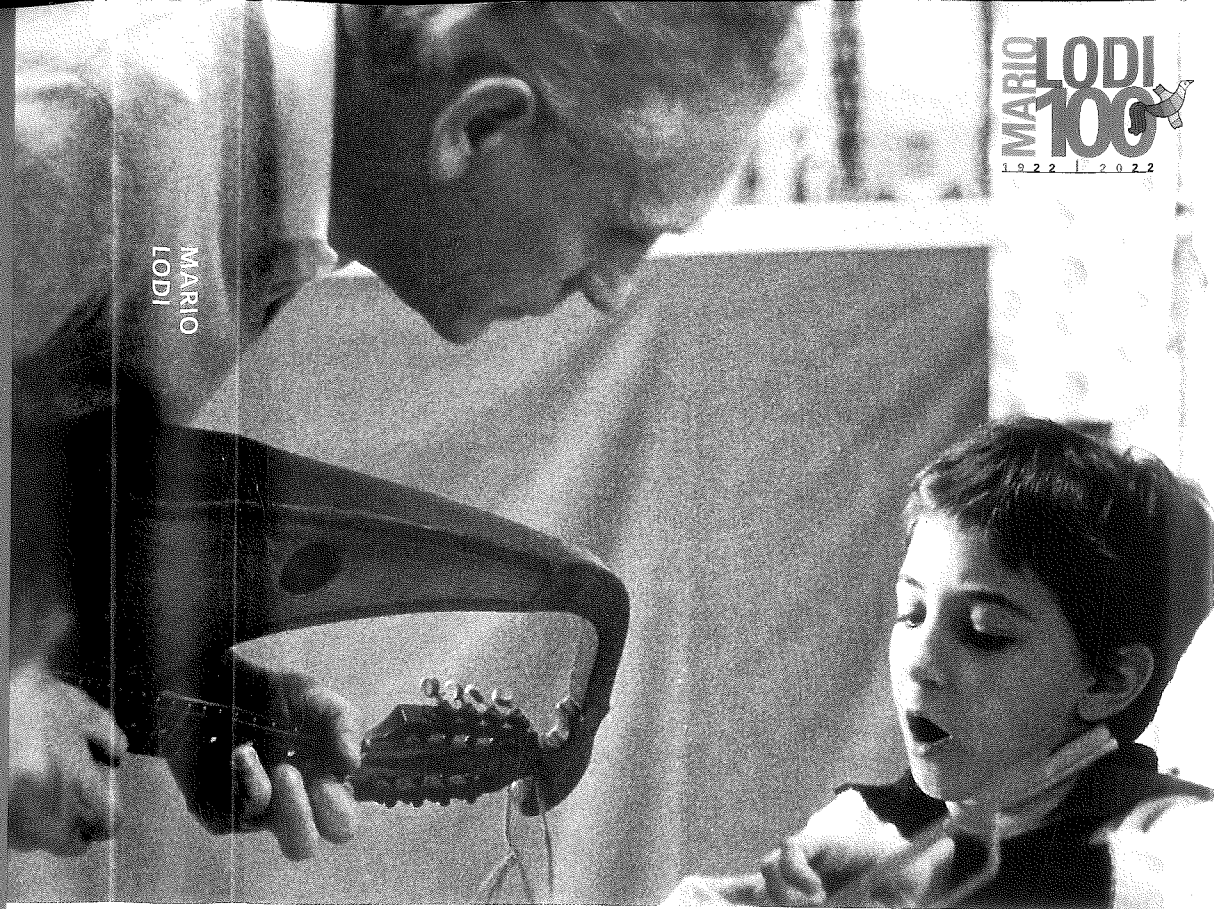


"Questo è l'obiettivo di Lodi dichiarato anche in questo libro: che la scuola sia il luogo dove ciascuno scopre le sue capacità, le sue preferenze, le sue vocazioni e le faccia diventare il suo contributo al lavoro del gruppo oggi e alla società domani."

Francesco Tonucci

Cominciare dal bambino, pubblicato per la prima volta nel 1977, è il testo caposaldo dell'attività pedagogica di Mario Lodi, a cui ancora oggi fare riferimento per una riflessione sul rapporto tra i bambini e la scuola. Interprete culturale della ricostruzione nell'Italia del dopoguerra, il suo lavoro ha segnato i momenti più alti di riflessione sul mondo della scuola e dell'infanzia attraverso un impegno concreto e quotidiano. Proprio nel rapporto mai interrotto con i suoi alunni, l'attenta osservazione del loro modo di pensare e apprendere, Mario Lodi ha ridisegnato il senso e il valore della scuola, portandola fuori dall'aula come luogo di scambio e confronto. L'esperienza di Mario Lodi e le sue successive elaborazioni sono fondamentali nel far nascere una nuova consapevolezza sui bambini e sul loro essere portatori di una vera e propria cultura da rispettare e valorizzare: un libro che oggi, a cent'anni dalla nascita di Lodi, è più che mai attuale e prezioso per le presenti generazioni di insegnanti, pedagogisti e genitori.

MARIO LODI (Piadena 1922 - Drizzona 2014) è stato maestro, scrittore e pedagogista. Ha scritto romanzi e racconti per i bambini - molti nati dalle esperienze dei suoi alunni - e saggi pedagogici. Nel 1989 ha ricevuto la Laurea *honoris causa* in Pedagogia dall'Università di Bologna. Nello stesso anno, grazie al Premio LEGO, ha fondato la Casa delle Arti e dello Spettacolo. Nel 2006 ha ricevuto il Premio Unicef 2005 "Dalla scuola alla vita dei bambini".



MARIO
LODI

COMINCIARE
DAL BAMBINO

MARIO LODI

COMINCIARE DAL BAMBINO

Prefazione di Francesco Tonucci

978-88-17-16108-4



www.rizzolilibri.it

€ 14,00

In copertina:
Mario Lodi in classe nella scuola elementare
di Vho di Piadena (Cremona), 1977 © Francesco
Tonucci, per gentile concessione degli eredi
di Mario Lodi
Art Director: Francesca Leoneschi
Progetto grafico: Emilio Ignozza
Graphic Designer: Gianluca Manzini /
theWorldorOOT

BUR
Rizzoli

BUR saggi
Rizzoli

MARIO LODI

COMINCIARE DAL BAMBINO

Scritti didattici, pedagogici e teorici

Prefazione di Francesco Tonucci

BUR saggi
Rizzoli

Pubblicato per

BUR
Rizzoli

da Mondadori Libri S.p.A.
Proprietà letteraria riservata
© 2022 Mondadori Libri S.p.A., Milano
Pubblicato in accordo con Grandi & Associati

ISBN 978-88-17-16108-4


Prima edizione BUR Saggi: febbraio 2022

Il testo qui presente riproduce la prima edizione di *Cominciare dal bambino*, pubblicata presso Einaudi, Torino 1977.


MARIO LODI
100
anni

Seguici su:

www.rizzolilibri.it

 /RizzoliLibri

 @BUR_Rizzoli

 @rizzolilibri

Non ditemi che è difficile

Mario Lodi inizia il suo intervento al convegno internazionale di Alma Ata, in Unione Sovietica, molti anni prima del crollo del muro di Berlino, con queste parole: «Il bambino non è proprietà dei genitori né della scuola né dello Stato. Quando nasce ha diritto alla felicità». Questa frase che compare in uno degli ultimi interventi di questo libro, è una affermazione profonda, impegnativa, programmatica, che orienta in un modo molto preciso e radicale il percorso educativo. È abituale per noi genitori dire “mio figlio, mia figlia”, così come abituale è per un insegnante dire “i miei alunni”. Lodi afferma che non ne abbiamo il diritto, che figli e alunni non sono nostri. E quindi tutto il progetto educativo, tanto familiare che scolastico, cambia profondamente. Non posso più desiderare e fare in modo che mio figlio diventi quello che io desidero, ma quello che lui desidera. Non posso più volere che la mia alunna impari quello che io insegno per raggiungere i risultati previsti dai programmi ministeriali e dal mio piano di lavoro, ma quello che a lei piacerà sviluppare e approfondire.

Insomma questo esordio obbliga a un cambio sostanziale di paradigma, di aspettativa e di metodo. L'educatore che ne risulta non può avere come suo riferimento metaforico l'artigiano, ma neanche il buon artigiano. L'artigiano, infatti, lavora un materiale inerte, per esempio il

legno, e lo trasforma in parti di una cosa, per esempio un tavolo: piano, gambe, cassetti, che devono essere esattamente come lui li ha progettati. E se deve fare diversi tavoli potrà farli diventare tutti uguali e se qualcuno riuscirà male, perché il materiale ha reagito in modi non previsti e non voluti, verrà scartato. Ma se, come scrive Lodi, il bambino non è nostro, allora l'educatore dovrà assomigliare piuttosto a un agricoltore, che non può in nessun modo condizionare le caratteristiche dei semi che depone nel terreno, ma solo favorirne la crescita con l'attenzione e la competenza che questa delicata e affascinante operazione richiede.

Genitori e insegnanti devono quindi cercare di offrire a ciascuno dei loro figli e alunni gli strumenti adeguati a sviluppare quello che hanno dentro, perché solo sviluppando le loro vocazioni si sentiranno realizzati e saranno felici. La felicità non è compresa fra i diritti descritti dalla Convenzione internazionale dei diritti dell'Infanzia, ma credo corretto considerarla come tale. E mi ricorda un passo a cui mi sento molto legato, di Gabriel Garcia Marquez che dice: «Credo che si nasca scrittore, pittore, musicista. Si nasce con una vocazione e con le caratteristiche fisiche per la danza e il teatro, e con un talento favorevole per il giornalismo scritto [...]. Questo significa che quando un bambino arriva alla scuola primaria può essere già predisposto naturalmente per qualcuna di queste attività, anche se non ne è consapevole. E anche se non lo sa il suo destino può essere migliore se qualcuno lo aiuta a scoprirlo. Non per forzarlo in nessun senso, ma per creargli condizioni favorevoli e incoraggiarlo a godere senza timori del suo giocattolo preferito. Credo, con una serietà assoluta, che fare sempre quello che a

ciascuno piace, e solo questo, è la formula vincente per una vita lunga e felice».

Non so se Mario avrebbe detto "solo questo". Forse sì, ma sicuramente avrebbe detto "specialmente questo", perché era l'obiettivo più volte dichiarato, anche in questo libro: che la scuola fosse il luogo dove ciascuno scopre le sue capacità, le sue preferenze, le sue vocazioni e le fa diventare il suo contributo al lavoro del gruppo oggi e alla società domani.

A questo atteggiamento così rigoroso e radicale di solito si obietta che lui può permetterselo perché è Mario Lodi, e che non tutti possono. E non possono perché ci sono le norme, i programmi, i dirigenti e gli ispettori, i colleghi e i genitori. Insomma quella di Lodi è una scelta personale, eccentrica, in qualche modo irrituale e forse illegittima. Mi sembra quindi importante verificare questo sospetto, esaminando le norme a cui la scuola deve obbedire.

Per correttezza dobbiamo iniziare dalla Costituzione, non solo perché Lodi l'amava particolarmente, ma perché da questa tutte le norme debbono discendere con coerenza e osservanza. L'articolo 3, dopo aver affermato solennemente che tutti i cittadini sono uguali e ovviamente sapendo bene che non è vero, afferma: «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che impediscono il pieno sviluppo della persona umana».

Gli strumenti che la società può utilizzare per questi due fondamentali obiettivi, realizzare l'uguaglianza fra i cittadini e garantire il pieno sviluppo della personalità di ciascuno, sono molti di tipo economico e sociale, ma è difficile pensare che la scuola non sia uno degli strumenti

più importanti in questa fondamentale operazione democratica.

Una seconda legge di alto livello giuridico – in quanto emessa da un organismo internazionale – è la Convenzione dei diritti dell'Infanzia del 1989, ratificata dall'Italia nel 1991. È interessante e stimolante fare riferimento ai suoi articoli perché la Convenzione è stata ratificata praticamente da tutti gli Stati del mondo e quindi permette un confronto e un'analisi trasversale. Parla di educazione in due articoli: nel 28° affermando il diritto dei bambini alla scuola, e nel 29° dove si descrivono le finalità dell'educazione non solo scolastica. L'articolo 28 afferma che gli Stati riconoscono il diritto del bambino all'educazione e rendono l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti al fine di garantire uguali possibilità. Quindi risponde alla domanda costituzionale su come raggiungere l'uguaglianza. L'articolo 29 recita: «Gli Stati convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità: favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità [...]». E qui è chiaro in riferimento costituzionale allo sviluppo della personalità del bambino.

Ma se così deve essere la scuola, e questo indicano con chiarezza le leggi, la scuola non potrà essere il luogo dove si propongono contenuti uguali per tutti con l'obiettivo di raggiungere la sufficienza. Non ha come suo obiettivo la mediocrità, ma l'eccellenza. Infatti si parla di poter sviluppare la personalità e le attitudini in tutta la loro potenzialità. Ma è evidente che questo può essere possibile nelle, o forse solo nella, specifica vocazione di ogni alunno per il suo *giocattolo preferito*. Per-

ché solo a quello che ci piace e amiamo di più possiamo dedicare lo sforzo e la passione che ci farà raggiungere il massimo delle potenzialità.

E per finire i riferimenti alla nostra Costituzione è interessante notare che l'articolo 34 recita: «I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno il diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi». Non dice capaci e meritevoli in lettere e matematica. E quindi se la famiglia e la scuola fossero capaci nel loro compito educativo, tutti i loro figli e alunni sarebbero capaci e meritevoli, ciascuno nelle proprie abilità e competenze, e avrebbero il diritto di arrivare ai gradi più alti degli studi con l'aiuto dello Stato.

Questi riferimenti normativi sono confermati, e non poteva essere altrimenti, dalle premesse alle Indicazioni nazionali del 2012, confermate nel 2018. «Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale. [...] La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.»

Tutto questo per dire semplicemente che Mario Lodi è stato il maestro che la nostra Costituzione e le nostre leggi promettono ad ogni bambino italiano.

Questo libro raccoglie interventi, dibattiti, conferenze e riflessioni dell'autore negli anni che seguirono la pubblicazione del *Paese sbagliato*, libro del 1970 che ebbe un grande successo editoriale e aprì un intenso dibattito pubblico. Erano anni nei quali la scuola era al centro dell'interesse nazionale, nel 1967 *Lettera ad una professo-*

ressa dei ragazzi di Barbiana e don Milani aveva venduto più di un milione di copie e nel 1973 la Rai mandava in onda quattro puntate del *Diario di un maestro* di De Seta, la domenica sera, in prima serata, con ascolti record. In questi interventi Lodi parla di quella scuola che il libro racconta. *Il paese sbagliato* è un diario di classe, e così come era successo con il precedente, *C'è speranza se questo accade al Vho*, il maestro non compariva, non si notava. Interveniva poco e solo per domandare, stimolare, apprezzare. I protagonisti di questi diari erano gli alunni, i loro pensieri, testi, scoperte. In *Cominciare dal bambino* invece appare il maestro che spiega il proprio mestiere, il perché di certe scelte. Perché il voto numerico non è un sistema corretto per valutare, perché non ha senso fare lezione, perché non assegna i compiti per casa, perché non può usare un libro di testo. E probabilmente sorprende chi ha conosciuto Mario Lodi perché lui, sempre calmo e mite, a volte assume un tono forte, quasi irato, pretendendo che i suoi colleghi sappiano che quello che lui ha fatto è esattamente quello che le normative prevedono. «Alibi non ce ne possono essere, per gli educatori. Nessuno come gli educatori ha il dovere di pretendere da se stesso e dagli altri la ricerca continua della verità. Se un insegnante è in buona fede non può tacere e mettere a tacere i giovani che si aprono alla vita in un mondo pieno di delitti compiuti da chi tace o falsifica la verità per difendere privilegi e potere. Deve andare in crisi e rigenerare se stesso nell'instaurazione di nuovi rapporti con i ragazzi, le famiglie, la società. Se non ci va è perché ha scelto di restare dalla parte dei secondini, dei persecutori, dei lustracatene, a far di tutto perché la ventata impetuosa delle idee nuove e "pericolose" (che un giorno

saranno orgoglio dell'umanità) non entri nella roccaforte medievale della sua scuola.»¹

È quindi un libro prezioso specialmente per chi vuole diventare maestro, maestro secondo le leggi italiane, secondo le promesse costituzionali; un maestro dei e per i bambini che gli verranno affidati. Ma importante anche per gli insegnanti in servizio e per i genitori al fine di favorire un cambiamento della scuola sempre più necessario e urgente.

Ho avuto la fortuna di frequentare la classe di Mario Lodi nella piccola scuola di Vho. Ho sempre pensato che più che un'aula scolastica sembrasse un laboratorio artigianale, con tanti angoli e risorse: acquari, terrari, la baracca dei burattini, la macchina da scrivere e il ciclostile, gli strumenti musicali, i colori e i pennelli. In quell'ambiente ricco di stimoli e di possibilità ciascun alunno poteva trovare l'attività a lui più congeniale e a quella dedicarsi con particolare interesse e impegno. Un esempio, appunto artigianale, per un modello di scuola che – rinunciando alle aule – diventasse un insieme articolato di laboratori specializzati, nei quali i bambini siano liberi di muoversi, di scegliere e di trovare il proprio *giocattolo preferito*.

Vorrei chiudere queste brevi note introduttive con una frase che mi ha particolarmente colpito: «Non ditemi che è difficile o che richiede particolari attitudini».² Naturalmente i suoi ascoltatori pensavano, come dicevo sopra, che una scuola di questo genere avesse bisogno di un particolare carisma o una preparazione straordinaria, ma Lodi negò che questa convinzione avesse senso e credo

¹ Pag. 89.

² Pag. 165.

volesse dire che lui, solo dopo aver scoperto questo modo di far scuola, grazie anche al Movimento di Cooperazione Educativa, ha potuto vivere il suo mestiere con passione e come un privilegio. Un privilegio che lo faceva vivere contento, sereno, incapace di perdere un solo giorno di scuola, senza ammalarsi, con famiglie collaborative e con alunni stranissimi che non vedevano l'ora che tornasse il lunedì. Difficile, immagino sottintendesse, era piuttosto fare la scuola dei dettati, delle paginette, dei problemi con una sola soluzione, delle interrogazioni, dei compiti per casa, degli esami. I maestri che vivono questa scuola hanno un alto tasso di patologie professionali, perdono molti giorni di lavoro, hanno spesso conflitti con le famiglie e hanno alunni che soffrono, stanno male, si annoiano e quindi non imparano e non vedono l'ora che arrivi il sabato e l'ultimo giorno di scuola.

E dopo aver affermato che la sua scuola non richiede particolari attitudini, aggiunge: «Esige però una cosa: che siamo dalla parte del bambino contro chi lo vuole adattare a schemi medievali di subordinazione al potere».

Francesco Tonucci

Premessa

In questi ultimi anni, dopo la pubblicazione del diario didattico *Il paese sbagliato*, ho ricevuto molte lettere, soprattutto di studenti, maestri, genitori e operatori culturali e sociali che, volendo approfondire la problematica educativa sollevata dal libro, desideravano leggere altre pubblicazioni, articoli, saggi, sia didattico-pedagogici che teorici. La richiesta è tuttora viva e si intensifica in coincidenza con gli esami di concorso magistrale e i corsi abilitanti. Per soddisfare tale esigenza di documentazione, ho accettato la proposta dell'editore di raccogliere in volume gran parte di ciò che ho pubblicato dal 1970 ad oggi su giornali, riviste e altri strumenti di comunicazione culturale. Gli articoli non inclusi ripetono concetti e temi trattati più ampiamente in altri; mi è sembrato giusto snellire così il volume, eliminando in parte la sovrapposizione di temi e di concetti. Ripetizioni e sovrapposizioni ovviamente restano, dovute alle diverse destinazioni degli articoli e alla loro struttura; ma penso che a volte possano essere utili per vedere un problema da diverse angolature. Ho mantenuto invece quegli articoli che esprimono concetti che oggi si ritengono superati, per dare la possibilità a tutti, me compreso, di rivedere criticamente il processo della problematica educativa nel quadro politico della realtà italiana in evoluzione.

M. L.

COMINCIARE DAL BAMBINO

Tavola rotonda Mce a Torino

Origine del Movimento di cooperazione educativa.

Il Movimento fu costituito fin dall'inizio da uomini di scuola usciti dall'esperienza della Seconda guerra mondiale, in cui avevano assunto un ruolo più o meno importante nell'ambito della Resistenza.

L'Italia usciva proprio da quell'esperienza; abbattuto il fascismo, si trattava di edificare una società nuova. C'era in molti, subito dopo il 1945, una grande speranza, si credeva che le cose sarebbero potute autenticamente cambiare.

Il problema che questi uomini della scuola si posero fu questo: se nella società le cose cambiano, se dalla dittatura si passa ad un regime di libertà (molti pensavano che fosse imminente la realizzazione di uno Stato socialista), occorrerà cambiare anche la scuola. Dalla scuola non sarebbe dovuto più uscire un individuo egoista che compete con gli altri, che pone quale fine della sua attività il denaro e il successo, che è indifferente al destino degli altri, che calpesta i valori dell'uomo, ma un uomo «sociale».

Era lo stesso problema che si era posto Freinet subito dopo la Prima guerra mondiale, quando analogamente si riteneva che la classe operaia avesse la possibilità di conquistare il potere in Francia, e perciò avesse bisogno di una scuola che formasse un nuovo tipo di uomo.

Ecco... questo era anche il nostro problema. Dico no-

stro anche se in realtà io non fui tra i soci fondatori del Movimento. Ci sono entrato un po' più tardi in modo abbastanza casuale. Ebbi notizia da un amico maestro di un incontro tra insegnanti che si sarebbe tenuto a San Marino. Vi scopersi persone che avevano gli stessi problemi che avevo io. Fu così che conobbi il Movimento di cooperazione educativa.

Il nostro modo di lavorare fu fin dall'inizio fondato sulla cooperazione, lo scambio delle esperienze, la verifica dei risultati. Era ed è quasi una necessità fisiologica per noi essere sempre in contatto, non possiamo isolarci.

Agli inizi del nostro lavoro riprendemmo quanto anche il Freinet aveva posto alla base del suo: l'analisi della scuola autoritaria, una critica della scuola tradizionale fondata sulla lezione, la ripetizione, il voto, la disciplina formale. Dall'analisi passammo alla sostituzione di tutti gli strumenti della didattica tradizionale ed autoritaria, con altri che noi chiamammo di liberazione delle capacità espressive e logiche del bambino. Al tema si contrappose il testo libero; il testo libero si sviluppò come ricerca d'ambiente, come collaborazione e comunicazione più vasta con altri attraverso il giornale e la corrispondenza. Si affrontò il grosso problema di organizzare nello spazio e nel tempo queste attività nuove, che richiedevano un atteggiamento molto diverso da parte dell'educatore e degli allievi, fondato non più sul rapporto esclusivo tra docente e discente, ma sulla collaborazione tra tutti i compagni della classe, per cui il problema di uno è socializzato e diviene il problema di tutti.

La storia che abbiamo imparato a scuola racconta di re, di generali e di signori che hanno fatto tante guerre per i loro interessi.

Ma c'è un'altra storia, che a scuola non s'insegna: quella dei contadini e degli operai che con il loro lavoro producono la ricchezza del mondo e restano sempre poveri, dei giovani che amano la vita e sono mandati a morire in guerra, di quelli che lottano e muoiono per un mondo senza sfruttati e senza sfruttatori.

Eppure negli ultimi cent'anni il movimento operaio è diventato il protagonista delle vicende storiche in ogni parte del mondo.

La tecnica della conversazione diveniva fondamentale: discutere, difendere le proprie idee diventava la qualità di fondo dell'uomo sociale. Si veniva creando così, pian piano, almeno noi volevamo che si creasse, una comunità in cui tutti i membri venissero stimolati da questo tipo di scuola a realizzare se stessi, sulla base delle attitudini di ciascuno, ma con una parità di diritti e doveri che fondava la regolamentazione della comunità-classe.

Ora, mentre noi cercavamo di creare all'interno della scuola un nuovo tipo di lavoro, che serviva alla società che noi volevamo, in Italia avveniva il contrario, la grande speranza di trasformare le cose andava delusa. Pensate al governo Scelba, alla repressione... Tutti i problemi venuti fuori dalla lotta della Resistenza, che erano lì davanti a noi da risolvere per trasformare questo Stato ancora borbonico nelle sue strutture in uno Stato democratico e socialista, sono stati elusi dalla classe dirigente che aveva ripreso il potere.

Così ci trovammo ad avere realizzato delle "isole felici", cioè delle classi in cui si viveva democraticamente, dove il bambino era liberato da ogni timore, e realizzava anche delle cose positive, isole in un mondo che all'esterno opprimeva e distruggeva questi bambini, con la capacità di-

struttiva che ha la società capitalistica fondata su dei valori completamente opposti; il profitto, la competizione, ecc.

Il libro.

In questo contesto portavamo avanti delle esperienze. Non mancavano gli editori che ci giravano intorno facendoci le "serenate". In seguito alle proposte che ci venivano, si poneva il problema se fosse possibile iniziare un discorso a più vasto raggio, a cominciare anche dal problema dei libri di testo.

Noi sappiamo cosa essi siano: strumenti ideologici che danno un sapere prefabbricato, chiuso, confezionato dalla classe dirigente, perché questa vuole che si imparino certe cose e quelle sole. Essi sono lo strumento perfettamente funzionale ad una metodologia che crea tanti, si può dire, "analfabeti" di nuovo tipo, privi di ogni strumento per correttamente interpretare i segni del tempo in cui vivono, rilevandone i dati di fondo ed interpretandone le relazioni, incapaci di esercitare autonome capacità critiche e creative. Non che l'intelligenza e la curiosità possano venire distrutte od eliminate; tuttavia esse vengono deviate o si fermano alla superficie dei problemi, ai dati di quel mondo mitico che viene loro presentato dalla televisione e dai giornali: le canzonette, i divi del cinema, il calcio, ecc.

Qualcuno di noi, ed io tra loro, pensava che si potesse, se un editore ci chiedeva di fare un buon libro, influire in qualche modo, contribuire a migliorare la situazione, portando almeno il bambino che legge a riflettere su certi contenuti, a stimolare un atteggiamento di «ricerca» nel lavoro scolastico.

In realtà ci accorgemmo presto che agli editori interessava, per così dire, rammodernare «il cornicione del palazzo» ma non cambiare la struttura. I nostri libri furono rifiutati. Ci fu un editore che di fronte ai libri che ci aveva commissionato, realizzati sotto la guida di un pedagogista importante che abita qui a Torino, ci disse: «Questi libri sono bellissimi. Ma voi dovete mettervi in mente che la classe magistrale è fatta per il 99 per cento di cretini, ed allora si devono fare dei libri più belli, più intelligenti, ma sempre per dei cretini».

Nel 1965 a Pescara, in occasione di un incontro di studio del Movimento di cooperazione educativa, che si imperniava sull'esperienza che conducevamo in prima classe io e Bruno Ciari, venimmo ad un accordo di massima con la casa editrice Einaudi, tramite un suo rappresentante, la quale si dichiarò interessata alla pubblicazione di esperienze di insegnanti del Movimento.

Nel frattempo tuttavia la posizione dell'intero Movimento sulla questione dei libri di testo era notevolmente maturata e si stava raggiungendo la posizione, ormai chiara, per cui non si trattava di migliorarli ma di abolirli.

L'accordo di conseguenza cadde.

La casa editrice aveva chiesto tuttavia, come ho detto, l'opzione sulla pubblicazione delle nostre esperienze, qualora fossero state scritte. I rappresentanti di Einaudi si presentarono, puntualmente, alla fine della classe quinta, affermando che per loro restava valido l'accordo, anche se era caduto quello con il Movimento per i libri di testo.

Fui invitato a mettere insieme il materiale che avevo. Si trattava di relazioni che tenevo nel registro di classe e che inviavo a Katia, una studentessa dell'Istituto magistrale,

che seguiva la mia esperienza, di nastri registrati, di giornalini ed in parte di conversazioni che io trascrivevo.

La commissione della casa editrice Einaudi diede all'unanimità un giudizio favorevole, affermando che in quel momento politico un libro di questo genere sarebbe stato importante perché avrebbe rilanciato il discorso sulla scuola. Si decise che si doveva farlo subito. In un mese raccolsi tutto il materiale, lo battei direttamente a macchina, riservandomi di «limarlo» in seguito, per dargli un equilibrio interno, loro mi dissero che così come stava era più spontaneo, più schietto. E restò così.

Questa è la storia della nascita del libro.

Il fatto che adesso abbia sollevato problemi, curiosità, interesse, che diventi cosa eccezionale un'esperienza che i bambini hanno condotto in una situazione di assoluta normalità, in un ambiente cioè in cui non esiste alcun timore, mostra quale sia lo stato della scuola italiana: è essa l'anormale, la disadattata, un'istituzione che deve essere radicalmente cambiata.

Personalità eccezionale?

Domanda: Mettendosi nei panni di tanti giovani maestri per cui l'ingresso nella scuola si traduce immediatamente in una radicale crisi, alla lettura del tuo libro sorge immediatamente un problema: è Mario Lodi una personalità eccezionale?

Precisando la domanda:

– in che misura il tuo libro vuole rappresentare il filo portante di un certo lavoro, più che la fotografia di ogni suo momento, tralasciando intenzionalmente le

difficoltà, le pause frustranti, il rifiuto della classe di seguire certe indicazioni di lavoro... che forse anche nella tua esperienza sono state ben presenti?

– in che misura quindi esso può essere un contributo alla formazione dell'esperienza indispensabile per operare in qualsiasi situazione, e non solo il racconto di una bella ma purtroppo irripetibile esperienza?

– in che misura infine pensi che questa esperienza possa essere trasferibile in condizioni probabilmente molto più difficili, quali quelle della grande città?

Risposta: Nego l'ipotesi della «eccezionale personalità». Se io vado indietro a vedere quello che ero quando sono uscito dall'Istituto magistrale, penso che se fossi rimasto a quel livello ci sarebbe veramente di che vergognarsi. È avvenuto invece che lavorando in un certo modo con i ragazzi, introducendo un clima ed un rapporto diversi, nonché le tecniche a questi funzionali, mentre i ragazzi sviluppavano le loro attitudini, anche il maestro, in modo molto maggiore sviluppava le sue ed era costretto necessariamente, non solo ad ampliare la sua cultura ma a farsene una tutta nuova, quella che non gli aveva dato la scuola magistrale. Non c'è allora l'eccezionale personalità ma lo sviluppo delle capacità che ciascuno di noi ha, in un contesto che è liberatore non solo per i bambini ma anche per l'insegnante.

Non passa giorno che ciò non avvenga, se noi siamo in una classe in cui affrontiamo i problemi che emergono dall'esperienza reale dei ragazzi. Ecco allora che vediamo un po' alla volta mutare questi bambini, da passivi divenire pieni di curiosità, di interesse... Sì, faranno anche il caos all'inizio, è appunto questa la dimostrazione

che hanno una vitalità che bisogna ad un certo punto conoscere e organizzare. È proprio in questo processo che si forma la personalità, che vien fuori ciò che altrimenti sarebbe rimasto allo stato latente, inutilizzato e sprecato.

Se noi organizziamo la scuola in modo che il bambino viva in una comunità in cui porta veramente dentro tutti gli aspetti della sua vita e della vita degli altri; e con questo intendo dire non solo il topolino che è andato a dormire nel guscio di uovo,¹ e anche questo è valido, ma tutto quello che riceve dalla televisione, dai giornali, dai discorsi della gente ecc.; se noi portiamo la vita dentro la scuola, vediamo che le cosiddette pause vuote non sono altro che fasi di preparazione a quei momenti importanti descritti nel libro come esperienze che si sviluppano.

Quanto alle difficoltà, che nel libro non compaiono, ce ne sono invece tantissime: difficoltà di ordine tecnico e di ordine politico. Abbiamo contro, specie all'inizio, molta gente, a cominciare dai genitori, che accettano subito apparentemente il tuo discorso, sembrano d'accordo, ma in realtà continuano ad essere in soggezione nei tuoi confronti.

Questo rivela che nei rapporti familiari non è cambiato molto: l'autoritarismo che i genitori subiscono all'esterno, lo esercitano all'interno sui loro figli.

Abbiamo contro tante cose: Aldo Pettini mi ha detto: «Dovevi spiegare nel libro tutte le difficoltà che trova un maestro». A dire la verità avevo pensato, la prima volta che si parlava di questo libro, di realizzarlo proprio a tre strati. Le esperienze rimaste. Poi il libro dei rapporti del

¹ Si riferisce ad un testo libero apparso nel n. 6, 1971, di «Insieme», giornalino della classe di Lodi [N.d.R.].

maestro nei confronti di un ambiente ostile. Avrei potuto scrivere tanti fatti. Ad esempio quello che disse un collega in una riunione del Circolo didattico: che cioè tutti quei testi dello «stupidario», che il gruppo di insegnanti genovesi aveva raccolto per dimostrare il basso livello dei libri di testo e l'ideologia implicita, per lui non erano affatto stupidi e si potevano utilizzare in classe come dettati.

Un terzo filone avrebbe dovuto spiegare, sul piano tecnico, ogni volta che c'era un'esperienza in atto, come veniva realizzata. A questo punto, sarebbe venuto fuori non un libro, ma una collana.

Di fronte all'impossibilità di documentare tutte le difficoltà tecniche, ho pensato di conservare il racconto di alcune esperienze, e per questo ci sono dei vuoti tra l'una e l'altra. Per ogni anno ce ne sono soltanto alcune, le più significative. Io pensavo però che ogni lettore con la sua intuizione potesse ricavarne l'aspetto metodologico. Per quanto riguarda i rapporti con l'esterno, vi ho messo una esperienza in cui si narra della polemica sorta riguardo alla visita della televisione nella mia classe. Io ritengo che leggendo il brano si possa subito capire in quale ambiente ho operato come insegnante. I fatti che qui si verificano non sono un'eccezione, ma una regola. Lo si può vedere anche nell'articolo del «Corriere della Sera» di martedì scorso [9 marzo 1971; N.d.R.] in cui il preside dichiara: «non notiamo nulla che ci possa far pensare che i ragazzi abbiano avuto una preparazione particolare, un'apertura mentale o una personalità più completa».

Ora, questi ragazzi in un anno e mezzo non sono riusciti ad ottenere una sola volta la conversazione. Immaginatevi in che scuola vivono. L'hanno avuta soltanto una volta perché un supplente, che non sapeva cosa fare, li ha

fatti parlare, discutere. Ma non sono riusciti ad ottenerlo come norma. Nonostante ciò, l'altro giorno sono entrati, diciamo di prepotenza, nella palestra dove si teneva la riunione tra professori e genitori (tra i genitori c'ero anch'io) per discutere le cause della loro «indisciplina», ed hanno fatto degli interventi che hanno dimostrato la loro maturità. Così hanno conquistato, almeno pare, il diritto di discutere i loro problemi due o tre volte alla settimana.

Quando mi dicono, per rispondere all'ultima domanda, che certe esperienze sono possibili solo in città, io cito volentieri l'esperienza che Carlo Rosania ha presentato allo stage di Vidiciatico. Rosania è un insegnante di scuola media, per di più di una materia "sottosviluppata" come educazione artistica, insegna qui a Torino in un quartiere vecchio del centro. Ebbene, anche nelle sue difficili condizioni ha saputo riagganciarsi alla problematica dei ragazzi, partendo da quanto esprimevano nei loro disegni, quelli pornografici o quelli che rappresentavano le loro abitazioni in forma povera e stereotipata. Senza reprimerli, affrontando quanto veniva alla luce un po' alla volta, ha coordinato il lavoro in diverse classi nelle quali operava, e li ha portati a un atteggiamento di "ricerca" nei confronti dei loro problemi, del loro ambiente urbano.

D'altro canto il problema della trasferibilità di una qualunque esperienza è connesso a quello della scelta di lottare non solo dove le condizioni sono "più facili".

Questo avviene sempre quando qualcuno crede in qualche cosa e prende posizione: è questo il coraggio civile.

Sento dire spesso: ma la legge... i programmi... il direttore... Anche il fascismo non permetteva di prendere il fucile, e l'abbiamo preso... Le condizioni... Anche in

Bolivia non c'erano le condizioni, eppure Che Guevara è andato là per cominciare una lotta. Anche nel Guatemala, dappertutto dove si lotta non ci sono le condizioni già bell'e fatte, bisogna crearle, bisogna prepararle. Si tratta di prendere il nostro posto nella società perché si mutino queste condizioni. È come una guerriglia iniziata, insomma. Certo, la scuola è una sovrastruttura, sappiamo però che anche lì si può cominciare una resistenza ed una lotta aperta sul piano metodologico e sul piano politico. Il nostro lavoro ha questa precisa funzione, secondo me. Noi non siamo lì per migliorare la scuola, in modo che la società resti uguale, siamo lì per cambiarla. L'educatore deve quindi avere una duplice dimensione. Non può essere educatore se si ferma a creare l'isola felice, come non può essere educatore colui che limita il suo impegno soltanto sul piano politico con le dichiarazioni di principio e poi non lotta in qualsiasi posto si trova a vivere, compresa la scuola.

Lorena, un simbolo.

Domanda: Facendo terminare il libro con l'episodio di Lorena, la tua allieva catturata malgrado tutto dal mito del successo, del pubblico, che dopo tanti canti liberi accetta volentieri di cantare le canzoni dello «Zecchino d'oro», che cosa in effetti hai voluto dire? Lorena è il simbolo di un tuo preciso discorso che dice la nostra incapacità a formare personalità alternative in questa società, o tu non vuoi arrivare a questa tesi e fai piuttosto di Lorena un simbolo letterario, una sorta di immagine triste che sottolinea solo una difficoltà, una paura, una speranza fallita?

Risposta: L'episodio di Lorena è stato scelto perché rappresenta bene la situazione di questi miei ragazzi che si trovano a dover resistere in una situazione difficile.

La scuola media di Piadena, che è attualmente una delle più chiuse che abbiamo nella provincia, è stato un banco di prova per questi ragazzi e anche per me.

Sul piano del profitto se la sono cavata tutti bene tranne una, che è stata bocciata. I professori non hanno tenuto conto che aveva in quell'anno subito due operazioni perdendo complessivamente oltre tre mesi di scuola.

Ma il profitto scolastico è evidentemente una sola delle diverse componenti dell'esito formativo e forse la meno rilevante. I ragazzi erano attesi al varco. Questo lo aveva già affermato due anni prima il preside della scuola media.

Per tutto l'anno essi sono stati abbastanza tartassati e impauriti a cominciare dal fatto che li hanno dispersi in tre classi diverse.

Come hanno reagito? In maniere molto differenti.

Come non mi sarei aspettato che Lorena si lasciasse catturare dal fascino della platea, così mi ha sorpreso vedere Tiberio diventare scettico. Capisce che tutto è sbagliato ma dice: «Non c'è niente da fare».

Invece Angelo si è ribellato: «Io non ci sto in quella scuola» e quando me lo ha detto mi scappò di dire: «Senti, Angelo, diventeresti maestro? Ti rifiutano, sei escluso, vorrei aiutarti a diventare maestro o professore». E lui pronto: «Ma come quelli là, no».

Intorno ad Angelo si è costituito un gruppo extrascolastico, formato da alcuni suoi amici, miei ex allievi, e da un altro gruppo di ragazzi che provengono da altre esperien-

ze scolastiche. Angelo si è ribellato e ha tentato qualcosa di alternativo. E parecchi lo hanno seguito.

Questa reazione mi ha dato fiducia: perché temevo che il potere di questa scuola media fosse davvero irresistibile, come un rullo compressore che pesa su questi ragazzi in modo tale da distruggerli completamente. Ci è voluto un anno di adattamento alla nuova situazione per avere i primi sintomi di reazione.

Nella prossima settimana ci sarà un'altra riunione più generale, di tutti i genitori della scuola media, per discutere di questo fatto e per fare delle richieste più precise.

E con la scuola media?

Domanda: Tuttavia, secondo l'intervista fatta dal «Corriere della Sera», tu avresti detto: «Il primo anno reagiscono con la rassegnazione, il secondo si rifugiano nel menefreghismo e il terzo è un disastro». Successivamente affermi: «...sono convinto che è possibile lavorare all'interno della scuola, non sono d'accordo con chi afferma che è tutto da distruggere». Ecco, sì, lavorare all'interno della scuola, ma come, quando noi li abbiamo ormai mandati fuori dalla nostra?

Risposta: Faccio notare che i miei ragazzi sono al secondo anno, al terzo non ci sono neanche arrivati; questo mostra la precisione del giornalista nel riportare le cose. Si sa poi che vengono riportati abitualmente, tra virgolette, alcuni passi staccati dal contesto generale nel quale solo se ne può valutare il significato. Inoltre, si tratta del «Corriere della Sera». Tuttavia il giornalista è andato a casa dei ra-

gazzi ed ha dovuto ammettere che c'era un grosso disagio per il clima di gelo che c'era nella scuola media.

Ha anche detto che esiste una contro-scuola che aiuta quelli che non vanno più a scuola. Non ha detto però che questi ragazzi studiano assieme ai loro genitori, che fanno delle pubblicazioni.

Ho già detto del loro intervento in palestra l'altro giorno, c'erano quasi tutti i ragazzi della mia vecchia classe, era assente solo qualcuno, compreso Angelo, il quale ha rifiutato questa scuola. I professori vanno a mendicare adesso il suo ritorno a scuola, perché non possono sostenere che è uno stupido, anche se gli hanno fatto i test. Lui si è messo subito a studiare in modo autonomo le cose che gli interessano, sono già pronti due fascicoli, preparati da lui: uno sulla guerriglia nell'America latina e l'altro sull'energia nucleare e la problematica di Einstein e Fermi al momento della guerra mondiale.

Il giornalista venuto a Piadena è venuto anche a casa mia; dopo aver visto queste cose, ha detto che condivideva una certa valutazione di come funzionavano le cose nella media, ma non poteva pubblicare sul «Corriere della Sera» la tesi che la scuola debba essere rifiutata in blocco. Fu così che anche della mia affermazione che si deve lottare dentro e fuori della scuola venne fuori solo la prima metà.

L'ideologia di Pinocchio.

Domanda: I motivi su cui si fonda la critica ai libri di testo che si è fatta, sembra impongano la sua estensione ad altri tipi di letteratura, ad esempio, per un aspetto strettamente

pertinente al nostro tema, ai libri per l'infanzia. Anch'essi possono essere portatori di un modello ideologico estraneo e introdurre in classe una problematica fasulla che non nasce dalle più autentiche motivazioni dei bambini.

Tu hai scritto tuttavia dei libri per bambini; pensi che questa operazione possa avere un qualche significato positivo? In che modo?

Risposta: Posso riferirmi alla mia esperienza forse più valida, *Cipi*. Questo libro ha avuto buon successo anche in lettori di scolaresche che vivevano in ambienti diversi. Sapete come è nato il libro. La prima fase della sua elaborazione è stata l'osservazione dei passeri di un tetto che è di fronte alla nostra scuola. I bambini osservano giorno per giorno che cosa accade, durante tutto un ciclo annuale. E annotano brevemente come cronaca quello che avviene. Poi le cartelle sono riprese da un'altra classe, che vive nello stesso ambiente, davanti allo stesso tetto e rivede tutta la vita di quegli uccelli. E propone di scrivere la storia come un romanzo. Incomincia il lavoro, che poi conduco a termine io perché nel frattempo finisce l'anno scolastico. I bambini vengono a casa mia a controllare il lavoro e a darmi idee. Ora gli altri ragazzi hanno letto questo libro con interesse. E questo è documentato da tante lettere che mi sono arrivate e da tanti amici che me l'hanno detto.

Il problema della letteratura infantile non è semplice. Io penso che bisognerebbe partire dall'ambiente che circonda il bambino. E soprattutto usare il loro linguaggio. Allora nessuno meglio di loro può dirti come va scritta la storia. Adesso ho i miei bambini di terza, continuano a creare storie simili che sono lette da tutti avidamente. E cominciano a diventare sempre più complesse, perché

man mano che maturano i bambini, le storie si sviluppano. Pubblicate sul giornalino, vengono lette da altri bambini ed è la conferma che vengono capite, apprezzate e sono di stimolo anche per la produzione di altre in altri ambienti. Per cui chi volesse scrivere per i ragazzi, dovrebbe prima di tutto partire dal loro mondo, conoscerli, i ragazzi. Sia per usare una forma narrativa semplice e psicologicamente adatta, sia per il reperimento dei contenuti.

Il plagio.

Domanda: L'atteggiamento, il metodo di lavoro degli insegnanti del Movimento di cooperazione educativa, lo hai detto anche tu, urta contro molte difficoltà ed incomprensioni. In un ambiente chiuso ed arretrato «dà scandalo». Tra le accuse ricorrenti in questo contesto, una da un po' di tempo va particolarmente di moda: si dice che noi «plagiamo» i nostri ragazzi.

Risposta: Sì, in effetti è successo anche a me. In una riunione in cui c'era quel prete, che ritroviamo alla fine del libro, che scrive le canzonette per lo «Zecchino d'oro», che organizza le feste per i Patronati scolastici, che è padrone di 250 pertiche di terra, ebbene, questo prete mi ha attaccato proprio dicendo che non è affatto vero che noi vogliamo la loro liberazione, la loro capacità critica, perché in fondo li mettiamo nelle condizioni di assimilare le nostre idee.

Il metodo della ricerca e l'affermazione dell'abito critico, che sono fondamentali della metodologia del Movimento, se deve applicarsi all'ambiente in cui il ragaz-

zo vive, ci porterà ad occuparci della nostra società. Se questa società è fondata sulla disuguaglianza sociale e sul privilegio, la «ricerca» attraverso l'analisi dei dati ci porterà a scoprire la disuguaglianza e il privilegio. Certo, lo si è detto, i libri di testo vogliono nascondere questa realtà, raccontano un'altra storia, che entra nella testa del bambino solo attraverso la memorizzazione, e non certo attraverso l'analisi critica.

Ora se c'è un plagio, ne sono proprio responsabili coloro che danno la cultura in pacchetti di nozioni, che il bambino non è in grado di vagliare e discutere.

Chi crede nel metodo dell'analisi di tipo scientifico, e cerca di comportarsi coerentemente ad essa nella sua pratica educativa, sa molto bene che se ci si lascia prendere dalla tentazione, a volte umanamente comprensibile, di sostituirsi a lui perché arrivi prima al fondo di un problema, si distrugge nello stesso momento il processo più autentico con cui il bambino giunge ad essere veramente in possesso della realtà, perché se la è conquistata.

Se noi rispettiamo la metodologia di questa attività di ricerca, se siamo onesti non falsandone i dati, il bambino potrebbe arrivare alle stesse nostre conclusioni; d'altro canto le nostre precedenti convinzioni possono venire rimesse in discussione e rivelarsi inesatte nella ricerca, in questo caso siamo noi che modificheremo noi stessi.

Al mio paese avviene la stessa cosa quando si riunisce l'assemblea popolare per discutere un problema di comune interesse. Fino a poco tempo fa, dal 1945 in poi, nei consigli comunali i problemi venivano affrontati esclusivamente dai delegati del popolo, dai consiglieri, che sono di parti opposte. Su qualsiasi problema chi proponeva votava a favore e la controparte quasi sempre contro.

