richiede anche che si comincino a rifiutare le soluzioni imposte dal sistema, non solo nei rapporti di produzione ma nella nostra stessa vita privata e sociale, dove l'inte-

grazione e l'assoggettamento avvengono in maniera meno vistosa ma non per questo meno profonda e stabile, soprattutto se pensiamo alle norme sociali interiorizzate.

Infine penso che valga la pena di accennare anche al problema dei « ruoli professionali » in rapporto alla militanza politica, visto che si è posto durante l'occupazione e che si ritrova continuamente quando si deve discutere l'intervento politico nel sociale (scuola, quartiere ecc.). La presenza di compagni con diverse competenze professionali (maestre, avvocati, medici ecc.) durante l'occupazione è stata in gran parte di tipo strumentale, data anche l'eccezionalità della situazione; forse non poteva essere diversamente. Però rimane anche il dubbio (confermato da affermazioni contenute nei documenti preparatori ai due convegni di Milano e di Bologna, luglio 1971) che sia mancata e manchi tuttora una corretta teorizzazione di che cosa significhi usare in senso rivoluzionario il proprio ruolo professionale. La risposta più ovvia è che si devono mettere gli strumenti tecnici e culturali di cui si è in possesso « al servizio del proletariato »; così possono nascere ambulatori e asili rossi che di fatto non sono sostanzialmente diversi, tranne che nella gestione, da quelli borghesi. Anche in questo caso, se si vuole costruire un'alternativa, occorre tener conto che il ruolo sociale non può essere completamente separato dalla militanza politica, che la presa di coscienza non nasce dalla adesione intellettuale a una linea politica, ma dalle contraddizioni che si aprono nella vita quotidiana e quindi anche nell'esercizio di una professione alienata. Mettersi dal punto di vista del proletariato vuol dire allora chiarire fin in fondo nella loro specificità i ruoli istituzionali che il capitale usa per mantenere il consenso e servirsi di essi come un'arma per alimentare l'insubordinazione e prefigurare nello stesso tempo i rapporti sociali di una società in cui non esiste più l'attuale divisione del lavoro.

Tutto quello che si è detto in maniera piuttosto dispersiva, pensiamo si possa ridurre ad alcune considerazioni più generali:

fare politica oggi vuol dire affrontare globalmente il problema dello sfruttamento e dell'oppressione capitalistica (e quindi anche attaccare le istituzioni del controllo sociale e l'organizzazione della vita imposta dal sistema);

la classe operaia, protagonista della lotta contro il capitale, è essa stessa soggetta alla manipolazione ideologica in ogni momento della sua vita sociale;

autonomia significa non solo combattere lo sfrut-

tamento in fabbrica, ma anche tutti i mezzi di repressione con cui il sistema provvede alla sua conservazione.

Questo fa sì che si possa creare una saldatura effettiva (cioè non esterna e solidaristica) tra le lotte operaie e quelle di gruppi sociali relativamente privilegiati ma subalterni.

Lea Melandri

La cartolina inserita ne L'erba voglio-libro ha funzionato bene: continuano ad arrivarci richieste di materiale e collegamenti. Come si è già scritto nel n. 1, a chi ce ne fa richiesta spediamo un indirizzario locale dei lettori che ci hanno risposto. Per evitare il formarsi di gruppi giganteschi (...) e per comodità nostra, gli indirizzari sono per provincia anziché per regione, come annunciato. Almeno per ora. Abbiamo finora (15 settembre) avuto richieste da una ventina di province.

Il materiale che abbiamo ricevuto è in buona parte costituito da resoconti di lavoro, in varia forma. Dire che sono quasi tutti interessanti sarebbe banale e paternalistico; diciamo che danno voglia di continuare il nostro lavoro, per la passione e la capacità di resistenza che dimostrano in molti compagni, o gruppi, finora per lo più sconosciuti gli uni agli altri. Con ciascuno di loro abbiamo stabilito, o stabiliremo rapidamente, un rapporto diretto, come preludio a interventi e dibattiti su L'erba voglio e, se necessario, a incontri allargati. Il collegamento cercato non è un dato di partenza, non è contenuto in una cartolina. È un lavoro che spetta a noi come agli altri.

Un'altra parte del materiale pervenutoci era già in partenza destinato a una circolazione più ampia, o lo sarà, e crediamo perciò utile dare qualche indicazione sommaria, insieme all'indirizzo cui gli interessati potranno rivolgersi.

Un gruppo di lavoro triestino ha dedicato un ciclostilato di 90 pagine all'intervento degli psicologi nella scuola, centrato sulla situazione locale ma accompagnato da considera-

zioni utili anche ad altri livelli (Gruppo F, Istituto di Psicologia, via Lazzaretto Vecchio, 34100 Trieste). Un nucleo di insegnanti e psicologi bolognesi è da vari mesi impegnato in un lavoro collettivo sull'uso della psicologia nella scuola (Alessandro Russo, via Gramsci 3, Bologna). A Padova, presso le facoltà di lettere, filosofia e magistero si è svolto un controcorso di psicanalisi che ha curato pubblicazioni e organizzato dibattiti, e si prospetta un collegamento politico di quartiere in vista di un intervento sugli asili (Franco Ceccarello, via Ghiberti 1 - Zona Arcella - 35100 Padova). Nel Ticino, un nucleo di insegnanti ha cominciato a porre nella scuola dell'obbligo, in modo non scolastico, il problema dell'educazione sessuale. Le reazioni politiche non hanno tardato a manifestarsi, mentre il movimento ha notevolmente ampliato la sua tematica e il numero degli aderenti (Gruppo Docenti Antiautoritari, casella postale 42, 6900 Lugano, Svizzera). In una prospettiva di lotta contro le classi differenziali (o « sperimentali », come si dirà d'ora in poi) un volumetto contrappone vivacemente, al frasario abituale di insegnanti e psicologi, pensieri e fantasie di bambini delle elementari. Può essere molto utile per un'azione di massa (Sezione di Parma dell'Associazione per la lotta contro le malattie mentali, piazzale Barbieri, 1 - 43100 Parma).

Segnaliamo inoltre l'attività di un gruppo di studenti e laureati dell'Università di Parma, che si interessano dei mezzi di comunicazione di massa e hanno allestito una efficace mostra del fumetto nero (A.C. Quintavalle, Istituto di Storia dell'Arte, Parma).

La scuola di Nero Wolfe

In una II media della provincia di Milano alcune allieve così descrivono la scuola che vorrebbero.