Nell'assemblea popolare invece il problema viene analizzato in profondità, non ci sono barriere precostituite di fedeltà di partito; alla fine ci si ritrova sulla sostanza, sui dati reali del problema; per mezzo dell'analisi approfondita, si arriva quasi sempre all'unanimità.

È naturale che se si va al fondo delle cose gli operai trovano che sono sfruttati (magari qualcuno non lo sapeva!), ma un conto è dir loro «guardate che siete degli sfruttati!», e un conto metterli nella condizione di analizzare la situazione in cui vivono, di dimostrarla con dati precisi, tali che chiudano la bocca anche al padrone.

Metodo scientifico e scelte ideologiche.

Domanda: Tu hai detto che c'è una forza nelle cose che porta alla verità e se siamo veramente tutti onesti e sinceri, se ci mettiamo tutti intorno a un tavolo, destra, sinistra e così via, non può che trionfare la verità. Hai fatto in proposito l'esempio della scienza e dei suoi procedimenti: è il metodo scientifico che ti porta al fondo delle cose fino alla loro verità oggettiva.

Su queste considerazioni mi sorgono alcune obiezioni e perplessità.

Innanzitutto non direi che la scienza agisca esattamente in questo modo. Questo non soltanto per quanto riguarda il problema dell'applicazione della scienza, del suo momento tecnico.

Qui il discorso è facile: la scienza va in mano a chi dà i soldi per la ricerca e questi la usa come gli conviene.

Ma al di là di questo problema, proprio a livello di pensiero scientifico, l'atteggiamento dello scienziato non è as-

solutamente quello di arrivare alla «realtà oggettiva» che è, mi sembra, un concetto un pochino fuori dall'orbita della nostra situazione e della nostra cultura. La scienza ha altri procedimenti.

Su questa premessa vorrei entrare nel merito di alcune pagine del libro per verificare se può essere chiamata «realtà oggettiva» quello che vi si trova. Mi riferisco a quelle più prettamente politiche, ad esempio a quelle che trattano del problema della pace dove saltano fuori U Thant e il Papa, del problema dei negri, ove pare quasi che Robert Kennedy sia il difensore dei negri. Mi sembra doveroso riconoscere che vi sono altre persone che ritengono che la realtà oggettiva sia ben diversa da quella.

Bastano gli strumenti della scienza per dirimere la questione?

Risposta: Quando noi introduciamo a scuola una certa metodologia sappiamo perché lo facciamo; se noi volessimo infatti assumere un atteggiamento autoritario, da plagiatori, non avremmo alcun bisogno di inventare una nuova metodologia liberatrice, basterebbe operare la sostituzione dei contenuti che rifiutiamo con quelli che interessano a noi, la scuola può restare così com'è, e il gioco è fatto.

È vero, nella classe troviamo il bambino che ritiene Kennedy un difensore dei negri perché proponeva una certa legge, ma c'è anche il bambino che afferma che occorre prendere le armi come ha fatto Camilo Torres, e giustifica la rivoluzione, anche violenta, come legittima difesa degli uomini messi in certe condizioni dalle loro classi dirigenti.

Ora è questa problematica, che nasce nelle nostre clas-

si, a portare il bambino a prendere coscienza degli scontri e delle contraddizioni della realtà, e a fare le proprie scelte, come lo scienziato fa le sue. Di fronte ai disastri che ha prodotto sul piano ecologico la «legge del profitto», si arriva alla fotografia di questi dati della realtà, ma sarebbe un'operazione inutile se poi non si passasse alla nuova fase, che è quella di porsi il problema di come deve comportarsi l'umanità.

Penso al lavoro fatto da Angelo che sviluppava il problema del pacifista tedesco Einstein coinvolto nel grosso dramma della guerra mondiale, in possesso dello strumento che poteva dare la vittoria conclusiva a una delle due parti; in queste e non in altre condizioni fa la sua scelta.

Io penso che la ricerca, spinta a fondo, porti in qualche modo alla constatazione di una "realtà globale" per cui in una società come la nostra fondata sui privilegi, sulle differenze sociali non può non venirne la scoperta di questa realtà e perciò anche la presa di coscienza che queste disuguaglianze non devono solo essere fotografate, ma anche rimosse.

Quindi il problema diventa: come possono essere rimosse? Ci sono strumenti di lotta diversi, riformisti o violenti? Questa è una problematica che nasce all'interno della metodologia.

Se noi andiamo per questa strada ci troviamo per forza a sinistra ed è naturale che le forze di destra non introducano nella scuola alcuna modificazione, perché se lo facessero andrebbero a dare un'analisi di ciò che è il prodotto della loro politica; il prodotto di che cosa è il mondo nel quale queste forze dominano.

Io sono convinto che se nella scuola il bambino impara come si fa una ricerca, non nell'ambito di dati già

prefabbricati, come nel libro di testo, ma direttamente come strumento che realizza una autentica volontà di scoperta del reale, come qualcosa di sostanzialmente diverso dalla pura esercitazione mentale, verso l'ignoto insieme all'insegnante, si impadronisce di qualcosa di più che una semplice metodologia di lavoro, qualcosa che è già conoscenza dei meccanismi con cui la società di classe agisce, la legge dell'accumulazione e del profitto, la legge dello sfruttamento.

Domanda: Nonostante la positività di alcuni atteggiamenti maturati in Angelo e in altri suoi amici, resta indubbiamente l'impressione che l'esperienza in generale sia «senza speranza». Tu stesso affermi però che l'opera educativa sarebbe sterile se limitata all'interno della scuola. Per questo da tanti anni hai affiancato l'impegno civile a quello pedagogico.

Quali sono i caratteri più importanti dell'ultima esperienza che hai iniziato il giugno scorso, dopo le elezioni amministrative?

Risposta: La sinistra unita si era presentata alla popolazione con un programma politico, questo: «Piadenesi, in questi ultimi anni sono circolate le idee nuove degli operai e degli studenti intorno al modo di essere liberi e di gestire il potere... L'idea nuova che il gruppo dei candidati della lista di sinistra fa propria è quella di rendere effettivamente partecipe il cittadino al governo del suo Comune... L'assemblea aperta a tutti è il mezzo con cui il cittadino interverrà direttamente nella gestione del Comune... Il nostro programma non è da ritenersi né rigido né completo: sta a voi, dopo le elezioni, discuterlo nelle assemblee, perfezionarlo, farlo aderire alle necessità del

nostro paese, il quale non può restare insensibile ai fermenti che il nostro tempo esprime...»

Vinte le elezioni, il programma politico doveva diventare azione.

Nella prima assemblea venne discusso che cos'è una assemblea, come la si convoca e come si gestisce. La sala del Consiglio, che per venticinque anni era stata sempre (o quasi) deserta, ora è gremita. I primi interventi chiedono di eleggere il presidente, che non sarà il sindaco, ma uno dei presenti, a turno.

Si afferma che l'assemblea rappresenta il popolo che ha eletto i suoi rappresentanti come esecutori delle sue indicazioni, si chiede di discutere il programma indicativo presentato dalla lista per stabilire quali problemi, in ordine di priorità, dovranno essere affrontati.

Le decisioni approvate dalla prima assemblea sono: *a*) il regolamento dell'assemblea, la quale ha potere decisionale; *b*) la scelta dei problemi più importanti o urgenti da discutere nelle successive assemblee popolari.

Una delle prime questioni discusse è stata l'autocompilazione dei ruoli dell'imposta di famiglia. L'esperienza, che coinvolge molte persone, pone il problema del metodo di lavoro: l'assemblea, dopo aver indicato l'orientamento di fondo, nomina diverse commissioni di lavoro aperte, per categorie, le quali si riuniscono in giorni diversi per dare la possibilità a chiunque di partecipare eventualmente a tutte. È stato un lavoro lungo, analitico, teso, per la presenza dei padroni che difendevano i loro interessi, e che ha portato la popolazione a scoprire la realtà oggettiva riguardante le entrate dei cittadini: attraverso le testimonianze, i dati reali dei bilanci, gli stipendi, tutti vengono a sapere quanto prende un operaio e quanto gli viene tolto

con la tassa invisibile dell'imposta di consumo, cioè come viene decurtata l'entrata a chi ha il reddito fisso. Si scopre così che le tasse (in senso globale) dei lavoratori sono mediamente superiori a quelle dei ricchi, in quanto il 70 per cento delle entrate del Comune è dato da queste tasse invisibili che pagano tutti in modo uguale, pur essendo assai "disuguali". Queste cose, che la sinistra dava per scontate (quante volte erano state dette nelle riunioni!) assumono, nella loro dimensione matematica, un valore nuovo, il valore del documento inconfutabile, della prova dell'ingiustizia. E da lì, da quella constatazione settoriale, il discorso si estende alle condizioni dei lavoratori in generale.

Ugualmente interessante è stato il lavoro della commissione che doveva accertare i redditi degli industriali, dei commercianti e dei professionisti in genere. Un operaio dice che se i lavoratori a reddito fisso dichiarano tutto quel che guadagnano, è giusto che anche i padroni e i professionisti siano tassati su tutto quel che guadagnano. All'obiezione che essi nascondono i loro guadagni, si risponde che gli operai in fabbrica sanno quanti pezzi lavorano e quanti pezzi restano alla fine dell'anno, e gli impiegati sanno quanto viene incassato, e sanno anche quanto costa il materiale e quali sono le spese generali. Si scopre che si possono fare i conti al padrone con precisione, se si vuole. Ma si scopre anche il rischio, perché il lavoratore quando è assunto ha l'obbligo del segreto professionale. Si scopre che c'è anche il segreto bancario, una legge fatta dai padroni per difendere i loro interessi. L'orizzonte si allarga su una realtà oggettiva di classe e il quadro acquista una dimensione politica. Tre mesi di lavoro delle commissioni hanno portato al criterio di tassazione proporzionale con le relative detrazioni calcolate sull'effettiva incidenza delle spese (figli studenti,

pendolarismo, ecc.), alla diminuzione delle famiglie di lavoratori tassate, all'aumento della tassazione per le famiglie più agiate, a un'entrata complessiva sensibilmente superiore e alla scomparsa dei ricorsi, che gli anni precedenti lasciavano in sospeso per anni la definizione dei redditi.

Più avanti furono portati in assemblea problemi non amministrativi, come il sopruso di un industriale che non voleva consegnare la busta paga agli operai scesi in sciopero. Una delegazione va in fabbrica insieme agli operai, discute e alla fine la busta paga è consegnata.

Dopo quel fatto i conservatori hanno reagito accusando l'assemblea di oltrepassare i suoi limiti amministrativi. Ma era chiaro ormai che il metodo dell'assemblea con potere decisionale sul piano comunale avrebbe portato oltre, a scontrarsi con altri poteri: la fabbrica, la scuola, la chiesa, se voleva essere un nuovo modo di gestire la vita sociale, di partecipare alla cosa pubblica. Questo è il problema di fondo che attende al varco la nostra esperienza.

Decisioni dell'assemblea popolare.

Tutti possono partecipare alle assemblee. In caso di voto valgono soltanto quelli dei cittadini residenti a Piadena. (Successivamente l'assemblea ha accolto la proposta che possono votare anche le persone non residenti che lavorano a Piadena, quando il problema in discussione li interessi direttamente).

Viene approvato il seguente regolamento sul funzionamento dell'assemblea:

a) l'assemblea può essere convocata dall'amministrazione comunale ogni volta essa lo ritenga necessario;

b) dietro richiesta di quaranta cittadini può essere convocata la assemblea;

c) ogni cittadino può chiedere all'amministrazione l'inserimento all'ordine del giorno dell'assemblea di problemi da porre in discussione;

d) all'assemblea di volta in volta spetta la nomina del presidente. Può essere rieletto il presidente dell'assemblea precedente;

e) durante i lavori dell'assemblea dovrà essere rispettato l'ordine del giorno;

f) l'assemblea discuterà i problemi posti all'ordine del giorno. Se non saranno risolti verranno ridiscussi in successive assemblee. Raggiunto l'accordo di massima l'assemblea domanda al consiglio comunale l'attuazione dell'opera;

g) verranno costituiti gruppi di studio che affiancheranno l'amministrazione nell'elaborazione di eventuali documentazioni;

h) per problemi urgenti o di sicurezza pubblica o altro è sufficiente un invito verbale o scritto alla giunta comunale per la immediata convocazione.

Scuola come liberazione

Voi sapete che io non sono capace di fare discorsi (e se lo fossi probabilmente non lo farei); sarà opportuno quindi che ci accordiamo per organizzare questo paio d'ore che stiamo insieme. Forse è più produttivo e più utile, invece di sentire esperienze altrui, partire dai vostri problemi, che certamente avete, perché ogni comunità viva ha sempre problemi aperti.

Vorrei dire un'altra cosa: dopo la pubblicazione delle relazioni di lavoro allegate ai miei registri di classe, in un volume dal titolo *Il paese sbagliato* (relazioni che generalmente i direttori che si sono succeduti nel mio circolo didattico non leggevano, occupandosi invece di ciò che era succintamente scritto sul modello stampato) e dopo l'interesse suscitato dal libro, io ho provato amarezza, perché la più normale delle esperienze, quella di un gruppo di bambini che vivono cinque anni insieme senza timori di sorta, è diventata una cosa eccezionale.

Ma qui mi si chiede una breve relazione, come si usa, e io mi proverò a sintetizzare, per quanto mi sarà possibile, le motivazioni e gli sviluppi di un'esperienza metodologico-politica portata avanti e sofferta giorno per giorno per tanti anni, esperienza che continua tuttora.

Mettersi insieme per risolvere i problemi.

Vorrei anche chiarire che non sono qui per dare a voi delle risposte, ma per pormi, insieme a voi, delle domande. Infatti non ho ricette per nessun problema. Ho capito però una cosa fondamentale, che ha dato al mio lavoro sempre nuovo vigore, quando venivano i dubbi: che la via per risolvere i problemi del nostro lavoro e della vita comunitaria è quella del mettersi insieme, perché l'individuo che risolve da solo tutti i problemi, per bravo e intelligente e dotto che sia, non esiste. Nessuno può risolvere i problemi della gente se non si conoscono sino in fondo attraverso la viva voce dell'esperienza dei protagonisti. Ritengo quindi che nell'ambito di questa vostra comunità, dove la base partecipa alle decisioni portando la propria vita nelle assemblee, sia riconosciuta valida l'impostazione comunitaria del lavoro sia a scuola, sia nell'ambiente sociale esterno.

Realizzare una comunità.

I principi sui quali ho fondato l'attività delle mie scolaresche in tutti questi anni tendono a realizzare una comunità in cui i bambini si sentano uguali, compagni, fratelli; essi non avvertono e non hanno al di sopra uno che li comanda e li umilia, ma un maestro che li guida all'esplorazione della vita. In questo tipo di comunità ovviamente non c'è il voto e nessun altro timore. C'è invece la motivazione a tutto ciò che si fa. E tra i fini delle attività c'è quello della felicità.

Perché dobbiamo vivere tutta la vita, in famiglia, a

scuola, in fabbrica, sempre con la paura dentro e qualcuno al di sopra che ci comanda, ci umilia e ci impedisce di realizzare noi stessi?

Fondata su questi principi è stata anche l'esperienza dei cinque anni descritti nel libro: un tratto della nostra vita in cui abbiamo scoperto chi siamo, come potevamo realizzare noi stessi sviluppando le nostre capacità, i cosiddetti talenti, in modo da formare individualità che non si mettessero in competizione con le altre, ma potessero dare ogni sorta di contributi positivi al consolidarsi di rapporti sociali in una comunità che tali individualità esprime e valorizza.

Questo è il segreto, se così vogliamo definirlo, del risultato positivo dell'esperienza. Poi c'è un altro segreto, che è l'amore verso gli altri, inteso come rispetto dei singoli e impegno sociale.

Superare l'individualismo.

Non è facile, lo riconosco, superare in noi l'egoismo e l'individualismo instillato in mille modi da una società come la nostra che stimola proprio le attività antisociali, negative, dell'individuo. Vediamo infatti che quel che conta è il denaro, è il successo, e che per arrivare a tal fine si mettono in pratica mezzi illeciti e innaturali, che urtano contro la morale.

Da qui discende che la scelta che dobbiamo operare per agire in un certo modo nella scuola (la scelta che è degli amici di Cooperazione educativa) è prima di tutto sul piano politico e conseguentemente su quello didattico. È bene che si dicano le cose con schiettezza e sincerità. L'impegno sul piano scolastico è venuto a

maturarsi perché precedentemente c'era un impegno sul piano politico.

Dopo la fine della Seconda guerra mondiale, abbattuto il fascismo, in Italia si parlava di libertà, di vita democratica, di uno Stato nuovo da edificare distruggendo le strutture borboniche e autoritarie che erano servite al fascismo per instaurare la dittatura.

Molti educatori, entrando nella scuola per iniziare l'insegnamento in quel periodo, erano impegnati politicamente per creare una società nuova, fondata sulla collaborazione e sulla solidarietà degli uomini, invece che sulla competizione e sul profitto. Una società socialista per la quale occorreva un tipo nuovo di uomo, non arrivista, non individualista, non egoista: l'uomo sociale.

Fu così che iniziammo un'analisi critica della scuola tradizionale e autoritaria prendendo in esame ogni suo aspetto, ogni particolare, e tutti gli strumenti da essa utilizzati per formare l'individuo che alla società capitalistica occorreva: un individuo che si sottomette facilmente, senza capacità critica, prima nella scuola all'insegnante e più tardi al padrone della fabbrica o al dirigente, a qualsiasi «capo» avesse trovato sopra di lui.

La liberazione delle capacità dei ragazzi.

Mentre analizzavamo gli strumenti «politici» della scuola borghese, cercavamo la loro sostituzione con altri strumenti di liberazione delle capacità espressive, logiche, creative e critiche dei ragazzi. E introducemmo le tecniche del pedagogista francese Célestin Freinet. Freinet era stato un pastore e conservava dei contadini il buon senso

e il linguaggio chiaro e semplice; egli rifiutava i discorsi complicati e sradicati dalla realtà, anche se era molto attento a ciò che succedeva nel mondo culturale e politico.

Questo uomo semplice, subito dopo la Prima guerra mondiale, aveva rinunciato alla pensione e, pur avendo perduto un polmone, si era dedicato alle esperienze politiche e pedagogiche e lasciò un patrimonio concreto di tecniche e di iniziative. Da lui prendemmo le tecniche di base del testo libero, della corrispondenza, della tipografia a scuola, delle attività espressive grafico-figurative, della ricerca, ecc. L'introduzione nella nostra scuola di queste tecniche consentì la distruzione, o meglio la sostituzione, delle tecniche didattiche della scuola borghese, con attività liberatrici. Una delle tecniche della scuola autoritaria che per prime decidemmo di eliminare fu il tema.

Analizzando criticamente il tema, tecnica ancora oggi molto diffusa, ci accorgemmo della sua funzione precisa in una scuola autoritaria: nel momento stesso in cui insegnavamo al bambino a leggere e a scrivere, gli dicevamo che cosa doveva leggere (sul libro) e scrivere (col tema). Studiando i temi dei bambini e confrontandoli con quelli di diverse scolaresche, notammo una cosa molto semplice e significativa: che quando l'argomento che noi imponevamo di trattare col tema si avvicinava all'esperienza dei bambini, questi avevano molte cose da raccontare e lo facevano con vivacità e ricchezza di particolari. Quando invece l'argomento era lontano dalla loro esperienza, essi racimolavano le poche idee che avevano, inventavano, si arrangiavano e ne veniva il solito tema scarso d'idee, sconclusionato, da quattro.

Da questa constatazione venne la domanda naturale: se quando ci avviciniamo al suo mondo il bambino ha

idee e racconta con ricchezza di particolari, perché non partiamo *sempre* dalla sua vita?

La revisione di tutta la didattica tradizionale.

Fu l'inizio di una revisione a catena di tutti gli altri aspetti della didattica tradizionale. Mentre prima il bambino a scuola imparava sin dal primo giorno che il maestro che stava dietro la cattedra era una persona che aveva il sapere da trasmettere e alla quale si doveva ubbidire e dalla quale si prendeva il premio o il castigo a seconda del comportamento e delle risposte, ora il bambino era lì davanti a noi soggetto dell'educazione, individuo da liberare.

Ma valorizzare le sue attitudini, partire da lui, significava cambiare nell'aula tutto: il nostro rapporto con lui, l'orario, la distribuzione delle attività nello spazio e nel tempo, gli stessi programmi. Per liberarlo bisognava metterlo in condizioni di parlare, e per farlo parlare bisognava togliergli qualsiasi timore, perché se il bambino ha paura di qualche cosa, se non si sente completamente libero, la chiave se la tiene lui gelosamente custodita e noi non possiamo né carpirgliela né strappargliela: soltanto lui ce la può consegnare quando si fida di noi, quando capisce che noi siamo lì per aiutarlo a vivere in libertà.

La sostituzione del tema con il testo libero (che il bambino dice o scrive o disegna quando ha qualcosa da comunicare agli altri di particolare significato, da non confondere quindi con il tema libero, che l'alunno è obbligato a scrivere quando vuole il maestro, anche se non ha nulla da dire) porta naturalmente i bambini a esprimersi, a di-

scutere, a rivelarsi per quel che sono, a mostrare i loro condizionamenti e i loro interessi.

I nuovi problemi di una scuola nuova.

Da qui nascono problemi di organizzazione. Si tratta di dare una nuova organizzazione alla scuola, la quale non risulta più strutturata secondo i soliti programmi fondati sulle materie di studio, e stabiliti dall'insegnante, ma sugli argomenti che i bambini portano in classe e che si riferiscono alla vita familiare e sociale. Da questi argomenti non possono non nascere dei problemi.

Dal testo libero si passa naturalmente a un'altra tecnica, che permette alla comunità di approfondire sulla realtà i problemi: la ricerca. (Da non confondere con la cosiddetta ricerca sulle enciclopedie, ancora in uso in molte scuole italiane, che si risolve in un esercizio di copiatura di notizie). La ricerca è una tecnica fondamentale per la formazione della mentalità critica. Nessun insegnante a scuola l'ha imparata perché all'Istituto magistrale si studia solo sui libri. Essa non può essere accettata dall'insegnante borghese perché il problema che viene dall'ambiente che non si trova sui libri, fa parte del presente e siamo noi che dobbiamo scoprirlo, e può essere pericolosa per chi vuole nascondere la realtà. La ricerca «sul campo» porta alla raccolta di dati, alla loro lettura e interpretazione, alla loro visualizzazione per mezzo di grafici, alle ipotesi e alle verifiche, a un complesso di attività che sviluppino la capacità critica.

Ciò contrasta con quanto si apprende nella scuola di tipo tradizionale, dove si esercita in primo luogo la me-

moria, e dove ciò che si impara è accuratamente prefissato da programmi che escludono la realtà ambientale nella sua globalità dinamica. È naturale che ciò avvenga da parte della scuola di classe: infatti in una società come la nostra (ma il discorso potrebbe valere per tutti i tipi di società autoritarie) fondata sul profitto e quindi sulle disuguaglianze sociali, da qualsiasi problema del presente la nostra ricerca prenda l'avvio, si arriva alle contraddizioni della società. Quando a scuola vengono portati e discussi e sviscerati i problemi del nostro tempo, il bambino comincia a prendere coscienza del mondo in cui vive e ad agire di conseguenza, a operare delle scelte, perché la ricerca non è fatta per fotografare la realtà, ma per rilevare le contraddizioni dell'ambiente sociale e ricercare con quali strumenti gli uomini possono superarle. È un tipo di lavoro attivizzante che stimola il ragionamento e la presa di coscienza morale, e fa pervenire gli alunni a risultati sempre provvisori, ma reali, ricavati dall'esperienza.

Al fondo una indispensabile motivazione politica.

Tutto questo lavoro (che ha aspetti diversi: scientifici e matematici, geografici e storici e linguistici, ecc.) noi abbiamo fatto in questi anni partendo, come ho detto, dalla motivazione politica, dall'impegno per la edificazione di una società nuova, che nella scuola si prefigurava fondata sui principi che prima ho detto.

Purtroppo, mentre noi portavamo avanti questo impegno nella scuola, la società italiana è rimasta tale e quale, le speranze di rinnovamento sono andate deluse

e tutti i problemi sociali e politici di fondo sono stati accantonati.

In questa situazione storica, gli educatori che avevano rinnovato la loro scuola si sono trovati a realizzare "isole felici" senza sbocco. In queste scuole i ragazzi che lavoravano per una motivazione che non fosse il voto, che si aiutavano a vicenda, che amministravano una cassa rendendo a turno i conti alla assemblea, che gestivano il potere formulando l'ordine del giorno e preparando i programmi sulla base delle loro necessità, imparavano cose che lo Stato autoritario, rimasto intatto, non poteva valorizzare, pena la sua distruzione. Il maestro, là dentro, assumeva il ruolo di coordinatore e di animatore che assisteva e partecipava al graduale formarsi di una comunità di ragazzi che imparano a responsabilizzarsi, che fanno le assemblee come certamente fate anche voi, che diventano protagonisti della vita pubblica all'interno della scuola.

È chiaro che, così impostato il lavoro, l'educatore non può non agire parallelamente su due piani: quello didattico-pedagogico e quello civile, sociale e politico, con tutte le conseguenze che ne possono derivare. Diventa per lui naturale estendere la sua esperienza nell'ambito del paese o del quartiere in cui vive.

Il mio paese.

Io abito in un paese di circa quattromila abitanti, con tre frazioni intorno al capoluogo, un ambiente meno raccolto del vostro quartiere.

In questo paese non avrebbe avuto senso una scuola fondata sul principio della gestione diretta, se tali principi

non fossero stati estesi sul piano sociale e politico. Ecco allora venire naturale di contribuire alla divulgazione e alla realizzazione di tali principi sul piano comunale.

Nel giugno del 1970, alla lista di sinistra che mi proponeva la candidatura, chiedevo di tener conto delle idee divulgate dal movimento studentesco e dagli operai nelle lotte dell'autunno caldo, e di tentare la esperienza della gestione diretta col metodo assembleare. Fatta propria la proposta da tutti i candidati, alla popolazione fu fatta una domanda politica semplicissima: se è democrazia andare ogni cinque anni a mettere il voto su una scheda e rinunciare poi al controllo e alla partecipazione giorno per giorno alla vita pubblica. L'eletto non dovrebbe andare a comandare, ma a servire, a interpretare cioè la esigenza e la volontà popolare. Ci servimmo di alcuni concetti di Don Milani (i lampioni e le fognature le sanno fare anche i monarchici, forse meglio delle sinistre) per portare in primo piano l'obiettivo della formazione democratica del cittadino che attraverso l'esercizio dei suoi diritti prende coscienza della realtà e agisce per modificarla.

Il Comune fu strappato alle destre con una maggioranza netta e da allora è iniziata l'esperienza assembleare.

L'esperienza assembleare.

L'assemblea popolare aperta a tutti ha potere decisionale, il consiglio e la giunta sono organi esecutivi della assemblea. Nell'assemblea, che viene convocata dai cittadini (bastano quaranta firme o la richiesta alla giunta), si discutono tutti i problemi della comunità, sia quelli che

riguardano l'amministrazione comunale, sia quelli riguardanti la condizione degli operai nelle fabbriche o dei ragazzi nella scuola.

Ogni argomento è sviscerato in una o più sedute sino alla decisione per alzata di mano, che vincola moralmente il consiglio e la giunta a portare avanti la procedura.

La tecnica è semplice, simile a quella che usano i ragazzi nel corso delle ricerche sul campo: i cittadini in assemblea generale danno indicazioni di massima per la risoluzione di un problema (ad esempio, per il criterio di tassazione: esonerare il più possibile i lavoratori a reddito fisso e far pagare i ricchi, ecc.); poi vengono istituite dall'assemblea le commissioni di studio su aspetti parziali (ad esempio: artigiani, agricoltori, industria, ecc.). Le commissioni di studio, come le altre assemblee, sono aperte a tutti i cittadini, anche ai forestieri, mentre le decisioni sono prese solo dai residenti in Piadena o da chi lavora in paese.

Così pian piano viene approntato il bilancio comunale con le entrate e le uscite, ma soprattutto viene «costruito» il cittadino responsabile e sociale che discute tutto, che ficca il naso in tutti i problemi, che accetta la decisione finale dell'assemblea sovrana. È vero che anche questa esperienza, in atto da meno di un anno, può essere considerata un'altra "isola felice" nel contesto autoritario della nostra società repressiva; è però altrettanto vero che essa può essere estesa ad altri comuni, i cui amministratori accettino di "educare" se stessi e il popolo alla gestione sociale della cosa pubblica, dimostrando così la possibilità che gli uomini, insieme, possono diventare i protagonisti della storia e gli artefici del loro destino.

Come il bambino a scuola impara a parlare perché la lingua è strumento di comunicazione e di difesa, così

nell'assemblea l'uomo comune impara a ragionare, a usare la lingua per risolvere i problemi della sua comunità, a dare il meglio di sé per tutti gli altri.

INTERVENTI.

Primo intervento Un tecnico

Non sono un insegnante come Mario Lodi. Esiste il problema di formare nuovi insegnanti e di valorizzare quelli che già hanno insegnato. Ma esistono nuove tecniche didattiche, nuovi mezzi, audiovisivi, ecc. Ecco il problema: se per caso i nuovi mezzi non possono facilitare l'adozione di nuovi metodi che di per sé sarebbero indipendenti. Se nel dibattito si parlerà degli ausili automatici all'insegnamento, dei nuovi mezzi oltre che dei nuovi metodi, sarei lieto di intervenire.

Secondo intervento Un insegnante

Credo che sia importante affrontare alcuni dei temi che Lodi ci ha consegnato come spunti per una serata di discussione. Il primo aspetto che vorrei sottolineare, anche per chiedere un chiarimento a Lodi e ai presenti tutti, è quello del fondamento ideologico e politico di questa esperienza. Mi pare di aver colto che i due cardini ideologici su cui si fonda quella esperienza e l'esigenza di estenderla, sono la persona e l'amore. La persona come complesso con certe caratteristiche e l'amore come sforzo per estendere agli altri certe conquiste. Ora è necessario chiarire un po' questi due concetti fondamentali, perché la persona ad esempio può essere un concetto anche estremamente equivoco. La persona può essere un uomo astratto preso con certe caratteristiche naturali e quindi essere un modello con certe potenzialità, oppure può essere una reale presenza in un contesto sociale e storico. Lo stesso problema dell'amore è un rapporto soltanto astratto, cioè un rapporto di dedizione, cioè tendere la mano agli altri indiscriminatamente, op-

pure è una scelta di solidarietà, fatta sulla base di scelte e interessi comuni a certe categorie; interessi di crescita e di partecipazione che sono comuni in quanto appunto devono coinvolgere un rapporto di solidarietà?

Sul piano pedagogico rimane da chiarire il ruolo dell'insegnante. Queste esperienze che si stanno verificando in varie parti, sono legate forzatamente a certe presenze qualificate, a certe persone che danno una loro impronta all'esperienza stessa. Il discorso andrebbe invece allargato al ruolo dell'insegnante.

Lodi diceva che nella sua esperienza ha posto le premesse se non altro del superamento critico di una certa situazione dell'insegnante. Su questo sono d'accordo perché il ruolo nuovo della scuola è proprio quello del superamento critico di certe situazioni; ma a questo punto la figura dell'insegnante mi appare poco chiara. In una società così strutturata, fondata su valori come il successo e il profitto, in cui la scuola è il canale centrale della trasmissione di tali valori, come si fa a creare una condizione comunitaria per il superamento di tali falsi valori, se non c'è l'insegnante quale mediatore di una duplice funzione che si deve verificare in lui? Da una parte lui è come il depositario, è il finanziato da questo tipo di società proprio per ritrasmettere quei valori; dall'altro egli sente il bisogno di creare, anzi deve sentire il bisogno di creare, le premesse della partecipazione dei ragazzi al superamento degli stessi falsi valori. Andrebbe chiarito di più il ruolo dell'insegnante in questo processo di trasformazione.

Un'ultima osservazione riguardo il discorso del risvolto civile e sociale dell'esperienza che hanno fatto Lodi ed altri. Sono estremamente convinto della validità della democrazia diretta e partecipata. A Livorno siamo in una esperienza ancora in fase di discussione: è il problema dei consigli di quartiere. Nella discussione del regolamento dei consigli di quartiere è stato sollevato il problema della partecipazione diretta e del regime assembleare. Forse non in un piccolo comune, ma in una città ci sono dei problemi di mobilità sociale, interni alla città stessa quali lo spostamento dalla periferia al centro e viceversa; questi problemi impongono delle domande di ordine particolare. Non c'è il pericolo, se si lascia il discorso su una spontanea, e direi sponta-

neistica partecipazione, il pericolo di avere gli amici di un certo quartiere che portano avanti le pretese più qualunquiste? Cioè non c'è il pericolo di trovarsi di fronte a situazioni insostenibili, se non si creano certe premesse, se non si fanno delle scelte in ordine alla partecipazione popolare? In un comune piccolo, in un paese, il discorso è più difficile perché vi sono più radicati valori tradizionali e quindi è più facile, se non più possibile, avviare una esperienza di questo genere. Ma nei quartieri delle grosse città il discorso va impostato, a mio avviso, nella ridefinizione, e quindi nella invenzione dei nuovi canali di partecipazione. Forse la stessa democrazia diretta è un discorso che a livello di quartiere non realizza quella crescita popolare che ci auguriamo. Nessuno ha delle ricette, ma si tratta di definire di nuovo, di reinventare nuove forme di partecipazione democratica.

Terzo intervento Un insegnante

Son contento di essere ad un convegno in cui si può dare del tu alle persone con cui si parla. Vorrei ricordare la situazione di quei convegni psicodidattici o filosofici in cui i maestri diventano tanti soldatini comandati dal generale che ha studiato all'Università. Egli indica il libro, indica ogni mezzo, se siamo bravi ad eseguire i suoi ordini, che ci fa diventare sergenti maggiori; questo per dire che siamo in realtà degli esclusi.

Sono un insegnante in una nuova scuola, in quel di Massa, che fa un esperimento didattico permesso dall'Autorità.

Lodi ha parlato di ideologia, di didattica, di amore, ma non ha parlato di psicologia. Il mondo del bambino non è soltanto un punto di prospettiva, di dogmatica; il mondo esiste per il bambino in una tale qualità. Il bambino per forza riporta, fin da sei anni, quello che può fargli subire questo mondo innaturale. Va bene che si voglia socializzare i bambini; ma lo stadio di questa socializzazione al di là della loro volontà di socializzarsi, può anche essere causa di ritardo psichico nel bambino. Abbiamo dei bambini introversi, isolati; e sempre di più; anche se non sono ad un livello patologico eccezionale, nessuno ormai si può dir normale. Allora perché que-

sta educazione possa essere fattibile, possa essere programmata e constatata, non deve essere che didattica; e tale didattica non può avere altro che un fondamento psicologico, un'assistenza psicologica dei bambini, una impostazione psicologica che cambia di colpo il rapporto fra insegnante e bambino. Mi sembra che il maestro Lodi non si sia mai fermato sul lato psicologico; il bambino non per colpa sua, subisce dei disturbi e dei condizionamenti, che sono ormai incurabili.

Quarto intervento Una insegnante

Insegno a Pistoia, in un centro sperimentale. Sono portavoce di un gruppo che a Pistoia, proprio in questi giorni, è in un convegno che affronta i problemi della scuola, i problemi cioè dell'autoritarismo e quello a esso annesso, cioè il problema della gestione sociale nelle scuole.

Vorrei riportare certi aspetti del nostro convegno per avere una opinione dal maestro Lodi.

Il primo problema discusso è la gestione sociale delle scuole, prima delle scuole materne e poi delle scuole in generale. È stata una proposta accettata dalla maggioranza e mi sembra che la risposta, a questo proposito, sia stata data dal maestro Lodi.

Tengo conto di una risposta fondamentale, quando il maestro Lodi ha detto che il problema dell'uomo non è il problema della sua realizzazione in rapporto alla sua produttività, ma della sua realizzazione come persona.

A questo punto è sorta in seno al convegno la questione su come si possano risolvere questi problemi in seno alle strutture attuali del sistema; è sorto dunque il problema del rapporto fra la scuola e le strutture, fra gli insegnanti e le strutture.

Mi rivolgo al maestro Lodi con molta speranza perché mi sembra una persona che ha vinto le strutture. Io mi sento incapace di vincerle da sola e trovo altre persone con il mio stesso problema: esse incontrano un muro contro di loro. Il problema delle strutture è iniziato quando la società, che ci ha fornito un minimo di cultura, non ci ha dato una benché minima conoscenza di didatti-

ca, e una capacità d'insegnamento. La struttura scolastica produce degli insegnanti incompetenti, perché si può avere una vasta cultura e tante conoscenze letterarie, ma senza saper niente della scuola e dei ragazzi. Niente su come insegnare al bambino e su come risolvere i suoi problemi. Se sorgono dei problemi, non sappiamo rispondere nel modo più assoluto o si rimanda alla esperienza, che si acquista con gli anni; ma nel frattempo il ragazzo ne ha subito i danni. Esiste il problema della struttura, che fornisce insegnanti insufficienti.

Altro problema è la selezione dell'insegnante, che viene effettuata tramite un concorso, in cui si chiede tutto tranne che la competenza nei problemi di insegnamento. Giudicano su un tema, e se il tema è contrario a ciò che pensa la commissione cade tutto. Si guarda proprio a ciò che non serve.

Infine esiste il problema dei programmi; nel migliore dei casi si trova un direttore didattico che se ne frega altamente di ciò che fa; nel peggiore dei casi, come nel mio caso, si trova un incompetente che vuole che si insegni con autoritarismo e conservatorismo; né si possono affrontare dei problemi particolarmente complessi, come quello dei ragazzi difficili.

Tutto quello che sa dire il direttore didattico è che lui non li può capire, o che si dovrebbero mandare nelle scuole differenziali. In questi casi la struttura non aiuta, anzi ci contraddice in ogni occasione. Lei è riuscito a vincere la struttura in modo fantastico e la sua esperienza è contro la struttura; ma nel mio caso personale non sarebbe stato possibile realizzarla perché mi sarebbe stata impedita in mille modi. Proprio in questi giorni una mia amica, che ha tentato di fare una esperienza analoga alla sua, manca poco che vien radiata dalla scuola.

Accenno anche al problema del tempo pieno e delle scuole differenziali, in cui si ha il massimo dell'autoritarismo, in cui si condiziona più che mai il ragazzo perché non è sufficientemente produttivo, perché non è come gli altri, perché è un caratteriale, perché pone dei problemi particolari. Il professor Villani, dell'Istituto medico-pedagogico di Firenze ha detto: «Differenziali no, speciali sì». Ma il problema è rimasto irrisolto, perché anche le classi speciali sono da rivedere. Vorrei perciò una sua risposta an-

che sulle classi differenziali ed una sua opinione sulla proposta del professor Villani.

Quinto intervento Un pedagista

Faccio parte del gruppo dell'«informazione capovolta». Siamo molto amici dei bambini e in tutta l'Italia abbiamo cercato di dare modo ai bambini di esprimersi, avendo come grande profeta il nostro amico Lodi.

Per il nostro lavoro, ci hanno aiutato grandemente, prima di tutto, i bambini; è quanto volevo dire all'amica che mi ha preceduto. Ci domandavamo: come si modificano queste strutture, con chi ci si allea? Con i bambini ci si allea per la modifica delle strutture. È il primo dato di fatto che emerge dal lavoro di Lodi, da quello che ha fatto Freinet e da tutti coloro che hanno rinnovato la scuola.

Ci si allea soprattutto coi bambini, attraverso i bambini con le famiglie, in un lavoro di educazione permanente, di cui il nostro paese ha bisogno in un modo straordinario. Vi spiego, in breve, cosa facciamo in Toscana per aiutare questo lavoro dell'«informazione capovolta».

Ci stiamo occupando di far fare ai bambini, soprattutto attraverso il cinema, delle ricerche che modifichino proprio le strutture della scuola, ne scioglano le catene tradizionali. L'esperienza avviata vicino a Como si è ora estesa fortemente in Toscana, per cui si stanno facendo decine e decine di film nella scuola dell'obbligo, sia media che elementare. Stiamo cercando, in questo primo anno di lavoro, di portare all'informazione degli adulti quello che pensano i bambini. Siamo riusciti persino, attraverso l'assessore alla cultura della regione Toscana, il professor Filippelli, ad inoltrare con l'accordo del governo regionale, una richiesta ufficiale alla televisione italiana perché conceda mezz'ora di trasmissione serale, e possibilmente il sabato sera, al linguaggio dei bambini verso gli adulti fatto nella scuola dell'obbligo, cioè il contrario di quello che oggi si vieta in pratica di fare ai bambini. I bambini sono strumentalizzati da tutti i caroselli, dalla nostra civiltà consu-

mistica, rovina dei bambini e delle famiglie, che distorce il senso nuovo della formazione dell'individuo e che ha dato a noi, che magari ci occupavamo di politica, la grande delusione ma anche la spinta per vedere nella scuola l'unica vera possibilità di modificare veramente e profondamente il nostro paese. Per attuare questa «informazione capovolta», ero oggi in un paese del pisano, svolgevo un corso di educazione sessuale per gli insegnanti di un doposcuola, un collettivo di cinquantasei insegnanti, che si preparano ad attuare il tempo pieno nella scuola. Ridendo con le maestre dicevamo una cosa che, secondo me, non è affatto da ridersi sopra; cioè, se noi potessimo cambiare la situazione nel nostro paese, faremmo sì che un insegnante cominci il suo tirocinio facendo il professore d'Università e poi via via, quando è proprio bravo, diventerà maestro elementare. Dire questo non è un'assurdità. Il bambino è l'essere più prezioso che noi abbiamo in mano. Gli studenti universitari sono già abbastanza forti, abbastanza nerboruti per decidere, per opporsi anche, per contestare l'autoritarismo. Il bambino è veramente una creatura su cui si dovrebbero dirigere gli sforzi di coloro che sono più attenti e più preparati, che hanno più amore e più rispetto per questa persona che rappresenta il futuro dell'umanità. Penso quindi che non sia inoltre tanto assurdo chiedere, come abbiamo chiesto, intanto, che gli stipendi dei maestri elementari siano almeno come quelli dei professori universitari. Nemmeno questa è una battuta; è una cosa vera e giusta, che già avviene in altri paesi. Ci sono dei paesi civilissimi dove da più di cento anni il giudice e il maestro elementare sono quelli che ricevono il più alto stipendio nel paese, perché il più alto rispetto, la più alta dignità è dovuta a loro. Ma non crediate che io parli solo dicendo delle cose paradossali; dico delle cose forse un po' sconvolgenti, ma certe volte è necessario sconvolgere. La cosa fondamentale che vorrei dire è che siamo a disposizione di tutti gli insegnanti dei dintorni che vogliono utilizzarci per questo lavoro dell'«informazione capovolta».

L'unica materia che dovrebbe esserci nella scuola è il benessere, ma non il benessere materiale ed economico soltanto; bensì il benessere di tutto l'individuo, di tutta la persona. Il bambino deve andare a scuola volentieri, il genitore lo deve mandare a scuola vo-

lentieri, il maestro deve fare il maestro volentieri; ma per realizzare tutto questo, bisogna che la scuola cambi profondamente, soprattutto più che il tempo pieno deve essere un tempo pieno di cose. Bisogna dare molta importanza a ciò che i bambini pensano. Io, leggendo il libro di Lodi e dei suoi ragazzi, ho notato soprattutto una parte che riguarda la programmazione della scuola. È stato detto: «Non sappiamo ancora se va bene in un modo o nell'altro nella scuola; non programiamo troppo il futuro: i bambini sapranno programarlo anche loro». Cerchiamo, dunque, di dare agli alunni proprio quello spirito critico, quell'arma di libertà che è necessaria per diventare degli individui adulti; poi si vedrà che anche loro sanno fare queste cose. Cerchiamo di dare fiducia ai bambini; soprattutto di fare sì che una rivoluzione di questo genere, che è la meno cruenta e la più allegra che esista al mondo, vada avanti.

Sesto intervento Uno studente magistrale

Lodi ha detto che gli intenti del Movimento di cooperazione educativa sono nati da una scelta politica, prima che educativa.

Questa scelta politica è antifascista e antiborghese, quindi mira verso il socialismo e il comunismo. L'insegnamento di Lodi dovrebbe quindi contenere un particolare tipo di lotta di classe. Vorrei ora sapere a quale livello questo insegnamento è inglobato nella lotta di classe per il comunismo e come viene trasmesso ai bambini, affinché fin da piccoli essi acquistino una coscienza di classe.

Settimo intervento Un professore

Penso che la scuola di Lodi, tutto sommato, anche per quello che lui stesso ha detto onestamente all'inizio, vada smitizzata. Non è questo esempio al quale tutti gli insegnanti si debbono ispirare. È importante, in ciò che ha detto Lodi, che la scelta fondamentale, che lo ha spinto a fondare un certo tipo di scuola, è una scelta

politica. Però lo sbocco di questa scuola non è del tutto chiaro. Secondo me, pare che Lodi abbia visto lo sbocco della sua scuola come il socialismo di un villaggio solo.

Si è parlato di rapporti tra la scuola e le strutture e questo è un problema reale. Si è definito la scuola come autoritaria e questo è esattissimo; ma è autoritaria evidentemente non per conto suo, ma perché l'autoritarismo è coesistente a un certo regime sociale, basato sulla divisione del lavoro e sulla proprietà privata degli strumenti di produzione.

A questo punto io vorrei porre al Lodi alcune domande: se ci sono, per esempio, delle industrie o delle fabbriche a Piadena, in che misura la nuova attività politica consiliare della popolazione di Piadena ha influito sui rapporti di produzione, e in che misura l'attività di Lodi può aver influito sui limiti di lavoro. Queste domande sono importanti. Se a Piadena Lodi è riuscito a creare una comunità abbastanza vasta e fortemente sensibilizzata ai problemi della democrazia, evidentemente il problema è molto più grave a livello nazionale e nelle grandi città. Allora si può porre questo problema: il successo del libro, che Lodi ha constatato con una punta di amarezza, non dev'essere in fondo un successo artistico: perché una scuola come quella di Lodi a Piadena, e possibile a Piadena, serve, sotto certi aspetti, anche a tutto il sistema basato sulla violenza istituzionale. Una scuola come quella di Lodi a livello nazionale, nell'attuale sistema produttivo, non è evidentemente possibile. Allora il problema politico, dal quale è partito Lodi, va posto come problema in alternativa, tra una tradizione culturale d'intellettuali e il ruolo sociale che viene ora assegnato a questi intellettuali. Viene fuori il problema più generale di come legare la propria visione politica alla specifica lotta per il socialismo.

Ottavo intervento Un geologo

Sono stato uno dei pochi fortunati che hanno avuto la possibilità di essere allievi di quella che è stata la prima scuola d'avanguardia, cioè di Scuola-città «Pestalozzi» del professor Codignola.

Parlo di una esperienza assolutamente personale. Sono entrato in questa scuola e il professor Codignola ogni tanto faceva il giro per le classi. Noi tutti avevamo una cartella e in questa cartella ciascuno metteva i lavori che faceva secondo il suo parere. Quando è arrivato nella mia classe – dopo sette mesi dal mio ingresso – ha visto che la cartella mia e quella di altri cinque o sei come me era vuota, perché si leggevano i giornalini, si guardavano i libri con le figure, ma non si era fatto nulla. E non ci facevano fare altro. Sentivamo dei bei discorsi, però quando si arrivava a stringere, non è che a noi ci interessasse eccessivamente. Penso che il maestro Lodi abbia pensato certamente a superare queste passività. Io l'ho citata come una esperienza personale e basta; voi traetene le debite conclusioni.

Nono intervento Un operaio

Parlo a nome dei genitori. Tutti parlano di maestri, ma non si rendono conto che un figliolo, a volte fino a sei anni, è affidato ai soli genitori; quindi la prima struttura d'insegnamento è la famiglia. Perciò se un figliolo a sei anni è in un modo o l'altro, lo è in merito ai genitori. Allora se voi insegnanti non vi rendete conto che noi genitori siamo i vostri più grandi alleati, è tutto da rifare.

Decimo intervento Un insegnante

Lei ha detto che la sua è una esperienza comunitaria. Come avete impostato allora il problema della votazione, a parer mio determinante nella vita di scuola? La seconda domanda: come avete conciliato l'esigenza dei registri, visti i programmi che ci sono e la vostra vita spontanea, democratica, naturale? Terza domanda: come avete sviluppato la creatività dei bambini per reagire alla mercificazione della civiltà dei consumi, cioè quali sono stati i vostri punti di forza per sviluppare la creatività di bambini?

REPLICA.

I problemi che sono emersi dagli interventi sono tanti e non saprei da che parte cominciare. Mi pare importante soprattutto quello del genitore che ha sottolineato che i maestri devono avere i genitori alleati, altrimenti non c'è vera scuola. In questi ultimi tempi si sta affermando l'idea che la scuola non è del maestro, né del professore, né del ministro, ma è un servizio sociale che deve essere gestito dalla comunità perché la scuola è la «fabbrica degli uomini» e quindi tutti siamo interessati a vedere uscire dalla scuola ragazzi istruiti, educati democraticamente, liberi e sani. Perché a scuola si possono ammalare. I medici dicono che ci sono bambini che hanno la diarrea o altri disturbi tutti i giorni, meno la domenica e i giorni di vacanza. Ciò è dovuto allo stato ansioso che trasforma un disturbo psichico in disturbo fisico.

Purtroppo non è facile aprire un discorso con i genitori e portarlo avanti. Anche loro, come noi maestri, sono vittime della scuola che li ha formati. Essi hanno imparato che c'è uno che comanda e che ha il sapere e quindi ha il diritto di bocciare e di punire se gli scolari non ubbidiscono ai suoi voleri. Questo accade anche agli insegnanti, anche se agli esami di concorso dicono, e sui libri hanno imparato, che il bambino deve essere posto al centro della scuola, soggetto e non oggetto dell'opera educativa. Infatti ciò è affermato dalla scienza pedagogica moderna, che ritiene l'uomo fine dell'educazione, alla cui formazione scuola e società, maestri e genitori, devono concorrere con uguali responsabilità.

Una insegnante ha detto che io ho vinto le strutture. Questo non è vero, anch'io come tanti altri sono intrap-

polato nelle strutture. Se è stato possibile per me, e per altri insegnanti, realizzare certe esperienze di avanguardia con le quali oggi la scuola ufficiale deve fare i conti, ciò è dovuto al fatto che abbiamo utilizzato tutti gli spazi che la regolamentazione attuale lascia al maestro. Ci siamo ancorati in questi spazi angusti e abbiamo fatto leva sulla contraddizione fra alcuni principi della scienza pedagogica che il legislatore ha voluto inserire nei programmi e la struttura che di essi è negazione.

Non voglio passare per vittima, devo però dire che da parte specialmente di qualche collega c'è stata una specie di lapidazione, alla quale si sono uniti ovviamente coloro che osteggiano ogni cambiamento a ogni livello. Le strutture sono sempre presenti con la loro forza, sono muri contro i quali si viene inevitabilmente a cozzare ogni volta che passiamo dalla teorizzazione alla azione.

I miei ragazzi, quelli che hanno fatto l'esperienza raccontata nel diario didattico, sono andati alla scuola media del capoluogo. Ci sono andati consapevoli di quello che avrebbero trovato perché avevano avuto informazioni precise da fratelli e amici e anche perché la condizione degli scolari alla scuola media del nostro paese era stata oggetto di uno studio particolare in quinta classe. Nel corso di quello studio si era saputo il caso d'un ragazzo ch'era scappato da casa perché aveva preso un brutto voto, era andato in riva al fiume e si temeva che fosse annegato. Era poi stato trovato il giorno dopo intirizzato lungo il fiume. I ragazzi sapevano quindi che tipo di scuola avrebbero trovato ed erano decisi a difendersi e ad agire.

È accaduto che tutto quello che avevano chiesto educatamente ma tenacemente è stato loro sempre rifiutato. Allora si sono mossi i genitori, che hanno costituito un

comitato al quale partecipavano numerosi. Ma ben presto sono venute le difficoltà perché quando sono emersi i primi problemi pratici (come, ad esempio, l'adozione dei libri di testo) molti genitori hanno sentito il timore reverenziale di fronte al professore. «Lui sa le cose e noi siamo dei poveri ignoranti, come possiamo insegnare a lui a scegliere i libri?» hanno detto.

Non tutti i genitori hanno però pensato in questo modo. Un gruppo esiguo ma battagliero ha cominciato ad approfondire i problemi e a chiedersi, ad esempio, perché i loro figli non andavano più a scuola volentieri, perché diventavano sempre più indisciplinati e menefreghisti. Si è discusso sull'autoritarismo a scuola che non permette ai ragazzi di esprimersi sui loro problemi, che usa il voto come stimolo allo studio e come ricatto. I genitori hanno richiesto ai professori alcune cose, come la conversazione prima del tema, la discussione dei problemi della loro vita, l'introduzione dei giornali a scuola. Il preside e i professori hanno accettato la richiesta e non hanno poi fatto nulla. Dopo due anni questi ragazzi non hanno ancora potuto fare una sola conversazione: ne hanno fatto una un giorno che la professoressa era ammalata e il supplente, non sapendo probabilmente cosa fare, li ha lasciati parlare. E sono tornati a casa felici.

La classe dove c'è mia figlia è ritenuta la più indisciplinata e i genitori hanno capito che ciò è conseguenza dell'autoritarismo della scuola. L'indisciplina infatti è reazione a una condizione di non libertà, è sabotaggio istintivo verso chi pretende di sottometterli nel momento in cui l'esigenza del lavoro sociale e della libertà è fondamentale per la formazione della personalità.

Il problema è difficile perché si tratta di decidere come

contrapporsi a questa situazione in un paese dove c'è la discussione pubblica di ogni cosa. A giorni, ad esempio, ci sarà una riunione organizzativa per dare a questi ragazzi, appena finita la scuola, la possibilità di ritrovarsi, insieme ai genitori e ad altre persone, e vivere insieme in un collettivo che risponda alle esigenze di amicizia e di cultura di questi giovani. Il primo scontro è stato una sconfitta, dalla quale è nata una organizzazione. Quel che succederà non sappiamo. È necessario divulgare le esperienze di questo tipo, perché ognuno faccia tesoro di quelle altrui.

Il nostro gruppo ora si documenterà per vedere come hanno operato in altri paesi, per trovare la strada giusta. Importante è non arrendersi, in qualsiasi situazione, e tutto trasformare in azione concreta di lotta. E appena una esperienza si scopre che vale, diffonderla per moltiplicarla, darla agli altri.

Il rapporto fra l'educatore e le strutture è un problema serio e importante. Se noi siamo convinti che la scuola autoritaria è da cambiare perché considera l'uomo come mezzo invece che come fine, dobbiamo operare anche per cambiare la società di cui la scuola è specchio. La dimensione del maestro è quindi duplice: egli non può essere rivoluzionario a scuola e non esserlo fuori, l'una e l'altra cosa sono strettamente congiunte.

Un collega ha sottolineato l'importanza che deve avere la psicologia, la scienza che studia l'uomo e ci permette di conoscere meglio i nostri ragazzi. La psicologia è importante, non possiamo farne a meno, però stiamo attenti a non usare lo psicologo come un tecnico staccato dalla realtà umana e sociale in cui il bambino si è formato. Spesso si prendono dalla psicologia le misure con le quali si stabilisce l'intelligenza dei ragazzi, senza tener

conto che dietro a ogni bambino c'è una storia che bisogna conoscere per sapere se il nostro giudizio è obiettivo o no. La storia del bambino ha la radice nell'ambiente familiare e sociale e non è semplice scoprirla nella sua complessità in poco tempo. Noi educatori possiamo aiutare gli psicologi perché, in una scuola liberatrice, veniamo a conoscenza dei condizionamenti che limitano o annullano l'espressività e la creatività del bambino. Noi sappiamo che purtroppo la spontaneità è un mito perché quando il bambino si libera dalle inibizioni, quel che dice sono concetti assimilati dall'ambiente. Lo noto nella scolaresca attuale, che è molto condizionata dalla televisione, più della precedente, descritta nel libro. Il mio lavoro è quindi più complesso e difficile perché si tratta di decondizionarli mettendoli in situazioni tali che essi debbano su molti e diversi argomenti esprimere idee e giudizi. Ed è in questo lavoro continuo e paziente effettuato in situazioni di "normalità" che il bambino si libera di ogni impaccio e racconta le sue esperienze. Così noi possiamo metterci al suo fianco per scoprire le sue tendenze e le attitudini e indirizzarlo verso attività congeniali. Non per lasciarlo, come ho sentito dire stasera, davanti a una cartella, a scrivere quello che vuole.

Molti hanno fatto confusione fra scuola attiva e scuola di promozione delle attività del fanciullo. Lasciar fare al bambino quello che vuole senza metterlo in situazioni continuamente stimolanti e senza tendere alla creazione di un collettivo che coinvolge, è venir meno al nostro compito formativo di personalità equilibrate e creatrici. Noi dobbiamo influire sul bambino in modo positivo perché la società influisce su di lui in modo negativo, lasciarlo in balia di se stesso significa rinunciare al fine educativo

della scuola. Dove si parla, si discute, si fanno progetti e piani di lavoro, dove l'alunno è coinvolto sul piano operativo, non servono cartelle dove l'alunno scrive quello che vuol dire all'insegnante. I nostri ragazzi devono imparare a dire direttamente e pubblicamente quel che pensano e che vogliono, anche perché debbono impadronirsi di quello strumento importantissimo, essenziale, che è la lingua parlata. L'uomo di oggi la lingua scritta la usa molto meno di quella parlata: la usa lo scrittore, l'impiegato, il maestro quando fa l'esame di concorso; non si scrivono nemmeno più gli innamorati, da quando c'è il telefono. La lingua parlata noi la usiamo tutti i momenti della giornata nei contatti con gli altri, per comunicare, per esprimere le nostre idee, per difenderci. Ebbene, nella scuola tradizionale, dalla prima alla quinta classe e anche alla media, i bambini continuano a scrivere e non parlano mai. Parlano solo quando sono interrogati.

Un'altra cosa da considerare con prudenza è il test psicologico, che spesso serve a individuare il disadattato e a creare l'escluso, quel tipo di individuo cioè che non riesce a fare quel che noi gli chiediamo per fini a lui estranei, mentre lui sarebbe capace di fare cose che gli servirebbero, ma che non gli chiediamo. Con i test non riusciamo poi a misurare la capacità creativa, che è componente importantissima della personalità.

Gli psicologi tentano di misurare la capacità creativa dando al bambino una serie di dati da mettere in relazione, mettendolo cioè in una situazione prefissata entro la quale il bambino agisce. Chi ha creatività è colui che sa rompere il limite per andare al di là. Per rompere quel muro occorre liberare le capacità espressive e creative del bambino in una situazione di normalità e di rispetto. Al-

lora scopriamo storie interessantissime che capovolgono il giudizio che potevamo dare alla luce degli esami psicologici. Io non boccio mai e ricevo quindi tutti gli anni gli "scarti di lavorazione" del collega che mi precede, i quali portano quasi sempre, alla fine dei cicli, al raddoppio degli alunni. Ogni anno, questi "scarti" diventano materia di studio accurato da parte mia e dei nuovi compagni. Quest'anno Roberto, bocciato soprattutto perché turbolento, è diventato pian piano un "maestro": figlio di un piccolo agricoltore, sa guidare il trattore, conosce le coltivazioni, segue la costruzione di una stalla sociale nuova, ed è stato per noi tutti un "esperto" prezioso per la conoscenza della vita agricola moderna, fatta di macchine e di veleni. Nadia, timida, chiusa, insicura, dopo alcuni mesi ha cominciato ad aprirsi e ora è una bambina equilibrata, responsabile, senza complessi.

Il nostro è un lavoro di recupero che si fa entro la comunità dei normali, non isolando i bisognosi nel gruppo dei simili handicappati.

Mi è stato chiesto se ritengo importante l'esperienza dell'assemblea. Per noi è un'esigenza che ci fa progredire.

Il fine che ci proponiamo con la gestione diretta del popolo non è ovviamente, in primo luogo, l'efficienza amministrativa, ma l'educazione democratica del cittadino. Parlando, confrontando ipotesi e proposte, voltando e rivoltando il problema anche nei particolari, egli diventa protagonista e decide per sé e per tutti, insieme agli altri.

Interessante mi è parso l'intervento della maestra che ha parlato dell'informazione capovolta. Veramente noi dobbiamo imparare tante cose dai bambini. Il nostro lavoro non è facile, ma è un lavoro privilegiato perché ci mette continuamente in situazione creativa; quando i

bambini sono liberati, ci trascinano a edificare di nuovo il mondo sulle loro basi, sulle fondamenta che purtroppo abbiamo dimenticato.

Riguardo al cinema e ai sussidi audiovisivi come mezzi di espressione, ci sono molte perplessità. C'è chi afferma che l'introduzione nella scuola del linguaggio cinematografico va a scapito dell'apprendimento linguistico, per mezzo del quale è possibile attingere al patrimonio culturale tradizionale. Basta però osservare attentamente i bambini per accorgersi che la nuova grammatica audiovisiva essi la conoscono bene perché è il linguaggio di ogni giorno. È facilissimo per i bambini apprendere i termini tecnici di «inquadratura», «campo lungo», «campo medio», «primo piano», ecc., molto più facile che riconoscere le parti del discorso. Importante è il lavoro alla moviola, cioè allo strumento che serve per il montaggio delle scene girate.

È in questo lavoro di reperimento delle scene fondamentali nelle quali vengono inserite le scene secondarie, che i bambini fanno dei ragionamenti, scoprono il ritmo, apprendono la sintassi del linguaggio universale che è il cinema.

Fine primario di questa attività non è però di farli diventare dei piccoli registi, ma di far loro capire, usando la tecnica audiovisiva, come essa può essere usata per suggestionare gli altri, come avviene con *Carosello* e gli altri programmi pubblicitari della televisione. Quando Donatella vide in *Carosello* introdurre la camicia sporca di verde nella lavatrice e poi tirarla fuori pulita, mentre la sua con quel detersivo pulita non era venuta, ed esclamò: «Io so come fanno: mettono dentro la camicia sporca e filmano, poi fermano la cinepresa, tolgono la camicia sporca e ne mettono dentro un'altra uguale pulita, poi mettono di

nuovo in moto la cinepresa che filma la camicia pulita», è perché a scuola aveva imparato a girare i film. Il fine primario è quindi di padroneggiare la tecnica per capire se essa è usata contro di noi.

Riguardo alla scelta politica che dovrebbe mettere il bambino in condizione di capire la lotta di classe, mi sembra di essere stato sufficientemente chiaro all'inizio. Noi non possiamo pretendere che il bambino comprenda fatti della storia remota o concetti complessi, quando il processo evolutivo non è completato. Per cui se a bambini di terza elementare spieghiamo Orazio Coclite, san Francesco e Gesù Cristo, lui quei fatti li metterà tutti insieme in un tempo irreali. Infatti egli, che a fatica riesce a immaginare il tempo del nonno bambino, non ha la capacità di collocare cronologicamente, e tanto più logicamente, fatti accaduti decine di secoli prima. Ripeterà i fatti come storielle, ma la storia non la sa. Così è per la lotta di classe. Il bambino, come l'operaio in fabbrica, come il contadino nell'azienda agricola, la lotta di classe la impara vivendo un rapporto: il rapporto che esiste fra lui e il maestro. Mia figlia frequenta la seconda media in una scuola autoritaria, ed è appunto nello scontro con i professori che trattano lei e tutti i suoi compagni come individui passivi che devono soltanto ubbidire, che scopre una scuola diversa da quella che aveva vissuto alle elementari. Naturalmente si pone delle domande e, nel confronto fra due modi di vivere a scuola, capisce perché c'è chi vuole la scuola autoritaria e l'individuo passivo. E per questa via perviene alla intuizione della lotta di classe, che poi approfondirà sul piano storico e politico. La presa di coscienza avviene per la via della esperienza diretta, come quella che fa l'operaio in fabbrica o il contadino nel campo, di fronte al padrone che lo tratta come servo.

Poi ci sono i fatti della vita portati a scuola dai bambini ad alimentare quella scoperta e a far riflettere. Nadia, la bambina di cui ho parlato prima, pochi giorni fa ha scritto la storia di suo cugino Giancarlo che, dopo aver preso un quattro perché aveva aiutato un suo compagno prestandogli il quaderno del compito, decide di non andare più a scuola, e diventa operaio. La storia finisce con le parole di Giancarlo: «La fabbrica è meglio della scuola». Da qui, attraverso la conversazione, i bambini hanno capito come un ragazzo intelligente come Giancarlo non realizza se stesso, diventa un escluso perché i sentimenti in cui egli crede (in questo caso la solidarietà) non sono apprezzati.

E ora rispondo all'ultimo punto. Come me la sbrigo con la votazione dato che i voti sono obbligatori sulla pagella. È vero che c'è questo pezzo di carta da riempire, ma all'inizio dell'anno scolastico il discorso che si fa ai genitori è semplice e chiaro: la pagella è una formalità, il bambino non si può giudicare con un numero. Io la promozione la do all'inizio dell'anno scolastico, quando dico ai genitori che i loro bambini sono di intelligenza normale. E dico anche che se alla fine dell'anno scolastico quei bambini non hanno raggiunto gli obiettivi fissati, è da bocciare il maestro, se non vi sono condizioni oggettive che hanno ostacolato il suo lavoro (scolaresca numerosa, doppi turni, ecc.). Se ci sono queste condizioni oggettive ostacolanti, allora il discorso da fare ai genitori è quello di rimuoverle insieme, con ogni mezzo. Tutto dipende da questa disponibilità alla lotta, fatta non di sterili parole, ma di azioni portate avanti tenacemente. Tutta la vita è lotta in ogni campo e in questa lotta per la scuola gli alleati naturali dei maestri sono prima di tutto i genitori, i sin-

dacati, i partiti politici, ovunque c'è qualcuno disponibile per portare avanti il nostro problema.

Ecco allora che ritorna l'importanza dell'assemblea popolare di paese o di quartiere per sensibilizzare l'opinione pubblica in tal senso, al fine di rimuovere gli ostacoli che impediscono (come dice la Costituzione) lo sviluppo delle singole personalità.

La mia classe attuale è una terza, e l'ho presa in seconda. La maestra, una giovane collega, aveva preparato i bambini in modo direi perfetto per quanto riguarda le attività di profitto. Ma aveva lasciato il voto come premio al lavoro compiuto. Nella seconda classe mi sono posto il problema di sostituire quella gratificazione con una soddisfazione interiore che passasse attraverso il consenso sociale. Non è stato un lavoro facile, né breve. In aprile c'era ancora qualche bambina che mi chiedeva il voto prima di impegnarsi. Alla fine dell'anno scolastico erano tutti ricuperati, il voto come esigenza era ormai un ricordo. È durato un anno il risanamento, ed è riuscito perché l'ho messo in programma, e perché l'ho portato avanti. E i bambini l'hanno capito.

Perché no ai libri di testo

Da qualche tempo è in atto in Italia una vasta critica ai libri di testo scolastici per mezzo di articoli su quotidiani e riviste, libri, mostre, dibattiti. L'opposizione ai libri di testo non è una cosa nuova: già nel 1920-21 il pedagogista francese Célestin Freinet, nel contesto di una metodologia fondata su tecniche educative liberatrici delle capacità espressive, creative e logiche del bambino, aveva lanciato la parola d'ordine «basta con i manuali!» e li aveva davvero eliminati dalla sua scuola sostituendoli con i giornali stampati dai bambini, con la corrispondenza interscolastica, la ricerca e la biblioteca di lavoro. Tali tecniche, introdotte in Italia nel 1951 dal Movimento di cooperazione educativa, diedero inizio a una larga sperimentazione che continua tuttora, fondata su attività che hanno come motivazione l'esperienza del bambino nel suo ambiente familiare e sociale.

È intuitivo che dietro all'eliminazione del libro di testo unico per tutti c'è un grosso problema di fondo, educativo e politico nello stesso tempo: mettere in discussione il libro di testo, pilastro della scuola autoritaria fondata sulla lezione, sul voto e quindi sulla selezione, significa mettere in discussione tutto l'orientamento culturale e pedagogico e le strutture stesse della scuola nella loro globalità.

Il primo documento politico di critica ai libri di te-

sto, che ha portato all'attenzione dell'opinione pubblica il problema, è stata l'indagine di un gruppo di insegnanti genovesi, pubblicata nel periodico «Realtà portuali» del dicembre 1969. Essi hanno preso in esame 263 testi in uso nella scuola elementare italiana e ne hanno ricavato una antologia di brani dalla quale vien fuori chiarissimo che la scuola, in una società divisa in classi come la nostra, è al servizio di chi detiene il potere, e che la classe egemone se ne serve, insieme con tutti gli altri strumenti di cui dispone (polizia, stampa, televisione, radio, pubblicità, cinema, ecc.) per perpetuare il proprio dominio.

Lo studio presenta anche il quadro statistico della discriminazione che colpisce i figli dei lavoratori.

«Su circa 4 milioni di bambini dai sei agli undici anni, 300 000 non terminano la quinta classe elementare e altri 500 000 non si iscriveranno alla media. Su circa 800 000 bambini nati nel 1955 e iscritti in prima elementare nel 1961, soltanto 532 000 sono arrivati all'esame di terza media nel 1969 e di questi solo 484 000 sono stati promossi. Cioè quasi il 40 per cento dei ragazzi italiani non terminano la scuola dell'obbligo... 300 000 ragazzi sotto i quindici anni (o forse 500 000) lavorano invece di andare a scuola. L'11 per cento degli alunni di scuola elementare e media obbligatoria sono ripetenti, e sono nella stragrande maggioranza figli di lavoratori.

Circa il 35 per cento dei ragazzi di quattordici anni si iscrivono alla scuola secondaria superiore ma solo il 25 per cento si diplomano (all'esame di maturità del 1969 si sono presentati 230 000 studenti e 211 570 sono stati promossi). Nella scuola secondaria superiore arrivano al diploma il 100 per cento dei figli di imprenditori e liberi professionisti, il 25 per cento dei figli di dirigenti e impie-

gati, il 12,3 per cento dei figli di lavoratori in proprio, il 2,6 per cento dei lavoratori dipendenti.

All'università l'8 per cento di quelli che si laureano sono figli di operai. Il 10 per cento della popolazione (l'alta borghesia), fornisce il 90 per cento della futura classe dirigente».

Per mezzo della selezione si scelgono quindi i dirigenti, mentre ai figli degli operai si insegnano i valori della ideologia borghese.

La scuola di classe, per mezzo dei testi scolastici, ottiene lo scopo di trasmettere contenuti che non mettano in discussione il potere e soprattutto di non insegnare ai giovani a «leggere» il libro vivo della realtà sociale e politica in cui sono immersi, con metodo critico.

Questo è evidente nella raccolta antologica dei numerosi brani tratti dai testi in uso (convalidati dal ministero della Pubblica Istruzione), e riportati nel fascicolo sopra citato. Basta leggerne alcuni per farsene un'idea.

«Il fabbro è poco soddisfatto che il nipote voglia fare l'ingegnere: è così bello e utile il lavoro del fabbro!» (*Il cavallino*, 1° ciclo, p. 129).

«È bello amare il proprio lavoro. Sono vecchio e al buon Dio non chiedo che una grazia, quella di poter stare alla fonderia fino al mio ultimo giorno» (*Noi ragazzi*, classe V, p. 172).

«Il lavoro del contadino non è soltanto indipendente e salubre, ma anche fecondo d'allegrezza senza fine» (*Nuove letture per un anno*).

«A Francesco Cirio va un altro grande merito: con la conservazione degli alimenti egli ha aiutato l'umanità nella lotta contro la fame» (*Il mondo è la mia patria*, classe V).

«La famiglia ha il suo capo: è il padre. Il maestro rappresenta l'autorità» (*Un nuovo giorno*, classe IV, p. 74).

«Che mestiere fa la mamma? Fa solo la mamma» (*Anni verdi*, classe II, p. 116).

«Un giorno Silvana andò all'ospedale con la mamma per vedere un cuginetto portato dalla cicogna» (*Lieto incontro*, 1° ciclo, p. 23).

«Dio protegge dai colpi nemici il carro armato del comandante della Tridentina che così avanza verso la vittoria» (*L'albero d'oro*, classe V, p. 81).

«La Rivoluzione francese scoppiò perché avvocati e giornalisti dicevano che da oltre settant'anni esisteva una società segreta che aveva concluso un accordo per creare una carestia artificiale, per affamare il popolo» (*Pellicano*, classe V, p. 24).

«L'Italia giunta ultima chiese anch'essa qualche pezzo di terra africana. Le toccarono le terre peggiori e dovette pagarle a caro prezzo e col sangue dei suoi figli!» «I nostri soldati perciò non andavano ad opprimere. Cercavano nuove terre da civilizzare. Erano l'avanguardia dei lavoratori» (*Primato*, classe V, p. 70).

«La grande guerra ha forse lasciato la più suggestiva impronta musicale nella canzone del Piave di E. A. Mario» (*L'eco del mondo*, classe V).

«Sorse il partito fascista col proposito di rendere la Patria ordinata e disciplinata all'interno, forte e rispettata nel mondo» (*Uomini, fatti e paesi*, classe V, p. 152).

«Resistenza: questo periodo fu il più triste e più crudele della guerra stessa perché gli Italiani si combatterono in una lotta fratricida» (*Riuscirai*, p. 135).

«I missionari educano il cuore dei selvaggi alla bontà, sono i pionieri della civiltà e della redenzione». Quando

riescono a costruire una chiesina «i selvaggi gliela incendiano» (*Leggere è bello*, classe V, p. 22).

«... erano tre negretti svelti e odoranti di pulizia come i porcellini che escono dallo stabbio» (*Scia d'argento*, classe IV, p. 34).

Le immense ricchezze del sottosuolo hanno reso il Sudafrica «uno dei più progrediti e moderni stati dell'Africa» (*Uomini, fatti e paesi*, classe V, p. 87).

«Non ti preoccupare se il tacco della Puglia è troppo alto. In tante migliaia d'anni non si è mai consumato, eppure tu sai che l'Italia ha camminato molto» (*Vele*, p. 69).

Da questa breve scorsa si capisce qual è il bambino ideale per la scuola italiana di oggi. «Un individuo, – dice la relazione dei maestri genovesi, – che per fortuna non si realizza mai perfettamente, figlio di una casalinga soddisfatta e di un padre piccolo borghese, più raramente operaio o contadino, comunque felici del loro lavoro; è un fervente patriota che si entusiasma quando passano i carabinieri, visita spesso i cimiteri di guerra e piange davanti alla bandiera; è convinto che più si fatica più si è benedetti; che padroni e operai si amano e che gli operai vanno in paradiso perché hanno le mani callose; che si deve sempre obbedire ai superiori (padre, madre, maestro, direttore, sindaco, prefetto, presidente della Repubblica, Papa, Padreterno); appartiene a una civiltà di antiche tradizioni superiore alle altre; non dubita che l'universo sia un meccanismo diretto dalla ragione divina alla realizzazione di fini provvidenziali; crede che l'Italia sia un paese prospero e civile; non sa che esistono lo sfruttamento, l'oppressione, il razzismo, l'imperialismo; parla e agisce come un cretino e da grande sarà un perfetto servitore dei padroni».

L'alternativa culturale e pedagogica a questi testi scolastici reazionari e stupidi non è un libro di testo "migliore", con contenuti "oggettivi", ma una scuola diversa dove non si studi per il voto e dove l'apprendimento non sia fondato sulla memoria in funzione dell'interrogazione e dell'esame, ma sul ragionamento critico. Tale atteggiamento sarà strettamente legato con l'esperienza del giovane e prenderà in esame i problemi del ragazzo e del suo ambiente sociale. Così si abituerà a "leggere" le pagine del libro vivo e vero degli uomini e della natura, a mettere in relazione fra loro gli eventi e a scoprirne cause ed effetti, a rendersi conto del suo ruolo di protagonista nel mondo in cui vive. I suoi problemi nel libro di testo non ci sono e non ci possono essere: vi si trovano invece tante notizie lontane dalla sua problematica, scelte e collocate secondo il criterio dei compilatori. Eppure nella vita quotidiana l'apprendimento avviene in modo del tutto diverso e ciascuno di noi potrebbe dimostrarlo: le notizie più diverse ci arrivano da tutto il mondo in modo caotico e con ritmo incalzante. Se non sappiamo coglierle scegliendo fra quelle importanti ed essenziali e quelle non essenziali, e se non sappiamo organizzarle nella nostra mente in un lavoro continuo di analisi critica e di sintesi, non creiamo cultura, non possediamo cultura. Per far questo è necessario possedere lo strumento dell'analisi critica. Se il giovane a scuola non ha avuto questo strumento, difficilmente potrà costruirselo da solo una volta che è finita la scuola, e non potrà capire quel che accade nel mondo in cui vive. Le conseguenze di una scuola acritica le vediamo intorno a noi: masse di giovani che rinunciano a pensare, a ragionare, a prendere coscienza della loro condizione di alienati e di sfruttati, sono in un certo senso degli "analfabeti". Essi colgono della

realtà solo ciò che viene loro imposto con studiata raffinatezza dalla pubblicità e dalla organizzazione del consenso e sono capaci di battersi, bandiere al vento, per la squadra di calcio, e sanno tutto sui cantanti e gli attori.

Proposte alternative.

In un recente documento il sindacato Scuola-CGIL di Milano ha riconosciuto che il libro di testo, «pagato dai lavoratori, è oggi uno strumento usato contro di loro... ed è funzionale alla conservazione: si controlla meglio, si catechizza meglio, e si standardizza e si impediscono i confronti... Un processo reale di trasformazione che abbia come scopo di dare ai lavoratori il sapere necessario non solo a fare ma anche a “dirigere e controllare chi dirige”, passa attraverso la rottura del chiuso blocco costituito da libri, programmi, materie, dequalificazione degli insegnanti stessi. Il libro di testo perciò, anche in questo caso, è uno degli anelli da rompere di questa catena».

Definita la questione dei libri di testo un terreno di lotta, il documento indica le prospettive concrete di azione e organizzative, che si possono articolare in due momenti: il rifiuto collettivo del libro di testo e la strategia positiva della creazione degli strumenti alternativi.

Il 29 aprile 1971 il gruppo milanese del Movimento di cooperazione educativa, contestando la legittimità costituzionale della regolamentazione ministeriale sui libri di testo, ha chiesto che sia riconosciuta agli insegnanti la libertà di rifiutare, con opportuna motivazione, l'adozione del testo unico ministeriale, e il diritto di utilizzare i fondi stanziati, per l'acquisto di materiale didattico adatto

al lavoro in atto a scuola. Ha chiesto inoltre il controllo sindacale sul potere dei direttori didattici di utilizzare le relazioni degli insegnanti sui libri di testo come elemento di valutazione dell'opera dell'insegnante.

Anche il Collettivo didattico-politico insegnanti milanesi ha fatto proposte concrete per il superamento del libro di testo come strumento di «formazione», riproponendo il confronto diretto con ciò che l'uomo produce o ha prodotto, passando dal manuale, dal libro di testo al *testo*, inteso come documento storico, esperimento scientifico, concetto matematico, struttura linguistica, problema filosofico, immagine visiva e poetica, pagine di letteratura e di critica. «Il confronto, il controllo, la scelta stessa del testo entrano così necessariamente nella prospettiva pedagogica e politica di una iniziativa culturale autonoma degli studenti, e in questa prospettiva si definiscono i ruoli: quello degli studenti, di cercare e gestire i propri strumenti culturali, per rendersi capaci di intervenire sulla realtà e di trasformarla; quello degli insegnanti di stimolare il lavoro autonomo e l'acquisizione di corretti strumenti di ricerca, di provocare interessi significativi e di eliminare i condizionamenti che derivano dalle istituzioni scolastiche e da una cultura di massa assorbita acriticamente». Il suggerimento, sul terreno pratico, è una biblioteca di classe costruita sulla base delle scelte culturali e del lavoro che si svolge. Si afferma che «il sociale è il testo da leggere e da interpretare: lo è il quartiere, la fabbrica, lo sono i muri della strada, i manifesti, i ciclostilati, i tatzebao, i luoghi di riunione sociale e politica, i teatri e i cinematografi, i giornali e i mezzi di comunicazione, le scuole dove si lotta e quelle in cui si obbedisce. Tutto ciò è il testo in cui si impara a “distinguere tra oppressori, padroni e

servi", a individuare chi ha il potere e come lo esercita... La cultura deve fare capire che non siamo uguali e perché non siamo uguali».

Il 15 maggio 1971, a Conegliano Veneto, trecentoquattro maestri e sei direttori didattici hanno sottoscritto un documento col quale essi hanno rifiutato l'adozione e l'uso del libro di testo. Nella premessa ideologica si afferma che l'uomo della nostra civiltà, seguendo la logica del benessere, ha abdicato all'autonomia del proprio pensiero, ha perduto la capacità di costruirsi in termini umani e ha smarrito il senso della solidarietà sociale. Alla scuola si contesta il ruolo assunto, in quanto «non ha suscitato nell'uomo il gusto e il desiderio di amministrare se stesso da uomo». «Se si vuole piegare la civiltà al servizio dell'uomo, – continua il documento, – scopo primario dell'istruzione non è quello di informare, bensì di insegnare a pensare. Da un punto di vista qualitativo, infatti, è sostanzialmente diverso il lavoro mentale che il fanciullo compie quando assimila notizie o soluzioni e quando invece costruisce nozioni; e diversi sono anche i risultati che si ottengono sul piano della sua formazione intellettuale. Perciò il vero problema è quello di liberare l'intelligenza dei fanciulli, favorendo lo sviluppo delle funzioni logiche, delle strutture mentali, del pensiero produttivo; è quello di sollecitarli all'espressione della loro capacità creativa e di avviarli all'acquisizione dei metodi critici del pensare, proponendo loro situazioni problematiche che li stimolino alla ricerca e, quindi, alla ristrutturazione continua della esperienza». Interessante, in quel documento, è la dimostrazione che l'uso del libro di testo è incompatibile non solo con i moderni principi della pedagogia ma addirittura con i program-

mi ministeriali, i quali raccomandano «la sollecitudine di fare scaturire dall'alunno stesso l'interesse ad apprendere» e di «muovere dal mondo concreto dell'alunno». Infatti quando si studia sul libro, l'esperienza del bambino è completamente ignorata. Inoltre, poiché nei programmi ministeriali è scritto che «lo Stato, se ha il diritto e il dovere di richiedere l'istruzione obbligatoria, *non ha una propria metodologia educativa*», i maestri e i direttori che hanno firmato il documento di Conegliano rivendicano il diritto, se è vero che esiste libertà didattica, di scegliere con atto responsabile gli strumenti adatti (libri e altri sussidi) a sollecitare ciascun fanciullo a raggiungere i traguardi che gli sono possibili e congeniali, procedendo secondo il suo ritmo. Anch'essi propongono come strumento alternativo una biblioteca di lavoro costituita da monografie varie, da acquistare con i soldi che lo Stato spende per i libri di testo.

Ma l'azione non si è fermata alla denuncia dei libri di testo e alla proposta. Durante l'estate, su richiesta di molti educatori che hanno rifiutato l'adozione e l'uso del libro di testo, alcuni insegnanti che da parecchi anni avevano sperimentato le tecniche educative del Movimento di cooperazione educativa, hanno capito che, per sostenere la lotta contro i testi scolastici su un terreno concreto, era urgente creare da soli lo strumento che nessun editore ha mai voluto approntare a sostegno di una scuola antiautoritaria: la biblioteca di lavoro, come quella che il Freinet aveva realizzato in Francia tanti anni prima. Sono nati così i primi tredici fascicoli, destinati ai bambini dai cinque ai sette anni, pubblicati dalla Libreria Luciano Manzuoli. Il piano di produzione, che verrà messo a punto dal gruppo sulla base di concrete esigenze, prevede un complesso di

fascicoli (suddivisi in *letture, guide, documenti*) destinati a tutta la scuola dell'obbligo, pur essendo svincolati dai programmi scolastici e quindi utilizzabili in qualsiasi situazione educativa. Ovviamente la Biblioteca di lavoro non è una collana chiusa, con argomenti prefissati; essa è aperta alla collaborazione di quanti hanno problemi educativi (genitori, insegnanti, animatori di doposcuola, studenti, ecc.). La stesura dei testi viene fatta dopo aver discusso gli argomenti e viene poi collaudata su bambini dell'età cui i libri sono destinati. È un lavoro collettivo-creativo che mette in moto forze giovani, nuove, capaci di battersi nella scuola e fuori sulle cose piccole perché hanno chiaro il fine delle grandi cose, battersi per cambiare le strutture di fondo della società e liberare l'uomo dai falsi valori della civiltà borghese fondata sullo sfruttamento dell'uomo che la maggior parte dei libri di testo cerca ancora di inculcare nell'animo dei giovani.

Una scuola da bruciare

Cara Lucia,

ho letto d'un fiato questo tuo montaggio di testimonianze e ti voglio dire che cosa ho provato durante la lettura. La prima reazione è stata di tornare indietro nel tempo, fra gli amici dell'infanzia, a ricordare i primi miei anni di scuola, vissuti in un periodo storico particolare. Infatti io sono nato nell'anno in cui il fascismo andava al potere e mi sono diplomato maestro il 10 giugno 1940, il giorno stesso in cui scoppiava la guerra. La storia della mia esperienza si svolge quindi parallela a quella del regime fascista, il quale, dopo aver conquistato con la violenza il potere, alleatosi con Hitler, dava alla sua politica lo sbocco naturale della guerra.

Mi ha ricordato quel tempo il ritrovare nelle testimonianze da te raccolte fatti in cui c'è, da parte dei maestri e dei professori, la stessa tracotanza e indifferenza verso i problemi di ognuno di noi. Il tutto in un quadro politico che pare molto dissimile da quello fascista ma nella sostanza non è, la scuola essendo ancora strumento di classe che seleziona e respinge ogni proposta di rinnovamento radicale in senso democratico.

E in quella luce ho riconsiderato tutti i miei insegnanti, quelli che avevano accettato il fascismo credendolo mezzo per ripristinare l'ordine, e quelli che l'avevano subito. Li ho rivisti, nella ricostruzione della memoria che solo

ora con chiarezza sa collocare gli episodi individuali sulla linea dello sviluppo storico generale, imporre il libro di testo unico per tutti in cui la storia era tutta una falsificazione, prendere la tessera fascista e vestire la divisa per poter ancora insegnare, far maneggiare ai bambini il moschetto e abituarli a marciare per diventare i soldati della guerra che il fascismo stava preparando. In quel clima, creato dalle circolari ministeriali, noi ragazzi e i nostri genitori non avevamo nessun diritto. La nostra dignità non esisteva. Al centro della scuola non era l'uomo ma il regime, e gli insegnanti *dovevano* ubbidire alle sue direttive che li voleva esecutori di ordini invece che educatori.

Nel tuo libro ho sentito insomma il dramma di altri ragazzi, i nostri di oggi, che in un regime definito democratico, regolato da una Costituzione antifascista che elenca diritti e libertà, sui banchi di scuola sono sostanzialmente trattati (pur senza divise, marce e tessere obbligatorie) con la stessa prepotenza da insegnanti che non li rispettano.

Molte delle situazioni descritte nelle testimonianze da te raccolte io le ho vissute direttamente nella scuola di quel tempo o le ho sentite raccontare dai coetanei. Ma allora c'era almeno la soddisfazione di fare lo sberleffo al maestro gerarca, identificandolo col poteré da abbattere; oggi questa identificazione non è facile.

Gli insegnanti che umiliano i bambini, come il tuo libro dimostra, alla fine dell'anno prendono dai loro direttori didattici la qualifica di ottimo come gli altri, e se qualcuno porta dentro alla scuola una nuova pedagogia liberatrice delle capacità creative e logiche o un poco di umanità, è sempre in mezzo alle grane, quando (come è avvenuto sempre più di frequente in questi ultimi tempi) non viene punito col trasferimento o l'allontanamento dalla scuola.

A questo punto però mi è venuto un dubbio e mi son detto: se leggendo queste pagine viene da pensare solo agli insegnanti, il libro può essere pericoloso perché potrebbe convogliare le reazioni dei genitori e degli uomini liberi verso il facile bersaglio del maestro o del professore, trascurando i condizionamenti cui essi sono sottoposti all'istituto magistrale, ai concorsi, o nella scuola stessa, nella cui struttura autoritaria il direttore può far paura al maestro mentre teme l'ispettore, e l'ispettore che non preannuncia le visite fa tremare direttore e maestri ma pensa al provveditore agli studi con timore, e questi è ossequiente al ministro che tutto può perché *comanda*, invece di servire il popolo, che dovrebbe averlo messo là proprio per questo. Il popolo della scuola sono i ragazzi con le famiglie, i quali non hanno nessun potere nei confronti degli insegnanti che, come quelli descritti nel tuo libro, non rispettano né i ragazzi né si attengono agli orientamenti programmatici ministeriali.

Tutto il tuo libro documenta la violazione impunita dei programmi che pure affermano, tra l'altro: «... le indicazioni... si riducono anzitutto alla nostra tradizione educativa umanistica e cristiana: cioè al riconoscimento della dignità della persona umana; al rispetto dei valori che la fondano: spiritualità e libertà...» (dalla premessa ai programmi della scuola elementare); «... fare della scuola una vera comunità, per tutti ugualmente stimolante; sì da compensare eventuali divari di partenza fra alunni provenienti da diversi ambienti sociali e da far superare eventuali difficoltà di sviluppo. Nella scuola media così concepita, l'abitudine a vivere insieme, già promossa nella scuola primaria, diventa, mediante l'educazione civica, consapevole avviamento alla convivenza democratica...

creare nella classe e nell'intera scuola una serena atmosfera, la quale dia senso di sicurezza e incoraggi le iniziative personali e associative degli alunni...» (dai programmi della scuola media).

E allora?, mi son chiesto, se il lettore non vede tutto questo, non si scaglierà contro gli insegnanti perdendo di vista il contesto politico entro cui essi operano, anch'esso rimasto tale e quale, col ministro in cima che comanda e i sergenti e i caporali sotto che ubbidiscono? Ti confesso che sono rimasto un po' di tempo perplesso ma poi, per quelle imperscrutabili vie dell'intuizione che bruciano ogni esitazione mi son detto: sì; tutto ciò è vero, le autorità hanno potere, la struttura è rimasta come quella del fascismo, in mano alla stessa classe dirigente; ma che educatore è colui che non fa nulla? Perché i casi sono due: se lo sa e l'accetta, vien meno al principio costituzionale che garantisce i diritti inviolabili dell'uomo; non rispetta i programmi ministeriali (i quali, pur fondati su macroscopiche contraddizioni, contengono certi principi che il legislatore vi ha infilato), e soprattutto non rispetta quella incantevole persona che è il bambino, con la sua purezza di sentimento e la sua sconcertante sincerità. Se non lo sa, non ha scuse: come può essere educatore chi non ha antenne per ricevere i messaggi dei tempi nuovi, chi non possiede quel minimo di umanità che gli faccia sentire i problemi dei bambini e dei giovani come problemi dell'intera società, e usa del piccolo potere per distruggere i suoi diritti? Pagato con i soldi di tutti, al servizio del popolo, deve possedere o conquistarsi, insieme con i suoi alunni, l'atteggiamento aperto dello stimolatore di idee, del produttore di socialità. Altrimenti diventa uno squallido despota della

cattedra che ribadisce le catene spirituali e materiali che ancora resistono nella scuola.

Alibi non ce ne possono essere, per gli educatori. Nessuno come gli educatori ha il dovere di pretendere da se stesso e dagli altri la ricerca continua della verità. Se un insegnante è in buona fede non può tacere e mettere a tacere i giovani che si aprono alla vita in un mondo pieno di delitti compiuti da chi tace o falsifica la verità per difendere privilegi e potere. Deve andare in crisi e rigenerare se stesso nell'instaurazione di nuovi rapporti con i ragazzi, le famiglie, la società.

Se non ci va è perché ha scelto di restare dalla parte dei secondini, dei persecutori, dei lustracatene, a far di tutto perché la ventata impetuosa delle idee nuove e «pericolose» (che un giorno saranno orgoglio dell'umanità) non entri nella roccaforte medievale della sua scuola.

Perciò così come sta, ho pensato, nudo e crudo elenco di violenze e stupidità che ancora accadono nella nostra scuola, questo libro è un atto di accusa terribile perché ogni parola è stata detta, ogni fatto è accaduto, ogni umiliazione è stata patita. Mi viene in mente Giancarlo, un mio ex alunno, di particolare sensibilità, che alla scuola superiore aveva aiutato un suo compagno a fare un compito e per questo è stato punito con un quattro. Non ci è più voluto tornare. Si è cercato un lavoro in fabbrica e lavora otto ore in un ambiente malsano. A chi gli chiede come va risponde che la fabbrica è meglio della scuola. Lì, come operaio, nella lotta sindacale, ha trovato sbocco il suo senso di giustizia e di solidarietà che a scuola non poteva esprimersi.

È triste, ma se la fabbrica è meglio della scuola, possiamo tranquillamente dire che questa è «una scuola da bruciare». Per farne un'altra.

Le due scuole

In questi ultimi tempi, partecipando a incontri di base con dibattito, ho notato che *Diario di un maestro*, il telefilm di De Seta tratto dal libro di Bernardini *Un anno a Pietralata*, che ha avuto un indice di ascolto altissimo, ha lasciato il segno. Per molti, specie genitori di campagna che hanno avuto figli bocciati o che si erano quasi convinti che i loro figli a scuola non riuscivano perché erano meno intelligenti degli altri, scoprire che un maestro dall'atteggiamento umano può capire i problemi dei ragazzi e costruire insieme a loro qualcosa di valido culturalmente e moralmente partendo dai loro interessi e dalle loro capacità, è stato un fatto illuminante e sconvolgente.