Scuola: Scuola dei nostri sogni: Via: delle Meraviglie N° 1. Paese: Lilliput. Alunni 26.

FEMMINE

- 1) D. Angela
- 2) R. Giulia
- 3) B.M. Rosa
- 4) Te la freggi Maria
- 5) T. Antonio
- 6) Invisibile Eustachia
- 7) Pistacchio Maria
- 8) Incosciente Lucilla
- 9) Pierotto Pierina
- 10) S. Giuseppina
- 11) Storpio Giuseppina
- 12) G. Teresa
- 13) Scapaccioni Flavia

MASCHI

- 1) Tippete Giuseppe
- 2) Toppete GiovanBattista
- 3) Tappete la bocca Ermenegildo
- 4) Tu te lo magni Francesco
- 5) Q. Quirino
- 6) O. Ruggero
- 7) Z. Asdrubale
- 8) Mago Merlino
- 9) Pierino Pierotto
- 10) D. Cesare
- 11) Gibalgina Isidoro
- 12) P. Valentino
- 13) Orecchie a sventola Beppe

Ci vuole la scuola senza libri

Parlare in classe di sport - problemi

Una stanza dove si proiettino 6 films alla settimana.

Banchi nuovi senza questi « scarafaggi qua ».

Intervallo di 30 minuti. A scuola ci deve essere il bar con la  con 20 programmi a colori.

Senza fare i compiti

① compito in classe al mese

Che la scuola inizi a novembre e finisca alla fine del mese di aprile.

MATERIE: orario dalle 8 alle 12 e che riprende con divertimenti alle 15.

Lunedì	Storia	Ginn.	Disegno	
Martedì	Appl.	Appl.	Musica	
Mercoledì	Scienze	Ginn	Italiano	
Giovedì	Geogr.	Mat.	Ginn	
Venerdì	Lett. Fumetti	Ballo	Parlare del sesso	Ginn
Sabato	Francese	Ginn	Ginn	Ginn

Facoltativo venire a scuola di mercoledì

A scuola ci devono essere campi da gioco: pallacanestro - tennis - pattinaggio su ghiaccio e libero - pallavolo - calcio (facoltativo) atletica leggera (salto, corsa ecc.).

Campo per uscire con i banchi per osservare la natura.

Vorremmo insegnanti giovani (anche ragazzi) che capiscano i nostri problemi.

Invitare una volta alla settimana qualche giocatore, cantanti, per discutere con loro.

Lunedì	Celentano	Claudia M.	P. Pravo	Morandi	Mal	
Martedì	Boninsegna	Bettega	Altafini	Rivera	Prati	Riva
Mercoledì	IUVE	Ranieri	Panatta	Battisti	Giganti	
Giovedì	INTER	Donatello	R. Carrà	Camaleonti	Ferrer	Domenghin
Venerdì	NAPOLI	Lionello	Fabbian	Benvenuti	Corso	Anastasi
Sabato	MILAN	Iuliano	Tancredi	Vieri	Zaff.	Albertosi

1 festa al mese. Viaggi all'estero (Francia, Inghilterra) ecc.

Materie per imparare a suonare gli strumenti musicali.

PRESIDE: Giovane e bravo.

Venire a scuola senza libretto, senza pagelle.

Bidelli che ci lascino andare al gabinetto (gabinetto automatico).

Al posto degli scalini le scale mobili.

Che ci sia il trombettiere che suoni la carica quando entriamo, nell'ora del riposo suoni il silenzio e quando usciamo la ritirata.

Pranzo a scuola gratis (come Nero Wolfe), dall'antipasto al caffè.

MENÙ

Antipasto	Macedonia
Ravioli	Gelato
Pollo arrosto	Caffè
Insalata e patatine Pai	Vini: Champagne - Coca Cola - Wiski - Grappa - Latte
Bistecca	Camomilla
Spinaci	Panini
Formaggio	The
Frutta	Digestivo ANTONETTO o a piacere ALKA SELZER

Alle 2,30: passeggiata.

A scuola ci deve essere il PRONTO SOCCORSO con dottori, chirurghi, infermieri.

Venire a scuola senza i grembiuli.

Questo naturalmente vale solo per la 2ª D!!

W la scuola dei nostri sogni.

Firma:

R. Giulia

B.M. Rosa

D. Angela

Il buon esempio

Questi sono gli appunti letti dal presidente del comitato scuola-famiglia di una scuola media dell'Italia centrale, un piccolo industriale locale.

Necessità di essere il più possibile obiettivi nelle informazioni di carattere sociale, politico, morale, ecc. che si passano ai ragazzi. Poiché esistono anche negli insegnanti, come in ciascuno di noi, posizioni diverse, a volte anche distanti tra loro, forse per le particolari esperienze e condizionamenti, è necessario trovare il modo di mettere a confronto queste posizioni, per scoprire le diverse facce della verità e della realtà che ci circonda. Ai ragazzi, insomma, di ogni posizione, bisogna mostrarne tutti i diversi aspetti sforzandosi anche di essere obiettivi nella esposizione.

Per esempio: Rif. trib. - Verde territoriale - Vita dell'impiegato e dell'operaio insieme a problemi e funzioni (trainanti) del dirigente, dell'imprenditore, del tecnico, del professionista, dell'artigiano ecc. (Suscitatori di energie).

Evitare che i ragazzi si facciano dei preconcetti sui diversi mestieri e professioni, e quindi informarli sempre obiettivamente, perché le informazioni che riceveranno possono influire sulle loro scelte future. Sempre in tema di obiettività, si deve tener conto che deve essere varia anche la scelta di libri, giornali, film, trasmissioni televisive ecc. in quanto quasi mai tali mezzi di informazione riescono a cogliere tutti gli aspetti di una realtà. I ragazzi ed i giovani sono molto sensibili ai problemi sociali ed umani del ns/tempo, ed è giusto che sia così. Tuttavia riterrai necessario che si parlasse anche di temi economici e dell'influenza che le leggi economiche hanno nella vita pratica di ogni giorno, di ogni tempo, in ogni luogo, nei rapporti tra i popoli, nella formazione della ricchezza, nell'approfondimento delle conoscenze umane (progresso scientifico).