De Seta ha fatto loro comprendere una cosa naturale ma difficile da capire per chi, genitore o maestro, porta dentro il modello della scuola autoritaria che ha vissuto e che l'ha formato: che ci possa essere un altro modo di vivere a scuola. Una scuola senza maestro che «comanda» e ragazzi che devono ubbidire, senza libri di testo uguali per tutti, senza lezioni da imparare e da ripetere, senza voti e quindi senza bocciati, è ancora per tanti inconcepibile. Molti libri di teoria e di esperienze sono stati scritti su questa «rivoluzione copernicana» del metodo di apprendimento, ma i libri toccano solo qualche migliaio di persone, la televisione invece milioni. Milioni di persone hanno potuto vedere una classe formata dai cosiddetti

“scarti”, figli di povera gente, riacquistare a poco a poco fiducia in sé e lavorare insieme, partendo da episodi apparentemente insignificanti per arrivare ad affrontare temi di fondo e di attualità: la non violenza, il fascismo, il furto, il riformatorio, ecc.

Lo scontro col direttore.

Presentando quei ragazzi di un povero quartiere nel momento stesso in cui essi vivevano le loro esperienze e facendoci constatare nel tempo i loro evidenti progressi, il film ce li ha fatti amare come si ama ogni persona che nel rapporto confidenziale dell'amicizia (e tale era il rapporto che aveva voluto instaurare in classe il maestro D'Angelo) si scopre e si apre. Solo così l'individuo sconosciuto che in genere è lo scolaro rivela all'educatore la sua personalità e la sua umanità. Per troppi professori gli scolari sono ancora oggi dei nomi scritti sul registro, da chiamare per l'interrogazione, nel silenzio gelido dell'attesa della scolaresca.

Ma un altro merito ha avuto il film, ambientato fra questi “scarti”: far conoscere un problema che è di tutti gli insegnanti quando entrano in una scuola pubblica. In tutte le classi, essi trovano sempre due specie di bambini: ci sono quelli cresciuti in una casa piena di libri e di stimoli culturali, che sanno parlare bene l'italiano perché hanno imparato a esprimersi correttamente a casa e che hanno un patrimonio lessicale già assai ricco che permette loro di capire tutto e subito quel che l'insegnante spiega; e ci sono i figli della povera gente che lavora tutto il giorno, nelle cui case non ci sono libri e quasi mai entra il gior-

nale, dove si parla il dialetto e quindi la lingua italiana è quasi come una lingua straniera.

Questi ragazzi, ovviamente, non sono bravi a scrivere in italiano perché non sono ancora capaci di parlarlo, sono quelli che fanno tanti errori e che, a forza di sbagliare, possono convincersi di essere meno intelligenti degli altri, specialmente se sono stati bocciati. Vedendo nel film quei ragazzi di povera gente, molti genitori hanno pensato ai loro figli che non sono bravi come i "figli di papà", alla umiliazione e alla rabbia repressa che essi provano davanti alla pagella costellata di quattro e di cinque e hanno capito il motivo per cui un numero sempre crescente di educatori rifiuta di dare i voti. Hanno capito che far sparire i banchi individuali e unirsi intorno a un tavolo grande di lavoro significa rifiutare di insegnare ai ragazzi a comportarsi da egoisti e da individualisti che pensano solo a sé, per organizzare invece lo studio e il lavoro in forma collaborativa e cooperativa, aiutandosi come compagni alla pari, e mettendo insieme, per un'opera comune, le attitudini di ognuno.

Gli operai hanno capito che quel modo di vivere a scuola era simile al modo di studiare i problemi della fabbrica e di organizzare le lotte unitarie. Certo, il telefilm non poteva dire tutto, e non l'ha detto. Ma ha fatto intuire all'opinione pubblica il grande tema della scuola come aspetto della società in evoluzione. Non ha presentato il problema della organizzazione dei maestri di avanguardia e della gestione democratica della scuola, ma era implicito nella scelta di fondo antiautoritaria del maestro. Ed è bastato presentare lo scontro fra il maestro e il direttore didattico perché venisse alla luce il dramma di due opposti e inconciliabili modi di vedere la vita e il mondo.

I molti ostacoli del tempo pieno

In circa duemila centri scolastici l'esperienza del cosiddetto tempo pieno ha concluso il primo anno di vita "ufficiale" e ora si fanno i bilanci. Che cosa ha significato per i maestri, per i genitori e per i ragazzi? I giudizi sono discordi. Dalle lettere che ho ricevuto da maestri impegnati coinvolti nell'esperienza, il dato fondamentale generalizzabile che si ricava è quello del "fallimento". L'esperienza, si dice, non ha intaccato metodi programmi e principi della scuola autoritaria fondata sul voto e sulla selezione, non ha creato un'alternativa di liberazione delle capacità creative, espressive e logiche del bambino, non ha realizzato la comunità autogestita, non ha né eliminato né ridotto in modo soddisfacente le distanze di potenza degli handicappati.

La valutazione di non pochi direttori didattici e di insegnanti "moderati", è invece positiva. Quella dei ragazzi non la conosciamo.

Le «isole felici».

Sparare contro l'esperienza al suo inizio, nelle condizioni oggettive della attuale struttura scolastica, sarebbe facile ma non corretto. Più utile, e necessario, mi pare invece richiamare i motivi che hanno portato le forze organizzate

di base a chiedere il tempo pieno, per individuare ciò che ne ostacola la positiva realizzazione su scala nazionale. Prima però dobbiamo sgomberare il campo da un equivoco: il tempo pieno non è stato richiesto per "custodire" i figli dei lavoratori e per ridurre la disoccupazione magistrale, anche se questi due problemi troverebbero soluzione in una razionale trasformazione della scuola.

L'idea di una scuola diversa con più tempo a disposizione per restituire ai giovani (come dice F. De Bartolomeis nel suo libretto *Scuola a pieno tempo*, Feltrinelli 1973), «il diritto fondamentale di vivere in accordo a ciò di cui hanno bisogno e sono capaci: scoprire i significati della vita, costruire sistemi di idee e di spiegazioni sempre più estesi, vedersi oggettivati nei prodotti dell'attività, sperimentare la gioia di stare insieme e di fare insieme cose importanti e degne», non è un'idea nuova. È stata per tanti anni la proposta del Movimento di cooperazione educativa, un gruppo di insegnanti di avanguardia che negli anni bui della dittatura democristiana ha portato avanti, tra l'indifferenza della classe magistrale e l'ostilità delle autorità, esperienze esemplari ma limitate alle cosiddette «isole felici», cioè alle classi in cui si vivevano valori nuovi e alternativi. L'idea che la scuola italiana dell'obbligo fosse una scuola sbagliata, «ospedale che cura i sani e respinge i malati» scoppiò come una bomba otto anni fa con il libro *Lettera a una professoressa* dei ragazzi di Barbiana. In quella piccola comunità, guidati da un giovane prete rivoluzionario, don Lorenzo Milani, quei ragazzi contadini avevano voluto capire perché la scuola ufficiale aveva «respinto» un loro compagno, che essi sapevano normale e intelligente, il quale voleva diventare maestro. La loro indagine portò alla scoperta che, come il loro compagno,

ogni anno un altissimo numero di ragazzi erano respinti dalla scuola, ed erano nella stragrande maggioranza figli di lavoratori. La loro documentazione statistica rivelò il vero volto di una scuola ferocemente selettiva, che respinge in nome di una falsa oggettività. Una scuola che giudica «ottimo» e «distinto» il 98 per cento degli insegnanti mentre si rifiuta di giudicare «sufficienti» tutti i suoi scolari.

La dimostrazione che la cosiddetta scuola di tutti è una scuola di classe interessò l'opinione pubblica, ne parlarono i giornali, se ne dovette occupare anche la televisione. Cascò anche il vecchio slogan che «la scuola non fa politica perché è al di sopra di tutto» e si scoprì che non c'è nulla che non sia politico: «il problema degli altri è uguale al mio, sortirne tutti insieme è la politica, sortirne da soli è l'avarizia». Nella scoperta della politica come atto di solidarietà attiva, vacillò l'impalcatura della scuola, dai programmi all'edilizia, dai libri di testo alla metodologia. Fra il divampare delle polemiche cominciarono i primi tentativi di organizzare consistenti esperienze alternative alla scuola che boccia. Sorsero numerosi i doposcuola con il fine di aiutare i ragazzi più deboli, ma là dove il doposcuola non assumeva la caratteristica di una vera e propria scuola alternativa a pieno tempo, con una propria metodologia e propri programmi, e con il coinvolgimento della popolazione (è il caso del doposcuola di Càssego, che porta avanti con don Sandro Lagomarsini la lezione di Barbiana, ampliata e arricchita), l'esperienza si estingue ben presto.

Nell'ambito della scuola ufficiale si fece strada l'idea delle classi di ricupero e speciali, l'idea cioè del ghetto, dove gli scarti della lavorazione scolastica vengono in qualche modo ricuperati e rimessi sul mercato come sottoprodotto della scuola *che non si tocca*.

Ma l'idea che la scuola, per assolvere al suo compito sociale, doveva essere «toccata», va avanti di pari passo con l'idea che tutta la società va «toccata» a fondo, se deve diventare a misura d'uomo. Il compianto Bruno Ciari, uno dei fondatori del Movimento di cooperazione educativa, chiamato a dirigere le scuole comunali di Bologna, si pose l'obiettivo, a cominciare da quella materna, di «una scuola emancipatrice, liberatrice, democratica nella sostanza». Ricordo che già da allora, ai corsi di aggiornamento per gli insegnanti da affiancare come partner a quelli del mattino sulla base di una collaborazione metodologica, le indicazioni di Bruno Ciari erano chiare: «*Tutti i ragazzi debbono trovare nella scuola, e nell'intera giornata, gli stimoli, la guida, gli strumenti, i contatti e gli scambi, le esperienze che diano loro la possibilità di manifestare e sviluppare ogni capacità potenziale. L'inferiorità di parecchi ragazzi, il loro basso rendimento, riguarda solo le strutture formali che non hanno potuto assimilare; sotto la cenere degli errori di grammatica, della scarsa capacità di esprimersi, cova un'intelligenza vivace e una personalità originale, tutte potenzialità che una scuola cattiva scaccia e disperde.*»

No alle classi differenziali.

«La giornata scolastica piena si impone, dunque, come necessità democratica, come l'unica soluzione che può attuare fino in fondo il precetto costituzionale della piena e armonica formazione di ogni personalità. Scuola a tempo pieno, dunque... e non doposcuola obbligatorio» («Riforma della Scuola», n. 1-2, 1966, p. 66).

Un po' dappertutto, in questi anni, a Milano, Torino, Firenze, Genova e altrove, gruppi di educatori discutono i problemi della scuola e agiscono nei quartieri cercando di coinvolgere nella lotta genitori, operai, sindacati. Si rifiuta il voto come strumento selettivo, si dice di no alle classi differenziali intese come ghetti per i ragazzi cosiddetti «difficili», figli del sottoproletariato, soprattutto di immigrati. Si richiede con forza una scuola nuova, che sia il superamento della vecchia scuola tradizionale e dei doposcuola assistenziali.

Nessuno respinge più l'idea che la crisi della scuola investe l'intera società e ne è specchio: sindacati e partiti del movimento operaio (finalmente!) affrontano con serietà il grosso e grave problema della condizione dello scolaro, e si muovono. Certo, non è facile sperare che dentro la struttura di una scuola organizzatrice di consenso e violenta in ogni sua manifestazione com'è la nostra, si realizzi subito, come auspicava Manacorda nel 1969 «il tirocinio della democrazia attraverso la democrazia». Troppo forte è la resistenza della classe magistrale pigra, refrattaria alle novità riformatrici, conservatrice. Tuttavia si trattava di avviare un processo che diventasse irreversibile.

L'attacco alla vecchia scuola.

Furono soprattutto giovani insegnanti a introdurre innovazioni sul piano didattico e organizzativo, e ad accettare l'esperimento del tempo pieno per dare al ragazzo il tempo di crescere soddisfacendo i suoi interessi e i suoi bisogni, nel rispetto dei suoi ritmi di apprendimento e delle sue capacità creative, inserendolo in gruppi di la-

voro per sviluppare la sua socialità. Era l'inizio, sul piano metodologico, dell'attacco alla vecchia scuola che resisteva arroccata ai suoi capisaldi! La lezione, l'interrogazione, l'obbedienza, l'ordine formale, la ripetizione mnemonica, il tema, il voto, l'esame, la selezione.

Com'è facile immaginare, la classe magistrale, nel suo complesso, non era pronta a tale compito. I pochi educatori che avevano idee chiare furono duramente messi alla prova. Essi si sono infatti trovati davanti a ostacoli di ogni genere:

1) il primo, il più difficile da vincere, è stato il gattopardesco atteggiamento del «cambiare qualcosa perché non cambi nulla». Lo si trova nei direttori didattici e negli insegnanti che si identificano col potere costituito e accettano il ruolo di organizzatori del consenso. Essi non rifiutano il tempo pieno, anzi, si danno da fare per organizzarlo nel modo più funzionale al sistema, salvando le apparenze. La scuola del mattino non si tocca, si aggiungono le attività integrative nel pomeriggio, si introduce la mensa. E poiché il mattino il bambino è stato impegnato con lo studio, il pomeriggio lo si fa ricreare con attività distensive. È in sostanza la copia della fabbrica, dove gli operai eseguono i lavori comandati dal padrone, e alla fine della settimana hanno il «sabato inglese» per ricaricarsi delle energie necessarie per affrontare un'altra settimana di sfruttamento.

2) L'impreparazione degli insegnanti. Non è colpa loro se non sanno organizzare la vita scolastica in modo diverso da quello che hanno imparato all'Istituto magistrale o all'Università, dove la cultura viene distribuita dall'alto da chi detiene il piccolo potere della cattedra. Passare, una volta ottenuto il diploma o la laurea, dal banco alla cattedra

dra a esercitare il piccolo potere dopo anni di soggezione, è per alcuni insegnanti una soddisfazione che, in casi limite, arriva al sadismo.

3) Le attrezzature insufficienti. È ovvio che, se si dà alla scuola il fine della formazione democratica e integrale della personalità dell'uomo, il vecchio edificio progettato sull'aula come unità di base, salta. Tutto quel che era funzionale in una situazione di costrizione, non va più bene: se, per esempio, si accetta il principio che il momento conviviale è importante ed essenziale per l'instaurarsi di rapporti umani e affettivi, e quindi a tavola non solo si può ma si deve parlare con gli altri, il refettorio che ospita duecento persone che parlano anche sottovoce, diventa una bolgia. Se si accetta il principio dei gruppi opzionali, occorrono gli atelier; e così è per il verde, per il teatro ecc. La lotta si sposterà allora, con l'aiuto dei genitori e dei rappresentanti del movimento operaio, sul piano amministrativo e politico.

4) Gli stanziamenti. Nel quadro di una proposta di autogestione democratica, la questione dei contributi è determinante. Ogni centro dovrebbe avere garantiti dallo Stato i seguenti stanziamenti: *a)* l'equivalente dell'importo dei libri di testo da utilizzare durante l'anno per l'acquisto del materiale occorrente: libri, colori, carta, ecc.; *b)* i contributi attualmente assegnati alle direzioni didattiche (da spendere, chissà perché, entro il dicembre).

5) L'autorità scolastica. In una situazione di educazione alla socialità, come dovrebbe essere la scuola a tempo pieno, la presenza del direttore didattico o del preside con potere decisionale, diventa anacronistica. Come l'educatore rinuncia al suo piccolo potere insegnando ai bambini a organizzarsi e a decidere collegialmente, così

il direttore didattico dovrebbe essere eliminato per dare la possibilità agli insegnanti e ai genitori di riunirsi, discutere i problemi della scuola e di collaborare con l'autentica autorità alla quale essi devono sentirsi al servizio: l'autorità del popolo direttamente espressa o per mezzo dei suoi rappresentanti, perché il popolo manda a scuola i suoi figli e deve sapere con quali principi sono educati. Il direttore, se è persona competente e preparata, farà parte dell'équipe psico-medico-pedagogica e sarà quindi liberato da chi gli sta sopra e lo guida con le circolari.

L'eliminazione dei voti.

6) L'incomprensione di alcuni genitori. In alcune famiglie si annida e resiste un autoritarismo che ha lontane origini: per questi genitori non è facile accettare l'idea che come la scuola non è proprietaria dei figli, così anch'essi devono considerare il figlio una persona da educare sviluppandone le migliori attitudini. Ed è difficile convincerle ad accettare l'eliminazione dei voti quando il voto è per essi l'unico mezzo di controllo delle attività scolastiche dei figli.

Questi e altri problemi l'esperienza del tempo pieno ha sollevato. Molti fra gli insegnanti più sensibilizzati, di fronte agli esigui e talora insignificanti risultati raggiunti, sono rimasti demoralizzati. Il lavoro politico da fare è immenso ed è giustificata l'amarezza e la rabbia di chi, dopo un anno di lotte per dare un significato all'esperienza, si trova alla fine ancora obbligato a valutare i ragazzi con dei numeri, ad accettare la farsa dell'esame, a compilare documenti burocratici usando la terminologia del padrone:

dare il voto in «profitto», stabilire se l'allievo sarà «respinto» (com'è brutale questo termine nei confronti dell'allievo!) oppure «licenziato»! (sic!) È una battaglia dura e difficile che ha bisogno dell'aiuto del movimento operaio.

Un documento di notevole interesse, che dovrebbe entrare nelle biblioteche della scuola italiana dell'obbligo accanto a *Lettera a una professoressa* e ad altri documenti del travaglio religioso e politico del nostro tempo, è *La terra è di Dio*, lettera pastorale dell'abate G. Battista Franzoni dell'Abazia di S. Paolo fuori le Mura in Roma, il quale si è dimesso da capo della Comunità benedettina ed è in attesa della risposta del Papa per andare a vivere in un quartiere di baraccati. Il fascicolo costa solo 300 lire e si può richiedere alla rivista «COM», via Ostiense 164-G, Roma. Io spero che venga diffuso ampiamente e discusso soprattutto nelle scuole perché affronta, dal punto di vista religioso e politico, il problema del ricupero della comunità cristiana al Vangelo da vivere. È lo stesso problema che con i miei ragazzi della quinta classe ho discusso continuamente quest'anno: come mai la lettura attenta del Vangelo ci dà indicazioni esistenziali che la grande massa dei cristiani non mette in pratica? È possibile oggi attuare il cristianesimo? A quali condizioni?

La lettera pastorale, nell'introduzione, sintetizza i concetti che in seguito approfondisce: la sordità e la cecità dei credenti verso «i segni che dovrebbero spingerci ad imboccare sempre nuove vie di conversione personale e comunitaria», il senso che dovrebbe avere la riconciliazione, tema scelto dal Papa per l'Anno Santo: riconciliazione

all'interno del popolo di Dio per mezzo del dialogo e col ripudio dell'intolleranza e della scomunica, riconciliazione a livello socio-politico non come «un qualunquistico "amiamoci scambievolmente" che metta insieme ricchi e poveri, sfruttati e sfruttatori, lasciando ciascuno come e dove è», ma come obiettivo da raggiungere dopo aver fatto «una seria analisi della società, si siano individuati i nodi da sciogliere, le cause profonde e strutturali che fanno sì che alcuni opprimano e schiaccino gli altri» e poi «lavorare per abbattere le barriere che separano una classe dall'altra. Paradossalmente» continua la lettera «la riconciliazione sociale altro non può significare oggi che la lotta per una società senza classi, perché in un domani non vi siano più uomini che sfruttano altri uomini».

La condizione della città dell'uomo, analizzata nel secondo capitolo, mette in luce i problemi tipici dell'uso capitalistico della città, fondato sulla proprietà privata dei suoli e sulla terra diventata oggetto di mercato e di speculazione: la mancanza del verde e dello spazio per il gioco dei bambini, la vita del pendolare che si trasferisce dal quartiere-dormitorio alla fabbrica, gli incidenti sul lavoro dovuti soprattutto alla stanchezza del lavoratore, l'isolamento del pensionato, i «cimiteri per vivi» dei cronici, la criminalità dei giovani.

Nella terza parte l'abate Franzoni si chiede se su questo problema della proprietà privata del suolo che è causa di sfruttamento e di alienazione nella città, non c'è una «Parola di Dio». Da qui parte l'analisi di tanti episodi biblici che si chiude con una risposta chiara: la terra è di Dio, che l'ha affidata agli uomini.

Le conferme che questo concetto deve essere alla base del convincimento cristiano sono molte e precise: basterebbe aprire gli Atti degli Apostoli, dice l'abate Franzoni,

in cui è rappresentata una cristianità ove tutto era comune: «Chiunque possedeva terreni o case li vendeva e ne portava il ricavato agli apostoli... e si distribuiva a ciascuno secondo il suo bisogno». Per questo «non c'era alcun indigente tra loro» (4.34). La «scelta precisa fatta dalla Chiesa ai suoi inizi è una scelta che i discepoli di Gesù compiono nel considerare le ricchezze materiali (terreni e case) non come un mezzo di potere e di sicurezza personale, ma come uno strumento di comunione fraterna, a servizio di tutti ed innanzitutto a disposizione dei meno abbienti».

Basterebbe ricordare il pensiero dei Padri della Chiesa sulla ricchezza, di quegli uomini cioè che cercarono di applicare lo spirito del Vangelo alla loro vita. La lettera ne cita alcuni molto interessanti e attuali. Dice San Basilio: «All'affamato appartiene il pane che tu conservi, all'uomo nudo il mantello che tieni nel baule, a chi va scalzo le scarpe che marciscono a casa tua, al bisognoso il denaro che tu tieni nascosto. Così tu commetti tante ingiustizie quanta è la gente cui potevi donare». Dice Ambrogio: «Dio in principio non ha creato uno ricco e un altro povero... Le cose del Signore sono beni comuni». E Massimo Confessore: «Buon amministratore dei beni ecclesiastici non è chi sa conservarli e accrescerli, ma chi li distribuisce con gioia» ai poveri. I Padri della Chiesa insistono contro l'attaccamento alle ricchezze; san Massimo, fra le cause di ciò, mette in primo piano la mancanza di fede.

Scelta politica.

Nel quinto capitolo, *Il silenzio dei cristiani*, è detto che «la Chiesa è chiamata, oltre che a dare l'annuncio della

volontà divina di amore, anche a esercitare un ruolo profetico di denuncia dello sfruttamento e dell'alienazione dell'uomo che sono presenti in ogni situazione storica e che dell'amore sono la negazione radicale». Ma la Chiesa tace, rivelando così la sua scelta: «... ogni nostra azione è politica; anche il nostro silenzio è una scelta politica... è un affidarsi ciecamente all'azione e alla politica degli altri... è la scelta di avallare, col silenzio e la passività, l'operato del capitale, l'oppressione dei poveri, degli emarginati, degli operai, del popolo». Tale scelta è motivata, continua la lettera dell'abate Franzoni, dal fatto che a livello economico troviamo nella speculazione edilizia «la presenza del capitale di provenienza ecclesiastica in alcune Società Immobiliari... L'apparato ecclesiastico, così com'è organizzato, appare come una delle potenze di questo mondo, in stretta comunicazione con i potenti. Particolarmente in Italia dove i "cattolici" sono al potere da ormai trent'anni». Che cosa propone la lettera nell'ultima parte, *Evangelo e conversione*? Propone la rottura dei legami che la Chiesa ha col potere politico, il ricupero della piena libertà di annuncio della parola di Dio, la cessione di privilegi e proprietà in favore della comunità umana. Anche il monastero dovrebbe cambiare, diventando «comunità che si immerge nella condizione violenta della città divenuta oggi un deserto umano... per provocare nella corrente della storia i segni della resurrezione».

Stessa conclusione.

La lettura della lettera pastorale, rigorosa, documentata e ricca di analisi che qui ho necessariamente riassunto in

modo troppo sbrigativo, mi ha richiamato un fatto che spero all'abate Franzoni faccia piacere: i miei ragazzi di quinta, quest'anno, per la strada della lettura critica del Vangelo, e della «lettura» della storia del nostro tempo, sono arrivati alla stessa conclusione: non si può essere cristiani se si ama la ricchezza. Essi dotti non sono, non conoscono le reali proprietà terriere, immobiliari e di azioni della Chiesa (vorrei conoscerle anch'io ma come si fa?), le loro informazioni al riguardo non vanno oltre una generica constatazione delle ricchezze viste nelle chiese o sentite raccontare da genitori e amici che hanno visitato santuari o lo stesso Vaticano con i suoi tesori, o si limitano alla notizia delle terre della parrocchia date in affitto agli agricoltori del paese. Eppure, entrati nel Vangelo con lettura attenta e minuziosa per capirlo come rappresentazione umana e rifiutarlo come pezzo da museo, scoprendo tanti personaggi simili agli uomini di oggi con i poveri in primo piano sempre vicini al Cristo, i bambini hanno capito subito che il messaggio cristiano non ha compromessi con la ricchezza e che una Chiesa ricca è in contraddizione col Vangelo. Su questo argomento non ci furono mai equivoci, Gesù parlò chiaro. E quando, discutendone, pensammo di immaginare la nascita di Gesù oggi, al nostro paese, e di scrivere insieme la storia della sua vita come se ogni fatto avvenisse nel nostro tempo e fra la gente che vediamo ogni giorno, la tesi dell'abate Franzoni venne fuori chiara da molti episodi, due dei quali furono riscritti. Il primo è l'incontro di Gesù col ricco a cui i ragazzi, realisti come sono, hanno voluto dare un nome e precisamente quello di Agnelli. Il signor Agnelli dunque, è il ricco che vuole guadagnarsi il paradiso, e Gesù gli dice: «Tu hai una grande fabbrica e guadagni tanti soldi con il sudore

degli operai. Da' ai tuoi operai la tua ricchezza e la fabbrica. Loro, insieme a te, formeranno una cooperativa senza padrone e tu sarai più amato da loro e da Dio». Agnelli, a sentire quelle parole, restò muto e pensò molto. Ma non disse nulla. Gesù lo fissò e gli disse: «È più facile che una 1500 passi per la cruna di un ago, che un ricco vada in paradiso». E Gesù tornò a discutere con gli operai.

L'altro episodio racconta la prima visita di Gesù a Roma: «Gesù entrò nella grande chiesa, dove non era mai stato e a vedere i candelieri d'oro e tante ricchezze, chiese a un uomo: "Chi è il padrone qua?"

"La Chiesa."

"Ma la Chiesa dovrebbe essere povera."

L'uomo gli disse: "Questo non è tutto, vieni a vedere nei sotterranei". E lo accompagnò nei sotterranei, dove c'era un immenso valore. Gesù osservava meravigliato e spaventato. L'uomo disse: "Poi ci sono le banche."

"Le banche?" chiese Gesù.

"Sì, la Chiesa ha anche le banche e altre ricchezze un po' dappertutto". Quell'uomo gli spiegò quali erano le ricchezze della Chiesa e poi lo accompagnò a una di quelle banche e se ne andò. Gesù, rimasto solo, a vedere tutto quel mercanteggiare di soldi presi e dati, si arrabbiò. Con uno sgabello ruppe il vetro protettivo della cassa, prese i soldi dal cassetto e li buttò in faccia al cassiere e li sparpagliò per la sala. E gridò: "La mia casa sarà chiamata casa di preghiera ma voi ne fate una spelonca di ladri!". Il cassiere gridò: "Al ladro!" La gente si spaventò e Gesù se la filò.

Poco dopo, sul corso, una macchina della polizia si fermò vicino a Gesù. Scesero due agenti, lo presero e lo portarono in questura. Là lo interrogarono.

“Sei tu che hai messo le bombe sui treni?” Gesù taceva.

“Parla! Sei tu che vuoi fare la rivolta?” Gesù taceva.

“Sei tu l'amico di tutti quei malviventi che rubano e vogliono diventare ricchi senza lavorare?” Gesù taceva. Un poliziotto allora si arrabbiò e lo schiaffeggiò. Arrivarono altri poliziotti, lo presero e lo scaraventarono fuori dalla finestra. Il corpo di Gesù precipitò dal sesto piano e piombò sul cemento. Quando arrivò l'ambulanza era già morto» (dal giornalino «Insieme», n. 132).

La cosa naturalmente non finì lì perché l'intelligenza, quando si mette in moto (e nella scuola dovrebbe essere di continuo esercitata), non si ferma. Scoperto che ci sono ricchi e poveri, vien voglia di sapere come mai ci sono. Così, dal Vangelo siamo passati in modo naturale a Marx, che quel problema aveva studiato scientificamente, all'uomo (come lo definì Carlino) «che dimostrò perché ci sono i ricchi e i poveri e perché scoppiano le guerre. E che spiegò come gli uomini possono diventare “fratelli” facendo la rivoluzione» (da «Insieme», n. 122). Una rivoluzione che deve restituire agli uomini la terra come condizione essenziale per la loro concreta riconciliazione. E per la resurrezione del Cristo nella liberazione degli oppressi.

Problemi di fondo.

Come la Chiesa deve assolvere, secondo l'abate Franzoni, al suo compito di restituire l'uomo a Dio nella comunione dei beni materiali e spirituali, così la scuola dovrebbe affrontare, se tale vuole essere, i problemi di fondo della nostra società, senza reticenze e senza paure e censure. Noi viviamo in un tempo sconvolgente: dopo un secolo

di rapine coloniali e di guerre disastrose, di devastazione della natura e di aumento incontrollato della popolazione, l'umanità ha davanti a sé lo spettro della sua distruzione. Forse mai l'umanità ha vissuto un momento così drammatico e appunto per questo affascinante per l'uomo che ne prende coscienza. La scuola nuova, per la quale ci battiamo, e la Chiesa rinnovata nella scoperta e attuazione del Vangelo, non possono restare strumenti del potere responsabile di tale situazione: devono diventare strumenti «profetici» e concreti di impegno quotidiano che già trova e troverà resistenze e persecuzioni, ma che si affermerà.

I bambini che vanno in prima elementare hanno già una religione. Gliel'hanno scelta i genitori quando non avevano ancora coscienza d'essere. Oppure, se sono figli di atei o agnostici, la religione non ce l'hanno e non debbono averla. C'è infatti la legge che esonera dalle «lezioni» di religione chi ne fa domanda.

In Italia i genitori sono nella quasi totalità battezzati, quindi abbiamo a scuola nella quasi totalità bambini da educare che sono diventati cattolici per tradizione e non per libera scelta, così come lo sono diventati i genitori e prima di loro i nonni. Cristiani in un mondo che al posto di Dio ha messo il denaro, che accetta lo sfruttamento di una classe sull'altra, che non lascia spazio a chi volesse vivere autenticamente da cristiano mettendo in comune i beni, gestendo le ricchezze della «Terra di Dio» da distribuire equamente fra tutti, superando ogni barriera di divisione fra gli uomini come fecero i primi cristiani in Roma pagana, quando contestarono l'idea dell'imperatore-Dio per accogliere quella del Dio padre di tutti gli uomini, rifiutarono i «valori» della società romana e si riunirono in comunità di uguali dove ognuno portava i propri averi per amministrarli collettivamente. Naturalmente si scontrarono con il potere, furono perseguitati ma crebbero come forza ideale e numerica all'interno dell'impero in disgregazione, contribuendo in modo decisivo alla

sua fine. Che poi questa forza, dopo tre secoli, sia passata dalla parte del nuovo potere e sia diventata essa stessa organizzazione temporale oppressiva rinnegando i principi del cristianesimo, è un fatto storico le cui conseguenze ancora oggi influiscono sulla nostra vita culturale, sociale e religiosa.

C'è quindi un'analogia fra la situazione storica che vide l'affermarsi del cristianesimo e il nostro tempo, in cui l'impero capitalista è ancora forte militarmente ma sul piano morale è in avanzato processo degenerativo. Con la Chiesa compromessa col potere, i cattolici che vogliono vivere sul piano sociale i valori cristiani non hanno spazio: o lo hanno sul piano personale o in piccoli gruppi di dissidenti inquieti senza capacità di penetrazione decisiva nell'apparato della Chiesa e del sistema.

Altra conseguenza di tale situazione storica, che vede la Chiesa strumento politico del capitalismo occidentale, di cui ha condiviso e appoggiato in varie forme gli eventi, dalle conquiste coloniali al fascismo, è che milioni di persone battezzate sono passate all'ateismo o all'indifferenza verso i problemi religiosi. Nello stesso tempo un sempre crescente numero di lavoratori sensibili ai problemi sociali ha seguito con interesse la problematica concreta del movimento operaio, il quale da Carlo Marx in poi si è organizzato per conquistare il potere, abolire le classi ed edificare una società di uomini sostanzialmente liberi ed eguali. Da circa cinquant'anni, dalla rivoluzione sovietica a oggi, il fenomeno, pur nelle differenziazioni particolari, si è esteso praticamente a tutto il pianeta. I tentativi rivoluzionari, riusciti o soffocati o rientrati per oggettive situazioni storiche determinate dalla «tenuta» del capitalismo sul piano internazionale e dalle sue controffensive, non sono ovviamente

modelli da esportare ma episodi da discutere nel quadro di un processo rivoluzionario che subisce arresti e involuzioni ma nel complesso avanza inesorabile verso l'unica soluzione positiva che ha la specie umana per sopravvivere: l'abolizione del sistema fondato sullo sfruttamento dell'uomo da parte dell'uomo. La violenza e il terrorismo dei fascisti, le stragi di popoli in lotta per la loro libertà come nel Vietnam, le feroci repressioni nel Cile, dove il socialismo si voleva realizzare nella legalità, sono i sussulti disperati di un mondo che muore, che deve morire perché si salvi l'uomo. In prospettiva storica è questione di tempo.

In questa drammatica e, appunto per questo, avvincente situazione storica, in cui la specie umana potrebbe estinguersi se non trovasse in sé il fine positivo dell'esistenza, i cristiani non possono essere assenti, devono ritornare al Vangelo per cogliervi il messaggio di Cristo da usare oggi, subito, come strumento di lievitazione umana nel sociale. Devono tirar fuori dal museo il Cristo che si fa nascere ogni anno a Natale e morire a Pasqua in un tripudio di colombe Motta e Alemagna, lasciando intorno, nei più sensibili, solo una vaga e inutile traccia sentimentale.

Per favorire questo incontro operativo col Cristo, gli educatori a scuola qualcosa possono e devono fare. A noi è sembrato utile leggere insieme il Vangelo come se i fatti accadessero oggi, come se Cristo fosse uno di noi, in mezzo ai nostri problemi. L'idea, pur con tutti i pericoli e le difficoltà che tale trasposizione comporta, ha interessato i ragazzi perché essi hanno visto il Cristo uomo fra uomini veri, nel vivo della problematica sociale che, per mezzo della ricerca d'ambiente, stavano scoprendo.

Con ciò non abbiamo voluto pretendere di studiare né di commentare il Vangelo. «Per commentare il Vangelo»

scrive don Milani a un regista proponendogli di girare un film su Gesù,¹ «non c'è poesia più alta che la *scrupolosa ricerca scientifica* del vero significato di ogni parola e atto del Signore». «Il disoccupato e l'operaio d'oggi dovranno uscire dal cinema» continua don Milani «con la certezza che Gesù è vissuto in un mondo triste come il loro, che ha come loro sentito che l'ingiustizia sociale è una bestemmia, come loro ha lottato per un mondo migliore». Noi abbiamo cercato una strada per arrivare a sentirlo e a capirlo. Sono soltanto pochi gli episodi ma bastano, credo, per invitare i giovani lettori a fare altrettanto, a leggere cioè il Vangelo in chiave di attualità per prepararsi a viverlo come impegno sociale e politico dalla parte dei poveri.

¹ Da *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Mondadori, Milano 1970, p. 7.

Il bambino che crea

Come una vecchia signora dalle idee all'antica che si tiene informata sulle idee nuove quel tanto che basta per non essere tagliata fuori dai conversari salottieri, magari dichiarando di dividerle ma in pratica respingendole come proposte alternative di vita, così la vecchia scuola italiana, dopo la «moda» dell'insiemistica, dopo lo strutturalismo, scopre la creatività. E proprio come nei salotti la novità a poco a poco fa il giro della città, così il nuovo argomento passa sulle pagine delle riviste scolastiche (quelle che propongono i dettattini, i temi, gli esercizi di grammatica), e lì viene analizzato quel tanto che basta per dire come può essere introdotta questa importante attività umana, purché non venga a sovvertire l'ordine della scuola dell'obbedienza, purché non liberi «troppo» il ragazzo.

Parliamone un po' anche noi, che alla creatività crediamo da tempo e ci siamo battuti proprio contro questa scuola, per introdurla. Vigotskij spiega, in un interessante libretto (Vigotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma 1972), che il nostro cervello non solo conserva e riproduce le esperienze anteriori sia vicine che lontane, ma è capace anche di combinare e rielaborare creativamente i dati dell'esperienza inventando nuove situazioni. La creatività, quindi, non piace ai conservatori che il nuovo vedono come il fumo negli

occhi, e serve, invece, ai rinnovatori e ai rivoluzionari che sui dati negativi del presente edificano le linee strutturali del futuro. Tutto quel che ci circonda, realizzato dall'uomo, è il prodotto della sua immaginazione, a ogni livello e in qualsiasi campo: nell'arte, nelle scienze, nella tecnica, «dovunque c'è un uomo che immagina, combina, modifica e realizza qualcosa di nuovo».

La creatività è una condizione indispensabile dell'esistenza ed è una dote che tutti gli individui possiedono sin dall'infanzia, una immensa riserva di energie che la scuola e la società dovrebbero indirizzare nel senso dello sviluppo complessivo del fanciullo.

Bisogna dunque coltivare la creatività sin dall'infanzia, quando essa si manifesta in forma di giochi che per mezzo dell'immaginazione trasformano gli oggetti della realtà: una fila di sedie in treno, uno scatolone in letto, il manico di una scopa in cavallo, ecc. Chiunque di noi può ricordare come nella sua infanzia l'immaginazione costruiva scene inventate utilizzando i dati della nostra esperienza. Infatti non c'è attività dell'immaginazione che non sia legata in qualche modo all'esperienza. Per questo in una scuola liberatrice si dovrà «allargare quanto più possibile l'esperienza del bambino, se vogliamo formare delle basi abbastanza solide per la sua attività creativa. Quanto più il bambino avrà visto, udito, sperimentato... tanto più significativa e feconda riuscirà la sua attività immaginativa».

Da qui l'importanza del disegno e della pittura come prima tecnica espressiva, e del testo libero poi, del racconto cioè orale o scritto di fatti della sua esperienza che non siano sollecitati dall'insegnante col tema, ma siano, nel contesto d'una socialità che si costruisce un poco ogni

giorno insieme, «una reazione completamente naturale, un suo (del bambino) grido di risposta a quanto gli si agita intorno e a quanto lo impegna» (Vigotskij, *Immaginazione e creatività* cit., p. 70). La comunità che nasce e vive ha bisogno di altre attività continuative ed essenziali, come la conversazione su ogni problema, la corrispondenza con ragazzi di altre località, la redazione di un giornale scolastico che sia la voce autentica dei ragazzi, possibilmente aperto ai genitori e a chiunque abbia qualcosa di importante da dire, in modo da allargare sempre più il numero delle persone a cui il bambino è legato e le esperienze altrui cui fare riferimento. Ecco alcune delle tecniche proposte da gruppi di educatori d'avanguardia per vivere a scuola e fuori in modo diverso, stimolando le capacità di ognuno in un lavoro fatto insieme che è osservazione della realtà, lettura e discussione dei dati oggettivi raccolti con le indagini, formulazioni di ipotesi e conseguenti verifiche, studio critico di tutto ciò che interessa i bambini quando, con l'esercizio della creatività, cominciano a «vedere» con la mente il mondo che li circonda, a leggere il grande e sempre nuovo libro della natura e degli uomini. Proprio il contrario di ciò che si fa nella nostra vecchia scuola del tema e dei voti rossi e blu, sei meno e quattro più. Vedere con gli occhi della mente è rendersi conto delle relazioni fra le cose, delle cause e degli effetti, di come funziona il mondo, a cominciare dalla lingua che usiamo.

Nella vecchia scuola, infatti, l'apprendimento della lingua è legato ai modelli da imitare, quindi a una concezione dell'errore che deve essere rifiutata. «Un addestramento del genere» ci avverte Tullio De Mauro (De Mauro, *Pedagogia della creatività linguistica*, Guida Editori, Napoli 1971) «lascia l'individuo disarmato dinanzi alle esigenze

e alle suggestioni che vengono dalla società... Per noi è errore tutto e solo quello che impedisce la comunicazione o la rende più difficile: ma se non parlo come Manzoni o come il signor professore, e tuttavia sono capito, vuol dire che non faccio errori... Questo significa che noi dobbiamo badare non al possesso di quello che era il vocabolario di Manzoni da parte del ragazzo, ma caso mai, al contrario, al possesso del più ampio vocabolario possibile, della capacità di utilizzare nel modo più creativo...»

Bisogna dunque elaborare tecniche nuove che mettano i ragazzi nelle condizioni di usare la lingua con la libertà e la varietà che essa e la nostra società richiedono. A scuola i ragazzi devono imparare a parlare parlando (l'educatore deve imparare invece a tacere, ascoltare, annotare, reperire interessi, proporre, organizzare), a scrivere scrivendo, soprattutto insieme, partendo dai fatti e progettando il racconto (o l'esperimento, o la poesia, o la sceneggiatura teatrale, o il soggetto del film, o altro) tenendo conto dell'interlocutore, affinché il testo risulti concettualmente e linguisticamente tutto comprensibile. Così, lavorando molto insieme gli alunni impareranno a eliminare gli sbagli di ortografia, terrore dei pedagoghi miopi, a prendere sicurezza, ad assimilare la struttura del linguaggio.

È chiaro infatti che «a mano a mano che ci siamo resi padroni dei meccanismi più generali e astratti della lingua (di ciò che Chomsky chiama "strutture profonde") abbiamo anche imparato a maneggiare le strutture più estrinseche, più stupide e superficiali, quelle dell'ortografia» (De Mauro, *Pedagogia* cit., p. 27).

Esercitare la creatività significa dunque valorizzare l'esperienza del bambino per mezzo dell'immaginazione come forza vitale che progetta, verifica, elabora, crea:

questo vale in ogni campo di studio, dalla matematica alla linguistica, dalle scienze naturali alla indagine della realtà sociale, economica e politica in cui il bambino vive già da protagonista. Ma per far questo bisogna buttare a mare tutti gli orpelli di una vecchia scuola come la nostra che pretende di educare e di istruire facendo paura ai ragazzi col voto e con la bocciatura, che predispone, con i libri di testo, tutto ciò che si *deve* studiare ed esclude la problematica dei giovani e degli adulti e lo studio della attualità storica nella quale tutti noi siamo coinvolti.

Finché la scuola resterà così, gerarchica e selettiva, il tema della creatività resterà sul piano teorico e se ne parlerà accademicamente; tutt'al più si cercherà di introdurre cautamente "un po'" nei compartimenti delle materie per respingerla come soluzione radicale del problema educativo. Chi ne parla e non fa concrete proposte per trasformare la struttura della scuola, fa un discorso ambiguo.

D'altra parte, essa è sempre stata bandita dalla scuola e non si capisce perché la stessa scuola debba accettarla. Tutto, nella nostra scuola autoritaria, è predisposto per non lasciare spazio all'immaginazione creativa. Alle due mostre dei sussidi didattici, tenutesi a Bologna negli ultimi due anni, ho cercato negli stand gremiti di strumenti sempre più perfetti (proiettori cinematografici, televisori a circuito chiuso, computer, ecc.) una piccola macchina che i miei ragazzi a scuola usano quando devono montare un film e comunicare agli altri, col mezzo della immagine, il proprio pensiero: la moviola.

Forse in qualche scatolone dentro a qualche ripostiglio, qualcuna ce ne sarà stata; ma in mostra, la piccola macchina che richiede il ragionamento e serve all'espres-

sione visiva e alla comunicazione, non l'ho trovata. In bella mostra, funzionanti, c'erano invece tutte le macchine che mettono il bambino in poltrona, lì davanti a vedere e ascoltare quel che altri hanno preparato per lui, il bambino passivo, condizionato, il bambino di Carosello. Naturalmente non è stata una svista ma una scelta precisa e «politica» come quella che sta introducendo le videocassette come sussidio didattico «sostitutivo» del libro di testo, le quali saranno invece un altro ben più razionalizzato mezzo di passivizzazione dei ragazzi.

Gli educatori democratici, i sindacati, il movimento operaio dovrebbero seguire attentamente il problema della scuola in genere, e quello della creatività di cui si parla ora sulle riviste: è un problema legato a una concezione della vita e della società in trasformazione. Essi ne hanno il diritto e il dovere perché appartengono alla classe operaia che nella sua lotta e nella sua ricerca di un modo nuovo di vivere, per l'edificazione di un mondo migliore, della creatività ha maggior bisogno.

Come la scuola «decapita» i bambini

È vicina l'apertura della scuola e molti genitori, soprattutto dei bambini che vi andranno per la prima volta, non sono forse consapevoli di ciò che accadrà ai loro figli che in questi ultimi giorni di libertà giocano felici con i coetanei. Nella generalità della scuola italiana la condizione del bambino scolaro è triste e in certi casi drammatica: nelle aule scolastiche, infatti, avviene la «rottura della unità della persona fisica».

Su questo problema che influisce negativamente sulla crescita dell'individuo si è tenuto recentemente a Châtillon uno stage internazionale organizzato dalla Regione Valdostana in collaborazione con la Fimem (Fédération internationale mouvements ecole moderne) e con il Movimento di cooperazione educativa. Il tema era: *Il bambino e il maestro hanno un corpo*. Vi hanno partecipato oltre cento educatori italiani, francesi, svizzeri, spagnoli, algerini, che hanno affrontato la questione sul piano teorico (con il contributo di Andrea Canevaro e Fiorenzo Alfieri) e sul piano operativo (con la partecipazione di Franco Passatore, Francesco Tonucci e Fabio Guindani). Il problema, che è serio, è stato inquadrato nella evoluzione che porta il bambino alla rappresentazione dell'io come personalità.

La storia del bambino incomincia nel corpo della madre, dove egli vive completamente protetto, alimentato e

scaldato senza riconoscere la vita della madre come *altra*. Poi il bambino nasce e si stacca dalla madre, cambiando quindi radicalmente la propria situazione. Comincia da qui per il bambino la sua avventura di «esploratore». Egli scopre tante cose: la luce e l'ombra, il caldo e il freddo, il cibo e il desiderio, e il proprio corpo, che egli usa di continuo come mezzo di espressione e di comunicazione per instaurare rapporti con gli altri. In questo periodo il bambino piange, sorride, tocca, coinvolgendo l'adulto (l'*altro*), che l'aiuta a soddisfare le sue esigenze.