Secondo me si dovrebbe sempre collegare il discorso sociale con quello della operatività concreta che tale discorso comporta sul piano della eco-

nomia. Ed inoltre: la scienza, il progresso, la ricchezza prodotta, possono rendere possibile la giustizia sociale, tra le classi sociali e tra i popoli evitando conflitti nel mondo. Il progresso può sconfiggere i mali del mondo. A proposito della « scuola formativa », credo sia necessario far capire ai ragazzi che nella vita esiste la competizione, che questa competizione è utile all'avanzamento della scienza pura ed applicata, è utile alla formazione della ricchezza e quindi torna ad utilità della società nel suo insieme. Sarebbe pertanto utile invitare i ragazzi a non approfittarsi del fatto che il voto non ha senso, e quindi a dare sempre il massimo interesse allo studio. A proposito di voto: è sempre bene evitare secondo me che i voti siano motivo in sé di competizione (cioè studiare in funzione del voto), e quindi riterrai utile che i voti rimanessero segreti, e servissero solo come appunto per l'insegnante nella valutazione globale dell'alunno.

A proposito della « scuola di massa »: è necessario tener sempre presente l'insegnamento differenziato, (ritengo che sia adottato in questa scuola), in modo da non danneggiare quegli elementi più volenterosi ed intelligenti, che, per le loro attitudini, possono essere di grande utilità alla società di domani. (Utilità dei consigli di classe ogni 15 gg). Cercare di non offendere mai il mestiere o la professione dei genitori dei ragazzi: evitare che i ragazzi siano portati a contestare il mestiere del padre. Considerare che l'educazione che il ragazzo riceve dalla famiglia può essere valida come quella ricevuta dalla scuola. L'educazione sessuale nella scuola, se fatta con delicatezza, la serietà e la prudenza che comporta può essere senz'altro utile. Bisogna tuttavia tenere presente che una spiritosaggine, una barzelletta spinta, la tolleranza di una risata fuori luogo, può far fallire un'ora di lezione. Ritengo inoltre che la materia oggi è forse troppo di moda, e che 20 anni fa se ne parlava troppo poco, oggi se ne parla un po' troppo.

A proposito di film: dovrebbero essere scelti con

il criterio della informazione completa degli aspetti della vita.

(In genere i film abbondano su temi sociali, umani e storie d'amore o su problemi sessuali, dato che sono condizionati dal mondo dei registi, degli scrittori, attori ecc).

(Non sarebbe utile proiettare anche film di interesse scientifico, documentari sul lavoro e sulle realizzazioni della tecnica, sul mondo economico ecc?)

Compiti a casa: i ragazzi devono essere consapevoli che non si può essere vagabondi, che bisogna essere attivi. A casa quindi *devono organizzare* il proprio tempo, tanto per lo studio che per il lavoro di aiuto alla mamma, che per il divertimento e lo sport. Gli insegnanti quindi dovrebbero aiutarli in questo senso. I compiti dovrebbero essere giustamente dosati: qualche professore ne dà troppi, altri troppo pochi.

Sono d'accordo che si impara con l'esercizio.

Nel caso di assenza dei professori, chi li sostituisce svolge qualche tema o qualche lavoro coi ragazzi, o si limita a sorvegliarli?

Applicazioni tecniche: la materia è importante in quanto fa capire ai ragazzi la precisione nel lavoro. Per fare un lavoro bisogna imparare a farlo, poi imparare a farlo bene, poi imparare a farlo presto.

Farlo bene significa preciso: nel mondo di oggi si lavora a millimetri, decimi di millimetro. Quindi abituare all'ordine ed alla precisione ed alla organizzazione.

Osservazioni scientifiche: è vero che non sono importanti e che il testo è difficile da seguire ed i ragazzi non possono imparare?

In matematica si spiega troppo velocemente?

Bisogna dar atto che il compito dei professori è delicato e difficile, così come quello dei genitori, perché è chiaro che i ragazzi ci guardano ~~e che la~~ miglior lezione è il buon esempio.

Latino?

(Nota: anche le cancellature finali sono nel testo)

LA SCUOLA DI NERO WOLFE e IL BUON ESEMPIO

Abbiniamo questi due testi perché ci sembrano rappresentativi della situazione attuale della scuola media e forse, in generale, della scuola italiana. Più che di poli contrapposti, si tratta di aspetti complementari, a diverso livello, di un'unica realtà, che dev'essere ben presente secondo noi a chiunque entra nella scuola.

Da un lato l'industrialotto esprime in modo ingenuo e precettistico l'esigenza di uniformare rigorosamente la scuola alle richieste dell'apparato produttivo. C'è una apertura al Progresso, alla Modernità e alla Obbiettività, c'è soprattutto la riconferma della pratica e della morale tradizionale della scuola e sullo sfondo, ma ben visibile, la richiesta di tornaconto del padrone.

L'altro testo sembra rappresentare, per chi lo scrive, il trionfo della libertà e della fantasia. Per ogni lettore appena attento, esso può rappresentare il crollo definitivo del mito della Spontaneità, della Creatività infantile, se mai ne sia stato affetto. Ciò che queste ragazze desiderano pare in sostanza una miracolosa moltiplicazione di ciò che viene loro già offerto quotidianamente dai mezzi di comunicazione di massa.

Come si vede, l'insegnamento televisivo funziona, e come. E funziona come mito, che non è neanche necessario capire fino in fondo: basta afferrarne qualche frammento. Ciò che si nota bene nella descrizione del menù alla Nero Wolfe: dove, in luogo dei manicaretti internazionali che il detective si concede, ci troviamo di fronte, ahimè, al più tradizionale pranzo in trattoria.

Scassabambini

Secondo dati attendibili, ci sono attualmente a Milano 80-90.000 bambini tra i 3 e i 5 anni. A norma di legge, essi dovrebbero frequentare la scuola detta « materna ». In realtà, oltre la metà non la frequenta. L'altra metà si stipa e comprime in aule il cui « indice di affollamento medio » è stato quest'anno di 51 bambini per aula: le 20 zone in cui è divisa amministrativamente Milano oscillavano infatti tra un minimo di 36 alunni per aula e un massimo di 77. Secondo calcoli di un sindacalista (E. Calza), « per scolarizzare l'intera popolazione [di bambini tra 3 e 5 anni] all'attuale assurdo livello di affollamento (51 bambini per aula) sarebbero necessarie 1450 aule, contro le 771 tutt'ora esistenti, mentre per offrire l'indice di affollamento previsto dalle norme ministeriali (30 per aula) occorrerebbero 2453 aule, cioè il quadruplo delle esistenti ». Il che significherebbe costruire una settantina di scuole nuove, senza considerare la necessità di sostituire parecchi edifici in prefabbricato esistenti, ormai deteriorati.