Ogni scoperta viene dal bambino incorporata, senza però annullare le precedenti, in un rapporto continuo con l'ambiente i cui dati vengono organizzati nello spazio e nel tempo dalla memoria. Il corpo del bambino è una prodigiosa macchina che elabora dati e crea «cultura»: quando va a scuola per la prima volta, il bambino conosce già tantissime cose: ha scoperto se stesso e gli altri, possiede un linguaggio e delle idee, usa la memoria come mezzo di organizzazione delle scoperte e il corpo come linguaggio per mezzo del quale egli rapporta se stesso agli altri e vive ogni esperienza. È questo il processo naturale di «apprendimento» e di crescita di ogni uomo, che dovrebbe continuare per tutta la vita. Se si interrompe la continuità della scoperta, il processo si arresta, le informazioni non riescono più ad essere incorporate e la memoria, da mezzo di organizzazione delle conoscenze diventa un meccanismo della ripetizione. È quel che accade nella scuola quando i bambini, invece di essere aiutati a continuare la loro evoluzione, vengono aggrediti con l'imposizione di programmi preordinati da svolgere in tempi determinati. Le reazioni dei bambini, in tale situazione, possono essere diverse: c'è chi si difende subendo la imposizione, adat-

tandosi e rinunciando quindi alla propria originale cultura e al proprio linguaggio; c'è invece chi non rinuncia ad essere se stesso e si ribella. In ogni caso è una situazione drammatica, con conseguenze dannose.

L'aggressione si consuma «decapitando» i bambini, ai quali si stacca la testa dal corpo e la si riempie di nozioni. Il corpo, considerato un inutile strumento, viene seppellito in un banco, avvolto in grembiuli uguali per tutti, sui quali la tradizione in molte scuole appende come ghirlanda un enorme ridicolo fiocco. E anche quando lo chiameranno a fare la ginnastica, con gesti uguali per tutti, comandati dall'esterno come movimenti per la rianimazione dei paralizzati, sarà un corpo senza vita. Il corpo vivo non compie gesti imposti, mette in moto ogni facoltà della persona per esprimere e comunicare idee, per lavorare, inventare, cantare, danzare, secondo il suo ritmo interiore che diventerà collettivo non su ordine di un organizzatore ma per esigenza vitale. Per avere un'idea del rispetto che la scuola tradizionale ha del corpo basta guardare com'è rappresentato nei libri di testo e sui cartelloni murali: è addirittura senza sesso.

La scuola non deve più essere mortificatrice della persona, non deve più respingere il corpo ma accettarlo come parte integrante di un tutto, come linguaggio e mezzo di rapporto con gli altri. Deve finire l'assurdità di una disciplina scolastica che esige da ciascun bambino un rapporto unicamente con l'insegnante e non permette rapporti operativi con i compagni, vietando così che nasca e cresca un gruppo e si realizzi la cooperazione.

È chiaro che tutto ciò discende da una concezione politica della scuola: accettare la formazione dei gruppi significa accogliere l'idea di agire sull'ambiente, di con-

siderarlo modificabile. Questo è ritenuto pericoloso da chi considera la scuola strumento di conservazione del potere. È lo stesso atteggiamento che assumono i regimi conservatori che censurano le informazioni per dare a tutti l'impressione che si vive in una situazione immutabile, nella quale è inutile agire per cambiarla. Anche certe famiglie e certi insegnanti fanno lo stesso. «Spesso gli adulti vivono il mondo come un'organizzazione imm modificabile» ha detto Andrea Canevaro nella relazione introduttiva ai lavori dello stage «e trasmettendo questo atteggiamento ai bambini fanno diventare il bambino un colonizzato, cioè una persona che non ha alcun potere di modificare il mondo».

La parte più suggestiva del corso è stata quella operativa, e non poteva non essere così, dopo l'introduzione teorica (che aveva parlato alla testa). La risposta è stata la liberazione dei nostri corpi da ogni impaccio, partecipando coralmemente allo «spettacolo» che si costruiva all'istante, in modo coerente ma imprevedibile, impegnando tutte le nostre capacità di fantasia, di intelligenza, di musicalità e ritmo, di gesticolazione. E quando, in cerchio intorno all'animatore, si analizzò dal punto di vista psicologico ogni momento corale e ogni problema individuale, teoria e prassi si identificarono nella ricerca di prospettive per una scuola che rifiuta di considerare il bambino una testa da riempire, perché lo considera una persona fisica unitaria che ha bisogno, e quindi diritto, di usare il corpo come linguaggio per realizzarsi individualmente e socialmente.

Il libro di testo

La scuola è incominciata e i bambini delle elementari ricevono in questi giorni, o riceveranno presto, il libro gratuito dello Stato sul quale sono scritte le cose che essi dovranno sapere. Seppellito il corpo in un banco (come dicevo in un precedente articolo) e quindi interrotto il processo naturale di crescita del bambino, incomincia così l'operazione di riempimento della testa per neutralizzarla come organo pensante.

Salvo pochissime eccezioni, i testi scolastici elementari sono libri di una sconcertante banalità, superficiali, pieni di inesattezze. Ma anche se fossero realizzati da specialisti e fossero scientificamente corretti e stilisticamente brillanti, quei contenuti prescelti, uguali per tutti, per il bambino del pescatore siciliano come per il bambino del montanaro valdostano, solo casualmente potranno inserirsi nel processo di ricerca in atto fin dalla nascita che la scuola dovrebbe rispettare e favorire perché solo attraverso la ristrutturazione continua delle esperienze si crea cultura.

Ognuno può personalmente rendersi conto di ciò che avviene in noi, direi ogni giorno, a contatto con la realtà che viviamo. La realtà si presenta in modo caotico e imprevedibile, con fatti che accadono in ogni parte del mondo, i più diversi, i più strani. Il libro della vita è fatto così e deve essere letto non come un libro di testo in cui gli

episodi sono collocati ognuno nel proprio «cassetto» (materie), e ogni cosa è in ordine, prima questa e poi quest'altra. Basta impararle a memoria e ripeterle all'insegnante per prendere il bel voto ed essere promossi. L'esame che ci fa la vita è ben diverso, la nostra promozione di uomini viene dal modo con cui sappiamo «vedere» dentro ai problemi e sentirci partecipi di essi, protagonisti della storia che gli uomini scrivono ogni giorno.

Di fronte agli avvenimenti la nostra mente, se è stata esercitata a collegare criticamente i fatti e a collocarli nella struttura aperta del suo sistema di conoscenza, reagisce mettendo in moto un complesso meccanismo di relazioni. Alla fine la novità si trova inserita nel sistema, che ne risulta arricchito. E tutto il nostro essere partecipa a questa operazione intellettuale anche sul piano emotivo, perché la cultura è la parte viva di noi.

Facciamo un esempio. I giornali e la televisione recano la notizia della morte del presidente cileno Allende che con il consenso popolare aveva scelto la via democratica al socialismo. Subito, una mente si mette in moto per «capire», sulla base di tutte le notizie attendibili che pervengono, le cause prossime e remote del «golpe». Come un sasso che rompe la tranquilla superficie dello stagno e per centri concentrici spinge l'onda sempre più lontano, la ricerca intorno al fatto cileno chiarisce dapprima la situazione locale, poi si estende a considerare storicamente il fenomeno del colonialismo, poi affronta il problema del fascismo che ritorna ciclicamente là dove interessi e privilegi sono messi in pericolo dalla forza crescente del popolo che ha preso coscienza dei suoi diritti e pone la sua candidatura al governo del paese.

Una ricerca motivata che parta da un avvenimento

come questo ha bisogno di notizie e dati che sul libro di testo non si trovano: ed ecco allora che lo studio si vale, come ogni vero studio, non di un solo libro ma di diversi libri e giornali e riviste e testimonianze dirette.

Un professore che volesse approfittare di questa occasione drammatica e vissuta, quale «programma» ampio e scelto potrebbe impostare! Potrebbe lavorare con i suoi ragazzi divisi a gruppi per mesi, con l'aiuto di altri insegnanti, e fare storia, geografia, lingua, matematica, scienze, economia, politica. Riunire in un fatto vivo, che cresce ogni giorno sotto la spinta dell'interesse dei ragazzi, ciò che viene soffocato nei compartimenti stagni delle materie. Trovare nel dramma dei cileni il nostro dramma del 1922 quando la ferocia del fascismo si abbatté sull'Italia, o il dramma degli spagnoli che nel 1936 videro la loro repubblica popolare vinta. Capire cos'è il fascismo. Entrare nel vivo del nostro momento, mettersi dentro alla storia.

Un lavoro così, realizzato a gruppi, con l'aiuto di competenti chiamati a scuola o sentiti a domicilio, porterebbe a una maturazione umana e politica. Il libro lo farebbero loro, i ragazzi.

Naturalmente, a livelli diversi, altri argomenti potrebbero dare l'avvio a simili studi: la vita è piena di occasioni, l'esperienza dei bambini una miniera inesauribile di problemi.

Utopia pedagogica?

Esperienze realizzate in scuole diverse confermano che la cosa è possibile. Gli stessi programmi ministeriali della scuola elementare, partendo dall'istanza della formazione integrale del bambino, affermano «la necessità di muovere dal mondo concreto del fanciullo... di fare scaturire dall'alunno stesso l'interesse ad apprendere... la consapevolezza che scopo essenziale della scuola non è tanto

quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare e di fare da sé, perché ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita». Anche i programmi della scuola media sottolineano che «lo studio delle singole discipline richiederà la più vasta adozione possibile di processi induttivi, che muovano dalla esperienza vissuta dagli alunni, dal loro mondo morale e affettivo, dall'osservazione dei fatti e dei fenomeni per passare a sempre più organiche e consapevoli sistemazioni delle cognizioni acquisite».

Non c'è nessuno studioso di problemi educativi che osi negare che scopo primario della scuola non è quello di informare, bensì di insegnare a pensare, che il vero problema è quello di liberare l'intelligenza dei ragazzi, favorendo lo sviluppo delle funzioni logiche, delle strutture mentali, del pensiero produttivo, è quello di stimolarli alla ricerca e, quindi, alla ristrutturazione continua della esperienza.

Se queste sono le finalità della scuola, a che serve il libro di testo unico per tutti? Esso condiziona alunni e maestro a muoversi in una direzione data, impone difficoltà e traguardi e modi operativi uguali per tutti gli alunni, offre una visione acritica del mondo contemporaneo, predisponendo i bambini al condizionamento mentale, cioè a rendere malleabile l'intelligenza alle manipolazioni.

Imponendo il libro di testo lo Stato impone uno strumento che è in contrasto sia con il dettato costituzionale secondo cui «l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento», sia con i programmi ministeriali che affermano: «lo Stato, se ha il diritto e il dovere di richiedere l'istruzione obbligatoria, non ha una propria metodolo-

gia educativa». Pertanto ogni indicazione metodologica e ogni suggerimento didattico può essere adottato solo «nello spirito della libertà e nel rispetto della funzione autonoma della scuola».

La libertà didattica quindi non è data dal fatto che il maestro può scegliere, fra tanti, un libro di testo uguale per tutti i suoi alunni. La libertà didattica viene attuata nella misura in cui il maestro può scegliere gli strumenti adatti ai fini che si propone.

D'altra parte anche la legge, accordandogli la «facoltà» di prescrivere agli allievi i libri di testo, sarebbe dalla parte dell'educatore. Egli infatti può non usare quella «facoltà» e introdurre altri strumenti di lavoro (libri, giornali, dischi, documenti vari).

La situazione dunque potrebbe sembrare favorevole a chi intende introdurre nella scuola altri mezzi, adatti per educare al ragionamento e all'analisi critica. Ma non è così. Vi sono direttori che negano ai maestri il diritto di rifiutare il libro di testo e tentano di imporglielo anche se non lo usa, come sta accadendo a me quest'anno.

Non è affatto vero che la lotta contro i libri di testo sia una lotta di secondaria importanza: i conservatori e gli autoritari non sostengono i libri di testo solo perché c'è sotto un enorme interesse, ma perché sanno che è uno strumento efficace per tenere la scuola al loro servizio, per usarla cioè al fine di «produrre» masse di giovani acritici, incapaci di vivere ideali. E per tenere incatenati alla «pigrizia» della lezione i maestri cui non si è insegnato all'Istituto magistrale a fare ricerca perché non venga scoperta, con quel mezzo, la realtà drammatica del nostro tempo caratterizzata dagli scontri di classi antagoniste.

Ciascuno di noi, maestri padri operai, se porta den-

tro amarezza, rabbia e speranza e lotta a fianco dei suoi compagni contro lo sfruttamento e per la libertà, se apre uno qualsiasi dei libri di testo che in questi giorni i nostri ragazzi ricevono gratis dallo Stato, i problemi suoi e della gente in quelle pagine non li troverà. Non troverà nulla del presente che viviamo in funzione del futuro dei nostri figli e della società umana.

Alla fine di ottobre nelle scuole della provincia di Cremona è stata diffusa questa circolare:

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI CREMONA

Prot. 11228

Cremona, 25 ottobre 1973

A TUTTE LE AUTORITÀ SCOLASTICHE DI CREMONA

e p. c.

All'On. COMANDO DEL PRESIDIO MILITARE DI CREMONA

OGGETTO: Quattro Novembre. Giornata delle Forze Armate e del Combattente.

Come per il passato, anche quest'anno il 4 novembre p.v. sarà celebrata in tutta Italia la «Giornata delle Forze Armate e del Combattente».

La Scuola cremonese sarà rappresentata alla celebrazione da un consistente gruppo di giovani.

Pertanto, una trentina di ragazzi (possibilmente tutti della terza classe) di ciascuna delle cinque Scuole Medie funzionanti in Città, accompagnati dalle bandiere e da due o tre insegnanti saranno presenti alle 9,40 in piazza del Comune per assistere all'alza bandiera, alla celebrazione della Messa ed alla lettura del messaggio del Capo dello Stato. La celebrazione terminerà poco dopo le 10,30.

A loro volta dieci alunni del liceo scientifico, guidati da uno o due insegnanti, andranno, con un mezzo cortesemente messo a disposizione dal Patronato scolastico, alla Caserma «Col di Lana»

per consumare un rancio insieme con i militari. Il pullman partirà dalla sede dell'Istituto alle ore 12.

Tutti i giovani, poi, delle scuole di ogni ordine e grado potranno visitare la Caserma «Col di Lana» (via Brescia) dalle ore 9,30 alle 12 e dalle 14,30 alle 16,30. Essi potranno andare alla Caserma o con mezzi propri o giovandosi delle corse in partenza dalla piazza Cavour, soli o accompagnati dai propri familiari o insegnanti.

Nella caserma i giovani avranno modo di vedere materiali e mezzi in dotazione alle Forze Armate.

IL PROVVEDITORE AGLI STUDI REGG.

NB. S'invia questa circolare in parecchie copie ai Direttori Didattici per la consegna agli insegnanti. La scuola elementare viene interessata soprattutto per la visita alla Caserma.

Non so se l'iniziativa di invitare in caserma i giovani sia soltanto del Provveditore agli studi di Cremona o se invece sia suggerita, come è probabile, dal ministero della Pubblica Istruzione. Comunque sia, nell'attuale delicato momento che sta attraversando l'Italia, essa fa riflettere. Personalmente, la lettura della circolare mi ha all'improvviso richiamato alla memoria un episodio: avevo quattordici anni, ero studente, e un giorno il comando fascista del mio paese organizzò una gita obbligatoria in bicicletta all'aeroporto di Ghedi. Studenti e operai, ragazzi e ragazze, si trovarono così insieme, a vivere una giornata con gli aviatori. Ci fecero vedere e visitare i famosi trimotori «gobba di bisonte», gli ufficiali furono molto gentili con noi, si mangiò pane e salame, si bevve del vino, si cantò. L'anno dopo quei trimotori, agli ordini di Badoglio e Graziani, buttavano sugli inermi abissini barili d'iprite e gas soffocanti.

La situazione attuale è diversa: la Costituzione italiana vieta la guerra d'aggressione, non ci sono motivi per un conflitto imminente fra l'Italia e altri Stati, ma l'esercito è pur sempre una forza che può essere usata anche all'interno dalle forze politiche dominanti, quando la crescita del movimento popolare comincia a mettere in discussione i loro interessi.

L'invito a visitare la caserma può assumere quindi un aspetto positivo solo se, dopo l'incontro nel giorno di festa, proposto dalla circolare, i giovani studenti vi potranno ritornare insieme ai loro docenti per studiarla come ambiente dove giovani un po' più anziani di loro trascorrono più di un anno della loro vita, e dove anch'essi fra qualche anno saranno chiamati a vivere. La ricerca d'ambiente, che rientra nelle finalità della scuola antiautoritaria, potrebbe così portare un contributo alla democratizzazione della vita militare e alla problematica sul militarismo, che è una delle tante questioni del nostro travagliato tempo. Si legherebbe così la scuola alla vita, dandole quel respiro e quell'autonomia che le sono negate quando è considerata strumento del potere.

La prima cosa che scoprirebbero gli studenti se avessero la possibilità di entrare nelle caserme è l'analogia fra la vita militare e la scuola autoritaria ancora purtroppo viva e diffusa in Italia: qui i grembiuli dello stesso colore e là la divisa; qui la fila accompagnata dalla maestra e là il plotone che marcia al comando dell'ufficiale; qui il silenzio del bambino che deve ascoltare e ripetere ciò che gli insegna la maestra, là il silenzio del soldato che non può discutere gli ordini; qui il quaderno senza orecchiette, con la scrittura dentro i quadratini o le righe, tutta uguale, spersonalizzata, là l'ordine esteriore dei bottoni lucidi e

della branda perfettamente rifatta; qui la selezione e là la conseguenza della selezione: la minoranza appartenente alle categorie privilegiate che ha compiuto gli studi universitari e che avrà un posto direttivo nella vita civile, è in caserma che comanda alla «truppa», formata in gran parte da coloro che con le loro mani e l'intelligenza producono la ricchezza per tutti (nei campi, nelle fabbriche e nelle miniere) e tuttavia restano sempre poveri.

Poi c'è l'analogia del fine: scuola autoritaria e caserma rifiutano la formazione dell'uomo critico e tendono a formare l'uomo «obbediente», senza problemi, strumentalizzabile, un numero.

Una documentazione della irrazionalità programmata su cui è fondata la vita della caserma, è contenuta nel libro *Signornò* di Franco Gesualdi, un ex alunno di don Milani. In questo libro, edito da Guaraldi, preparato soprattutto durante il servizio militare, egli analizza la situazione dei soldati e gradualmente amplia il discorso sino a mettere in discussione l'utilità dell'esercito in una società civile. Per quanto riguarda la durata del servizio militare, egli osserva che quindici mesi sono troppi. «Se si avesse come unico obiettivo quello di insegnare ai giovani l'essenziale per la difesa, tre mesi sarebbero più che sufficienti. Ma allora perché ci tengono?... È ormai indiscutibile che l'addestramento formale ha il compito di abituare il giovane a non pensare più a nulla e a non fare più nulla che sia frutto del suo cervello. Deve abituarsi a fare solo ciò che gli viene comandato...»

«Anche l'ozio e il complesso di attività senza scopo ragionevole, contribuiscono a produrre dei soldati senza senso critico e apatici. Già l'odio da solo è sufficiente a renderci a quel modo. L'uomo ha bisogno di fare qualco-

sa e di sentirsi utile. Se non fa nulla, da principio la noia lo dispera. Poi si abitua a oziare fino a non voler fare più nulla per non affaticarsi. E come farà mal volentieri qualsiasi sforzo fisico, allo stesso modo non avrà voglia di pensare... Ai giovani sembra di non fare neanche caso a ciò che i militari dicono, tanto si considera tutto una grossa buffonata. Ma dai oggi, dai domani, i loro discorsi penetrano nelle loro orecchie. Arrivano fino al cervello senza che questo li contesti, senza che vengano messi a confronto con tutto ciò che fino a ieri si riteneva giusto. Il cervello è a riposo, ma registra lo stesso. E ci facciamo modellare da loro senza volerlo. Se tutto questo modo di organizzare l'esercito è casuale o voluto non lo so perché mi mancano le prove. Ma tutto ci fa pensare che l'interesse dell'esercito sia quello di apparire agli occhi dei soldati come un mondo più pazzesco possibile in maniera da scoraggiare qualsiasi tendenza dei soldati alla riflessione e alla lotta.»

La caserma quindi è una scuola che prepara uomini remissivi, rassegnati, senza diritti. «Quel continuo subire ordini senza mai partecipare alle decisioni o averne spiegati i motivi, li abitua a pensare che c'è sempre qualcuno che decide per loro», dice ancora Gesualdi. E documenta che nelle caserme si fa apologia di fascismo.

Come si può intuire, compiere un'indagine nelle caserme interrogando i soldati, discutendo con loro dei problemi della vita militare, studiando il regolamento militare e la sua applicazione pratica alla luce dell'articolo 52 della Costituzione («L'ordinamento delle Forze Armate si informa allo spirito democratico della Repubblica»), ne uscirebbe un quadro sconcertante. Da tempo lettere sempre più numerose ai giornali da parte di soldati denunciano una condizione in aperta contraddizione con i diritti

costituzionali: il soldato italiano può votare ma non può parlare di politica, non può leggere in caserma giornali di partito, non può esprimere alcuna opinione. Egli diventa un automa nelle mani di chi lo comanda in nome della Patria. L'articolo 5 del Regolamento di disciplina militare dice infatti: «La disciplina deve diventare un'abitudine che, conservata dal cittadino al ritorno nella vita civile, informi sempre la sua condotta». Che tale «scuola» sia efficace lo dimostra lo stesso Gesualdi: «Io stesso, appena sono tornato dal servizio militare, quando dovevo andare dal direttore dell'azienda dove lavoro, mi veniva spontaneo di mettermi sull'attenti e di dire: "Comandi"».

Un altro problema da discutere è l'abbinamento della giornata delle Forze Armate con la ricorrenza del 4 novembre. Una scuola dove si studi la storia sul serio, non come ce la presentano i libri di testo, scoprirebbe che quella guerra fu imposta al popolo italiano da una minoranza, e fu una «inutile strage» perché si poteva ottenere gratis quello che invece fu ottenuto con 571 000 morti.¹

Ma il fenomeno più drammatico, tenuto sempre nascosto ed ora venuto alla luce con la pubblicazione dopo mezzo secolo delle sentenze dei tribunali di guerra, è la opposizione in massa dei soldati. Per mancanza alla chiamata, diserzione dal corpo, atti di autolesionismo, ben 870 000 denunce furono inoltrate all'autorità giudiziaria militare; i tribunali militari emisero circa 100 000 sentenze, 4000 delle quali con la condanna a morte. Senza contare le esecuzioni sommarie di cui parlano i testimoni

¹ Il memorandum austriaco del 16 aprile 1915 offriva al governo italiano la provincia di Trento fino allo stretto di Salorno. Vedi *Storia diplomatica della questione dell'Alto Adige* di Mario Toscano, Laterza, Bari 1968, p. 13.

superstiti, e le decimazioni, di cui non si conosce il numero esatto.²

Se una data gloriosa si voleva abbinare alla giornata delle forze armate, questa poteva essere il 25 aprile, conclusione della lotta di liberazione nella quale, accanto al popolo in armi, si batterono soldati isolati e reparti dell'esercito contro il fascismo che prese il potere con la violenza, abolì ogni libertà e ripeté l'esperienza della guerra mondiale. Infatti da quella lotta di un popolo che spontaneamente combatté, e che riscattò l'onore dell'Italia, uscì la Costituzione italiana che in tante parti fondamentali deve essere ancora attuata (come l'ordinamento democratico delle forze armate).

Ma le forze antidemocratiche e conservatrici hanno arenato il processo di rinnovamento che aveva preso l'avvio dalla liberazione e hanno tenuto la scuola ferma alla metodologia autoritaria della lezione, del voto e dei libri di testo, sui quali troviamo la storia reticente o falsata della Prima guerra mondiale e non troviamo i problemi nodali e drammatici della nostra attuale società, che la stessa classe dirigente, responsabile di quella inutile guerra e del fascismo, non risolve per non intaccare i suoi interessi.

Perché, invece di invitare i ragazzi delle scuole a usare il pulmino del Patronato per visitare, per esempio in occasione del 1° maggio, gli operai delle fabbriche, fer-

² Nella Biblioteca di Lavoro, edita da Luciano Manzuoli, sono pubblicati due fascicoli sulla Prima guerra mondiale: *Neutralità o intervento?*, in cui è documentato chi e come fece scoppiare la guerra che la maggioranza degli italiani non voleva; e *Sentenze dei Tribunali militari italiani durante la 1ª guerra mondiale*, tratto da *Plotone di esecuzione* di Moriconi e Forcella, Laterza, Bari 1968²: i documenti dell'archivio di Stato rivelano l'estensione della opposizione alla guerra.

marsi con loro a mangiare alla mensa aziendale, vedere il loro lavoro, studiare come funzionano i loro sindacati, partecipare alle loro assemblee per capire i motivi dei loro scioperi, e possedere quindi dati sulla condizione e sulla storia della classe operaia ormai matura per diventare la protagonista della trasformazione della società capitalista, si manda la circolare per fraternizzare con i soldati nella caserma?

È la scelta politica di una scuola strumento del potere.

Le pagelle

1.

In questo mese noi maestri abbiamo ricevuto le pagelle da compilare. Su di esse noi dovremmo scrivere voti numerici per valutare il comportamento dei bambini e i primi risultati del loro lavoro scolastico. Come già dissi e scrissi ai genitori, nessun problema mi mette in difficoltà come questo. La mia incapacità a esprimere con un numero quella complessa realtà che è il bambino a scuola, ha diverse motivazioni, che voglio qui spiegare perché i genitori capiscano che non si tratta di un atteggiamento contestatore di moda, ma di un problema che coinvolge la concezione che l'educatore ha dell'uomo e della società in cui vive, e la sua stessa coscienza.

2. La pagella è strumento di corretta valutazione?

La pagella, così com'è oggi, è uno strumento di valutazione impreciso e soggettivo. Il numero che dovrebbe essere scritto nelle caselle corrispondenti alle «materie» o a gruppi di attività, è il risultato di una strana operazione di miscela di sensazioni riguardo alle attività del bambino, che il maestro compie sulla base di un modello di sufficienza che varia da insegnante a insegnante.

Non sono rari i casi di «temi» giudicati in modo diverso, a volte opposto, da maestri e professori. È stato dimostrato persino che lo stesso tema può essere valutato in modo diverso, dallo stesso insegnante, in differenti momenti. Io stesso ho provato, anni fa, a ripetere i voti della pagella a distanza di qualche giorno: i voti non sono risultati uguali. Ciò dipendeva soprattutto dal fatto che le materie sono raggruppate: è richiesto un numero come voto per «disegno, recitazione e canto», tre attività ben diverse che raramente vedono un uguale risultato a causa delle singole particolari attitudini; un numero per «storia, geografia e scienze», argomenti che sui ragazzi hanno diversa forza di attrazione; un numero per la «lingua italiana» col quale sintetizzare più attività come la lettura, la ortografia, la sintassi, la proprietà di linguaggio, la fantasia, la capacità di conversare, ecc.

Per la prima classe elementare, con bambini pressoché sconosciuti che si rivelano a poco a poco e che si trovano di fronte a grosse difficoltà come l'apprendimento della lingua scritta, tirar fuori un numero e collocarlo in una di quelle caselle, è per me impossibile.

3. Il voto in comportamento.

Anche per il comportamento il voto è sempre soggettivo e discende dalla concezione che l'educatore ha della scuola e dell'uomo. Lo stesso bambino, infatti, cambiando maestro, può cambiar voto.

Si sa che sul comportamento ci sono diversi modi di valutazione: c'è chi premia con un bel voto il bambino che sta zitto e ubbidiente (perché magari ha paura) e c'è

invece chi considera buon comportamento quello del bambino che discute, dà tono alla vita della classe, magari si ribella in certi casi, per un giusto motivo.

Riguardo al comportamento, il voto è quindi in relazione alla reazione del bambino a scuola e spesso, se il bambino a scuola non si trova a suo agio, la colpa non è sua. I voti in comportamento scritti sulle pagelle potrebbero quindi significare cose diverse, addirittura contrarie.

4. *I bambini sono diversi.*

La prima scoperta che l'educatore fa nella scuola quando instaura un rapporto non autoritario con gli alunni è che essi, pur avendo raggiunto una piattaforma comune nel processo evolutivo, sono tutti diversi. Ciò dipende dallo sviluppo più o meno regolare del corpo, dalle disposizioni naturali esercitate, dalle esperienze vissute sin dalla nascita in famiglia e fuori.

L'educatore che ricerca e utilizza le diverse attitudini e capacità personali nel contesto sociale della classe, realizza attività collettive nelle quali ogni bambino, stimolato dagli altri, dà il meglio di sé: chi la fantasia, chi il disegno, chi il senso musicale o dell'umorismo, chi il ragionamento, ecc. Viene così innalzato il livello collettivo della «produzione scolastica» realizzata sulla base degli interessi dei bambini e non dell'imposizione del maestro. In questo caso non è possibile valutare l'apporto individuale sia qualitativo che quantitativo, perché ogni intervento è legato agli altri: a volte una sola parola detta al momento giusto o un'idea nata in una situazione problematica, sono più importanti di lunghi elaborati. I «momenti di vita scolastica» pubbli-

cati sulle relazioni, credo che possano far capire questo tipo di intervento che la pagella non considera, come non considera il lavoro collettivo.

5. *Le cause dell'insuccesso scolastico.*

Il nostro lavoro è simile a quello del medico che ricerca le cause profonde del male prima di intervenire. Anzi, ora la medicina si pone il fine di prevenire le cause delle malattie cercando di eliminarle sul piano sociale, facendo conoscere i problemi a tutti per risolverli consapevolmente.

Il bambino che a noi è affidato, deve essere messo nelle condizioni ideali per sviluppare in modo equilibrato il suo corpo e la sua mente, in un rapporto di collaborazione. Questo rapporto esclude, in quanto tale, giudizi e valutazioni. Accettando di dare il voto, io maestro divento «giudice» degli scolari, mentre voglio essere un loro «amico», uno che insegna e che impara insieme a loro, in certi casi uno che impara da loro. Dare il voto facendo il confronto dei risultati e non tenendo conto dei punti di partenza, la pagella diventa inevitabilmente strumento di selezione sociale. Infatti in Italia i ragazzi delle famiglie più disagiate, che non possono dare ai figli molti stimoli culturali (libri, gite, linguaggio, ecc.), sono quelli più bocciati.

6. *Far le parti uguali fra disuguali.*

Nel libro *Lettera a una professoressa* (Libreria Editrice Fiorentina, che i genitori dovrebbero leggere, e che si può ritirare gratuitamente alla Biblioteca comunale)

don Milani e i suoi ragazzi riportano la frase di una professoressa che si credeva imparziale: «Se un compito è da quattro, io gli do quattro». Dice don Milani: «E non capiva, poveretta, che proprio in questo era accusata. Perché non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti uguali fra disuguali».

Infatti nessun bambino ha voglia di prendere voti bassi, né vuole essere bocciato. Se non riesce, è perché ci sono cause che noi dobbiamo individuare per rimuoverle. E nella quasi totalità dei casi le cause, come abbiamo visto, dipendono dalle condizioni sociali della famiglia.

Lo stesso problema esiste anche in una scuola dove non si fa conversazione, dove non si progettano insieme attività. In una scuola dove i bambini lavorano individualmente, l'educatore che volesse dare un voto o un giudizio «oggettivo» commetterebbe una ingiustizia verso il bambino che presenta temporanei ritardi di sviluppo.

7. *La mercificazione del lavoro scolastico.*

Un altro motivo contro il voto è il fatto che esso diventa di solito la motivazione del lavoro. Ricordo che anch'io studiavo di più quando temevo l'interrogazione o quando c'era il compito in classe. Il lavoro scolastico era tutto in funzione della conquista della sufficienza per timore della bocciatura. Si agiva cioè in vista di una «ricompensa», non si studiava per il piacere di conoscere, anche se tante curiosità e domande premevano dentro di noi.

Liberare i bambini dalla ricompensa del voto e dal timore della bocciatura significa impostare il lavoro scolastico sugli interessi dei bambini, interessi che sono sem-

pre rivolti alla conoscenza di se stessi, dei loro problemi in famiglia, del mondo. Significa abolire il voto-paga.

8. *Senza voti è possibile vivere e studiare?*

È inevitabile che dove ci sono i voti si fanno confronti. I voti non lasciano mai indifferenti i bambini. Il bambino che riesce bene nelle attività scolastiche, anche se non lo dice, può crederci più bravo e intelligente degli altri e diventare superbo; il bambino che non riesce può crederci meno intelligente e diventare insicuro e invidioso.

La superbia, l'invidia, l'insicurezza, il pettegolezzo sono conseguenze del voto; anche se non sono evidenti e non portano a forme traumatiche (ma talora accadono), influiscono negativamente sui bambini e ostacolano l'attuarsi della socialità nella quale il bambino dovrebbe sentire gli altri vicini, e proprio dagli altri dovrebbe ricevere in continuazione stimoli.

Senza voti è possibile vivere e studiare, è possibile aiutarsi a vicenda come quando si gioca fra amici. Collaborando si dona, ci si unisce, si cresce e si diventa forza.

9. *Due scuole.*

Accettare il voto è accettare il principio di una scuola che boccia. Nella rivista «Psicologia», apparsa in questi giorni, Giuseppe Fara, psicanalista professore di psicologia dell'età evolutiva al Magistero di Padova, parlando dell'insuccesso scolastico critica il metodo sin qui seguito dagli specialisti per analizzare i casi individuali: «... resta

fuori da tali analisi il ruolo che la stessa struttura della scuola è in grado di svolgere nell'influenzare o nel modellare quelle relazioni interpersonali giudicate responsabili dell'insuccesso. La stessa riserva mi pare debba essere avanzata nei confronti di quegli studi che hanno per oggetto i meccanismi psicologici dell'apprendimento, e che lamentano il mancato adeguamento della metodologia didattica agli insegnamenti della psicologia: le ragioni, insite nella stessa logica della struttura scolastica, per cui si continua ad adoperare una metodologia didattica arretrata, non vengono analizzate».

Secondo Fara esistono questi due tipi di scuola:

«La vecchia scuola pone al centro del proprio interesse l'oggetto dello studio, ciò che si deve insegnare ed imparare, i programmi, i libri di testo; e l'insegnamento, di conseguenza, è rivolto a una collettività anonima, la scolaresca; la cultura che si vuole trasmettere è la cultura del passato, come garanzia di certezza e di solidità; e i suoi contenuti sono presentati come una realtà statica e dogmatica che passivamente deve essere accolta; la maturazione dello studente deve ispirarsi al principio d'autorità e deve costruirsi sulla molla dell'individualismo e della competizione». In questa scuola il voto è necessario come stimolo e motivazione perché si studiano cose che non interessano.

«La scuola nuova» continua Fara «pone al centro del proprio interesse il soggetto, lo studente, con le sue personali attitudini, motivazioni, aspirazioni; ed è a lui individualmente che l'insegnamento è indirizzato; la cultura che si vuol trasmettere è ancorata ai problemi del presente e proiettata verso il futuro, come realtà da costruire con l'impegno di ognuno; o i suoi contenuti sono presentati

come un prodotto della storia dell'uomo che attivamente e criticamente ha la possibilità di adoperarli per trasformare il mondo che lo circonda; la maturazione dello studente deve ispirarsi alla democrazia e deve costruirsi sulla spinta alla socialità e alla collaborazione». In questa scuola il voto è inutile.

10. *La collaborazione fra genitore ed educatore.*

Molti maestri in Italia non danno più voti. Sulla pagella scrivono un voto unico per tutti i bambini. Questa però non è la soluzione del problema. Infatti il voto, anche se è un mezzo inadeguato, è stato fino ad ora l'unico mezzo che aveva la famiglia per sapere come il figlio si comportava a scuola. E si illudeva di saperlo.

I genitori hanno il diritto di seguire i loro figli durante l'esperienza scolastica e quindi la scuola autoritaria, che non permette loro di sentirsi parte sociale di essa, usa il voto come "informazione".

In questi ultimi anni si è affermata l'idea che la scuola è un servizio sociale e che appunto per questo deve essere controllato e possibilmente gestito in collaborazione con gli utenti.

La collaborazione fra genitori ed educatori è diventata quindi fondamentale per una vera educazione dei giovani.

I genitori non possono ignorare i problemi dell'infanzia e devono discutere insieme agli educatori l'atteggiamento da tenere nei confronti dei bambini perché questi non vivano a casa in un modo e a scuola in un altro, con le conseguenze negative che è facile immaginare.

L'educatore, per intervenire in modo corretto deve

conoscere la "storia" del bambino in tutti i particolari illuminanti. Questa storia, dalla nascita fino ad oggi, il genitore e l'educatore la possono ricostruire soltanto insieme. In questo modo potranno seguire lo sviluppo, i problemi, le conquiste del bambino negli anni, cioè la storia della sua maturazione, il suo prepararsi a essere uomo o donna nel contesto di una comunità che dalla scuola si estende alla famiglia e all'ambiente sociale.

11. *Proposta.*

A questo punto dico ai genitori: «Io non sono capace di giudicare vostro figlio con un numero ma mi sento capace e in dovere di capire come ha vissuto sin qui per aiutarlo a proseguire senza chiedere a lui più di quel che può dare ma anche senza trascurare nulla di ciò che lo può realizzare come persona libera e sociale. In questo lavoro abbiamo a disposizione l'équipe psico-medico-pedagogica che ci aiuterà nella interpretazione di eventuali problemi».

I dati che i genitori certamente non rifiuteranno, e che resteranno segreto d'ufficio, riguardano principalmente il padre e la madre (età alla nascita del bambino, salute, ecc.), la composizione della famiglia, la gravidanza e il parto, l'alimentazione del bambino, le sue malattie gravi, le persone che lo hanno seguito nella prima infanzia e altre notizie relative alla vita psicofisica del bambino che saranno messe in ordine in un questionario. Stabiliremo così il punto di partenza del bambino a scuola.

Il bambino di sei anni, che arriva in prima, è il risultato di un lungo e complesso processo evolutivo. A scuola il punto di partenza è questo risultato. Se non lo si conosce

non è possibile far crescere il bambino globalmente con gradualità e armonia. Solo così è possibile tentare una valutazione, descrivendo la sua storia, i suoi progressi e i suoi problemi.

È una pagella un po' più difficile e impegnativa da scrivere, ma è una cosa seria.

Riflessioni sull'apprendimento linguistico

La proposta di riconsiderare, dal punto di vista dell'apprendimento linguistico, alcune esperienze del mio lavoro di educatore nella scuola pubblica, mi offre l'occasione di puntualizzare alcune riflessioni su taluni aspetti dell'intervento operativo e sulla sua motivazione.

Tale intervento si colloca nella prospettiva di una scuola democratica in alternativa alla cosiddetta scuola tradizionale fondata sulla trasmissione di contenuti mediante l'esercizio prevalente della memoria ripetitiva e sul voto come stimolo e motivazione allo studio. Due cose che si inseriscono, a volte in modo traumatico, nella vita del bambino proprio quando la sua crescita richiede il contrario, e cioè la continuazione sul piano sociale della scuola di quell'affascinante processo di sperimentazione autonoma, in atto sin dalla nascita, che attraverso svariate esperienze e una trama di rapporti sociali, porta ogni bambino a formarsi una propria originale «cultura».

Significativo è il fatto che, sin dai primi mesi di vita, il bambino accompagna la sua esplorazione sensoriale dell'ambiente condotta con metodo correttamente scientifico, con la conquista lenta, difficile, a volte oggettivamente quasi impossibile, del linguaggio. Conquista che fa praticamente da solo, portandola avanti con incredibile tenacia nonostante le enormi difficoltà, e raggiungendo lo scopo in un tempo relativamente breve: infatti il bam-

bino, a tre anni, quando viene iscritto alla scuola dell'infanzia, generalmente viene considerato un piccolo essere che tutto deve imparare dalla scuola-istituzione; mentre egli possiede già, dicono le statistiche più attendibili, l'80 per cento di ciò che serve all'uomo per sopravvivere, e in primo luogo la lingua, con la quale si esprime più o meno scioltamente. Non ha frequentato corsi di grammatica, nessuno gli ha dato un metodo, e parla.

Sempre, di fronte ai bambini di prima elementare, esseri sconosciuti con i quali devo incominciare a vivere, penso all'esperienza vissuta come padre che ha seguito la evoluzione dei propri figli negli anni prima della scuola. Penso che ognuno di loro ha una propria storia, un avventuroso vissuto tutto da scoprire e che in questo vissuto c'è la conquista del linguaggio verbale. Essa comincia al tempo del divezzamento, quando udendo intorno a lui da tempo suoni e ritmo dell'oralità adulta, per la prima volta tenta di usare in modo diverso dal succhiare, le labbra, la lingua, la gola, il palato; ad articolare cioè i primi suoni. E siccome gli piace sentire il suono, lo ripete, lo usa per giocare, lo mette in fila con altri suoni uguali o diversi fino a quando riuscirà, sia pure casualmente, a imitare la voce umana che dice le parole più semplici. Quando riuscirà ad associare la parola all'oggetto, avrà detto la prima parola vera, la prima del suo vocabolario e dell'alfabetiere vivente del suo mondo.

I progressi del bambino, da quel momento, sono continui. A un anno generalmente il bambino possiede un vocabolario di pochissime parole: "papà", "baba" e simili. Certamente però egli ne capisce di più e coglie intonazioni, suoni e caratteristiche fonetiche di ciò che gli adulti parlanti dicono intorno a lui, anche se gli sfugge

il significato delle parole. Fra lui e i parlanti c'è dunque una barriera da abbattere per riuscire a parlare come loro, per farsi intendere e quindi entrare nella cultura di tutti. È un problema tecnicamente difficile: si tratta di associare certi suoni a certe cose e creare parole nuove che gli altri possano comprendere. Nessuno insegna al bambino come fare, e se qualcuno tenta di farlo, probabilmente il bambino non ne tiene conto se il metodo non coincide col suo. Il «metodo» del bambino si vale di due tecniche: *a*) usare i nomi onomatopeici, che associano il suono all'oggetto imitando per lo più il verso o il rumore, come "pio pio", "bu bu", ecc.; *b*) dare gli stessi nomi al più grande numero possibile di cose ("bu bu" potrebbe essere cioè usato per classificare molti altri esseri viventi che per certi aspetti e secondo la logica del bambino sono simili al cane e diversi dagli uomini).

Dividere ciò che esiste in categorie è un mezzo efficace per stimolare l'evoluzione del linguaggio. Infatti se nei "bu bu" rientrano da principio tutti gli animali diversi dall'uomo, quando arriverà il momento che per un motivo fortuito scopre che anche gli animali possono essere suddivisi in diverse categorie (per esempio, il "bu bu" uccellino può diventare un "pio pio" se distinguerà così gli animali a due zampe da quelli di quattro). Con questo procedimento, definendo categorie sempre più piccole con suoni più o meno onomatopeici, il bambino, a poco a poco, arriva a trovare una parola per ogni cosa. All'inizio i progressi sembrano modesti (a un anno possiede solo tre quattro parole, dopo altri sei mesi arriva a una ventina), ma poi avviene l'esplosione.

A due anni il bambino possiede già qualche centinaio di parole. Ma conoscere le parole non significa saper co-

municare, né nell'ambito della famiglia dove ogni suono è ascoltato con attenzione, né all'esterno. Costruire frasi è un enorme problema, tuttavia il bambino non abbandona i suoi tentativi: egli ascolta le frasi degli altri e se non riesce a ricordarle intere perché sono lunghe o pronunciate in fretta, ricorderà quel che gli riesce, magari l'ultima parola o la più semplice, e associerà il suono di quella parola all'oggetto di cui si parla. E associerà quella parola a tutto quello che può, per lui, vagamente assomigliare all'oggetto. Potrà cioè chiamare "mela" anche l'arancia, o una palla o un sasso rotondo.

Un'altra difficoltà il bambino la trova quando non riesce ancora a pronunciare le parole intere. Allora egli coglie l'essenziale di ogni suono e lo adatta alle sue possibilità. Spesso si serve dell'ultimo pezzo di parola udita, la parte per il tutto; e se due pezzi identici significano due cose diverse i cui nomi hanno lo stesso finale ("ole" potrebbe significare sia le "viole" che il "sole") il bambino o tenterà di costruire parole nuove o accompagnerà il suono con il gesto per chiarire di che cosa si tratta.

Le parole che sa, tuttavia, sono sempre poche rispetto alle tante cose che deve dire, e lui non rinuncia a dirle; spesso aggira gli ostacoli condensando in una «parola-frase» il maggior numero possibile di concetti. Verso la fine del secondo anno il bambino, con le parole che ha conquistato, forma a modo suo delle frasi brevissime, telegrafiche. Se per esempio deve raccontare che il cane gli ha mangiato il risotto, dirà pressappoco così: «Bubu am pappa».

Un'altra tecnica per perfezionare sempre più il proprio linguaggio è di parlare durante il gioco, descrivendo a se stesso cosa fa, dando ordini, esprimendo giudizi.

Così attribuisce a poco a poco un vocabolo a ogni cosa e a ogni azione e distingue il fatto o l'oggetto dalla parola che lo definisce. Un altro esercizio è giocare con le parole, esattamente come faceva un anno prima con i pezzi di parole: lo udiamo allora sbrodolare parole senza senso come se parlasse in una diversa lingua. Gioca con le parole e intanto rivede tutto il patrimonio linguistico che fino a quel momento era capito solo dai familiari abbandonando il suo linguaggio personale e adattandosi alle esigenze degli altri. Eccolo allora ricostruire a una a una tutte le parole del suo vocabolario «familiare» con altre nuove, quelle cioè che servono per farsi capire fuori casa da tutti gli altri. Ce ne sono di difficili, la lingua s'ingarbuglia, i suoni si invertono provocando le risate degli ascoltatori, ma lui non si arresta: se vi sono lettere troppo difficili, le sostituisce provvisoriamente in attesa di saperle pronunciare ("tasa" invece di "casa") o le elimina ("teno" invece di "treno"), o le raccorcia se sono troppo lunghe. Le difficoltà sono tante: ci sono parole che sente dire attaccate ma deve usare divise in certi casi, ci sono quelle misteriose che nessuno gli spiega e a cui lui attribuisce significati sbagliati, e ci sono quelle da inventare del tutto quando c'è un oggetto di cui nessuno gli ha mai detto il nome. Ma il problema più difficile è formare le frasi usando quelle piccole parole che usano gli adulti: di, da, a, con, ecc.

Alcune di quelle parole possono dare significati diversi alla frase e il bambino si trova spesso in difficoltà. Ma, spinto dal bisogno di comunicare, egli ascolta, parla, controlla se lo capiscono, comprende a poco a poco i meccanismi della lingua mentre la usa. A tre anni, con il migliaio di parole che conosce, il bambino costruisce brevi frasi

con discreta correttezza: sono già frasi capite da tutti, a casa, in strada, a scuola.

Nella scuola dell'infanzia prima e in quella del diritto costituzionale poi, il bambino non deve essere arrestato nel suo autonomo processo evolutivo ma deve essere aiutato a continuare la sua crescita coltivando altri rapporti sociali, confrontando la sua cultura con quella degli altri, applicando il metodo della ricerca che ha usato per scoprire i meccanismi della lingua ad altri problemi legati ai bisogni essenziali dell'essere.

L'educatore è lì per questo, per aiutarlo a diventare, usando la lingua sempre meglio, un essere sociale che scopre gli altri, diverse esperienze, e un mondo che sempre più si allarga, tutto da capire nella sua storia e nel presente. Un lavoro da fare senza timori del voto, con la stessa gioia con cui egli ha giocato a scoprire tutto, usando il corpo come strumento di conoscenza, insieme agli altri.