Queste cifre non ci servono a introdurre un discorso di edilizia scolastica, e neppure a sfatare il mito socialdemocratico della grande e moderna Milano. Sono piuttosto un indice chiave per capire, a partire da un punto secondo noi privilegiato, come si muovono le forze politiche del nostro paese. Realizzare concretamente ciò che è scritto sulla carta del ministero è oggi, a Milano, e nell'attuale situazione capitalistica del paese, assolutamente impossibile. Ciò che potranno tentare gli uomini al potere è, al massimo, frenare il costante peggioramento della situazione (nell'area milanese arrivano 50.000 immigrati l'anno). Sono dati di fatto, che gli addetti ai lavori conoscono bene.

Di fronte a questa situazione, che cosa hanno fatto sinora le forze ufficiali di opposizione? (e non soltanto quelle ufficiali). Nel grande quadro della « lotta per le riforme », hanno chiesto più asili nido, più scuole materne, e migliori, un maggiore intervento pubblico, in grado di « qualificare la

città dal punto di vista sia residenziale sia dei servizi », l'attribuzione ai consigli di zona di « poteri non solo consultivi », tali da poterli fare diventare gli « agenti principali di un effettivo decentramento amministrativo », di una « gestione diversa », in grado di promuovere una « autentica partecipazione popolare »... Da quanti mesi non siamo sommersi da questo tipo di prosa, da quanto tempo l'Unità non denuncia carenze, non chiede provvedimenti, non annuncia ampi dibattiti? È una richiesta di riforme che si traduce a poco a poco, nei lettori, in un atteggiamento di attesa delle riforme. Ed è perciò, in primo luogo, una linea di condotta che si muove sullo stesso piano, nella stessa logica, delle dichiarazioni ufficiali di chi detiene il potere: la richiesta di riforme ha avuto infatti come esatto riscontro la promessa di riforme: progetti legislativi insieme a denuncia di situazioni insostenibili (v. scandalo ONMI), coinvolgimento maggiore degli organi rappresentativi locali (dalla regione al comune ai consigli di zona), pubblicizzazione enfatica di singoli e irrilevanti risultati... Fare ciò che viene promesso sarebbe una buona politica, a breve e a lunga scadenza; ma non si può, e per ragioni non occasionali; così la promessa è destinata a rimanere tale. Ciò che un anno o due fa i titoli del Giorno, in puro stile ministeriale, davano per deciso, approvato, varato, fatto, appare oggi chiaro e demagogico imbonimento. Il mulino delle riforme ha macinato un grano che non è nato.

A questo punto, si fa già strada, nell'apparato politico-amministrativo, la tendenza a un « realistico » ritorno all'ordine: il che significa, nel nostro caso, istaurare la selezione, in qualunque modo la si chiami, e meglio ancora se si riesce a farla con l'aiuto dei « comitati genitori ». È ciò che affiora nella delibera del 31 agosto scorso della giunta milanese, che fissa 10 « criteri di priorità » per la ammissione negli asili (a 51 bambini per aula). Vale la pena di riportare per intero questo stra-

La scimmia pedagogica

ordinario decalogo: 1) bambini orfani di entrambi i genitori; 2) bambini i cui genitori lavorano; 3) bambini i cui genitori lavorano, ma altri possono accudirli; 4) bambini nella cui famiglia manca uno dei genitori; 5) bambini nella cui famiglia la madre lavora fuori casa; 6) bambini i cui genitori sono assistiti dall'ECA o enti simili; 7) bambini con genitori disoccupati; 8) bambini la cui madre debba accudire persone di famiglia inferme; 9) bambini che abbiano fratelli nello stesso plesso scolastico; 10) figli unici o simili.

In sostanza, dunque, si accoglieranno i più « bisognosi ». Ma proprio qui si rivela l'assurdità delle mete riformistiche proposte in questi anni nel campo degli asili infantili: ammassare 30 o 40 o 50 bambini in una stanza (di meno, se c'è qualche benefica epidemia di morbillo in giro, di più, se c'è una maestra col pugno di ferro) significa, certo, alleviare la fatica di migliaia di donne sovraccaricate, e fornire un'educazione. Ma si tratta di un'educazione alla coercizione di massa e alla perdita dell'identità personale, con futuri risultati sulla personalità dei soggetti che supereranno di certo l'immaginazione (peraltro limitata) degli attuali psicologi e psicanalisti. Gli asili infantili, nati in una società che disgrega la famiglia nucleare, avviando gli adulti al lavoro di serie e i vecchi al ricovero, rischiano di diventare il primo ghetto di massa per i più « sfortunati » della nuova generazione. L'universale e concorde richiesta « più asili, più nidi » si rivela dunque in questa luce come l'elemento ideologico che consente di far passare, a partire dai bambini, la logica di una città e di una società che esclude e massifica. Non c'è che dire, un bel risultato per proposte « di massa » e « costruttive ».

Elvio Fachinelli

Nei libri di pedagogia si dimostra che un bambino non può imparare se non è stimolato dall'interesse, e si spiega quanto sia importante che la madre curi allegramente i suoi figli, e vi sono teorie sull'importanza del gioco nello sviluppo infantile. D'altra parte, però, agli insegnanti è imposto di svolgere un programma, le donne hanno poche ragioni d'essere allegre e non si contano i bambini che crescono dentro un buco di casa.

Quando si oppone alla pedagogia la realtà della pratica educativa, con le difficoltà gravi del rapporto tra adulti e non adulti e la sofferenza della condizione infantile: ma la pedagogia — è l'ovvia obiezione — non ha mai parlato con la noia e la paura delle aule scolastiche né con la solitudine domestica delle donne, tanto meno con le botte e i maltrattamenti; al contrario, essa parla contro queste cose!

Il fatto, noto a tutti, che l'educazione avuta non è conforme neanche alle più elementari esigenze pedagogiche, ma dipende piuttosto dal caso (per modo di dire), appare ai pedagogisti come un impegno ulteriore, un compito nuovo che gli sta dinanzi, e non come motivo per mettere in questione la pedagogia stessa. Non si accorgono che quel compito lì lo hanno già assolto tante altre volte e che in futuro non farebbero che ripetersi. Come? dando al loro discorso, sotto pretesto che è scienza, la forma di un dover essere che rende scontato ogni fatto.

Ecco come un gruppo di pedagogisti, per lo più professori universitari e tra i quali alcuni malaticci, altri ipocondriaci, altri maligni e invidiosi, concepisce la figura della maestra d'asilo (da loro chiamata l'educatrice):

« Nulla è più necessario per un corretto sviluppo della personalità infantile dell'istaurarsi di un intelligente ed equilibrato rapporto fra educatrice e bambino »

quindi:

« È auspicabile che l'educatrice posseda in primo luogo, con l'attitudine fondamentale a instaurare

positivi rapporti umani con adulti, alcune essenziali doti »

che sono (riassumendo): capacità di amare i bambini e di coltivare in genere buoni rapporti umani - normali condizioni di salute fisica e mentale - costante equilibrio emotivo - tendenza all'ottimismo, all'umorismo, allo spirito lieto - profondo senso del dovere - vivace sensibilità morale - spirito di ordine e di coerenza - possesso di un serio metodo didattico - prontezza di intuizione, di iniziativa - spirito creativo (v. ORIENTAMENTI DELL'ATTIVITÀ EDUCATIVA NELLE SCUOLE MATERNE STATALI, parte prima, paragrafo cinque).

A torto definiremmo pretenziosi ed ingiustamente esigenti gli autori del testo: essi non pretendono imporre alla maestra di essere così o colà. No; con quel ritratto si vuole offrirle un'immagine riflessa migliorata di lei stessa, a doppio uso. Così quando una maestra il pomeriggio impone ai bambini di dormire per forza o almeno di fingere di dormire, sa che lo fa per spirito di ordine e di coerenza, e quando tratta con la direttrice, sa che lì si misurerà la sua capacità di coltivare buoni rapporti umani, e quando vede la collega sorridere senza ragione, riconosce prontamente la tendenza all'ottimismo, allo spirito lieto.

Viceversa, ogni volta che la pratica educativa è posta sotto accusa, la pedagogia può dimostrare che gli individui hanno mancato alle sue precise indicazioni. Il sonno obbligatorio dei bambini è un'imposizione iniqua? Il torto è della maestra, ha dimostrato di non possedere un serio metodo didattico; la maestra lo ha fatto perché comandata dalla direttrice? ma la maestra deve possedere un vivace senso morale, e via dicendo.

Il gioco è ben noto ai maestri e professori, sui quali è praticato abitualmente da presidi, ispettori, sociologi e pedagogisti. I genitori sono risparmiati, forse per pudore: la massa di obblighi loro imposti è tale, l'aiuto loro dato così esiguo, che ci si vergogna a irridarli.

La capacità di rigirarsi su se stesso che ha il discorso pedagogico è la sua stessa forma. Ne fanno la caricatura i temi di pedagogia dei futuri maestri, che sono un miscuglio di luoghi comuni, oscure affermazioni e ripetizioni. Leggerli mette a disagio i professori di pedagogia, come si è a disagio guardando le scimmie dentro una gabbia.

La pedagogia, la cosiddetta scienza dell'educazione, non è naturalmente fatta da quelli che si prendono cura dei bambini. Come tutti sanno, i pedagogisti sono delle persone ben distinte dagli educatori. Ai primi tocca studiare i problemi teorici, elaborare dei discorsi generali, far conoscere i loro pensieri sull'educazione. Ai secondi tocca la cura dei bambini e dei ragazzi. La realtà con cui si confrontano i teorici dell'educazione è di conseguenza del tutto diversa da quella in cui si trovano i genitori e i maestri.

Il sapere pedagogico si sviluppa con la sua tipica forma proprio dalla distanza che separa chi deve concretamente occuparsi dell'educazione e quelli che ne fanno il punto di partenza di una ricerca teorica. La pedagogia non ha mai fatto della pratica educativa l'oggetto della propria indagine, la sua unica fondamentale questione. L'oggetto del discorso pedagogico sono l'Educatore e l'Educatando, riuniti nel rapporto educativo. Il processo educativo che teorizza si compie indipendentemente dai limiti dentro i quali sono intrappolati gli altri. Non è che i pedagogisti non vedano questi limiti, poiché non sono ciechi, solo che ne parlano in un secondo momento, come condizioni che favoriscono o ostacolano il processo educativo, mentre per quelli che ci sono dentro, i limiti sono subito lì, e valgono come criteri e ragione di quello che fanno. Non si spiegherebbe altrimenti — per fare un esempio — il fatto singolare che la teoria del gioco è andata perfezionandosi man mano che per i bambini diminuiva lo spazio per giocare. Così adesso abbiamo almeno dieci teorie del gio-

co e pochissimo posto dove i bambini possano giocare.

I pedagogisti amano presentare la pedagogia come una scienza. È così che si difendono dalla critica che i loro discorsi non servono in pratica: noi, essi affermano, ci occupiamo di studiare che cos'è l'educazione, come si compie il processo educativo, non ci occupiamo di sapere come si fa concretamente ad educare, questa è un'arte che lasciamo all'educatore, così come la matematica è la scienza dei numeri e non tocca al matematico, ma all'ingegnere fare i calcoli per costruire una diga o un ponte.

Ma la scienza è un discorso che serve a chiarire, a spiegare i fatti; i suoi concetti e le sue teorie si applicano ai fatti nel senso che ordinano, strutturano e generalizzano l'esperienza immediata e particolare, mentre i concetti della pedagogia sono astrazioni nel senso peggiore, nel senso cioè che nascondono e coprono i fatti. Educazione, formazione, sviluppo della personalità, autonomia, educatore, educando ecc. tutte queste parole e tante altre che si trovano ad ogni pagina dei libri di pedagogia sono invenzioni che ci impediscono perfino di vedere i fatti, a maggior ragione di spiegarli. I discorsi dei pedagogisti sono talmente sradicati da ciò che in realtà è il rapporto tra adulti e non adulti, che tutti quelli che devono ascoltarli e studiarli, li intendono come: un obbligo a fare così. Il pedagogista afferma: io studio i fatti, non dico come bisogna fare; ma le cose che egli dice sono talmente lontane dalla conoscenza particolare che l'ascoltatore immagina: mi sta dicendo come devo fare. La stessa impressione che si aveva quando si studiava il catechismo; anche il catechismo pretende di dire come stanno le cose: Dio è uno o trino, il bambino che lo ripete ha in mente solo: devo riuscire a pensare uno e tre insieme.

E la pedagogia si studia come il catechismo: senza esigere verifiche immediate. Basta vedere come viene insegnata.