Decreti delegati e scuola democratica e antifascista

Dentro la scuola esistono da tempo forze qualificate, anche se minoritarie, disponibili per un suo radicale rinnovamento in senso democratico e antifascista. Sono le forze che si sono battute in tutti questi anni insieme ai sindacati per avere una legge che avviasse il processo di democratizzazione della scuola in preparazione della sua riforma secondo i principi costituzionali. Queste forze sono costituite principalmente da studenti ed educatori che hanno portato avanti alternative alla metodologia della scuola autoritaria, con i loro movimenti di massa e con le loro lotte dentro e fuori la scuola. Da soli o con il movimento operaio, hanno contribuito a sensibilizzare l'opinione pubblica sui problemi di fondo della nostra società, hanno fatto rilevare come nella scuola si vivano le condizioni proprie della nostra società divisa in classi antagoniste. Naturalmente le forze che gestiscono il potere e che sono contro il rinnovamento radicale sia della scuola che della società (una parte di esse, come sappiamo, punta ancora sul fascismo come soluzione autoritaria dei problemi sociali e politici) hanno cercato di neutralizzare o di contenere la pressione di queste forze positive.

Messe alle strette, sotto la spinta dei movimenti di massa politici, culturali e dei sindacati, le forze conservatrici hanno partorito i decreti delegati. Molte analisi sono già state fatte su questa legge complicata e in tanti punti ambi-

gua, per dimostrare che essa non è uno strumento democratico. È ovvio che dai conservatori del potere politico, di cui la scuola è uno dei pilastri, non poteva venire una legge capace di trasformare la scuola in senso antifascista e democratico. Però dobbiamo non trascurare il fatto importante che per la prima volta il genitore è legalmente riconosciuto come persona che ha il diritto di interessarsi della vita della scuola, e in certi casi di intervenire: può far mettere a verbale le sue proposte, può far rilevare pubblicamente che cosa accade all'interno della scuola, può rendere pubblici i bilanci, può portare insomma il suo realismo di operaio abituato alle dure lotte, dentro una scuola per certi aspetti ancora borbonica. Che cosa accadrà con i genitori operai (quando riusciranno a inserirsi) dentro la scuola non è facile prevedere. C'è la speranza – ed è questo l'obiettivo della conquista dei decreti – che questi lavoratori, che prima si avvicinavano riverenti e timorosi agli insegnanti per chiedergli «come va mio figlio», ora da protagonisti sociali cominceranno a chiedere «come va la scuola». La speranza e l'obiettivo sono che, di fronte agli ostacoli di ogni genere, non si arrenderanno: se la legge è insufficiente si batteranno per migliorarla o cambiarla. Ma non lasceranno la trincea conquistata all'interno della roccaforte dalla quale da sempre erano stati esclusi. C'è però una serie di considerazioni che attenuano tale speranza e ostacolano il raggiungimento di quell'obiettivo.

La battaglia all'interno della scuola, negli spazi concessi dai decreti delegati, non sarà facile, nessuno dovrà illudersi. I decreti non concedono la partecipazione democratica delle forze sociali: questa ci sarà nella misura in cui le forze sociali di una determinata zona sono riuscite a organizzarsi da tempo, a sensibilizzare l'opinione pub-

blica, a studiare i molti problemi teorici e pratici connessi con il discorso educativo. Se si pretendesse di garantire la partecipazione democratica per mezzo di questa legge, ci troveremmo ben presto delusi. A meno che si intenda per partecipazione democratica l'andare a votare per scegliere alcune persone che poi negli organismi collegiali pensano, discutono e decidono per tutti gli altri.

I decreti delegati sono fondati sul principio della delega e sarebbe opportuno discutere se questo sistema è veramente, cioè sostanzialmente, un sistema democratico. I genitori che saranno scelti come candidati nelle liste dovrebbero porre a se stessi e a tutti gli altri questo quesito: e cioè se può ritenersi effettivamente il «rappresentante» degli altri il delegato che viene eletto senza preventivamente presentare un programma, oppure che agisce di sua iniziativa forte del risultato della elezione, senza rendere conto del suo operato ma soprattutto senza discutere con tutti i genitori nelle assemblee di base quali problemi proporre e come portarli avanti. O se invece questo modo di intendere la democrazia non sia un aspetto tipico della società borghese che concede di votare, di parlare, purché la massa che parla e vota resti sempre massa che agisce e reagisce a un livello emotivo sottoculturale, e niente di fondamentale del sistema venga messo in discussione.

Realisticamente dobbiamo ammettere che una società e una scuola gerarchizzata, dove cioè chi comanda sta in alto e chi esegue sta in basso, non possono esprimere una corretta gestione sociale. E i decreti delegati non l'hanno, naturalmente, espressa. Gestione sociale dovrebbe essere la effettiva partecipazione della base che prende coscienza dei problemi nel momento stesso che li vive, che elabora la linea di sviluppo dell'intervento collettivo, che

sceglie coloro che portano avanti la linea, che controlla e destituisce chi ad essa non si attiene.

Il Consiglio di Distretto e gli altri organismi previsti dai decreti delegati, al contrario, prevedono l'inserimento dei rappresentanti dei genitori in strutture che praticamente sono ancora autoritarie: per cui a decidere saranno ancora i presidi e i direttori didattici. C'è quindi una contraddizione tra il termine «gestione sociale», che qualcuno vorrebbe far passare, e le forme degli organismi della legge in questione. Nel Consiglio di Distretto entreranno persone che rappresentano diversi ceti sociali, diversi e contrapposti interessi: dall'imprenditore all'operaio, dal sindacalista al direttore didattico. È probabile che le decisioni o le proposte che usciranno da questo organismo risentiranno sempre del compromesso fra le parti invece di essere il risultato di una ricerca oggettiva sulle condizioni dei bambini a scuola alla luce di una teoria che considera problema fondamentale dell'educazione lo sviluppo delle attitudini e delle capacità di ognuno nel contesto sociale legato all'ambiente, per continuare senza fratture il processo di conoscenza e la crescita del bambino iniziato sin dalla nascita.

Partire da questa problematica significa porre tutti gli interventi sul piano della qualità e non semplicemente della quantità, significa non solo denunciare la carenza degli spazi in rapporto agli alunni ma far saltare l'unità aula come base della struttura edilizia scolastica; significa impegnare l'équipe psico-medico-pedagogica perché con la sua competenza dimostri la inconciliabilità fra le tecniche della scuola autoritaria (lezione, libri di testo, voto e selezione) e il corretto sviluppo della personalità del bambino, e quindi collabori alla lotta per la sostituzione

di tali tecniche e del rapporto autoritario con una diversa impostazione metodologica; significa mettere gli insegnanti nelle condizioni di aggiornarsi continuamente e di rivedere principi e metodi del loro lavoro; significa intendere la scuola come istituzione legata alla vita che assolve al duplice scopo della formazione dei bambini e della educazione permanente di tutti. Altrimenti, nel migliore dei casi, vi sarà un miglioramento della vecchia scuola nel senso della razionalizzazione di alcuni suoi servizi (mensa, trasporti, attività sportive, ecc.) ma non la sua trasformazione in organismo gestito direttamente dalla base.

Un altro aspetto contraddittorio rispetto al problema della gestione sociale è l'impossibilità per gli studenti di vivere a scuola, nel periodo in cui la loro personalità si viene formando, la loro prima autentica esperienza democratica. Noi viviamo in un paese dove i principi sono scritti sulle bandiere o vengono predicati: è ora che essi vengano vissuti giorno per giorno insieme con gli altri.

Il migliore metodo per capire che cos'è la democrazia è quello di incominciare a viverla dentro la scuola (e la famiglia) il più presto possibile, responsabilizzando i ragazzi a tutti i livelli, dando loro la possibilità di discutere e decidere riguardo ai problemi della vita in comune. I decreti delegati non consentono questa importante esperienza quotidiana, come cercano di imbrigliare le attività sperimentali degli educatori più sensibili al rinnovamento. La legge infatti prevede la sperimentazione come una concessione, quindi come l'eccezione alla regola della scuola attuale che nella sua struttura non viene messa in discussione. Se i decreti delegati fossero stati redatti con l'intenzione di preparare la riforma della scuola italiana, la sperimentazione non doveva essere limitata nel tempo,

e alle materie e a casi particolari. Una vera riforma della scuola dovrebbe favorire la sperimentazione a ogni livello e in tutti i settori perché diventi la norma.

Soprattutto nella scuola superiore la sperimentazione assumerebbe un significato importante perché romperebbe la trasmissione della cultura da parte dei detentori del potere culturale, che è anche potere ideologico e politico. A livello universitario ne verrebbe poi una quantità di stimoli a ricercare in diversi settori per il rinnovamento dei contenuti e dei metodi tradizionali della conoscenza. In questo caso si potrebbe avere, a livello di studio, la socialità che ora non esiste.

Oggi la scuola è lo specchio della società: lo studente vive nella scuola una condizione analoga a quella dell'operaio in fabbrica: non può programmare il suo studio né scegliere il metodo più adatto. La scuola non libera le sue capacità creative e logiche, non lo forma come individuo sociale.

Nella scuola la selezione continua, altissima nel settore di base, l'analfabetismo non sparisce, all'espansione scolastica tumultuosa non corrisponde un'altrettanto vasta espansione di conoscenze valide. Per le classi dirigenti, oggi, la scuola serve com'è: trasformare il sistema educativo puntando alla qualificazione culturale della forza lavoro e rischiare di vedere l'istruzione come possibile arma in mano al popolo, è, per chi detiene il potere, pericoloso.

È quindi naturale che le forze che vogliono una scuola diversa siano le classi lavoratrici, perché i loro figli e tutti si qualificano professionalmente. Nelle condizioni della fabbrica moderna l'istruzione è una componente necessaria della professionalità: quanto più l'operaio possiede esperienza, tanto più con legittimità ed efficacia può con-

testare l'organizzazione del lavoro e quella sociale, e affermare quindi la propria qualità di operatore della nuova classe dirigente.

L'estensione dell'istruzione e il cambiamento della scuola in modo radicale serve dunque un interesse di classe e nello stesso tempo un interesse di tutti i giovani, se la scuola nuova avrà come finalità «lo sviluppo delle qualità personali, l'acquisizione delle capacità di imparare e reimparare continuamente, di usare la ragione di esprimersi liberamente, di collaborare, di collegare teoria e pratica». Tutto questo significa formare un giovane che sa capire com'è il mondo, che sa vedere le cause delle contraddizioni e delle ingiustizie, e che vuole eliminarle: significa un giovane rivoluzionario.

I decreti delegati, così come sono stati redatti dal governo, riconoscono ai genitori il diritto di entrare nella scuola come rappresentanti della categoria dei genitori, ma limitano le loro funzioni e i loro poteri in modo da non intaccare la struttura della scuola attuale. Questo diritto è una notevole conquista delle forze democratiche organizzate nei sindacati, ma è soltanto il principio di una lunga azione che sarà portata avanti, dentro e fuori la scuola, come contributo settoriale al rinnovamento dell'intera società in senso democratico e antifascista. Questa azione non dovrà ovviamente essere nevrotica, dovrà invece darsi un preciso fine e tendere a conseguirlo unificando le forze disponibili a tutti i livelli.

Oggi da destra si tenta (e forse si riuscirà) a inserire negli organismi collegiali genitori e insegnanti conservatori: il risultato potrebbe essere in molte zone un rafforzamento dell'autoritarismo scolastico. Ma nessuno può fermare la ruota della storia che avanza inesorabile sot-

to la spinta del movimento operaio. In ogni scuola, anche in quelle più autoritarie, le idee nuove circolano già, osteggiate, ma penetrano nelle coscienze e aprono strade imprevedibili. Da tante località dove già esistono gruppi di base organizzati ed esperienze esemplari, verranno indicazioni precise di attività possibili perché realizzate. Il movimento operaio e i sindacati per mezzo della loro stampa le divulgheranno. Sarà interessante, alla fine del primo anno, analizzare la complessa casistica che i decreti delegati avranno prodotto. Da qui sarà possibile incominciare concretamente a vedere quali possibilità ci sono per ampliare gli spazi e soprattutto per elaborare dal basso, cioè nel lavoro quotidiano inteso come verifica, la ricostruzione della scuola di base in ogni suo aspetto, dalla materna alla media: sarebbe la prima volta che in Italia un programma nasce dal basso, in un processo faticoso ma irreversibile di formazione degli educatori, degli studenti e dei genitori.

Oggi si fa teatro

Il teatro a scuola c'è sempre stato. Quando ero bambino, si facevano le recite di carnevale, di Natale e di Pasqua e alla fine dell'anno c'era l'accademia dei pappagalli con fotografie ricordo dei bambini goffamente impacciati in costumi fatti dalle mamme.

Noi bambini imparavamo a memoria le battute o le poesie che la maestra copiava da riviste e libretti appositamente stampati, con su scenette per ogni occasione; poi lei ci insegnava le mossetine, il gesto, tutto. A noi bambini non restava che aprire la bocca e recitare senza capire magari quello che dicevamo, tanto non importava niente.

Ogni scuola ha il suo teatro, come ogni società ha la sua scuola. In una scuola autoritaria un teatro così è naturale: il bambino è oggetto dell'atto educativo, quindi ogni iniziativa parte dall'insegnante senza tener conto della storia del bambino, delle sue esperienze realizzate per mezzo del corpo fin dalla nascita, in una parola della sua «cultura». Non c'è rispetto del suo mondo affettivo e delle sue esigenze espressive. In quella scuola egli deve accettare un programma preordinato che gli viene imposto con la paura o il premio del voto, con la lezione e con il libro di testo. Il bambino ci vive in maniera innaturale, pagando a volte costi alti anche se sembra tranquillo. È una scuola dura a morire.

Ricordo che, in quella situazione, la nostra salvezza

era il gioco in strada e nei campi (allora non c'era ancora la televisione che prolungava a casa il metodo trasmissivo). Nel gioco ognuno di noi assumeva un ruolo ed era protagonista, esprimendo così il suo modo di essere, di sentire e di rapportarsi agli altri. Facendo questo teatro creativo ognuno di noi cresceva fisicamente, socialmente, linguisticamente. Quei pomeriggi di vita sociale li ricordo ancora pieni e vivi, mentre non ho che qualche penosa memoria di mattinate scolastiche, dove la ripetizione nella noia era la regola.

Per recuperare il bambino alla normalità della crescita dobbiamo accogliere la sua cultura come risultato delle sue esperienze e favorire il confronto delle diverse culture sul piano sociale. Creato un clima di normalità affettiva e sociale, eliminato ogni timore, organizzate le attività in modo da partire sempre dalle esperienze del bambino, la vita di una scuola a poco a poco si trasforma sino a non riconoscerla più per una "scuola", ma per identificarla con la nostra seconda casa (talora la prima) dove le esigenze fondamentali del bambino di muoversi, fare, parlare, agire sono soddisfatte. Allora tutto è teatro, cioè rappresentazione e comunicazione del reale nel momento stesso in cui il reale è vissuto da uno e da tutti.

Non mi si dica che per mettere il bambino nelle condizioni di essere se stesso occorrono doti eccezionali: se questo è vero, non avremmo il diritto di diventare genitori. Occorre sì spazio, occorrono condizioni ambientali idonee, ma soprattutto occorre un atteggiamento semplice, modesto, perché insieme ai bambini, cercando di penetrare nella loro logica, noi che pretendiamo di educare, impariamo spesso tante cose. Se il bambino si fida, se cioè sa che noi siamo davvero suoi amici, e che da noi non avrà

nessun male, di nessun genere, allora vengono le cose su dal profondo del bambino autentico che ha rotto la crosta del condizionamento, i suoi piccoli e grossi drammi, la sua gioia o la sua tristezza, da capire per superarla. Fare teatro allora viene da sé perché è naturale come il gioco. E le occasioni sono tante, se abbiamo le antenne per captarle. Una sedia per un bambino piccolo può essere auto, cavallo, astronave, treno, casa e altro. Uno stanzino può essere trasformato da un gruppo di bambini in cose meravigliose: castello, nave, giardino, bosco, mare. Per ore i bambini giocano senza stancarsi in pochi metri quadrati che diventano lo spazio infinito della fantasia. È teatro.

Una bambina viene a scuola e racconta, come ogni giorno, un fatto: ieri voleva giocare col suo cane e lui le ha ringhiato, quasi la mordeva. La bambina ci è rimasta male, ha pianto quando ha scoperto che il suo cane era diventato cattivo. «Allora» dice «mi sono avvicinata a lui e gli ho chiesto perché». Tutti siamo attenti al fatto importante perché un cane buono che diventa cattivo, per un bambino è una notizia da telegiornale. Dice la bambina: «Lui non rispondeva, mi guardava ma taceva. E io: "Dimmelo!" Dopo un po'» continua la bambina «il cane fa un verso strano, come un lamento (e ripete il verso) e io capivo che con quel verso mi raccontava la sua storia, di quando era felice perché era libero fino a quando l'abbiamo legato alla catena e lui ha rotto cinque volte il collare». La bambina racconta, nel silenzio di tutti noi che ascoltiamo, la triste storia. Racconta e descrive le scene di lui cucciolo che spaventa le galline, che le rompe la bambola e lei invece lo bacia, di quando è fuggito nel prato, di quando le ha mangiato il panino. Ed ecco a un tratto le scene diventare vive perché qualcuno fa il cane e qualcuno il

gatto e qualche altro le galline che il cane rincorre. E così, come gioco, tutta la storia, con il sovrappiù delle invenzioni aggiunte, ci coinvolge e diventa ritmo, divertimento, riflessione, comunicazione. Diventa dramma perché la libertà perduta del cane è pur sempre la libertà, anche se di un cane. E siamo tutti per il cane, contro l'uomo. Realtà, immaginazione, sentimenti, concetti, parola, gesto, tutto si fa vissuto sociale del bambino. Non ditemi che è difficile o che richiede particolari attitudini. Esige però una cosa: che siamo dalla parte del bambino contro chi lo vuole adattare a schemi medievali di subordinazione al potere. Insomma, recuperare il bambino al gioco creativo e alla normalità della crescita è un aspetto della più ampia e dura battaglia per la libertà sostanziale dell'uomo.

Il teatro a scuola

Dall'esperienza alla storia drammatizzata.

Sul finire del primo ciclo e all'inizio del secondo, i testi di vita si fanno più complessi e più ricchi di particolari. È il momento in cui, sotto la spinta del gruppo, la messa a punto sfocia spesso nella proposta di trasformare il testo in una storia a più largo respiro, illustrata.

Allora l'autore del testo, di solito aiutato da alcuni compagni, compie un'analisi della struttura del racconto al fine di individuarne i momenti nodali, che chiamerà capitoli.

La discussione di tali capitoli porterà all'approvazione di una linea logica di sviluppo. Chiarito questo, si passa alla stesura scritta nel nuovo testo.

Approvare la linea di sviluppo del racconto significa tante cose: decidere l'inizio del racconto (che potrebbe, come in certi film, incominciare dalla fine), approvare quale stile dare al racconto (se con frequenti battute o no, se con andamento lento o nervoso), scegliere in quali punti le illustrazioni saranno sostitutive e complementari al testo, ecc.

La storia può essere scritta da un solo ragazzo oppure da un gruppo o dalla scolaresca. Organizzazione: si formano piccoli gruppi di due-tre bambini, e ognuno si dedica a un capitolo. Il collettivo riprende in esame poi i singoli capitoli per raccordarli unificando lo stile.

La storia può essere realizzata come libro incollando su quartini di cartoncino prima i testi e poi le illustrazioni. Se si fotografano poi con pellicola per diapositive a colori le illustrazioni di una storia, il libro diventa una proiezione che coinvolge un più vasto pubblico, che può essere inviata agli amici corrispondenti, ecc.

L'uso del magnetofono consente l'inserimento di rumori e musiche. Così è realizzata la coincidenza fra testo letterario, sceneggiatura cinematografica e spettacolo.

Ciò è preparazione a un tipo di teatro che sarà in seguito utilizzato sempre più spesso, con l'utilizzazione alternata di immagini proiettate, rumori registrati o realizzati al momento, parole, musiche, gesti, luci.

Le musiche saranno tratte dall'archivio sonoro, cioè da nastri sui quali vengono via via registrati brevi brani musicali di ogni tipo, da dischi, oppure musiche ottenute dai ragazzi stessi percuotendo materiali vari dalla diversa sonorità.

Dal patrimonio popolare alla drammatizzazione.

Alla drammatizzazione i ragazzi possono arrivare utilizzando i testi del patrimonio popolare, ad esempio le fiabe.

Naturalmente i testi non sono presi alla lettera, alcuni vengono ridimensionati o addirittura rifatti, come è accaduto in una seconda classe dopo l'ascolto della favola *Il flautista magico*.

Anche la storia dei primi uomini, con i loro problemi di sopravvivenza, offre spunti per la drammatizzazione. Via via che i ragazzi studiano momenti della storia e sco-

prono la problematica di ognuno di essi, il nostro teatro spingerà i ragazzi a riconsiderare tutto in chiave critica.

Il nostro teatro non avrà ovviamente alcuna finzione: niente scene dipinte, niente costumi. Sarà la fantasia ad operare il miracolo di spostare immediatamente l'azione in luoghi e tempi diversi.

Questo non è però il fine primario della drammatizzazione storica a scuola. Il fine primario è la presa di coscienza del ruolo che l'uomo può assumere quando insieme agli altri diventa protagonista della storia, capace di tracciare il proprio destino e quello delle generazioni future. E siccome il protagonista deve avere idee chiare e strumenti adatti per comunicarle, il teatro mette in condizione i giovani di avere sia le une che le altre.

Il teatro dell'uomo.

La scuola delineata all'inizio, che parte dalle esperienze del ragazzo e degli uomini, immerge i giovani nella vita del proprio tempo e mette in evidenza i loro problemi. Dai dieci ai quattordici anni i ragazzi sentono il bisogno di discutere ogni cosa che li riguarda e di comunicare agli altri le idee, utilizzando l'invenzione mimica, il linguaggio espressivo. La televisione, i giornali, la radio offrono continui motivi di discussione e poiché ogni ricerca e ogni approfondimento hanno come naturale sbocco la comunicazione agli altri per sollecitarne la partecipazione, tutte le attività si orienteranno verso il teatro come rapporto umano di collaborazione e di positiva provocazione.

In questa fase gli spettacoli si fanno più complessi,

usando diverse tecniche complementari. Vediamone alcune, che sono poi tutte quelle già accennate:

il gesto e la voce del singolo e del collettivo, soggetti della storia; il documento proiettato o letto; il suono registrato o la musica; il ritmo.

All'uso coordinato si arriva per gradi partendo dalla idea. L'idea può essere di un ragazzo o di tutti insieme. Discussa in assemblea darà il via all'operazione che si svilupperà via via crescendo su se stessa nei limiti del controllo continuo del collettivo.

La prima linea di sviluppo è generalmente informale: un canovaccio scarno come un indice. Poi viene il primo capitolo steso col contributo di tutti per dare al testo un andamento adatto allo scopo che ci si prefigge.

Poi ci si accorge che lavorando sempre tutti insieme a ogni capitolo il lavoro procederebbe troppo lentamente. Chiarita la linea di sviluppo, si formeranno piccoli gruppi che affrontano ognuno un punto o una sequenza da discutere poi in assemblea.

Procedendo così, alternando il lavoro nel gruppo a quello di revisione in assemblea, decidendo di volta in volta ciò che deve essere espresso con l'immagine e ciò che invece sarà raccontato a voce o sottolineato con la musica, lo spettacolo nasce, si perfeziona, acquista ritmo.

Più tardi, inseriti i rumori su nastro, si opereranno i tagli del superfluo, perché tutto sia conciso, chiaro, essenziale.

Gli stessi ragazzi che prima avevano redatto il testo scritto si accingono a preparare il testo definitivo su nastro e le immagini.

Ultimo viene il momento della comunicazione a tutti (compagni delle altre classi, genitori, insegnanti, operai

del circolo, biblioteca, ecc.). È il momento che coinvolge, che provoca interventi e quindi chiama a risposte meditate fondate su una conoscenza precisa dei problemi.

Questo dove ci sono le macchine (apparecchio fotografico, proiettore fisso di diapositive o epidiascopio, registratore, ecc.). Ma anche senza macchine è possibile fare teatro perché l'immagine è suggerita dal gesto, rumori e parole sono prodotti dalla voce dei ragazzi. La fantasia fa il resto.

Con questa impostazione di lavoro ci si accorge che il teatro dell'uomo è in ogni luogo: a scuola dove lo scolaro spende in un certo modo la sua vita, in fabbrica dove l'operaio sta il maggior tempo della sua giornata, nei campi, negli uffici, in qualsiasi posto dove l'uomo produce dentro l'ingranaggio del sistema ma cosciente del suo ruolo non si lascia andare perché si pone domande inquietanti sul fine della sua esistenza e reagisce cercando insieme agli altri la soluzione ai problemi di fondo.

L'autovalutazione

In una società come la nostra, divisa in classi antagoniste, con una scuola che ne riflette le contraddizioni, ogni questione è vista da opposte angolazioni a seconda della concezione che si ha della vita, dell'uomo, della società. Il vecchio e il nuovo, cioè la conservazione e il rinnovamento, si scontrano su ogni questione. La valutazione è uno di questi punti di scontro.

I conservatori intendono la valutazione come controllo sui risultati dello studio imposto come programma senza tener conto dei livelli di partenza di ogni bambino. Questo controllo, nel quadro di una scuola intesa come strumento di adattamento acritico alla società così com'è, è ovviamente selettivo sin dalle prime classi elementari, e per sostenerne la legittimità si arriva persino a richiamare l'art. 34 della Costituzione là dove dice che «i capaci e i meritevoli» hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi, stravolgendo il senso della legge, che tende a dare a tutti la possibilità di studiare.

I rinnovatori, quelli cioè che intendono la società un complesso dinamico di istituzioni e di leggi da adeguare di continuo alla crescita culturale e sociale dell'uomo, non negano la necessità di una costante valutazione del comportamento e dei risultati scolastici del bambino, ma in un quadro ben diverso e con fini non selettivi. Al contrario della vecchia scuola, che valuta in una situazione

autoritaria che non lascia spazio all'iniziativa del ragazzo perché programma, tempi e comportamenti sono imposti, la nuova scuola afferma che fuori della comunità non c'è educazione. Quindi il problema di fondo è di promuovere sin dall'inizio una comunità organica di ragazzi in cui, attraverso attività socializzanti, emergano le norme etiche: stampare un giornalino preparato insieme, fare teatro creativo, indagini, pitture, tenere la contabilità della cooperativa scolastica, raccogliere giornali e documenti vari, tenere corrispondenze, ecc., sono attività che mettono in luce aspetti comportamentali che nella vecchia scuola non potevano essere valutati: la precisione, la lealtà, la sincerità verso se stessi e gli altri, il rispetto degli impegni, la dedizione, la collaborazione, sono alcuni di questi valori assunti vivendo in una comunità bene impostata.

La comunità scolastica, ovviamente, non viene dal cielo né si può improvvisare: si forma lentamente sin dal primo giorno se l'educatore ne favorisce la crescita. E qui bisogna parlare del maestro, per il quale una scuola così non è facile, richiedendo atteggiamenti e conoscenze psicologiche che l'Istituto magistrale non gli ha fatto esercitare: egli deve essere animatore e organizzatore delle attività, deve comportarsi, parlare, muoversi, vivere ogni rapporto con i ragazzi in un certo modo, *come lui è*. La scuola nuova non può essere insegnata ma vissuta da educatori che rifiutano il piccolo potere della cattedra perché vogliono dare ai bambini la possibilità di incominciare a discutere insieme i loro problemi e insieme a decidere, come lui da adulto fa in sede di impegno civile.

Che cosa avviene in questa situazione? I bambini rivelano condizionamenti, bisogni, istinti, problemi; e il confronto delle esperienze che stanno dietro al compor-

tamento stimola il progresso dei bambini sul piano psicologico e favorisce il sorgere della coscienza storica nel momento in cui si appropriano dei valori etici della comunità di cui sono parte attiva.

In questo contesto come può essere «valutato» il bambino? La vera valutazione non è più il maestro a farla, ma l'insieme dei compagni che seguono le attività di ognuno e ne conoscono tanti particolari. I quali sono nel contempo i valorizzatori del lavoro scolastico dei loro compagni, quando un testo viene proposto per la stampa o per il teatro, o quando un problema individuale diventa indagine o un'idea grande pittura, o addirittura film. Gratificazione sociale e valutazione sono quindi strettamente legate: i bambini, nel confronto continuo con gli altri, presa consapevolezza delle loro capacità e delle loro incertezze, senza la paura del voto, sentiranno a un certo punto la necessità di esercitazioni per il superamento di certi limiti e, spesso aiutati dai compagni, le fanno. È qui che l'autovalutazione diventa controllo analitico e globale dei progressi. Progressi che spesso, conosciuti dai compagni, allietano tutti perché un bambino che acquista sicurezza in una attività è una mano in più che abbiamo per i lavori comuni del gruppo.

L'autovalutazione generalmente è collegata al piano di lavoro periodico. Il bambino, su un foglio, scrive gli impegni della settimana o della quindicina. Alla fine del periodo, nel retro del foglio scrive se ha mantenuto gli impegni e come, scrive anche perché certi impegni non sono stati realizzati e che cosa ha fatto in sostituzione.

La valutazione non è fatta con i voti, ma con un grafico o tabella la cui impostazione è fatta dai bambini e si modifica ogni tanto. Infatti il piano di lavoro e la tabella

dell'autovalutazione sono uno strumento che cresce con i ragazzi, che segue la loro evoluzione, passando da pochi dati a una casistica sempre più ricca. Sarebbe interessante mostrare molti di questi strumenti ma li si può immaginare. Sono queste le «pagelle» settimanali o quindicinali, potremmo dire, che i bambini compilano da soli, per il maestro, per la famiglia e soprattutto per sé.

I libri scritti insieme. Il bambino produttore di cultura

Mentre sto giocando al teatro delle cose che parlano con un gruppetto di bambini, una bambina che si era appartata si avvicina e ci interrompe mostrando una scatoletta vuota. Dice: «Non ci sono più i miei pastelli, dove saranno andati?»

Capisco che sta scherzando e colgo l'occasione che mi permette di inserirla nel gruppo.

«In qualche posto saranno andati» dico «chissà perché. Voi cosa dite?»

I bambini guardano la scatola vuota e uno, stando allo scherzo dice:

«Saranno scappati via».

«Può darsi. Ma perché?» insisto.

«Perché erano stretti lì dentro» dice uno.

E io: «Chissà cosa è successo. Forse uno di loro ha parlato agli altri».

«Il giallo.»

«No, il rosso.»

«No, il blu.»

Taglio corto: «Immaginiamo che sia il giallo. Cosa avrà detto?».

«Qui siamo stretti, andiamo fuori.»

«E vanno fuori» dico.

«Sulla strada.»

«Nei campi.»

«E cosa vedono?» chiedo.

È un fuoco di fila di risposte.

«Le case.» «Le strade.» «Le nuvole.» «Le auto.» E tante altre cose.

«E uno dice: come sono brutti quei muri, io li pitturo» dice un bambino «e si mette a pitturare».

La trovata piace e ognuno interviene ad arricchire l'idea facendo crescere un pensiero sull'altro.

«Pitturano le case brutte... le strade grige... le auto senza colori... le nuvole... la pioggia... le facce degli uomini tristi... i vestiti... tutto...»

«Finita?» chiedo.

«Ma a pitturare i pastelli diventano corti», dice uno.

«Si consumano» dice un altro.

E un altro: «Muoiono».

«Però il mondo è diventato tutto colorato e nuovo» dice una bambina.

«L'idea è bella» dico «e ora, insieme, raccontiamo la storia con parole belle e chiare. Io ve la scriverò su striscioline e voi farete i disegni».

Così è nato uno dei quarantasei libri realizzati in prima classe, creato da bambini che non sapevano ancora leggere e scrivere. Ma poteva nascere da altre occasioni: da un sogno, da una passeggiata in campagna o nel quartiere, da un oggetto che si mette a parlare quando il bambino lo prende in mano, dai fatti della vita nostri e altrui.

Se si fanno libri, vien voglia di leggere anche quelli degli altri e noi ne abbiamo acquistati quarantuno che messi insieme ad altri undici ricevuti da bambini di altre scuole, formavano una biblioteca di novantotto libretti. Quasi cento libri invece di uno solo, come si usa nella noiosa scuola della tradizione dove il primo giorno sai già, sfo-

gliando il testo, che cosa dovrai leggere per tutto l'anno. Cento libri da portare a casa a turno ogni giorno, da leggere con i genitori, da spiegare come erano stati fatti.

Fare un libro in prima classe è facile e svelto. Come ingrediente base occorre un po' di fantasia e di allegria, poi cartoncini da piegare in quattro come fogli di quaderno, un po' di carta bianca per farci disegni e parole, pennarelli o pastelli, forbici, colla, una cucitrice. Progettarlo è divertente, è come mettersi a narrare una favola, con tanti quadri in successione che formano la struttura della storia. E il bello è che i bambini non si sbagliano mai a definire le scene perché per loro ogni scena corrisponde a una azione, quindi a un fatto, cioè a un disegno. Propongono, discutono, decidono. Una scena e un breve testo in ogni pagina. Per ogni scena un disegno. Chi li fa? Ogni bambino che «sente» una particolare scena, sceglie di fare quel disegno che più gli è congeniale, e lo fa. Intanto gli altri ne fanno un altro ciascuno, e all'improvviso ti trovi il materiale pronto fra le mani, basta incollarlo. Una storia di quattro scene sta in un quartino, una di otto in due... toh, ci scappa fuori anche la matematica. Insomma i bambini imparano a fare il menabò, a gestire cioè lo spazio carta in modo creativo come produttori di libri.

Rileggendolo alla fine, montato, con tutti quei bei colori, ci può essere qualcuno che si mette a cantare le parole e potrebbe nascere (non è rarissimo) il poemetto cantato.

Questo all'inizio, quando come produttore il bambino capisce che la lingua serve per esprimere e comunicare il pensiero proprio o del gruppo. Più tardi l'orizzonte si slarga sul sociale e allora dal libro minimo si passa al giornale, alla monografia, alla relazione di lavoro. Non ditemi che è difficile: certo, occorre il ciclostile ma basta un

limografo, che costa poco; se un papà operaio lo vede, ve lo costruisce in un'ora usando stecche di legno, una tela e una lastra di vetro. E può darsi che quando ve lo consegna pronto all'uso, sapendo a cosa serve, si metta a raccontare anche lui della sua vita, aprendo il suo libro chiuso e facendo saltare i sigilli del nostro.

I principi dell'educazione linguistica democratica e le esperienze

Tutta l'esperienza degli educatori del Movimento di cooperazione educativa che hanno introdotto nella scuola, sia pur criticamente, le fondamentali tecniche «liberatrici» di Freinet, assume oggi, dal punto di vista dell'apprendimento linguistico democratico, un particolare interesse. Per quanto mi riguarda, dopo aver riletto le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*¹ e la formulazione finale dei principi, mi è parso utile presentare, per ognuno di essi, uno o più momenti della mia diretta esperienza che a tali principi, più o meno precisamente, si richiamano. Ovviamente non è possibile collocare le esperienze entro i limiti di una formulazione perché tali esperienze di tipo non esercitativo sono fondate sulla vita dei bambini e possono avere quindi riferimenti con altri, a volte con tutti gli altri principi fra di loro organicamente collegati. La scelta è stata fatta principalmente per dare, con l'esemplificazione, punti di riferimento reali per la riflessione

¹ Le dieci tesi sono un testo collettivo, preparato dai soci del Giscel (Gruppo di intervento e di studio nel campo dell'educazione linguistica, costituito nell'ambito della Sli, Società di Linguistica Italiana, Roma) nell'inverno e primavera del 1975 e definitivamente approvato in una riunione tenutasi alla Casa della Cultura di Roma il 26 aprile 1975. Con tale testo il Giscel intende definire i presupposti teorici basilari e le linee di intervento dell'educazione linguistica, proponendole all'attenzione degli studiosi e degli insegnanti italiani e di tutte le forze che oggi in Italia lavorano per una scuola democratica.

critica sulla possibilità di calare l'enunciato teorico nella prassi quotidiana, o viceversa. Le esperienze si riferiscono in gran parte alle prime classi elementari perché l'educazione linguistica dovrebbe essere iniziata, il più presto possibile, alla scuola dell'infanzia, dove già esistono notevoli differenze di livello dovute soprattutto alle condizioni socio-economiche delle famiglie, e proseguita negli otto anni della scuola del diritto costituzionale.

Principio 1: Lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio, con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche.

Il teatro creativo del corpo (classe I elementare, 21 novembre 1973)

Scene drammatizzate ce ne sono tutti i giorni. Gli argomenti delle scene sono molti, in genere sono lo specchio di situazioni che il bambino coglie dai discorsi della gente, dalla televisione o che vive direttamente. Questo gioco del teatro è un eccezionale stimolo alla immaginazione oltre che il soddisfacimento del bisogno di movimento e di dialogo. Spesso coinvolge pure me: sei lì che guardi e un bambino viene da te, ti porge la mano per entrare nella sua scena e allora sei nel gioco e ci stai e capisci molte cose. Di solito le scene rappresentano personaggi tipici della nostra società negli schemi convenzionali: la mamma che fa sempre la minestra e i lavori di casa, il papà che va a lavorare fuori, i bambini piccoli che fanno arrabbiare, i genitori che generalmente contrastano l'amore dei giovani, i giovani che alla fine si sposano sempre con chi amano.

La prima scena di oggi, di cui sono autori e protagonisti Marzia, Luisa, Federica, Stefania e Giovanna, presenta appunto due

famiglie che cercano di impedire a due giovani delle stesse di vedersi e di sposarsi. I due giovani dicono ai genitori che vanno in chiesa e invece si incontrano e vanno a ballare. Le famiglie poi litigano fra di loro, ma i giovani vincono e alla fine si sposano e ballano felici nella grande festa dove non manca mai la torta (finta) che mangio anch'io.

La seconda è la rappresentazione della fiera nei particolari divertimenti. Tutti i bambini vi partecipano. A un tratto un colpo di... armadio annuncia il temporale e la festa è interrotta. Tutti corrono a ripararsi in attesa che passi (danza delle gocce). Poi il sole ritorna e così l'allegria. Alla fine grande scena del circo equestre con salti sul tappeto di tutti noi, diventati pagliacci, cavalli, leoni. Musica inventata tutti insieme e applausi.

Un giorno il papà di Marzia porta a scuola il pianino elettrico della figlia e un gruppo lo utilizza per drammatizzare la scena dell'arrivo di santa Lucia in una famiglia di bambini piccoli. Con la pianola vengono sottolineati i momenti più suggestivi della favola inventata da loro.

Un'altra drammatizzazione, realizzata vicino a Natale, descrive momenti della vita nel paese di Gesù sulla base di informazioni ricavate dai Vangeli e comunicate da me. Sono ricostruite, con interessanti effetti sonori, queste scene: la pesca al lago, la vendita del pesce al mercato, i pastori con le pecore sulla collina, il contadino che ara la terra, Giuseppe che lavora nella sua bottega di falegname, Maria che lava la lana. I personaggi parlano fra loro, discutono dei loro affari, si incontrano nelle botteghe e sulla piazza. Da qui è incominciata la storia di Gesù...²

La poesia collettiva.

4 aprile: una grande, bianca, frastagliata nuvola si è formata nel cielo che poco prima era azzurro e tutti insieme la guardiamo. La nuvola, con i suoi mutamenti, provoca la nostra immaginazione,

² Dalla «Relazione di lavoro n. 2» per i genitori, classe I, novembre-dicembre 1973.

che scatta quando Giambattista dice che per lui una nuvola di primavera è (sembra) una pecora bianca.

Allora anche gli altri bambini esprimono quel che ci vedono e io, alla lavagna, lo scrivo. Nasce così quella che abbiamo chiamato poesia fatta insieme. La trascivo dal giornalino: a fianco dei versi i nomi dei bambini.

«Una nuvola di primavera	Giambattista
quando il vento la fa andare	»
è una pecora bianca	»
è panna montata	Sergio
è una sposa bella che esce di chiesa	Luisa
col velo lungo	»
può essere anche una grande margherita	Federica
nel giardino del cielo	Vanni
grembiuli bianchi	Loredana
neve che se ne va via col vento	Rossella
in Svizzera	»
indiani con le penne bianche.	Vanni
Una grandissima nuvola	Marzia
è piena di tutte le fantasie	»
e di tutta la felicità dei bambini».	»

Poesie individuali, dette o scritte da bambini che nei fatti raccontati avevano notato qualcosa di diverso (vocaboli, ritmo) dal solito narrare.

Bella margherita | sei bianca | pulita. (Rossella). (Questa poesia è stata musicata da Luisa).

Il lampo | è una fiamma di fuoco | e penso | che c'è dentro | un re. (Federica).

Mare mi piaci | perché dai le sberle | alle barche. (Sergio).

Il tuono | è più pigro del lampo | arriva sempre dopo. (Marzia).

Se mi specchio nel sole | mi spunta dai piedi l'ombra | e fa quello che faccio io. | Io la voglio pestare | ma lei scappa. (Sergio).

Il tuono è il passo del lupo | che si avvicina | e il vento | che

sbatte la finestra: è lui che salta dentro e ci mangia. | Io gioco al lupo | quando c'è il temporale. (Sergio).³

Canzone del sole.

«Pioveva e mia mamma non voleva che andassi fuori. Allora io ero arrabbiata e sono andata di sopra. Ho aperto la finestra e ho guardato il cielo per vedere se veniva qualche raggio di sole. Ma il cielo era tutto scuro. Allora ho chiamato il sole inventando questa canzone:

Piove,
non posso uscire,
sono triste perché non posso uscire
con le mie amiche.
Questa canzone la canto per te o sole,
vorrei che tu venissi per me,
a farmi contenta». (Antonella G.)

Questo testo è tratto da un audiovisivo (proiezione di diapositive scattate dai bambini e registrazioni su nastro) realizzato in una classe IV di Vho nel corso di un esperimento a tempo pieno con la partecipazione di Elisa Lupano, una studentessa della Scuola per educatori di Torino. L'audiovisivo è stato proiettato nelle famiglie perché dalla viva voce dei bambini, per mezzo di testi, disegni, grafici, fotografie e conversazioni, sono emersi alcuni problemi della vita in famiglia e con gli adulti. Sono emerse cose che i genitori non avrebbero voluto sentirsi dire, soprattutto dai bambini, i quali però forse erano gli unici in grado di dirle, aiutando così i genitori a capirle e a modificare il loro atteggiamento nei confronti dei figli. I testi sono stati raggruppati per argomenti, anche se è difficile classificare il racconto di un fatto che, pur trattando di un argomento in particolare, comprende tutto un insieme di relazioni. Alla fine di ogni argomento erano riportate delle sintesi

³ Dal giornalino «Il mondo», classe II, Vho, aprile 1975.

o delle conversazioni. Sono conclusioni a cui si è arrivati collettivamente, che sono servite a mettere a fuoco e forse anche a superare, razionalizzandoli, i problemi vissuti individualmente. Un ampio estratto dell'esperienza è stato pubblicato nei fascicoli 13, 14, 5 della «Biblioteca di Lavoro», Editore Luciano Manzuoli, Firenze, con il titolo *Chi siamo*.

La pittura dei sentimenti.

Quella che poi abbiamo chiamato pittura dei sentimenti è nata due anni prima del *Prato fiorito* di Carolina. Il gran foglio era tutto verde come un vero prato, di un tenue verde di erba al sole, ma la composizione punteggiata e geometricamente disposta nello spazio, di reale aveva ben poco. Tant'è vero che suscitò domande e perplessità: «Quelli non son fiori». «Sono punti messi a caso.» «Hanno colori inventati che i fiori non hanno.»

«Per me sono fiori» risponde Carolina.

«Se sono fiori, perché non li hai fatti come sono?» ribattono i compagni.

«Io li ho pensati così perché sono più belli e il prato sembra una festa di colori» spiega Carolina.

«Allora chiamalo *Festa di colori* e non *Prato fiorito*» propongono.

«Lo chiamerò così» dice Carolina, e aggiunge: «Io sono contenta di questa pittura. È più bella così perché se facevo i fiori era come la fotografia del prato, invece a guardarlo mi pare di correrci dentro e di avere allegria».

I bambini restano perplessi di fronte a quella pittura che per la prima volta, invece di descrivere la realtà esterna, tentava di comunicare ciò che il bambino sentiva dentro. Qualcuno però mostrò interesse.

L'anno seguente Cosetta scrive un testo in cui parla della paura del buio e lo illustra con una strana pittura che della realtà non ha proprio nulla. La reazione dei compagni è positiva e la spiegazione dell'autrice ritenuta legittima.

«È vero» si conclude «quel quadro non spiega esattamente la

cosa, ma si capisce che c'è qualcosa di pauroso che ti viene addosso».

L'uso di tale tecnica espressiva diventa sempre più frequente e sempre più normale nella comunicazione di situazioni emozionali. La usa Mirella per dire il dolore quando sua madre è stata ricoverata all'ospedale, Donatella per descrivere la felicità che prova quando gioca in libertà, Cosetta un'altra volta per raccontare ciò che ha provato ascoltando una musica, Lorena per esprimere la gioia che ha provato quando ha saputo di essere stata concepita dalla madre, Tiberio per rendere il dolore di un padre cui è morto il figlio.

Alcuni esempi:

La paura del buio, di Cosetta:

«Dentro al grosso cerchio nero ci sono dei colori chiari, dove ci vedo ancora. A un certo punto mi trovo davanti al buio forte, che sarebbe quella specie di nero. Allora io ho paura. Quelle punte nere ci sono quando mi ritrovo alla luce e la paura svanisce. Ma in quella fascia nera c'è tanta paura. Il verde è luce.

L'idea mi è venuta un giorno tanto buio, un brutto giorno che pioveva. Io ho un po' paura del buio, quando sono sola in casa. E sono soddisfatta perché la striscia nera mi dà l'impressione di quella paura».

Il dolore del genitore del morto, di Tiberio:

«Questa pittura mi è venuta in mente un giorno che sono andato a fare il chierico al funerale. Voltandomi ho visto molta gente che piangeva, allora dissi tra me: "Vorrei fare in un quadro la tristezza di quella gente". E l'ho fatto, usando un po' di giallo, arancione e rosso perché quella persona sapeva che doveva morire ma non proprio quel giorno, all'improvviso. Quei colori rappresentano la vita, la felicità di stare ancora in vita. Il nero e il blu rappresentano il dolore dei suoi cari. Le linee sono orizzontali perché se fossero verticali sembra che il funerale vada via subito, invece così il dolore resta impresso. Io le cose le sento per alcuni giorni, non mi vanno via subito. Per questo ho usato le linee orizzontali».

Quando sono nata, di Loredana:

«Ho fatto questa pittura ricordando il tempo che sono nata e poi quando sono venuta a sapere che non era vero che mi aveva portato la cicogna. Allora ho provato una grande felicità e dicevo: "Così grande, sono venuta fuori dal corpo della mamma!" E ridevo perché era vero, era possibile. Questo è stato molto tempo fa, quando ero più piccola.