Viene insegnata saltando il punto di partenza reale, che è l'atto stesso di insegnare qualcosa. Esso non è mai materia di ciò che viene insegnato e le più ridicole contraddizioni sono possibili, senza che siano rilevate. Si insegna la scuola attiva mentre si impone un ascolto inerte e passivo; si teorizza l'apprendimento critico e personale e non si sopportano distrazioni o interruzioni, si esalta il rispetto per l'educando e si insulta lo studente che non ha frequentato.

Tali contraddizioni, che in altri campi potrebbero vanificare o ridicolizzare l'insegnamento, ne sono, per quanto riguarda quello della pedagogia, la più squisita essenza, perché apprendono in che con-

sista l'atteggiamento pedagogico: un proiettarsi al di là, un riconoscersi fuori di sé nel ruolo di educatore.

Se la pedagogia — questo sapere che non riesce nemmeno a partire da dove si trovano quelli di cui parla, che non riesce a coincidere con la loro reale condizione, questo vano discorso che non interpella nessuno, si sovrappone ed è perfetto nel senso che è chiuso, pieno e gonfio della sua autosufficienza — se questo sapere si trova per altro degli ascoltatori anche fuori dalle aule scolastiche, dove si è costretti ad ascoltare, ciò è dovuto alla nostra sofferenza: disagio e paura in presenza dei bambini.

Non possiamo profondamente volere per loro, nonostante il nostro desiderio, se non la ripetizione di quell'itinerario che ci ha portati ad essere quello che siamo. Quello che vogliamo di altro e nuovo per loro, è superficiale; quello che profondamente è cambiato, così che non ci sarà ripetizione, non lo sappiamo e si compie senza la nostra volontà. Così, estranei da una parte alla novità che ci colpisce dall'esterno e capaci solo di realizzare un nuovo insulso e superficiale, siamo in rapporto con i non adulti nel più completo disagio; la novità che potrebbe darci allegria, ci imbarazza, la ripetizione sola che riusciamo a capire e volere, ci deprime.

Ne risulta che abbiamo paura di coloro ai quali i nostri progetti non interessano e si rivoltano contro la ripetizione che imponiamo loro. La loro rivolta — comunque si compia — ci mette in una sterile crisi. Ci mostra infatti falliti nel nostro ruolo di educatori; e non ci offre nessuna positiva indicazione alternativa, perché non è visibile da dove siamo collocati. Non solo la loro rivolta, ma anche e forse più gravemente la loro sottomissione, che ci restituisce l'immagine, a volte grottesca a volte sofferente, di quello che abbiamo voluto, a parte la nostra buona volontà.

Perciò, per la paura della rivolta e la ripugnanza della caricatura, siamo ansiosi di imparare di pedagogia e psicologia, per pensare che si sia da qualche parte trovata la risoluzione.

Ma ogni volta che ci rivolgiamo agli esperti, questo solo impariamo, a moltiplicare le nostre intenzioni e a rispondere alle molte richieste in cui si frammenta, per disperazione, l'unica domanda che il bambino rivolge al nostro essere adulto.

Ci insegnano a far nascere sempre nuovi interessi, poiché l'interesse preesistente è stato distrutto, a rispondere a domande stupide, poiché di altro si tace, a prendere sul serio i bambini, poiché sono stati resi ridicoli ecc.

I loro discorsi sono elusivi, ripetono e confermano, invece di invertire e sovvertire.

Per capire come funziona il processo educativo e che cosa riesca a dargli una direzione e una continuità, attraverso le intenzioni frammentarie, divise e parziali degli educatori, nonostante la otusità del loro comportamento e l'insofferenza risorgente di quelli che lo subiscono, basta rispondere alla domanda che in termini pedagogici suonerebbe così: chi è il vero educatore, di chi è l'unica intenzione pedagogica che conti?

La pratica educativa, confutando la pedagogia non in quanto le rimane sempre indietro e inadeguata — fosse questo, come si vorrebbe, non ci sarebbe che da raddoppiare il discorso pedagogico con un superdiscorso — ma in quanto mostra i termini reali e la nuda logica del rapporto educativo, ci informa sul meccanismo con cui dal potere posseduto e non posseduto, che ci divide, sono strutturati i rapporti personali.

Ed è la risposta cercata: il nostro pedagogo è chi comanda, sua è l'unica intenzione che conti.

Questa scoperta è già stata fatta, anche dalla pedagogia. Perché quello che essa non dice da una parte — quando si rivolge agli educatori e li istruisce — lo fa da un'altra — quando, come sta facendo, si riorganizza in scienza sociale interdisciplinare; e attraverso il progetto della educazione permanente come attraverso il tentativo di pedagogizzare tutta una parte dei rapporti sociali ivi compresi quelli di produzione, dichiara che ogni intervento manipolatore e ogni situazione di dipendenza sono suscettibili di essere teorizzati dalla pedagogia.

Contro la pedagogia, contro tutta la storia della pedagogia o quasi, ritorna quello che scrisse Jean Paul Richter: « il bambino non va educato per il presente: poiché senz'altro il presente fa questo per suo conto, incessantemente e con violenza, ma per l'avvenire, spesso anzi contro l'avvenire più prossimo ». La pedagogia infatti si è assunta il compito superfluo di dare motivi per ciò che si faceva anche senza di essa: separare il mondo dei bambini dal mondo degli adulti, sottomettendo quello a questo. Contro i bambini ha legittimato il progetto di un avvenire a partire dal presente che preme. Ha stabilito sull'infanzia l'impero delle intenzioni pedagogiche.

La separazione del mondo infantile è un episodio all'interno del processo di formazione, in Europa, della società borghese.

Ad esso è strettamente collegata la nascita della

famiglia patriarcale moderna (fatta di un padre, capofamiglia, di sua moglie e dei loro figli) e della scuola. La famiglia e la scuola sono, per il non-adulto, le istituzioni tipiche della sua condizione: egli si trova a dipendere, per sussistere e per essere socialmente riconosciuto, da due adulti, che sono suo padre e sua madre; vive, dorme, mangia con loro e con i fratelli, che sono suoi simili; la scuola non modifica sostanzialmente questa situazione, ma si affianca ad essa confermandola e complicandola con nuovi rapporti, in parte analoghi — anche nella scuola il bambino trova pochi adulti che sono autorità e altri bambini che sono suoi simili — e in parte diversi: dalla scuola può essere escluso.

Qui, nella scuola e nella famiglia, si compie la parte più importante dell'esperienza infantile, anche se essa non si compie interamente al loro interno, perché qui essa si struttura al livello elementare, dal quale per il bambino dipende definitivamente il modo di rappresentarsi se stesso e la realtà. Questa definitività è, a sua volta, un tratto inerente alla condizione infantile.

Le caratteristiche fondamentali della condizione infantile sono:

— la totale dipendenza del bambino da pochissimi adulti, il padre, la madre, la maestra, che prendono quindi ai suoi occhi una importanza abnorme. Come può infatti un bambino dimostrarsi di non essere stupido se il maestro tale lo giudica, oppure credere di poter essere amato da qualcuno se sua madre lo sopporta con fastidio?

— la mancanza di alternative: se il papà non lavorasse non avremmo da mangiare, se non fai bene a scuola, devi lasciare la tua classe e ripetere l'anno.

Le uniche alternative che offre la nostra società sono la morte, il brefotrofo e il riformatorio; le uniche che il bambino possa offrirsi sono l'evasione fantastica e la malattia mentale.

Invano cercheremmo nella pedagogia, la cosiddetta scienza dell'educazione, una comprensione teorica di questi fatti dal suo specifico punto di vista. Anzi, nella storia della pedagogia dei manuali, non troviamo nemmeno riferito e descritto compiutamente questo rivolgimento che pure ha sconvolto la pratica educativa, portando, con una diversa condizione infantile, complesse modificazioni culturali e la nascita della pedagogia stessa.

Ci sono delle scoperte impensabili dentro il discorso pedagogico (e in ciò la pedagogia assomiglia alle cosiddette scienze umane tra le quali aspira sempre più ad essere compresa); ci sono delle cose

che non può dire, che non può vedere, come noi non possiamo guardarci dentro per vedere le nostre budella.

Nelle budella della società invisibili alla pedagogia, c'è anche questo: la presunta scoperta del bambino e la posizione teorica del problema educativo al di sopra delle divisioni di classe — con che si inaugura la storia della pedagogia moderna — si sono rivelate alla prova dei fatti fonte di un'illusione — l'idea di un'emancipazione possibile attraverso la promozione sociale dei figli — mentre erano fin dall'inizio la versione mistificante di un potere che si ricostituiva rompendo la continuità tra mondo infantile e mondo degli adulti e del mondo infantile al suo interno.

Da ciò i bambini si sono trovati relegati in una impotenza che li consegna quasi disarmati ad ogni iniziativa che si voglia intraprendere su di loro.

Nell'irresponsabilità e nell'impotenza, cioè nel vuoto, i bambini devono prepararsi ad entrare nella società e nella produzione. Questa farsa la pedagogia ha ben contribuito a montarla, come insegna la storia della sportina.

« Quali sono i termini da usarsi nell'eseguire la suddetta sportina?

Foglio, lato lungo, lato corto, angoli, mediana, striscia, estremità.

Quali i nomi d'azione?

Piegare, incollare, comprimere, asciugare col cenciolino, il mignolo che agisce da pennello.

Tutti termini che il bambino ha fatti suoi in precedenti esercizi preparatori.

Non sufficienti norme la neo-maestra ha dato per l'applicazione del manico alla sportina; perciò è avvenuto che parecchi bambini, per la mancata spiegazione, l'hanno applicato a sghimbescio, togliendo così armonia al lavoro...

Concludendo: il lavoro, scuola di ordine, di precisione e di bellezza, va insegnato con metodo. Un operaio non potrà mai specializzarsi finché non conosce la tecnica del lavoro. La educatrice deve tener presente che nel bambino è il futuro lavoratore » (R. AGAZZI, Note di critica didattica).

Quando, riflettendo, parlando, leggendo, si arriva a svelare il ridicolo di un'idea, o l'assurdo di una situazione, o la sofferenza di una condizione, siamo spinti facilmente a cercare subito una soluzione alternativa: escogitare un'idea seria, chiarire la situazione, rendere felici gli individui.

È moralismo; ed è anche una terribile perdita di forze, perché la causa del ridicolo, dell'assurdo e della sofferenza, che sola dovremmo attaccare, non si colloca quasi mai dentro i suoi effetti e non

si presenta mai altro che seria, ragionevole e compassionevole.

Conviene dunque risparmiare le proprie forze, e utilizzare immediatamente il sapere guadagnato per ridere, per pensare ancora, per inventare e provare, per prendere le distanze da ciò che dobbiamo sopportare.

Questo sapere — che ci fa provvisoriamente più liberi — sarà quello che ci consentirà di arrivare alla causa e di attaccarla, senza riguardo al suo essere seria, ragionevole e compassionevole. Differire il momento vuol dire anche essere imprevedibili.

Luisa Muraro Vaiani

Tra le tante critiche giuste che ci sono state fatte, ci sembra necessario raccogliere in particolare una. Si riferisce alla scarsa leggibilità dei nostri testi, in alcuni casi considerati incomprensibili. Riconosciamo senz'altro la validità di questo giudizio. Ma occorre andare al di là del generico. In alcuni casi siamo stati e siamo tuttora poco leggibili, perché restiamo chiusi in un linguaggio teorico o politico che è riserva di pochi. In altri casi però, o anche negli stessi casi, siamo poco leggibili perché cerchiamo di affrontare temi e problemi abbastanza insoliti, o difficili, e in un modo che anche per noi è da scoprire. Vedi per esempio la brevità che ci siamo imposta, sia nei singoli articoli, sia nel fascicolo complessivo: essa intende rispondere alle possibilità reali di lettura, evitando una certa prolissità tradizionale senza slittare d'altra parte nell'insignificanza giornalistica media. Tutto questo problema dell'intelligibilità è molto serio, niente affatto semplice, e contiamo di tornarci su in seguito, sulla base del lavoro svolto nella e con la rivista.

Crediamo utile ripubblicare questa lettera, apparsa sul Manifesto del 28 settembre u.s., insieme con il commento del giornale, perchè essa continua il discorso avviato con l'articolo « Insubordinazione di classe » (L'erba voglio, n. 1, luglio 1971).

Compagni, sempre più spesso date l'impressione di esservi autonominati guida del movimento che si sta sviluppando in tutta la società, nelle sue istituzioni non meno che nelle fabbriche, adottando per tutti i problemi che vi capitano sotto mano (il femminismo, la lotta nella scuola ecc.) la stessa soluzione forfettistica.