Ho preso il rosso e ho fatto un cerchietto che vuol dire che non ero più incerta. Dopo ho incominciato a fare il verde, il blu e il giallo e un verde chiaro (che significa) quando lo sapevo, e il marrone, quando lo sapevo proprio del tutto, che ero felice. L'arancio e il blu significano che sono nel corpo della mamma, che mi sono trasformata, chiusa là dentro come in una casetta. Tutto quel rosa è la felicità che provavo io».

Per Natale l'assemblea dei bambini decide di mettere sulla copertina del giornalino il bozzetto di Umberta per un pannello sul Natale. Così l'autrice descrive il disegno: «Una luce rompe la notte dell'uomo. In questa pittura il colore nero rappresenta gli uomini che non conoscevano ancora la parola di Gesù. I colori, in alto, sono troncati da un tratteggio nero: vuol significare che la gente subito non era sicura che Gesù fosse il figlio di Dio, ma poi la sua parola portò speranza nel cuore dei poveri, degli schiavi e degli umili. E nel loro cuore è nata una luce che è rappresentata, al centro del disegno, da una festa di colori».

Ma i nostri amici corrispondenti di Coldigioco, che non hanno vissuto con noi i momenti creativi, ci scrivono che a loro quella pittura non ha comunicato niente. Dice Alberto: «...Se i bambini volevano rappresentare un presepio, perché non l'hanno fatto in modo che potessero capirlo tutti quelli che ricevevano il giornale? Così lo capiscono solo loro e a me dispiace quando non posso capire quello che gli altri dicono...». E più avanti aggiunge: «Ecco, io potrei buttare del colore sulla carta senza avere nessuna idea. Poi che ne metto su dell'altro e lo spargo come va va. Possono saltare fuori per caso, ma proprio per caso, delle belle macchie e io posso dire che si tratta di una certa cosa. Se poi un lavoro così lo fa un pittore e ci mette magari un titolo che fa impressione...».

Risponde Umberta: «Io non ho voluto rappresentare il presepe ma il sentimento del Natale. Infatti il titolo era: *Una luce rompe la notte dell'uomo*. La pittura non mi è riuscita molto bene perché io non sono un'artista. Però vi dico che quella pittura non l'ho fatta a caso, come un divertimento, ma con un significato pensato, come ho scritto sul giornalino».

Altri bambini entrano nella discussione e si parla dei diversi linguaggi dell'uomo. Dice Cosetta: «Io ho il pianoforte e quando suono faccio gli accordi; il suono può essere gradevole (do mi sol) o sgradevole (do do diesis). Ogni tasto è come un colore. Un musicista rappresenta un sentimento felice con note e accordi calorosi e vivaci. Invece se vuol rappresentare tristezza o paura usa note e accordi freddi e tristi. Così un pittore fa con i colori».

Dice Fiorella: «Secondo me la pittura astratta è come la musica senza parole. Molti musicisti hanno creato questa musica che esprime lo stato d'animo però la maggior parte delle persone non la capiscono. Queste persone se vogliono capire quella musica devono sforzarsi ad imparare il suo significato. La gente invece è abituata, per esempio, a sentire canzonette che sono semplici come i canti dei bambini all'asilo. Noi, qui a scuola, quando il maestro ci ha fatto sentire per la prima volta alcune musiche senza parole che ci servivano per musicare le nostre storie, non sapevamo il titolo e pian piano abbiamo capito che ogni musica descrive uno stato d'animo diverso. Così è nei disegni astratti».

Anche Tiberio interviene in difesa di Umberta aprendo il discorso al simbolismo linguistico: «...Io non sono un astrattista, bensì un realista, però cerco e voglio capire le pitture astratte. Picasso, Mirò, Kandinski, Klee e tanti altri hanno espresso soltanto con il colore il loro pensiero e sono famosi in tutto il mondo. Non tutti i loro quadri però si capiscono se non si fa un sforzo per intendere il loro significato. A scuola s'imparano le cose difficili come, per esempio, le parabole di Gesù che sotto la semplice "favoletta" hanno un difficile significato. E noi cerchiamo di scoprirlo».

Principio 2: Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se

stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo.

Principio 3: La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale, personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente graduali.

Il punto di partenza è quindi l'accettazione della «cultura» del bambino come prodotto della sua esperienza. Solo accettando il suo modo di parlare e di ragionare come base di partenza, sarà possibile avviare il processo graduale di arricchimento che porterà il bambino alla comprensione del funzionamento della lingua nel momento in cui, nel vivo di una situazione sociale o di un'esperienza individuale, la usa. Una scuola dunque dove si fanno diverse attività e dove la comunicazione deve assumere forme diverse a seconda dei contenuti e degli interlocutori, contribuirà a portare il linguaggio limitato del bambino alle forme più funzionali ed evolute.

Delle numerose esperienze che qui si potrebbero citare voglio ricordare il bambino che in prima classe stava molto attento e non mi capiva perché io parlavo una lingua straniera poiché lui, che aveva abitato in una lontana cascina, aveva sempre sentito parlare il dialetto. Parlare il dialetto come lui per farci capire è stato per altri bambini una scoperta di parole e modi di dire interessanti, che

nel confronto con la lingua italiana ha rivelato una funzionalità e una dignità. Da qui alla scoperta di filastrocche popolari il passo è stato breve, ed è stato uno dei sentieri più rapidi che ci ha portato alla valorizzazione della cultura popolare: la cucina che utilizza i prodotti della campagna (funghi, zucca per i tortelli, granoturco per la polenta, il mosto per fare il succo, ecc.), le leggende, la medicina, i proverbi, la utilizzazione senza spreco degli animali uccisi e via dicendo.

«Un giorno scopriamo quale abisso esiste fra alcuni vocaboli italiani e quelli dialettali, come: *sùrec* (topo), *scregna* (sedia), *scusàl* (grembiule), ecc. Altri invece si assomigliano, come: *cà* (casa), *pé* (piede), *sul* (sole). Altri sono uguali o quasi. Nasce un interesse per la lingua che si parla a casa, la lingua dei genitori (ma non tutti) e dei nonni. Incominciamo così a scrivere le prime parole del vocabolario dialetto-italiano, sul quale faremo in seguito alcune scoperte.

Viene in mente, intanto, che noi scriviamo ad amici lontani, precisamente a Tresigallo, nel ferrarese. Avranno anche loro un dialetto? Si capirà? Gli scriviamo di tradurci alcune parole nel loro dialetto per fare confronti. È iniziata così una specie di ricerca sul linguaggio del popolo, comparandone due. Intanto, discutendo, veniamo a sapere che non tutti i bambini lo parlano, che non tutti i genitori lo usano a casa, che non dappertutto lo si usa (per esempio, lo si usa solo fra compagni e non per parlare ai maestri). Incominciamo così, prima all'interno della nostra classe e poi estesa alle altre classi, una indagine sul dialetto. Su un tabellone appeso alla parete sono scritte le domande del questionario, nel riquadro vicino a ogni domanda ogni bambino apporrà una crocetta. Le domande sono: *a)* chi parla il dialetto; *b)* chi non lo parla ma lo capisce; *c)* chi non lo capisce; *d)* lo parla il papà?; *e)* lo parla la mamma?; *f)* lo parlano i nonni?

Risultato: quasi tutti gli adulti parlano il dialetto, mentre i bambini lo parlano di meno. La nostra classe è quella che parla di meno il dialetto: solo cinque bambini su sedici.

Si tratta ora di capire perché una volta tutti o quasi parlavano dialetto mentre ora la tendenza è di parlare l'italiano; di raccogliere testi originali in dialetto (filastrocche, proverbi, conte, canti,

ecc.); di confrontare, su un tabellone, alcune parole dialettali con le rispettive parole italiane e straniere (francese, inglese, spagnolo, tedesco, ecc.) per affrontare anche da un punto di vista linguistico l'approccio allo studio della storia. Infatti troviamo che alcune parole del nostro dialetto sono uguali o simili a parole tedesche e francesi. E la domanda dei bambini è già una risposta intuitiva che avrà conferma più avanti, quando le loro capacità logiche, spaziali e temporali gli permetteranno di conoscere le vicende storiche sul territorio nazionale: "Perché, ci sono stati qui i tedeschi e anche i francesi?". Per ora gli dico che se sono rimaste nell'uso quelle parole (esempio: *mùster* per birichino) è probabile di sì. Anche le parole inglesi, o meglio americane, si scopre che sono parlate ora dagli italiani: *snack bar*, *week-end*, *chewingum*, ecc. "Perché, sono venuti qui anche gli americani?" Ci sono tanti modi per "venire" a imporre un imperio, e lo scopriremo anche questo più avanti. Intanto gli dico che è vero anche questo ma in un altro modo, che studieremo a suo tempo.

Per ora facciamo piccoli esercizi di confronto fra l'italiano e il nostro dialetto. Prendiamo la frase

OGGI NON C'È IL SOLE = INCO GH'È MIA EL SUL

I bambini rilevano subito che il posto delle parole non è uguale. Infatti la negazione "mia" nel dialetto è dopo il "gh'è" (c'è). Altri esempi ce lo confermano: "vegna mia" (non vengo); "voi mia" (non voglio), ecc. Dunque nelle due lingue esiste un comportamento diverso delle parole nel pensiero e lo scopriamo scrivendo brevi frasi su cartoncino e tagliandole a pezzi per ricomporle poi in diversi modi sulla linea (asse sintagmatico), al fine di scoprire quali hanno significato e quali no, e quali "regole" esistono nelle due lingue.⁴

Virginio: «Una volta io e il papà, con la barca, siamo andati al di là dell'Oglio. Là parlavano un altro dialetto, molto diverso dal nostro, mentre di qua i dialetti sono simili al nostro».

⁴ Dalle «Relazioni di lavoro nn. 5 e 6» per i genitori, classe I, marzo e aprile 1974.

Paola: «Il fiume è come una barriera che divide la popolazione».⁵

La conchiglia.

Un giorno, insieme, abbiamo con grande interesse affrontato un quesito che da diversi giorni, da quando cioè Marzia aveva portato a scuola una conchiglia di mare, richiedeva una risposta precisa. I bambini avevano osservato che l'interno della conchiglia era di colore azzurro come il mare e che ad appoggiare l'orecchio si sentiva la voce del mare. La domanda era questa: un po' di mare ci è rimasto dentro?

Per i bambini il mare c'era rimasto dentro davvero e per loro c'era anche la prova. Percorrere la strada della distruzione dell'incanto per arrivare alla verità scientifica non è stato facile, anche se il dubbio iniziale di Luisa era un solido punto d'avvio. Quel mattino erano presenti tre alunne dell'anno scorso, che hanno verbalizzato la conversazione.

Luisa: «Se ci fosse il mare l'acqua dovrebbe uscire».

Marzia: «Si bagnerebbe l'orecchio».

Loredana: «Nella conchiglia si sentono le onde».

Stefania: «Quando c'era il vento sembrava che ci fosse una voce che parlasse».

Luisa: «Quando suonavano le campane si sentiva il mare in burrasca».

Angela R.: «Come fa?».

Sergio: «Forse è Gesù che risuscita».

Luisa: «Quando c'è rumore si sente anche nella conchiglia. Facciamo silenzio». (Marzia ascolta).

Marzia: «Il mare si è calmato».

Sergio (ascolta e ci sono rumori): «Il mare si sente forte. Quando parli si sente la tua voce».

Angela R.: «Forse sarà l'eco».

Sergio: «Da mia cugina io parlo e sento di risposta quello che ho detto io».

⁵ Da «Insieme», n. 61, 24 gennaio 1973, giornalino della classe V di Vho.

(Facciamo l'esperimento di unire le mani a conchiglia e di avvicinarle all'orecchio. Si sentono i rumori come nella conchiglia).

Angela: «Entrano le nostre voci».

Umberto: «È vero, nella conchiglia entrano le nostre voci».

Angela R.: «Non è il mare».⁶

Paura degli zingari e altre paure.

Nell'esperienza di tempo pieno limitato alla classe IV, già citata, i bambini documentarono per mezzo di testi orali, scritti e disegnati, le loro paure. In genere i bambini hanno paura degli zingari, anche se la loro vita nomade ha per loro un fascino; le voci che sugli zingari corrono in paese sono tutt'altro che buone, per fatti accaduti nel passato ma soprattutto per il rifiuto di accettarli come persone alla pari, con una loro particolare concezione del mondo e una loro umanità. «Quando ero a san Martino, - scrive una bambina, - venero gli zingari. Rubarono acqua, erba, frutti. Un giorno io volli andare a vedere con mia sorella gli zingari ma lei non voleva. Io l'ho detto al mio papà e lui ha detto: "Va' là, Nadia, portala a vedere gli zingari". Lei mi portò e vidi che stavano cucinando il maiale, poi vidi dei carrozzoni e uno zingaro che andò a tirare fuori il cavallo. Il cavallo era tutto nero. A un tratto mi passò davanti uno zingaro e mi disse: "Sei una bella bambina, vuoi venire con me?". Io mi attaccai al braccio di mia sorella Nadia e le dissi di portarmi a casa. Allora avevo tre anni. Ho avuto molta paura e ne ho ancora».

Tutti i testi dei bambini sono simili a questo e rivelano una grande paura degli zingari, tranne uno, quello di Carlino che dice: «Un giorno, mentre stavo andando a Piadena, ho visto gli zingari e dei ragazzi di Piadena che gli tiravano i sassi. Mentre li guardavo sono caduto dal motorino. Gli zingari sono accorsi e mi hanno aiutato a risalire sul motorino. Ho visto i loro bambini magri che gli si vedevano le costole. Da quel momento non ho più avuto paura degli zingari».

⁶ Dalla « Relazione di lavoro n. 6 » per i genitori, classe I, Vho, aprile 1974.

Da questo episodio ha avuto inizio una conversazione che ha portato i bambini fuori dall'emotivo, collocando il fenomeno degli zingari nel quadro storico come prodotto di un certo tipo di società.

Da altri episodi simili, rivelatori di modi di parlare e di pensare diversi, sono partite altre esperienze di approfondimento a diversi livelli e su diversi piani, appunto come dice il *principio 4* che del precedente è l'ampliamento: «La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla».

Il *principio 5* afferma che «occorre sviluppare e tenere d'occhio non solo le capacità produttive, ma anche quelle ricettive, verificando il grado di comprensione di testi scritti o registrati e vagliando e stimolando la capacità di intendere un vocabolario sempre più esteso e una sempre più estesa varietà di tipi di frase» ed è sviluppato dal *principio 8* che dice di «addestrare alla conoscenza e all'uso dei diversi linguaggi speciali, elaborati nell'ambito delle tecnologie più avanzate e delle varie scienze, così come alla conoscenza e all'uso di modi istituzionalizzati di uso della lingua comune (linguaggio giuridico, linguaggi letterari e poetici, ecc.)».

In una scuola che rifiuta il libro di testo per leggere il sociale nelle sue varie manifestazioni, le occasioni in questo senso sono continue.

«Ieri pomeriggio, passando in pulmino, ho visto due manifesti grandi con su scritto: SERRATA ALLA MBM. Ho fatto in tempo a leggere il titolo ma non il testo» (Antonella). Si va a leggere il manifesto

e c'è scritto che gli operai e i sindacati hanno fatto ricorso alla pretura. «Noi abbiamo guardato sulla Costituzione italiana se c'era qualche articolo sulla serrata, ma non c'è. Invece c'è scritto che lo sciopero è un diritto».⁷ Dal linguaggio del manifesto a quello giuridico e legislativo. Si analizzano gli articoli della Costituzione parola per parola, concetto per concetto.

Poi i giornali, per seguire la vicenda della serrata e le vicende di tutto il mondo. I bambini scorrono dapprima i titoli di vari giornali, poi leggono alcuni articoli sottolineando i punti oscuri, talvolta li riscrivono in sintesi. Come si leggono i giornali scoprendo, attraverso le notizie messe in evidenza e quelle addirittura taciute, gli interessi di chi fa il giornale. Questo è facilitato là dove si stampa un giornalino in classe perché si sa come vengono proposti e scelti gli argomenti, come si impagina, ecc.

Anche la realizzazione di un film è un'attività che dà ai ragazzi la possibilità di capire il linguaggio filmico nella sua tecnica e nella sua applicazione. Basta una esperienza nell'arco della scuola del diritto, fatta bene, in modo che i ragazzi manipolino il materiale e lo montino in modi diversi a seconda degli interessi di ognuno, per capire che tutto ciò che vediamo sullo schermo del cinema e della televisione non è la realtà oggettiva ma una parte della realtà, scelta e manipolata per comunicarci il messaggio dell'autore.

Così per la pubblicità: in una indagine condotta con una classe quinta e pubblicata sui giornalini «Insieme», nn. 46, 47, 48, i ragazzi arrivano a capire interpretando dati e tabelle, la tecnica e i fini e le conseguenze della pubblicità nel sistema capitalistico.

Nella vita quotidiana molti altri casi ci offrono l'occasione di studiare linguaggi particolari, specifici: per esempio, dopo la visita medica, ciò che ha scritto il dottore sulla cartella clinica.

Il linguaggio dei grafici sul tabellone meteorologico che ogni giorno riporta le annotazioni direttamente osservate.

Il linguaggio delle sintesi come conclusioni di un processo di ricerca che passa dall'episodio motivante alla conversazione, alla raccolta dei dati e alla lettura delle tabelle, alla riflessione sul pro-

blema e infine alla stesura del pensiero di tutti concordemente formulato appunto come sintesi.

Sui libri si trovano poesie e il linguaggio poetico, specie per chi anche con questa forma cerca di esprimersi, viene con interesse analizzato per capire come ogni autore abbia un proprio modo di esprimere idee accostando e montando immagini, parole, pause.

Un giorno che i miei bambini di seconda volevano drammatizzare la favola in versi di Rodari *Il tamburino magico*, si accorsero che per le loro esigenze motorie il testo era troppo lungo. Lo adattarono al loro teatro del corpo equilibrando le parole con le azioni.

Più difficile è l'intervento critico su testi formalmente corretti e suggestivi ma che, appunto perché scritti bene, cercano di far passare idee contrarie agli interessi del lettore. Ricordo il caso della lettura del passo di Giovanni Papini sulla guerra mondiale per farla accettare come una cosa buona: «Amiamo la guerra! Siamo troppi! La guerra fa il vuoto perché si respiri meglio. Lascia meno bocche intorno alla stessa tavola e leva di torno un'infinità di uomini che vivevano perché erano nati, che mangiavano per vivere, che lavoravano per mangiare e maledicevano il lavoro senza il coraggio di rifiutar la vita. Amiamo la guerra! La guerra è spaventosa e appunto perché spaventosa e tremenda e terribile e distruggitrice dobbiamo amarla con tutto il nostro cuore di maschi».

Quando però quel brano fu collocato, come documento letterario, fra gli altri documenti di quel periodo storico (manifesti, appelli, dichiarazioni di uomini politici e di partiti, ordini prefettizi, ecc.) e si studiò la storia di quel periodo, e si capì come quella guerra fu voluta da una esigua minoranza, fu chiaro come la lingua è servita e serve a chi detiene il potere per consolidare e perpetuare il potere stesso.

Il *principio 6* afferma che «nelle capacità sia produttive sia ricettive va sviluppato l'aspetto sia orale sia scritto, stimolando il senso delle diverse esigenze di formulazione inerenti al testo scritto in rapporto all'orale, creando situazioni in cui serva passare da formulazioni orali a formulazioni scritte di uno stesso argomento per uno stesso pubblico e viceversa».

⁷ «Insieme», n. 25, classe V di Vho.

È una esigenza quasi quotidiana, là dove si parte dai fatti della vita per rappresentarli e comunicarli. Nella mia prima classe questo lavoro è stato continuo e il risultato è stato che, ascoltando i racconti orali, discutendoli, sintetizzandoli e scrivendoli, abbiamo realizzato una biblioteca di circa cinquanta libretti scritti e illustrati dai bambini. Trascriviamo qui, come esemplificazione di una storia scritta insieme, i vari passaggi.

Da un fatto alla storia scritta insieme (13-14 novembre).

13 novembre. Tra i fatti di questa mattina ce n'è uno raccontato con forte carica emotiva: è il testo libero di Sergio. Il bambino racconta l'«avventura» vissuta il giorno prima con Cosetta e Cristina in un pomeriggio di fitta nebbia.

Come accade in genere per i racconti complessi che non si possono sintetizzare in una frase, anche questo è espresso, sotto la spinta emotiva, in modo confuso, precisamente così (trascrivo integralmente dal nastro):

«Noi ieri siamo andati a chiamare la Cosetta e la Cristina, poi c'era la nebbia, volevo andare a casa... abbiamo giocato al lupo quando c'era la nebbia siamo andati a nasconderci in cantina e abbiamo sentito tre spari di un cacciatore che aveva ucciso un uccello, e dopo siamo andati di [da] mia nonna a dire [domandare] che cos'era stato. Mi aveva detto che erano stati quelli del treno che voleva dire che passava, il treno, i petardi. Si mettono sulle rotaie e scoppiano perché la ruota li schiaccia, ce li mettono per fare capire che arriva il treno. Nel cortile sembrava che c'era un uomo con il bastone, era, invece una pianta che era cresciuta poi siamo andati in cantina. La sorella della Cosetta ha detto: "Non fare i 'ciocchi' con i piedi" e lei continuava a farli».

I bambini hanno ascoltato attentamente e sembrano avere capito come si è svolto il fatto. Dopo alcune domande e risposte e

spiegazioni sui petardi, li invito a dire o a disegnare i momenti («pezzi») più significativi della storia di Sergio. Il risultato è questo, già ordinato cronologicamente dai bambini:

1. La nebbia (detto e disegnato).
2. Cristina dice che nella nebbia c'è il lupo (detto).
3. La pianta scura pare il lupo (disegnato).
4. I bambini si rifugiano in cantina (detto e disegnato).
5. Sentono tre spari (detto).
6. Credono che è un cacciatore (detto).
7. Corrono dalla nonna (disegnato).
8. La nonna dice che è stato il treno a far scoppiare i petardi (disegnato).

Durante l'ordinamento cronologico (cioè mentre mettevamo in ordine quello che accade prima e quello che accade dopo) si sviluppano due discussioni: *a)* sulla segnaletica ferroviaria e stradale, che si esaurisce nella mattinata; *b)* sulle paure dei bambini, che riprenderemo, anche perché qualche bambino pensa che «Santa Lucia butta la cenere negli occhi a chi non va a letto presto e porta carbone e carote ai bambini cattivi».

Siccome la storia è piaciuta a tutti, chiedo se può diventare un «libro», come alcuni spunti sviluppati in precedenza. La risposta è sì e ci impegniamo a scriverla insieme un poco ogni giorno.

14 novembre. Eccoci al lavoro per cercare le parole più «belle» e più «esatte» per dire quello che Sergio, Cosetta e Cristina hanno vissuto. Chiedo a Sergio, che è l'autore del testo libero orale, di proporre le prime parole. Ma prima ritorniamo ai «momenti» elencati, per vedere se sono tutti necessari. Si discute e si decide che la prima cosa da dire è che «c'era la nebbia».

Chiedo se la frase «C'era la nebbia» dice tutto ed è bella (cioè come lo dice). Rossella propone di aggiungere una parola: «C'era la nebbia tanta» e lo dice in modo che si sente... il nebbione. Proviamo a mettere la parola in mezzo, come suggerisce Sergio: «C'era TANTA nebbia», ripetiamo diverse volte le due frasi e alla fine la scelta cade su «C'ERA LA NEBBIA, TANTA».

Confrontiamo il posto delle parole nelle due frasi scritte alla lavagna sulla linea orizzontale che scorre come il nastro magnetico del registratore e che per i linguisti è l'asse sintagmatico.

I bambini scoprono che nella frase scelta c'era una parola in più (la) e un'altra cambia di posto: con questi cambiamenti *dice la stessa cosa ma in modo diverso, che esprime meraviglia*.

È una osservazione che apre verso un grosso problema: quello della rappresentazione della realtà in forma efficace oltre che corretta.

Dice Tolstoj, in *Che cos'è l'arte*, che l'arte è solo una questione di un «tantino più» o di un «tantino meno»: di evitare o mettere qua e là un minuscolo dettaglio, di per sé insignificante, ma la cui assenza o presenza determina il successo o il fallimento dell'opera. Non è esattamente il nostro problema ma è altrettanto impegnativo l'uso ragionato e finalizzato delle parole, specie in un racconto collettivo dove l'esperienza del singolo è forzatamente mediata dalla risonanza del fatto sui lettori.

I bambini scrivono la prima frase sul quaderno e su un foglio, che servirà per la riproduzione su matrice.

15 novembre. Rileggiamo la prima frase e i «momenti» che seguono. Il secondo e il terzo concetto sono, per i bambini, la ripetizione della stessa cosa. Proviamo a ripeterli più volte: sì, è meglio dirlo una sola volta ma bene. Come?

Proposte dei bambini:

- a) Cristina ha detto che nella nebbia c'era il lupo.
- b) La pianta scura pareva (o sembrava) il lupo.
- c) La pianta era un lupo.

Quest'ultima frase fa discutere un po': «La pianta non è un lupo».

«Ma se il bambino lo pensa, allora per lui c'è».

Propongo di immaginare di essere il bambino che vede l'ombra della pianta nella nebbia fitta (Sergio precisa: «Una pianta che era cresciuta», cioè con i lunghi rami che poi Federica disegnerà come un mostro con tante braccia). La terza proposta è accolta perché è corta, ha ritmo, e «fa un po' paura».

16 novembre. Terza seduta. La discussione verte su una parola della frase proposta: «Siamo andati in cantina».

«Andati o corsi o scappati?»

«Bisogna sapere che cosa avete detto.»

«Niente» dice Sergio «siamo andati in cantina perché avevamo paura del lupo».

«Piano o forte?»

«Forte, correvamo.»

«E gridavate?»

«No».

I bambini capiscono che devono essere espressi due concetti: che i bambini *fuggono* e che per la paura *non parlano*. Così, una parola detta da uno e una detta da un altro, ripetendo la frase fin che suona bene, nasce il terzo capitolo: SIAMO SCAPPATI IN CANTINA ZITTI.

17 novembre. Più laboriosa ma divertente è la stesura del quarto.

Ricostruiamo la scena: i tre bambini, che hanno paura del lupo, entrano in cantina e stanno zitti. Dice Sergio, per sottolineare la tensione di quel momento: «Cristina faceva i "ciocchi" con i piedi e io le dicevo di star ferma». All'improvviso, vicinissimi, tre scoppi, tre «bombe» che scoppiano una dopo l'altra. (Dice ancora Sergio: «Credevo che era un cacciatore che aveva sparato a un uccello». Ma l'ipotesi non regge perché quando c'è il nebbione non si va a caccia). Dunque: mettere o non mettere i colpi? E se sì, come scriverli?

Risultato della discussione: mettere i colpi (come scriverli: *bum, pam, o bang?*), dire che i colpi erano fuori, dire che la paura era aumentata.

Intorno a questi tre concetti si snoda la nuova frase. Anche qui prove e riprove sino alla stesura definitiva: PAM PAM PAM. TRE SPARI FUORI. CHE PAURA.

19 novembre. Ora, come passerì impauriti, i tre ragazzi escono dalla cantina e vanno dalla nonna. La frase proposta, «Siamo andati dalla nonna», solleva una sola obiezione: «Sta più bene *scappati* perché avete corso». Dunque: SIAMO SCAPPATI DALLA NONNA.

20 novembre. È l'ultimo momento, in cui la nonna svela il mistero e distrugge la paura. La proposta è: «La nonna dice: è stato il treno». Sergio però non è soddisfatto perché «non si capisce»: il treno non spara, sono i petardi che scoppiano. Ennia propone: «Erano i petardi». Giovanna, Luisa e Marzia propongono altri aggiustamenti che però allungano la frase senza spiegare bene le cose. «Bisogna dire che la nonna ride». Dice Luisa: «A mettere ride pare che ride adesso, mentre rideva quel giorno». Discutiamo un po' sulle parole che dicono quel che accade *adesso* o quel che è già accaduto. Non è facile il ragionamento legato al fatto della nonna, che è già passato ma che deve essere rappresentato come se accadesse ora.

La frase alla fine sarà: la nonna dice: erano i petardi, e rideva. Dove il verbo *rideva* non è corretto ma concettualmente funzionale a questo livello di comprensione delle strutture sintattiche.

Riguardo alle quali, terminata la storia, imposto uno dei soliti esercizi di controllo: disegno due scene alla lavagna: nella prima un bambino chinato sta cogliendo un fiore ancora radicato; nella seconda la stessa scena ma col fiore già sradicato. Dico l'enunciato: «Il bambino ha colto il fiore». Non vi sono dubbi: la risposta è per tutti esatta.

21 novembre. La storia di Sergio scritta insieme è un piccolo giallo a lieto fine che ci porta a parlare delle paure. Ne parliamo quasi con distacco, elencandole. In un secondo momento preparo una tabella con l'insieme dei bambini e l'insieme delle paure.

Prima di mettere la crocetta nei riquadri i bambini pensano, discutono, descrivono i fatti. Si forma così una prima griglia, probabilmente lacunosa, che rivela però nel senso orizzontale la situazione del singolo bambino, nel senso verticale la situazione del gruppo di fronte a un problema.

Il *principio 7* dice: «Per le capacità sia ricettive sia produttive, sia orali sia scritte, occorre sviluppare e stimolare la capacità di passaggio dalle formulazioni più ac-

centuatamente locali, colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, più meditate, riflesse e formali».

È il caso delle lettere collettive da inviare ad amici lontani che vogliono sapere cose della nostra vita di lavoro: il testo, sia scritto sia registrato (lettera parlata) deve essere concettualmente e formalmente chiaro e deve tener conto degli interlocutori.

È il caso della redazione dei testi per il giornale, che va oltre i limiti del paese. È il caso dei resoconti di esperimenti, delle stesure di relazioni, di testi di audiovisivi, di monografie, di cartelloni; di tutta la comunicazione verso l'esterno che è caratteristica di una scuola aperta al sociale.

Il *principio 9* si riferisce, «nella cornice del complessivo delle varie capacità linguistiche», alla cura e allo sviluppo, fin dalle prime esperienze scolari, della «capacità, inerente al linguaggio verbale, di autodefinirsi e autodichiararsi e analizzarsi. Questa cura e questo sviluppo possono cominciare a realizzarsi fin dalle prime classi elementari arricchendo progressivamente le parti di vocabolario più specificamente destinate a parlar dei fatti linguistici, ed innestando così in ciò, nelle scuole postelementari, lo studio della realtà linguistica circostante, dei meccanismi della lingua e dei dialetti, del funzionamento del linguaggio verbale, del divenire storico delle lingue, sempre con particolare riferimento agli idiomi più largamente noti in Italia e insegnati nella scuola italiana».

Nelle prime classi elementari è interessante, nel momento stesso della scrittura dei primi semplici pensieri come sintesi dei fatti vissuti e raccontati, l'esercizio sulle parole stesse ordinate sia sull'asse sintagmatico sia sull'asse paradigmatico.

Sulla linea orizzontale le parole hanno un posto a seconda della funzione e i bambini, cambiando posto alle parole scoprono giocando mutamenti di significato accettabili, di quelli inaccettabili perché non comunicativi. Scoprono anche che, cambiando una parola, altre parole reagiscono cambiando anche loro, altre invece restano sempre quelle.

Nella formazione delle frasi è interessante partire dalla frase minima o nucleare e, attraverso l'intervista al bambino che ha il fatto da comunicare, arricchire via via la frase stessa (rappresentandola graficamente in modi vari: ad albero, oppure usando rettangoli, ovali e cerchi o altre figure geometriche) con gli elementi necessari strettamente alla comunicazione e quindi eliminando il superfluo. Oppure partire dalla frase o dal racconto sovrabbondante e ridurre via via all'essenziale il testo, e di lì arrivare alla individuazione della frase minima.

È un esercizio che serve sia a esercitare il bambino nella comunicazione orale sia in quella scritta.

È il principio della analisi dei meccanismi della lingua che, per la sua complessità, sarà affrontata in modo completo nella scuola secondaria, tenendo presente, come dice il *principio 10* che «in ogni caso e modo occorre sviluppare il senso della funzionalità di ogni tipo di forme linguistiche note e ignote. La vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed esclusiva. Diceva: "Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore". La nuova educazione linguistica (più ardua) dice: "Puoi dire così, e anche così; e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo, questo e quest'altro è il risultato che ottieni nel dire così o così". La vecchia didattica linguistica era dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola. E la bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda

degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare...»

A questa regola fondamentale si adeguano tutte le esperienze che si fanno in una scuola che vuole essere democratica.

Il bambino, la famiglia, la scuola, la società

Il bambino non è proprietà dei genitori né della scuola né dello Stato. Quando nasce ha diritto alla felicità.

L'uomo libero non è proprietà di nessuno e non possiede nessuno.

Tanti uomini liberi insieme possono diventare una forza invincibile capace di cambiare il piccolo mondo dove vivono e l'intera società. Per liberare questa forza bisogna cominciare dal bambino, che è sotto a tutti, «proprietà» di tutti e senza difese.

Il resto verrà da sé perché se siamo capaci di liberare il bambino, spezziamo dentro di noi anche le altre catene.

Evoluzione della scuola.

Quando gli uomini cominciarono a vivere in gruppi e sentirono la necessità di far continuare la loro vita di associati oltre i limiti delle singole generazioni, si può dire che nacque la scuola.

La scuola dei bambini primitivi era, però, solo imitazione delle esperienze dei più abili e coraggiosi uomini del gruppo.

Quando si formarono società più complesse e incominciò il predominio di una o più caste sugli altri uomini, la scuola si trasformò: diventò l'istituzione dove si inizia-

vano i membri delle classi dominanti: il futuro sacerdote, il guerriero, il dirigente.

Questo per lungo tempo. Solo cinque secoli prima di Cristo la scuola, in Grecia, diventa strumento di formazione globale della personalità, indifferente cioè alle singole tecniche educative. Ma rimane sempre al servizio della classe dominante. Questo tipo di scuola di élite, con variazioni più o meno evidenti, resterà per oltre duemila anni il modello dell'istituzione educativa.

Passerà dalla Grecia a Roma e arriverà successivamente, attraverso l'egemonia cristiano-cattolica, all'Umanesimo e al Rinascimento, con la «Casa Giocosa» di Vittorino da Feltre e con le diverse scuole dei liberi comuni, dove si preparavano i figli dei mercanti e dei borghesi alla vita pratica e agli affari.

È la Riforma protestante che, per la prima volta, rivendica l'istruzione elementare del popolo per dare a tutti la possibilità di leggere le sacre scritture.

Ma è con la Rivoluzione francese, nel 1793, che per la prima volta nella storia viene sancito il principio dell'istruzione elementare gratuita e obbligatoria per tutti.

Da allora, nelle diverse situazioni storiche, Chiesa e Stato si sono contesi in Europa il predominio sulla scuola pubblica e privata perché per le classi dirigenti la scuola è uno strumento potente per condizionare l'uomo e inserirlo nel sistema.

I problemi politici ed educativi del nostro tempo.

Noi viviamo in un tempo drammatico ed affascinante nello stesso tempo perché, ora che l'umanità con le forze

distruttive in suo possesso potrebbe mettere fine alla sua sopravvivenza, ognuno di noi è coinvolto nel dramma e non può mettere a tacere la sua coscienza. Viviamo nel secolo che ha visto, attraverso le conquiste scientifiche e tecnologiche, le crisi ricorrenti, le guerre, svilupparsi fino ai limiti dell'espansione mondiale il sistema degli Stati capitalisti in concorrenza fra di loro.

L'era del capitalismo lascia un mondo sconvolto e pieno di contraddizioni e ingiustizie: c'è la fame in tante parti del mondo, c'è l'inquinamento dell'aria, delle acque e della terra; ci sono lotte per la conquista dei mercati e di liberazione dal dominio coloniale; e c'è la lotta dei lavoratori per la liberazione dallo sfruttamento dell'uomo sull'uomo. Una società fondata sulla violenza che non esprime nessuno dei valori ostentati dalla ideologia borghese e dal cristianesimo.

L'analisi delle cause di tali problemi, che sono fra loro collegati, rivela le contraddizioni di un'epoca i cui sistemi sociali e politici hanno sacrificato l'uomo. La questione educativa s'intreccia con i problemi sociali: eliminare le cause dell'alienazione dell'uomo significa incominciare a edificare giorno per giorno, nel concreto dell'azione, un modo di vivere diverso, valori, strutture diverse, quindi una società nuova capace di adattarsi alla crescita umana e sociale degli uomini.

Ma ciò si scontra con le forze che detengono il potere e usano tutti i mezzi per mantenerlo. Uno di questi mezzi è la scuola.

Possiamo infatti affermare che nella scuola si fronteggiano due opposte concezioni educative, ognuna delle quali presuppone un diverso tipo di uomo. Chi intende conservare privilegi e potere all'attuale classe egemone è per la for-

mazione dell'uomo competitivo e individualista. Chi vuole eliminare le disuguaglianze è invece per l'uomo sociale che antepone l'interesse della comunità a quello individuale.

La scuola, quindi, in questa situazione storica, riflette la problematica sociale delle istanze educative.

Le classi dirigenti che ovviamente non accettano di mettere in discussione il sistema di cui sono espressione e guida, intendono tenerla strumento di adattamento dell'uomo alla loro ideologia.

Le forze del rinnovamento intendono invece adattare la scuola e il sistema alla crescita dell'uomo a cominciare dal bambino, per aiutarlo a vivere rispettando il suo processo evolutivo.

Vediamo come.

Aiutiamo il bambino a crescere.

Il primo aiuto che possiamo dare al bambino è di creargli le condizioni perché venga al mondo desiderato. È dimostrato infatti che il bambino desiderato, cioè amato prima ancora che nasca, ha più probabilità di essere felice di un bambino subito e rifiutato.

L'educatore che consiglia i genitori e i giovani che lo diventeranno, a pianificare le nascite in modo da volere i figli quando possono offrire loro l'ambiente adatto a una crescita normale, compie il primo atto della corretta educazione dell'uomo.

Nel corpo della madre il bambino in formazione è stato paragonato a un astronauta chiuso nel veicolo spaziale in viaggio verso un mondo sconosciuto. Come l'astronauta anche il bambino è in comunicazione con la sua base:

la madre. Da essa riceve, attraverso il cordone ombelicale, ciò che gli serve per vivere e crescere. Si ritiene inoltre che tra il feto e la madre esista una specie di comunicazione psichica oltre che biologica, tale da far avvertire al piccolo in formazione certi stati di tensione della madre e, viceversa, alla madre, sensazioni ed emozioni che probabilmente prova il figlio che sta per nascere. Quando gli strumenti sensoriali dell'esplorazione sono completi, il bambino «sbarca» nel nuovo mondo e li usa subito. Il pianto è il suo primo messaggio, linguaggio differenziato col quale comunica le sue prime esperienze: ogni madre riconosce infatti dal pianto quando il bambino ha fame, quando è sporco, quando è malato.

Esistere, per il bambino, in principio è probabilmente dispiacere ma ben presto, sul petto della mamma, mentre succhia, egli si sentirà immerso in un universo globalmente buono, in cui prova tante sensazioni piacevoli: il profumo del latte, il sorriso della mamma, il calore del corpo. Sensazioni che in un primo tempo egli attribuisce a un tutt'uno con lui ma che a poco a poco distinguerà da sé, scoprendo che vengono da un essere diverso da lui, che lui non è. E con questo essere, di cui ascolta la voce e a cui comincia a rispondere con suoni che non sono più il solito pianto, stabilisce dei rapporti sempre più stretti.

Comincia la scoperta di tante altre sensazioni. Comincia la ricerca.

Il gioco della ricerca.

Quel che fa un bambino fin dalla nascita, in condizioni di normalità psicofisiche e in ambiente stimolante, è motiva-

to da bisogni essenziali fisiologici, affettivi, di conoscenza. Gli strumenti della sua continua ricerca sono, come abbiamo visto, i sensi, il corpo. Il bambino nell'imparare è rapido e instancabile. Egli studia e impara sempre, in tutti gli istanti della giornata. E poiché questa attività naturale di esplorazione gli dà gioia, il bambino non si concede mai vacanze, né rallentamenti: impara quando gioca, quando va a spasso, quando fa il bagno, quando mangia. Basta che egli abbia a disposizione ciò che gli occorre (oggetti vari, terra, acqua, giocattoli, ecc.), l'esempio di qualcuno da imitare (il papà che pianta un chiodo, la mamma che lavora) e la libertà, cioè la possibilità di agire, muoversi, cercare, esplorare, conoscere.

La capacità del bambino e la sua continua esplorazione del nuovo e dell'ignoto si esprimono in ciò che noi adulti chiamiamo gioco. Per noi «gioco» vuol dire passatempo, distrazione, «non lavoro».

Per il bambino invece il gioco è la tecnica del progresso, la strada obbligata verso l'evoluzione e la conquista del mondo. Se all'inizio esso è soprattutto esercizio e lavoro pratico, ben presto si carica di significati più profondi e complessi, e permette al bambino di ricostruire il mondo secondo i suoi personali desideri, stimolando la creatività. Sulla via del processo evolutivo il bambino non ha paura dei cambiamenti, rifiuta le regole che limitano il suo progredire, non si arrende mai di fronte a nessun problema, a nessun rischio.

Significativo è il fatto che il bambino, ascoltando gli altri parlare, provando a imitarli pur non avendo ancora l'apparato fonetico perfezionato, si appropria del linguaggio: nomenclatura e fondamentali strutture. Da solo, giocando. Così che a tre anni il bambino possiede, più o

meno bene, a seconda dell'ambiente sociale in cui è vissuto, la capacità di farsi capire e di comunicare.

Nei primissimi anni dell'infanzia il bambino impara, col suo gioco-lavoro, l'80 per cento circa di quanto gli servirà nella vita per sopravvivere: praticamente tutto.

Questo processo di sviluppo può essere ovviamente ostacolato dall'adulto, specialmente in famiglia, quando, ignorando i tempi e i modi della sua crescita, viene stabilito con lui un rapporto autoritario che tende a reprimere il suo bisogno vitale per piegarlo ad accettare forme di comportamento passivo.

Nell'impegno operativo dell'educatore c'è quindi il contatto continuo con i genitori per far conoscere cos'è un bambino, come si sviluppa e cresce nei diversi momenti della sua prima vita e come ci si deve comportare con lui.

I genitori sono i primi educatori del bambino e col loro atteggiamento possono favorire la sua crescita, rallentarla o comprometterla.

La scuola dell'infanzia prima esperienza sociale extra-familiare.

Alla scuola dell'infanzia il bambino si presenta con un patrimonio notevole di conquiste: ha imparato a camminare eretto, a mangiare da solo, a manipolare materiali, a servirsi del corpo come strumento di conoscenza per incamerare i dati della realtà, a usare la memoria operativa per classificarli ed elaborarli. Ha quindi una sua cultura e si è formato una particolare concezione del «suo» mondo. L'esperienza sociale della scuola dell'infanzia è

un momento delicato e importante nella sua vita: qui egli dovrebbe trovare un ambiente in cui tutti i bambini, quelli di diversa provenienza sociale e quelli a diversi livelli di maturazione, vivono insieme in assoluta parità, imparando così che tutti gli uomini sono uguali.

Partecipando alle attività collettive, a poco a poco supererà l'eventuale timidezza e le inibizioni e accetterà gli altri nelle loro diversità. Nello stesso tempo affermerà se stesso perché svilupperà le sue attitudini personali. Questo adattamento gli potrà costare fatica, avrà momenti di crisi, ma solo questa è la via per arrivare alla più grande conquista: quella della libertà nella responsabilità.

Il compito dell'educatore nella scuola per l'infanzia non è facile perché molti bambini hanno dietro di sé anni di esperienze negative. Spesso gli errori dei genitori li hanno distolti dal naturale modo di conoscere il mondo. Il bambino che esplora, cerca, tocca, prova, chiede, è talora ritenuto dai genitori instabile, e i loro interventi per semplificarli le cose o per proteggerlo, gli hanno impedito di costruire per intero la sua cultura. A questi errori si aggiungono la preoccupazione di tenere il bambino sempre sotto il loro sguardo per evitargli pericoli, la chiusura nel box, l'acquisto di giocattoli meccanici che giocano da soli, tutte cose che rientrano nel quadro del condizionamento socioeconomico e culturale degli adulti, che la scuola dovrebbe contribuire a distruggere con attività decondizionanti.

Così a tre anni, per effetto di questi condizionamenti, vediamo bambini che incominciano a non avere più fiducia nelle loro capacità, che confondono i bisogni reali con gli interessi indotti dalla televisione e dalla pubblicità che intorno a loro premono senza soste.

L'intervento educativo in questa prima scuola è quindi importante e decisivo perché a questa età si formano le strutture della personalità dell'uomo, lo si libera o lo si spegne, talvolta lasciandogli segni che restano per tutta la vita. Molte nevrosi di adulti hanno avuto la loro origine in traumi subiti in famiglia o a scuola a questa età.

Il bambino dovrà trovare quindi nella scuola dell'infanzia la possibilità di continuare la ricerca individuale iniziata fin dalla nascita e di svilupparla insieme con gli altri, nel confronto delle diverse esperienze, sul piano sociale.

La prima indagine sarà, ovviamente, su di sé, sul proprio corpo, sulla storia di ciascuno ricostruita mediante fotografie, oggetti documenti, il racconto dei genitori, la memoria.

Nella scoperta dei vari punti di vista, nel rivivere e analizzare il vissuto, l'autore della propria educazione è quindi il bambino stesso: così egli infatti costruisce e non subisce l'apprendimento, e in ogni momento si sente competente di quello che fa, lo sente vicino a sé quasi parte di sé. Dice Francesco Tonucci:¹ «Chi è attento alla pratica della scuola sa bene che c'è una differenza fondamentale fra ciò che si costruisce e ciò che si impara. Quello che costruisco si innesca nella mia memoria, cioè si collega alle mie esperienze precedenti, modificandole, modificandomi, e quindi so usarlo, so trasformarlo in comportamento attivo. Quello che imparo accettandolo da qualsiasi forma di autorità, difficilmente si inserisce nella mia memoria ma vi si affianca in modo tale che posso recuperarlo e pro-

¹ *A tre anni si fa ricerca*, Lef, p. 74.

durlo, se mi viene richiesto, posso dire "questo lo so", ma non mi modifica e quindi non mi porta ad agire». La scuola non deve dividere all'interno il bambino fra quello che pensa e che conosce, alienandolo.

L'esperienza scolastica dovrebbe quindi essere fatta di momenti che coinvolgono sempre il bambino intero: il corpo di cui parlo è il mio, che mi dà piacere, che lotta, che accarezza; il cibo che preparo è quello che poi mangerò; la mamma e il papà che a scuola parlano della loro vita sono le persone che a casa giocano e vivono con me; le storie inventate sono la storia del mio mondo, con le cose buone che mi piacciono e con quelle brutte che non vorrei.

In una situazione educativa così, con l'insegnante che garantisce a tutti di essere presenti e protagonisti con le proprie diversità, l'insieme dei coetanei diventerà a poco a poco un gruppo sempre più omogeneo fondato sulla parità, nel quale ciascuno crescerà con l'aiuto di tutti. A ciascuno vuol dire anche gli handicappati, i quali, in un gruppo che accoglie le diversità come caratteristiche personali, non saranno più considerati tali, non esisteranno più.