Mi spiego: sembrate pronti a cogliere le indicazioni più nuove che vengono dal movimento, ma siete altrettanto pronti a rimpastare il nuovo per ributarlo sul « mercato » politico con etichette malcelate di vecchia marca revisionistica. Mi riferisco in particolare all'articolo apparso sul vostro giornale il 22 settembre 1971, in risposta a una lettera di E. Grandinelli sulla scuola. D'accordo su tutta una serie di no: no ai movimenti insegnanti, che finiscono per dare la prevalenza a interessi settoriali; no ai comitati scuola-quartiere, che diventano come si è visto in molti casi, anche nella provincia di Milano, lo specchio fedele dei piccoli parlamenti comunali, con funzione imbonitrice nei confronti dei lavoratori che vengono ancora una volta tagliati fuori da ogni potere decisionale. Valga per tutti l'esempio di un comitato d'intesa sulla scuola (incluso Pci e Movimento studentesco) di una cittadina alle porte di Milano, che convoca l'assemblea popolare per annunciare che, ahimé, la popolazione scolastica è cresciuta (imprevedibilmente!) e che si dovranno stipare gli scolari delle elementari dietro le saracinesche di negozi presi in affitto (e se va bene, con doppi turni).

Quello che mi colpisce è invece la sommarietà e la genericità dell'alternativa che proponete. Prendiamo per esempio la scuola dell'obbligo. Quali sono le vostre indicazioni politiche per tutti quegli insegnanti che, partendo da un'analisi del proprio ruolo, hanno cominciato a vedere più chiaramente i rapporti di potere che li pongono come custodi di tutti i meccanismi di selezione, divisione del lavoro, formazione ideologica eccetera? Si tratta secondo voi di « tentare la costruzione di collettivi operai, studenti universitari, insegnanti, per gestire la lotta contro la scuola ». Sembra quindi, dal vostro articolo, che tutto il lavoro teorico e pratico portato avanti già da alcuni anni da un'avanguardia di insegnanti non abbia contribuito minimamente a chiarire la complessità dei problemi politici riguardanti la scuola.

Viene fuori logicamente una cosa curiosa. Da un

lato date per scontate e superate tutta una serie di iniziative politiche (organizzazione parasindacale degli insegnanti, lotta per il diritto allo studio eccetera) per le quali è stato necessario e si richiede tuttora un continuo intervento chiarificatore da parte di quelle avanguardie che hanno spinto in senso più radicale il loro intervento nell'istituzione. Dall'altra liquidate alla spicciola tutta una serie di mediazioni legate alla prassi non autoritaria, dicendo che in sostanza gli studenti non sono in grado di uscire dalla dipendenza, per cui l'insegnante non può avere con loro se non « un rapporto inevitabilmente e naturalmente autoritario ». La « natura » viene invocata, come sempre, per coprire i nostri vizi! Il rapporto autoritario che troviamo nella scuola dell'obbligo non è un dato naturale, ma fa parte delle regole di un sistema sociale che ha bisogno per conservarsi di creare le condizioni del consenso, cioè la passività e la dipendenza nei confronti dei poteri costituiti. È sulla passività che dobbiamo in primo luogo intervenire, perchè la presa di coscienza non resti un'acquisizione intellettuale ma diventi capacità di reagire e di opporsi attivamente all'oppressione. Se non tentiamo fin dalla scuola dell'obbligo di rimuovere l'abitudine alla obbedienza, ponendo le basi di una insubordinazione cosciente nei ragazzi che usciranno per andare subito a lavorare, come possiamo immaginare che l'uscita dalla passività avvenga all'improvviso sul posto di lavoro, dove l'oppressione e l'alienazione sono rese ancora più pesanti dallo sfruttamento delle energie fisiche e psichiche? Ogni proposta politica che salti sbrigativamente, come fate voi, gli unionisti eccetera, la complessa tematica dell'autoritarismo, non può che finalizzarsi a una semplice ristrutturazione della scuola esistente.

Lea Melandri, Milano

Siamo così d'accordo con la tematica che la compagna Melandri propone, che nella risposta all'insegnante, del 22 settembre, questo dicevamo, e niente affatto il contrario. Non avanzavamo nessuna soluzione forfettistica, ci sembra, quando chiedevamo, a noi stessi e agli altri compagni: « Che può fare l'insegnante che abbia assunto la coscienza di militante rivoluzionario? » e rispondevamo: « Non un'esperienza individuale », « non costituirsi come gruppo di insegnanti avanzati » o « sollecitare comitati di genitori », ma « confrontare continuamente la critica che egli compie sul piano intellettuale (o nell'esperienza pedagogica) della cultura e della formazione borghese con la

negazione concreta che l'avanguardia e la classe operaia incarnano ». La nostra nota, insomma, non negava affatto il valore delle esperienze antiautoritarie, ma portava fino in fondo l'affermazione, esplicita e implicita in tutta l'Erba voglio, che esse sono destinate all'asfissia senza la costruzione d'una rete politica che le assuma e vada nella sua stessa direzione. Come costruire le une e l'altra? In questo siamo impegnati, dobbiamo andare a una precisazione e contiamo sul lavoro di compagni come la Melandri, Fachinelli e il loro gruppo.

Il primo numero de L'erba voglio bimestrale è stato inviato gratuitamente a 3000 indirizzi circa.

Per le spese di stampa e spedizione, ci siamo basati sulla previsione dei diritti d'autore per il libro dovutici dall'editore Einaudi.

Dobbiamo valutare esattamente i mezzi economici a nostra disposizione per la continuazione del lavoro.

In questo senso, il contributo degli abbonamenti

è assolutamente indispensabile; d'altra parte, soltanto l'abbonamento ci consente di mantenere un collegamento diretto (anche in vista di convegni, ecc.)

con i lettori, raggiungendo nello stesso tempo gli isolati.

Condizioni per sei numeri:

abb. ordinario, minimo L. 500, meglio di più;

sostenitore L. 5.000;

inviabili con qualunque mezzo a

L'erba voglio

Via Lanzone da Corte, 7
20123 Milano.

Rinnoviamo ai lettori l'invito a spedirci materiale sulle loro attività dentro e fuori della scuola.

Hanno partecipato alla preparazione di questo numero: Giancarlo Capitani, Lia Cigarini, Alberto Diramati, Elvio Fachinelli, Luigi Francioli, Corrado Levi, Giovanni Losi, Arturo Martinez, Lea Melandri, Luisa Muraro Vaiani, Sandro Ricci.

Le norme sulla stampa stabiliscono che la responsabilità legale della pubblicazione sia di un iscritto all'ordine dei giornalisti e pubblicisti. Ringraziamo Piergiorgio Bellocchio, che si è assunto tale onere.