È vero che l'emarginazione spesso viene prima della scuola e dobbiamo perciò affrontare il cosiddetto recupero e accettare anche qualche forma di aiuto specialistico, ma per arrivare a negare l'handicap come diversità dalla «norma».

Ovviamente non ci sarà distinzione di sesso perché maschi e femmine potranno fare tutte le attività: giocare a palla, saltare la corda, usare il martello e le tenaglie, fare la lotta, giocare con le bambole, preparare i cibi e apparecchiare la tavola.

La scuola elementare e media.

Tutta l'esperienza della scuola di base, senza fratture, dovrebbe essere per il bambino il graduale passaggio dall'apprendimento prevalentemente individuale della primissima infanzia a quello in prevalenza sociale.

Quindi nella scuola unica di base, che dovrebbe estendersi dai tre ai sedici anni, i bambini, con l'aiuto di educatori preparati a livello universitario, dovrebbero incominciare a confrontare le loro esperienze individuali per conoscersi, discutere e analizzare i problemi comuni mediante il metodo scientifico della ricerca e della verifica dei dati oggettivi della realtà.

Nello stesso tempo la comunità si darà una struttura organizzativa minima ma capace di rispondere alle esigenze dei bambini che studiano in gruppo, che entrano in contatto con la realtà, che utilizzano tutti i possibili apporti dell'ambiente, compresa l'esperienza dei genitori come specialisti lavoratori. Naturalmente la struttura organizzativa sarà espressione degli stessi ragazzi e le norme risponderanno alle loro esigenze di ordine e di impegno responsabile.

È un momento educativo importante, perché in queste attività coordinate sulla base di interessi profondi, il bambino usa la razionalità del suo pensiero produttivo per capire come è fatto il mondo in cui vive e perché è così.

Dal bambino alla famiglia, da questa al quartiere e ai problemi generali della società nel suo complesso, il percorso è naturale e accompagna il bambino all'astrazione e alla concettualizzazione. È il perfezionamento del modo naturale di apprendere e di far cultura che fin dalla nascita l'uomo possiede e che dovrebbe usare per tutta la vita.

Che cosa avviene invece nella generalità della scuola tradizionale.

La cultura personale del bambino, risultato della sua esperienza, viene rifiutata. Da lui non si parte e a lui non si torna.

Si parte invece da una serie di nozioni preordinate e già sistemate nei libri di testo, che solo casualmente possono coincidere con gli interessi autentici dei bambini e che generalmente sono estranei alla loro cultura e alle loro problematiche. E poiché i bambini rifiuterebbero ciò che non gli serve per crescere e per vivere in modo normale, la scuola usa i mezzi più raffinati della violenza per imporgli quel che si vuole.

Una società autoritaria, fondata sulla subordinazione dei senza poteri ai potenti, che si regge sul timore della repressione, avrà una scuola dove questo rapporto viene insegnato come valore. Il maestro rappresenterà – come il padre in famiglia, il padrone in fabbrica, il prete in chiesa, il generale in caserma – il potere: egli pretende di possedere la cultura e di trasmetterla come a lui è stata trasmessa dalla scuola che lo ha formato e istruito perché tutto resti sempre così. Lo studio non è più, come nei primi anni, una conquista gioiosa, un gioco, una soddisfazione del bisogno di conoscere, ma una imposizione. E il bambino ne ha noia, lo rifiuta. Allora glielo si impone con la paura-stimolo del voto. Tutto quel che fa il bambino a scuola viene giudicato in modo definito «oggettivo», compiendo così la più grossa delle ingiustizie, perché «non si possono fare le parti uguali fra disuguali», fra bambini cioè che non sono partiti dalla stessa linea e delle cui distanze di svantaggio non hanno colpa. Il voto appare poi, nel migliore

dei casi, come un valore dato al prodotto sul mercato scollastico: e infatti i bambini, con quei «prezzi» valutano sé e gli altri, diventano superbi, invidiosi e insicuri, e imparano che a scuola, come nella società capitalistica, ciò che conta è guadagnare di più, avere il prezzo più alto, non importa come ottenuto, e a scavalcare gli altri per raggiungere i posti migliori nella gerarchia del potere, invece di imparare che le cose più belle, alte e degne nella vita si fanno gratis, per un ideale, per qualcosa che trascende la gratificazione mercenaria.

Il bambino si trova a vivere in un ambiente le cui regole non sono più quelle legate al suo modo naturale di apprendere e di crescere, e viene a trovarsi a disagio, talora in stato di ansia. Nessun bambino resta indifferente di fronte a questo traumatico cambiamento di situazione: c'è chi apparentemente vi si adegua lavorando con diligenza e conquistando voti alti che lo gratificano, ma il costo di quell'adeguamento non potrebbe essere da poco. C'è chi fatica ad adattarsi, si annoia e a poco a poco perde l'entusiasmo che aveva all'inizio dell'esperienza scolastica, ci va solo perché ci sono gli amici. C'è chi si ammala fisicamente: vi sono mali di testa, di pancia, diarree, vomiti e altri disturbi che si manifestano solo i giorni di scuola e scompaiono i giorni di vacanza; evidentemente essi sono sintomi dello stato d'ansia che vive il bambino. E poi ci sono i ribelli, quelli cioè che non accettano l'imposizione di una vita scolastica così lontana dalla normale esistenza del bambino sano, curioso, pieno di interessi: per questi turbolenti o disadattati l'istituzione ha preparato i ghetti delle scuole speciali dove vengono praticamente segregati i «diversi» più o meno gravi.

Questa scuola fondata sulla violenza alla natura

dell'uomo, è dura a morire perché paradossalmente molti genitori e insegnanti, avendola vissuta così e portandone dentro il modello, che coincide con gli altri modelli delle istituzioni, compresa la famiglia, dove si riproduce il rapporto di subordinazione nei confronti di chi rappresenta ed esercita il potere, non riescono a immaginare una scuola diversa non fondata sulla paura del voto e del giudizio, e gli sembra addirittura naturale che sia così, in una società che accetta la subordinazione e lo sfruttamento dell'uomo da parte degli altri uomini.

Una scuola che ha per fine la formazione della persona intesa come ricerca e sviluppo dei talenti di ognuno perché arricchendo e realizzando se stessi ne viene arricchita di riflesso l'intera comunità, una scuola che non consideri il bambino una proprietà, un oggetto da plasmare per fini che gli sono estranei, è un'idea che mette in crisi tutto: la famiglia, la scuola, la società. È un'idea che ci porterebbe a vivere in qualsiasi momento e in qualsiasi situazione, in un modo diverso, nuovo, umano. Rifiutandola, si mortifica la vitalità del bambino rallentandone o compromettendone talora per sempre la sua crescita armonica e gioiosa, la sua formazione integrale.

Un confronto tra le tecniche della scuola autoritaria (che noi riteniamo contro il bambino) e altre tecniche alternative (che riteniamo che servano al bambino) può dare un'idea della concezione diversa che si può avere del bambino, dell'uomo, dell'educazione:

Confronto delle tecniche.

Contro il bambino:	Per il bambino:
L'edificio ha solo corridoi e aule. L'aula è l'unità base dell'edificio. I bambini sono divisi in classi che vivono separate, ognuna col proprio insegnante. Esternamente, internamente, queste vecchie scuole non si distinguono dalle caserme o dai manicomi o dalle fabbriche o dal carcere.	La scuola ha vasti spazi sociali coperti e spazi verdi estesi. Vi sono atelier attrezzati per le diverse attività: meccanica, pittura, stampa, ecc. La biblioteca e la sala del teatro e del cinema possono essere usate anche da adulti.
Tutti i bambini portano la stessa divisa spersonalizzante, a volte diversa a seconda del sesso. In certe scuole si usa un inutile fiocco.	I bambini vestono come quando vanno in qualsiasi altro ambiente sociale. Indossano invece una funzionale tunica o tuta durante i lavori manuali.
I banchi, o tavolini, sono disposti generalmente a file, uno dietro l'altro, in modo da impedire ai bambini di guardarsi in faccia e di parlare fra loro. L'orientamento è verso il maestro.	I tavolini, spostabili, vengono disposti a gruppi o in altro modo a seconda delle attività. Il tappeto permette movimenti e posizioni diverse.
I bambini sono fra loro isolati, esiste solo il rapporto fra essi e il maestro. Il maestro prepara la lezione e la spiega e loro la ascoltano. I bambini piccoli imparano le prime parole dai cartelloni dell'alfabetiere.	I bambini conversano spesso fra loro e insieme al maestro, che annota gli spunti significativi da discutere. Le prime parole imparate sono la rappresentazione sintetica dei fatti della vita reale dei bambini e della gente.

Il maestro insegna stereotipi, cioè disegni uguali per tutti da copiare e rifiuta la libera rappresentazione grafica del bambino. Si insegna che il cielo è blu, il prato verde, ecc.	Il maestro stimola la creatività del bambino e valorizza ciò che egli produce in forme libere. Anche il colore viene usato in modo funzionale e creativo.
Si studia sul libro uguale per tutti il cui contenuto si definisce «programma». In esso tutto è già messo a posto secondo la logica del compilatore. Il bambino lo studia e non costruisce niente.	Il piano di lavoro viene definito in collaborazione con i bambini e con i genitori partendo da autentici interessi e problemi. Viene poi organizzato il lavoro di ricerca e di sistemazione dei dati.
La disciplina è imposta dagli insegnanti e gli alunni devono obbedire.	Le norme vengono stabilite da tutti man mano che si presentano problemi.
La scrittura è imposta sin dal primo giorno come forma impersonale costretta subito dentro i quadretti e le righe. Tutti i bambini hanno, in certe classi, la stessa scrittura.	Dallo spazio bianco fino all'ordine nelle righe, la scrittura è subito espressione personale.
I bambini lavorano perché c'è il voto, col quale vengono giudicati. Molti bambini, per questo motivo, vivono in uno stato d'ansia e soffrono.	Si lavora e si studia perché c'è un interesse comune, che l'educatore aiuta a soddisfare. Senza voti il lavoro non dà preoccupazioni. La valorizzazione delle idee, la stampa dei testi sul giornale, la realizzazione collettiva di libri e film è la gratificazione sociale.

Quando il bambino ha imparato l'uso della lingua, deve scrivere ciò che il maestro gli indica col tema. Può anche scegliere, ma fra gli argomenti proposti; il tema è soprattutto controllo.	Il bambino usa la lingua orale e scritta per esprimersi e comunicare. Le principali attività di base sono quindi testi liberi, relazioni di esperienze, corrispondenza registrata e scritta.
La correzione degli "errori" è fatta dall'insegnante. La grammatica è definizione di regole da imparare.	L'analisi delle strutture linguistiche vien fatta sul vivo mentre i bambini mettono a punto e scrivono insieme il testo.
Il teatro è recitazione di testi scelti dal maestro o dagli alunni sui libri. È attività ripetitiva che esercita solo la memoria.	Il teatro è creazione di momenti che si vivono insieme, quasi sempre irripetibili, con l'uso di musiche inventate e la liberazione della gestualità corporea.
Il maestro sta alla cattedra e assume l'atteggiamento di chi possiede il sapere e lo trasmette. Generalmente non ammette i limiti della propria cultura.	La cattedra, simbolo del piccolo potere, non esiste. Il maestro non ha difficoltà ad ammettere che il suo sapere è limitato e che insieme ai suoi scolari impara ogni giorno.
I genitori sono esclusi dalle lezioni e vengono informati individualmente sul comportamento e il profitto del figlio.	I genitori possono partecipare alle attività scolastiche e discutere tutti i problemi dei figli e della scuola.
L'orario è in funzione della comodità degli insegnanti ed è (specie l'orario unico) dannoso alla salute del bambino.	L'orario deve tenere conto delle necessità fisiopsichiche dei bambini.

A scuola si studia soltanto e non si lavora manualmente.	Studio e lavoro si alternano, si completano, si fondono (come nel caso delle cooperative).
L'organizzazione della classe è determinata dall'insegnante, che stabilisce programmi e regole. I bambini devono accettare tali regole.	I bambini imparano a gestire in forma cooperativa l'amministrazione della classe e della scuola, in collaborazione con i genitori. Fanno a turno il cassiere e hanno incarichi vari. Si impara a rendere i conti, a controllare il lavoro svolto, a elaborare insieme lo sviluppo delle attività.

Metodologia della ricerca.

Se la ricerca è la naturale forma del conoscere, se si parte dal presupposto che non esiste sapere organico che non sia il risultato di una indagine motivata, se si dà valore, più che ai risultati, all'abito scientifico che si forma con l'esercizio della ricerca, ne deriva che gli educatori dovrebbero possedere una tecnica dell'indagine, la metodologia della ricerca.

In questi ultimi anni si è diffusa una forma di pseudo-attivismo deteriore che ha stravolto il senso della ricerca e delle attività liberatrici e si è spesso confusa la didattica dell'interesse con la didattica delle occasioni. Si sa che, leggendo un testo o un giornalino o persino un libro di testo, si possono far nascere problemi geografici o scientifici, sui quali il bambino è portato a discutere. Questo è l'ammodernamento della didattica autoritaria, che stimola

artificiosamente la curiosità del bambino su problemi scelti dall'insegnante, che rientrano perciò in un suo piano.

Nella maggior parte dei casi questo modo di fare utilizza determinate occasioni ma non risponde a interessi vitali.

Gli interessi vitali sono legati soprattutto alla vita affettiva quindi ai problemi veri dei singoli e del gruppo. Se le piante del nostro acquario si stanno coprendo di alghe color ruggine e stanno deperendo, è chiaro che dobbiamo scoprirne le cause perché c'è un equilibrio che si turba e che si deve ristabilire. Se c'è un bambino che non viene più volentieri a scuola, il gruppo discuterà con lui per scoprire le cause della sua crisi e aiutarlo a superarle. Gli esempi potrebbero essere molti, più o meno impegnativi ma tutti si rifanno al concetto di ricerca che impegna profondamente i bambini anche dal punto di vista emotivo.

È ovvio che non ci si può limitare, nella scuola, a ricerche sempre motivate da interessi vitali e profondi; anche la didattica delle occasioni, in mancanza di meglio, ha la sua legittimità. Quel che occorre però è creare situazioni in cui interessi veri e propri si manifestino il più possibile. Per questa strada si può arrivare a creare nel bambino una sete di conoscenza generale che diventerà interesse vitale legato alla crescita intellettuale.

Organizzazione del lavoro.

Sorto un interesse, intorno ad esso si crea un gruppo. Se il problema impegna tutta la comunità, questa dovrà lo stesso articolarsi in gruppi. Il gruppo è quindi l'unità operativa base della ricerca. La prima riunione del gruppo è

importante perché ha lo scopo di precisare l'interesse, di specificare i problemi singoli. Se, per esempio, si è deciso di fare una ricerca sul fiume, si dovrà decidere che cosa indagare, e si dovrà conoscere quali problemi esistono nella mente dei bambini a proposito del fiume.

L'interesse viene analizzato e specificato. Si discuterà sui mezzi e gli strumenti dell'indagine, si divideranno i compiti, si stabilirà un calendario di esplorazioni e d'impegni. Dopo di che ci si metterà al lavoro. È chiaro che una ricerca di questo genere non è quella che purtroppo ancora oggi in tante scuole si fa, copiando notizie da enciclopedie e cucendole insieme, su argomenti vari proposti dall'insegnante senza collocarli nel quadro della cultura di gruppo che si viene formando.

Il Movimento di cooperazione educativa ha elaborato una tecnica della ricerca secondo uno schema che potremmo così sintetizzare: interesse, progetto, esperienza, controllo. Questo schema si articola su alcune fasi obbligate della ricerca la quale pur nelle infinite possibili varietà di ampiezza e di contenuti è tale solo se obbedisce alle leggi dinamiche di quello schema.

Che si tratti della più semplice ed elementare ricerca che fa un bambino in pochi minuti, o della ricerca che impegna tutta la classe per un intero anno e anche più, la via è questa: *a)* manifestazione e definizione dell'interesse; *b)* progetto di ricerca e relativa pianificazione del lavoro che essa comporta; *c)* distribuzione dei compiti; *d)* raccolta dei dati; *e)* stesura di un resoconto; *f)* socializzazione dei risultati.

La raccolta dei dati pone il problema delle fonti da cui reperire i dati stessi, che possono essere: l'esperimento scientifico, l'osservazione diretta, l'intervista, la corri-

spondenza come intervista a distanza, il documento tratto dal capitale culturale accumulato dall'umanità (libri).

Gli strumenti possono, in certi casi, essere ridotti al minimo: una matita e un taccuino. Con la parola, il numero e il disegno tutto può essere documentato. Però è evidente che qualunque ricerca può essere facilitata, arricchita e stimolata dall'uso di strumenti come: lenti, apparecchi fotografici e cineprese, registratori, materiali vari per esperienze, ecc.

Lo studio d'ambiente.

L'introduzione della ricerca scientifica come base delle attività scolastiche porta in primo piano, come abbiamo visto parlando della scuola dell'infanzia, il mondo del bambino, più in senso psicologico che fisico. La prima ricerca organica sarà proprio quella che, sulla base dei dati che la memoria ricorda e di quelli che i genitori riferiranno e, con la documentazione di oggetti e di foto, ricostruirà cronologicamente la storia del bambino fin dalla nascita. All'interno di essa, nello schema che servirà per qualsiasi altra ricostruzione cronologica (basterà attribuire all'unità di base tempo un altro valore; ad esempio, la unità della storia del bambino sarà ovviamente l'anno suddiviso in mesi; nella storia di una famiglia o del paese potrà essere il decennio; nella storia di un lungo periodo, il secolo), i dati saranno messi in relazione scoprendo le linee di sviluppo della personalità e i problemi irrisolti. Dati negativi e positivi che il bambino indicherà come segni convenzionali.

Poiché il mondo del bambino ha le sue radici in un mondo più vasto, partendo dal primo si arriva, senza for-

zature e senza sovrapposizioni, all'ampliamento dei contenuti e all'approfondimento della conoscenza.

Come abbiamo visto, il sapere del bambino che viene a scuola è già a suo modo organizzato, egli sa adoperare molti strumenti della civiltà moderna, e possiede molte salde conoscenze che hanno per lui carattere vitale. E poiché non esiste nessuna conoscenza che non sia rapporto tra due elementi, anche quella del bambino è fatta di rapporti e connessioni sia pure a livello elementare. Non è cultura sapere che la pianta che vediamo si chiama larice perché le sue foglie sono fatte in un certo modo e le altre si chiamano con altri nomi. Ogni pianta, come qualsiasi altra realtà, è un processo di vita legato a tutta una serie di altre connessioni. Così è per un animale, per un fiume, per l'uomo.

Il nostro mondo è fatto di cose interdipendenti: cogliere questi rapporti dà al ragazzo una formazione scientifica. Essenziale è che le cognizioni da lui conquistate siano organiche, costituiscano cultura vera, la quale non è mai quantità di nozioni, ma un certo modo di vedere e interpretare i fatti. Tutto ciò, naturalmente, a livello delle capacità infantili. In questo modo si realizza la convergenza di tutte le materie intorno agli argomenti studiati: disegno, matematica, lingua, scienze, storia e geografia, tutto vi è compreso e vi trova la sua espressione motivata. Inoltre il ragazzo si forma una visione critica del mondo e impara un metodo che gli servirà, anche quando avrà lasciato la scuola, per continuare il processo di espansione della propria conoscenza e della propria personalità nell'ambiente in cui si troverà a vivere da adulto.

La biblioteca di lavoro.

Qualsiasi ricerca ha bisogno di fonti da cui ricavare le notizie che servono. Le fonti dirette, compresa quella importante dell'esperienza, si possono considerare il ponte di passaggio tra il mondo del bambino e il mondo della scienza, tra l'infanzia e la maturità. Ma anche il documento scritto (libro e scheda) resta sempre una fonte importante e insostituibile per aprire una prospettiva culturale e perché anche la più semplice ricerca possa avere un minimo di completezza e di organicità. L'insieme di tutto il materiale di documentazione viene chiamato «biblioteca di lavoro».

Il materiale può essere costituito sia da vere e proprie schede contenenti dati essenziali intorno a certi argomenti, sia da altro materiale (libri, ritagli di giornale, illustrazioni, documenti, audiovisivi, raccolte, ecc.); materiale vario ed eterogeneo, che viene schedato dai ragazzi in modo da renderne facile il reperimento e la consultazione. Questo schedario dovrebbe essere per il bambino ciò che per lo studioso è la biblioteca e il museo.

Lo schedario deve essere uno strumento pratico, agile, vivo. Va continuamente aggiornato, integrato, arricchito, snellito levando ciò che non è più utile o superato o superfluo. Uno schedario fisso, costituito una volta per sempre, sarebbe come il libro di testo e non servirebbe. Esso deve vivere la vita della classe, rispecchiarne i problemi e gli interessi, rispondere ai bisogni dei bambini, se possibile prevenire le loro esigenze e arricchire le loro conquiste.

Nello schedario viene collocato tutto quanto la classe raccoglie come testo scritto, intervista, fotografia, ecc., sin dalla prima classe elementare, selezionato e ordinato

secondo il criterio dei bambini. In principio, com'è naturale, la classificazione sarà molto semplice, con pochi insiemi. Quando, col tempo, le esperienze e la maturità, i bambini opereranno classificazioni sempre più complesse secondo logiche nuove, anche lo schedario verrà modificato.

Per la classificazione si può usare il sistema decimale (dieci raccoglitori o scatole, ognuno dei quali può essere suddiviso in altri dieci e così via), ma si possono usare anche altri sistemi, discussi e inventati insieme ai bambini. All'inizio, in prima elementare, il mondo... starà in poche scatole; poi gli argomenti aumenteranno. Quando in una cartella il materiale diventa numeroso si procede alla ulteriore divisione in sottogruppi. Esempio: se la scatola zero è «La natura», si potrebbero raggruppare i testi in

- 00 animali,
- 01 fiori e piante,
- 02 minerali.

La prima cifra indica la «scatola» grande, la seconda la cartella dentro la scatola, la terza, nel caso di ulteriore suddivisione, le cartelline dentro la cartella. Sembra complicato, invece l'esperienza dice che i bambini imparano subito a collocare le schede al giusto posto. Anche lo schedario dunque, come la propria personale cultura, si costruisce a poco a poco, spesso ristrutturandolo completamente. Così hanno fatto gli uomini nei secoli, quando hanno sentito il bisogno di sistemare i dati della loro conoscenza alla luce di nuove teorie. Così imparano a fare i bambini a scuola.

La scuola della vita.

Finita la scuola, l'educazione non si ferma: l'uomo continua, allo stesso modo del bambino che nella prima infanzia esplora la sua fetta di mondo, la produzione della cultura. È la scuola della vita. Il grande libro da leggere e interpretare per capire il presente come risultato del passato e in funzione del futuro, siamo noi stessi in rapporto con gli altri, è il mondo intero e l'umanità in evoluzione.

Se la scuola è riuscita a mantenere efficiente il meccanismo della conoscenza, a perfezionarlo sul piano sociale, a dare al ragazzo il senso della sua collocazione storica, a lasciargli intatta la voglia di conoscere, la scuola continua nella vita di ognuno come partecipazione alla vita del tutto umano e sociale: della natura di cui si è parte, dei grandi problemi che travagliano la specie umana in questo drammatico scorcio di secolo, del futuro che insieme stiamo preparando.

Non c'è angolo della terra, ormai, da cui gli strumenti sempre più rapidi e perfezionati di comunicazione non ci trasmettano notizie, dati, problemi. Così che la nostra esplorazione, iniziata da piccoli nelle stanze della nostra casa alla scoperta di oggetti e persone, continua da adulti nella grande casa-ambiente dell'uomo che è tutta intera la terra, o per essere più precisi, l'universo.

I dati ci vengono ancora, come allora, in modo caotico ed episodico, ancora con le stesse operazioni mentali noi mettiamo in relazione i dati nuovi con quelli precedenti e cerchiamo di scoprire cause ed effetti, arricchendo la già complessa e delicata struttura della nostra cultura, che ha in sé tutta la nostra vita personale e sociale, il nostro travaglio senza soste, la felicità e i turbamenti, le certezze

e i dubbi. Un patrimonio che si è formato nell'esperienza del lavoro, degli incontri con gli altri, delle riflessioni solitarie.

Così nessuno possiede la cultura identica a un altro, anche se la concezione della vita, dell'uomo e del mondo è simile. I dati nuovi, che ognuno prende dal proprio ambiente, vengono immessi con coerenza nella propria cultura, il cui meccanismo continua a funzionare; la vita sociale, con il continuo confronto delle idee, contribuisce a rafforzare il sistema organizzato della nostra cultura, facendo emergere indicazioni teoriche e filosofiche che uniscono molte persone nell'interpretazione dei fatti della vita e nel senso da dare alla stessa. Ma all'interno di tali concezioni, ogni individuo rimane un mondo a sé, autentico e originale, con la propria esperienza che si fa storia.

A volte accade, come nel bambino, che alcuni dati della realtà non siano facili da collocare nel sistema strutturato della nostra cultura e siamo presi da una inquietudine che non ci lascia fin quando siamo riusciti a collocarli con coerenza razionale; allora torna la serenità, le rotelline del congegno si rimettono a funzionare. Ma può accadere che l'inserimento non riesca, che grossi dubbi emergano, che altri dati rivelino o acquistino significati diversi: le rotelline non girano più, il congegno s'incepta, è la crisi. Può essere la crisi di un uomo, ma può essere la crisi di una teoria o di un sistema sociale e politico. Si mette in moto allora tutto l'organismo (individuale e sociale) per analizzare ogni aspetto della sua logica e, se questa non regge, inizia il travaglio per riorganizzare il tutto, alla luce di una nuova logica (o teoria), che non sarà l'ultima. Così la vita umana procede modificando nel corso del suo processo evolutivo uomini, strutture sociali e valori.

Come rinnovare la scuola italiana.

La sinistra storica è, oggi, l'unica forza alternativa che può realizzare con la partecipazione del popolo il rinnovamento radicale della scuola, nel contesto di un cambiamento generale della società italiana da attuarsi per fasi ma da programmare sin da ora nelle sue linee fondamentali. I principi e i valori di orientamento dovrebbero essere quelli espressi dalla Costituzione italiana antifascista, che dal 1945 ad oggi non sono stati attuati dalla classe dirigente. Il fine è la graduale edificazione della società socialista, in cui libertà individuale e partecipazione sociale sono aspetti complementari della democrazia popolare.

Per quanto riguarda la scuola, possiamo indicare alcuni punti di fondo intorno ai quali iniziare il dibattito per la riforma, e cioè: dare al bambino la possibilità di decondizionarsi positivamente in senso creativo, critico e sociale; fargli prendere consapevolezza della sua storia, delle sue capacità e dei suoi limiti scoprendo la diversità delle culture personali; aiutarlo a realizzarsi rispettando il suo processo evolutivo, stimolando le sue migliori capacità e attitudini, unificando lavoro manuale e intellettuale in un ambiente non staccato dalla vita; soddisfare le sue esigenze sociali costruendo e vivendo a scuola la prima comunità autogestita in forma cooperativa; usare il metodo scientifico dell'analisi della realtà (il bambino, la famiglia, la scuola, il quartiere, la società) e intervenire sulle stesse; farlo appropriare del linguaggio e di ogni altra abilità tecnica che gli permetta un inserimento senza traumi nel mondo del lavoro e nella società, sulla base di parità culturale a livello sempre più alto.

Gli ostacoli.

Attualmente in Italia ci sono molti ostacoli alla riforma della scuola in tal senso. Vediamone alcuni:

1. *La frattura della scuola di base in tre comparti separati, con diversa struttura, diversi ordinamenti, diversa preparazione degli insegnanti.* La riforma dovrebbe ricomporre la scuola di base in una unica istituzione che si occupi della formazione dei giovani dai tre anni fino al completamento del diritto allo studio. Un unico consiglio formato da insegnanti, genitori e operatori sociali seguirà la vita e i problemi dei ragazzi e della scuola per tutto il tempo dell'esperienza scolastica a garanzia di un normale processo di sviluppo delle capacità di ognuno e della correttezza degli interventi, specie per i casi più difficili. Ovviamente ci sarà il superamento delle classi costituite secondo l'età cronologica, un orario a tempo pieno adatto al bambino con molte attività opzionali che possono coinvolgere lavoratori come educatori.

2. *La frattura tra scuola e ambiente.* La scuola è vista come corpo separato che la burocrazia gerarchica gestisce in modo autoritario senza tener conto della base utente e della popolazione tutta. A questo si aggiunge il formalismo della legge delega che dopo un anno di pratica ha portato al disinteresse i genitori e gli operatori sociali, i quali non hanno la possibilità di assistere ai consigli di circolo o di istituto. La partecipazione si otterrà spostando il controllo della scuola dalla burocrazia gerarchica dipendente dal ministro agli organi eletti come esecutivi della base utente, della popolazione, rappresentata dagli amministratori comunali e dagli altri organismi di base. La competenza si può approfondire con corsi per genitori.

3. *La frattura fra i programmi e la Costituzione repubblicana.* I programmi del 1955, ispirati a una finalità confessionale, dovranno essere sostituiti da nuovi programmi che abbiano come finalità i principi laici della Costituzione.

4. *L'impreparazione degli insegnanti.* È dovuta agli Istituti e alle Scuole magistrali, in alta percentuale gestiti da privati e religiosi. I maestri «abilitati» non sanno fare scuola perché nell'Istituto si fa solo teoria e niente pratica. La riforma dovrebbe abolire gli Istituti e le Scuole magistrali e preparare gli educatori a livello universitario con pratica almeno triennale nella scuola pubblica come lavoro permanente retribuito. Ultimati gli studi di teoria e pratica, gli educatori dovrebbero essere nominati nella scuola per gruppi omogenei di gestione, secondo indirizzo pedagogico dichiarato. Eliminazione quindi delle graduatorie attuali che tengono conto più delle comodità individuali che dell'efficienza del servizio sociale della scuola. Aggiornamento permanente degli educatori, anno sabbatico, abbassamento del limite di età a quarant'anni per gli educatori in servizio attivo diretto, con facoltà di scegliere altre mansioni ugualmente retribuite, nelle amministrazioni pubbliche. Con educatori preparati, economicamente ben retribuiti in quanto il loro compito è importante e delicato sia per gli individui che per la comunità, operanti in gruppi omogenei che stabiliscono metodi e programmi in collaborazione con la popolazione, il distacco tra scuola e vita dovrebbe scomparire. Il quartiere e il paese dovrebbero essere la naturale espansione dello studio con il coinvolgimento della popolazione, di cui si studieranno insieme i problemi esistenziali, economici, politici, sociali. Come a scuola il bambino prenderà coscienza della sua

storia precedente per capire il suo presente, così la scuola, prendendo coscienza dei problemi della gente, ricostruirà la storia della comunità locale in riferimento a quella nazionale e internazionale e lo farà insieme ai protagonisti, ai lavoratori che con la loro intelligenza e con le loro mani producono la ricchezza e il benessere per tutti.

5. *Gli edifici insufficienti e inadatti.* Questo problema sarà risolto sul piano quantitativo da un programma audace di opere pubbliche essenziali, sul piano qualitativo dovrà essere affrontato da commissioni di architetti che tengano conto degli spazi e delle attività di una scuola non più seduta, di una scuola cioè che ricuperando il bambino alla normalità della crescita e alla qualità della vita, risponda alle esigenze motorie e manuali dell'apprendimento. Inoltre dovrà tener conto dell'educazione permanente dell'adulto, che richiede servizi funzionali adatti all'ambiente. Un'architettura sobria e razionale, che utilizzi l'esistente adattandolo alle nuove esigenze e crei il nuovo partendo dallo studio preciso dei problemi reali da risolvere.

Ci sarà lavoro per tutti, dagli operai ai tecnici, in questo studio collettivo per la riforma generale della nostra società in crisi. Se le forze della sinistra storica saranno all'altezza del compito, se sapranno trasformare il consenso elettorale in coinvolgimento generale a tutti i livelli per la programmazione delle riforme, il tempo perduto sarà recuperato e il livello culturale e politico della popolazione farà un sensibile salto qualitativo.

La «Escola d'Estiu» di Barcellona

Dal 5 al 17 luglio 1976 ho partecipato a Barcellona all'undicesimo incontro degli educatori democratici spagnoli organizzato dalla associazione «Rosa Sensat». Lo sviluppo di questa associazione autonoma, sorta nel 1965 a Barcellona per l'iniziativa di sedici maestri allievi, è stato in questi ultimi anni di notevole importanza sul piano quantitativo e qualitativo. Un numero sempre crescente di adesioni ha portato i maestri democratici spagnoli, nell'impegno civile, sociale e professionale, a ritrovarsi uniti, al di là delle diverse idee politiche, per il rinnovamento della società spagnola, e a scoprirsi una forza determinante nell'attuale momento storico.

L'associazione, cui fu dato il nome di una delle più rappresentative figure del rinnovamento pedagogico anteguerra (Rosa Sensat, morta nel 1962, aveva fondato e diretto fin dal 1914 l'Escola de Bosc de Montjuich, la prima delle nove scuole del dipartimento di Barcellona), aveva inizialmente il fine di dare ai maestri usciti dalla Scuola normale una formazione teorico-pratica fondata sulla psicologia (per conoscere bene il bambino), sulla pedagogia (per rispettarlo nelle sue esigenze primarie durante l'esperienza scolastica) e sulla sociologia (per inserirlo concretamente nella realtà sociale di cui fa parte).

Come fece il Movimento di cooperazione educativa in Italia, anche il «Rosa Sensat» organizzò incontri di mae-

stri democratici che nella verifica delle proprie esperienze elaborassero le linee fondamentali della nuova scuola. Impossibilitati ad agire nella scuola di Stato dominata dalla più severa burocrazia, esclusi dalla scuola religiosa anche essa soggetta a una struttura autoritaria, i maestri spagnoli del «Rosa Sensat» si inserirono in settori della scuola privata non confessionale: era questo l'unico modo per poter lavorare con relativa autonomia, in attesa di poter collaborare in futuro con gli organismi pubblici in una situazione politica generale mutata.

I risultati positivi del «Rosa Sensat» sono in parte la conseguenza della organizzazione data all'associazione sin dall'inizio, nell'ambito delle leggi vigenti: una società anonima commerciale per la vendita della... pedagogia («Rosa Sensat») e una cooperativa di consumo («Abacus») per la diffusione del materiale didattico. Economicamente autonoma, l'associazione ha disposto di educatori a pieno tempo per tutto l'anno e altri a mezzo tempo per l'organizzazione di corsi permanenti. Si sono quindi formati molti quadri preparati e una esperienza organizzativa eccezionale, che spiegano la capacità di aggregazione e il successo della Scuola d'Estate.

Così, nel corso degli ultimi dieci anni, gli educatori del «Rosa Sensat» sono arrivati collegialmente alla elaborazione di una proposta di riforma della scuola pubblica da inserire nel quadro della «rottura democratica», della liquidazione cioè della dittatura franchista.

La scuola che essi vogliono dovrà essere unica, pubblica e gratuita, al servizio della promozione collettiva, con contenuti e metodi approvati dalla scienza pedagogica. Inoltre la scuola dovrà essere diversificata a seconda della realtà ambientale per quanto riguarda l'organizzazione, i

contenuti culturali, la lingua, l'amministrazione. Sul piano ideologico dovrà essere pluralista e aperta a tutte le forze sociali della comunità che deve servire.

Sulla base di queste chiare scelte di fondo e favorita dal contesto storico di una Spagna il cui popolo, dopo quaranta anni di dittatura, vuole e si batte per la libertà, il «Rosa Sensat» si è rapidamente rafforzato estendendo la sua capacità di aggregazione su tutto il territorio nazionale, come dimostrano i dati della partecipazione alla Escola d'Estiu: nel 1965 solo 16 maestri allievi, 150 nel 1966, 500 nel 1967, 1200 nel 1968, 1600 nel 1969. Dal 1970 al 1973 i partecipanti si stabilizzano sui 2000, poi passano a 2800 nel 1974 e a 3200 nel 1975. Quest'anno i partecipanti sono stati 6500, di cui 500 istruttori: circa 2000 di essi erano alla loro prima esperienza di scuola di base autogestita, al loro primo incontro con amici e compagni che dalla didattica sono passati alla politica diventando quadri preziosi di una lotta che coinvolge ormai maestri e operai, impiegati e uomini di cultura. Una forza che è riuscita, con l'unità (nella Catalogna gli undici partiti democratici sono uniti in un'alleanza che ha isolato i franchisti), a sostenere idealmente e materialmente lotte di lunga durata come lo sciopero alla Motor Ibérica che dura da oltre due mesi con la solidarietà popolare, e altre rivendicazioni che sfidano il potere essendo «illegali». Nel campo scolastico i risultati ottenuti dal «Rosa Sensat» sono l'autorizzazione a tenere i corsi estivi, per la prima volta, nella scuola di Stato (gli edifici della nuova università, dove la polizia non può entrare), e la sovvenzione statale. Di questo risultato, strappato senza concessioni, gli organizzatori e i partecipanti sono fieri. È una ulteriore prova della crisi della dittatura fascista che, abbandonata

dalla Chiesa che all'origine e per lungo tempo ne fu il sostegno principale, di fronte ai compatti e lunghi scioperi dei lavoratori di diverse categorie e alle manifestazioni di massa che chiedono l'amnistia e la libertà, ondeggia fra la repressione brutale e la permissività, rivelando divisione interna, incertezza, paura.

Consapevoli della situazione politica delicata e pericolosa che il popolo spagnolo sta vivendo, maturati nella clandestinità, affettivamente e idealmente legati ai migliori compagni che ancora sono chiusi nelle prigioni, uniti nella comune lotta per la democrazia, i maestri partecipanti alla Escola d'Estiu si scoprono parte determinante della forza alternativa che darà alla Spagna il rinnovamento radicale con la partecipazione alla vita sociale e politica. Sono oltre seimila e per dodici giorni hanno partecipato a quattro corsi giornalieri con lezioni-dibattito di un'ora e mezzo ciascuna, due il mattino e due il pomeriggio. In più, il programma prevedeva incontri particolari con personalità della pedagogia, della filosofia, della politica. La sera, prima di cena, gli *actes*: seduti sull'asfalto del grande cortile-posteggio e affacciati alle finestre dei corridoi di vetro, tutti i partecipanti stavano insieme a lungo ad ascoltare in assemblea i compagni delle varie regioni che spiegavano le condizioni degli operai, dei bambini, delle donne e che presentavano, con drammatizzazioni o recital o canti, la cultura e le vicende più significative della loro storia passata e presente. In mezzo a loro gli operai delle fabbriche in sciopero, che ascoltavano e chiedevano solidarietà. Applausi, slogan, bandiere rosse e bandiere delle regioni spagnole, canti, entusiasmo che non degenera. Poi, la sera, nelle *ramblas* o nelle piazze, la partecipazione alle manifestazioni pubbliche per l'amnistia e la libertà, il

libero conversare fra amici vecchi e nuovi, una fitta trama di rapporti che si rinsaldano o che nascono.

Un risultato e una realtà che induce a riflettere sulla nostra situazione generale politica e su quella particolare della scuola.

In Italia il gruppo di maestri di base che da venti anni opera per il rinnovamento della scuola è il Movimento di cooperazione educativa, che ha un vasto patrimonio di esperienze. Esso è organizzato in gruppi territoriali cui aderiscono gli educatori più sensibili al rinnovamento della società e quindi della scuola. Durante il regime democristiano, che ha eluso per trent'anni ogni riforma di fondo, è però rimasto movimento minoritario, pur avendo acquisito sul piano qualitativo riconoscimenti e autorità. Ora però qualcosa è cambiato: una sinistra elettoralmente forte può e deve tradurre il consenso popolare in richieste precise, in programmi concreti, e uno di questi è la riforma della scuola. Negli enti locali, nei consigli scolastici, gli operatori sociali sentono che il problema della scuola deve essere studiato a fondo nelle sue finalità teoriche e programmatiche, che non è più un problema di efficienza della vecchia scuola, ma cambiamento radicale di rapporti, di metodi e di contenuti.

Le elezioni del 20 giugno hanno rivelato che negli ultimi anni si è prodotto uno spostamento considerevole nei rapporti di forza con un'ampia dislocazione a sinistra di gruppi sociali anche nuovi favorendo lo sviluppo dell'organizzazione della classe operaia in classe dirigente. Questo significa che non possiamo più soltanto continuare ad analizzare criticamente la realtà della società capitalistica, e che è venuto il momento della costruzione alternativa del «nuovo». Lo sviluppo del movimento politico di

massa richiede, nei fatti ormai, se non vuole ristagnare e regredire, una complessa riforma della economia, dei rapporti sociali e delle istituzioni. Anche la scuola quindi dovrà essere considerata come un servizio sociale di formazione integrale dell'individuo e dovrà essere ristrutturata dalle fondamenta per renderla tale, nel quadro di una strategia che punti a una svolta storica valorizzando il bagaglio analitico e culturale accumulato dalla tradizione popolare e operaia.

I decreti delegati, con la loro struttura burocratica, non sono stati né la riforma della scuola né l'inizio di essa; ma solo il tentativo governativo di imbrigliare le spinte contestatarie che dal 1968 avevano agitato il problema della scuola italiana senza però dare ad esso uno sbocco politico concreto. Ora è venuto il tempo di rivedere molte cose, direi tutto, sulla scuola, e di informare l'opinione pubblica e sollecitare la popolazione a partecipare direttamente o indirettamente all'elaborazione della riforma, con le forze che la dovranno attuare.

Isolatamente già c'è chi si muove, nell'ambito della sinistra, in questo senso, come alcune città dell'Emilia, che hanno esteso e qualificato la scuola dell'infanzia, o come la Amministrazione comunale di Torino che, con un enorme sforzo organizzativo ed economico, offre alla scuola la città-ambiente col rischio che l'atteggiamento di una parte degli insegnanti, impreparata a cogliere dell'iniziativa l'istanza rivoluzionaria, ne banalizzi il fine. Per favorire la responsabilizzazione degli educatori e delle famiglie a Torino si terrà in settembre un convegno a carattere nazionale di notevole importanza.

Ma non basta. Da Torino, da Napoli, da altre città e zone dove si è tentato di realizzare localmente l'alternati-

va di una scuola che vuole ricuperare il bambino alla sua dimensione umana e al suo modo naturale di crescere, il problema dovrebbe essere esteso a tutta l'area nazionale coinvolgendo le forze nelle quali i lavoratori si identificano: associazioni di genitori, sindacati, partiti, gruppi culturali. La sinistra dovrebbe dare l'esempio alla classe dirigente attuale di come si prepara, si porta avanti e si realizza una riforma che dovrà andare a vantaggio di tutta la comunità nazionale: non il parto di un ministro o di un ristretto gruppo di «esperti», ma l'analisi di un problema affrontato in ogni aspetto e divulgato con ogni mezzo (giornali, mostre, dibattiti, audiovisivi) in ogni luogo (comuni, scuole, festival, ecc.) perché alla fine il risultato sia non solo il servizio sociale, ma anche e soprattutto un nuovo e più alto livello di conoscenza di tutto un popolo, alla cui guida c'è ormai la parte più viva della società.

In questo impegno il contributo dei gruppi di educatori democratici rimasti minoritari o apparsi come elitari nel periodo involutivo del regime democristiano, sarà di grande importanza nello specifico scolastico. Si dovrà fare un discorso chiaro, individuare il carattere conservatore e classista dell'attuale scuola, andare alle cause profonde, proporre la rimozione degli ostacoli qualunque essi siano, e costruire le linee della nuova scuola di base unificata perché sia veramente la scuola del diritto di tutti.

L'istruzione di base in URSS: una riforma che fa discutere

Il resoconto di Giorgio Bini sulla visita di pedagogisti e operatori sociali alle scuole di Alma Ata (Kazakistan) e sul Convegno italo-sovietico tenutosi in settembre nella stessa città, sulla scuola di base, ha messo in luce le differenze fra due atteggiamenti verso l'educazione che sono emersi dalle relazioni.

La scuola sovietica attuale, infatti, è tradizionale nel senso più serio del termine, ha ancora la lezione, i libri di testo, i voti e gli altri strumenti che servono per la trasmissione di contenuti prefissati; dà a tutti una cultura scientifica di base. Accanto a essa, le case dei Pionieri accolgono il pomeriggio i bambini che vogliono esercitarsi in attività opzionali (dalla pittura all'aeromodellismo, dalle esplorazioni della natura al nuoto, ecc.) per soddisfare le loro esigenze fisiche, culturali, estetiche, manuali. Nell'insieme però è una scuola, come dice Bini, fondata su «una dottrina preconstituita e sovrapposta alla ricerca e al dibattito».

La scuola che noi vogliamo e per la quale il movimento democratico italiano si batte è anch'essa scientifica, laica ed efficiente, nella quale però sia dato ampio spazio alla iniziativa, alla ricerca, alla creatività, alla partecipazione dei ragazzi e della base attiva della popolazione. Questi concetti sono stati sottolineati nelle relazioni degli italiani e dagli interventi dei partecipanti, e sono stati seguiti

con interesse dai colleghi sovietici anche perché, come ci disse uno studioso sovietico alla fine dei lavori, richiamavano le idee che negli anni venti Nadja Konstantinovna Krupskaja, moglie di Lenin, diffondeva nei circoli culturali, nelle scuole, fra gli operai. È noto che Lenin, negli anni di preparazione della rivoluzione, non condivideva l'idea di «educare» le masse, perché riteneva che gli operai e i contadini, appropriandosi degli strumenti culturali, sarebbero divenuti produttori di cultura. Elaborando questa idea sul piano didattico, la Krupskaja proponeva la fondazione di una scienza operaia come nuovo rapporto fra la conoscenza sensibile e la conoscenza obiettiva, rigettando la contrapposizione fra contenuti socialisti e contenuti borghesi. La sua didattica, di conseguenza, partiva dalla realtà storica del bambino e, per mezzo di un metodo di lavoro rigoroso e una programmazione personale e collettiva rapportata a un processo di autoformazione, rompeva il rapporto gerarchico educativo e diventava coscienza politica. (Vedi Andrea Canevaro, in N.K. Krupskaja, *La scuola del proletariato*, Emme Edizioni, p. 11).

Sono idee non realizzate per motivi storici superati, ma che ritornano, in un contesto scientifico ad alto livello, nella problematica in atto nell'Unione Sovietica sulla riforma della scuola di base. Nel 1973, in una tavola rotonda organizzata dall'Istituto di filosofia dell'Accademia delle Scienze dell'URSS e dalla rivista «Voprosy filosofii» («Questioni di filosofia»), i cui atti sono stati pubblicati su «Rassegna Sovietica», 1976, n. 4, filosofi, psicologi, medici, pedagogisti, ingegneri, giuristi e altri studiosi criticano aspramente metodi e fini della scuola sovietica e propongono cambiamenti radicali.

Dice Kedrov, accademico: «...Occorre organizzare il processo didattico in modo che lo scolaro e lo studente abbiano tempo sufficiente per svilupparsi da sé, poiché ciò attualmente ha un'importanza primaria...» Leont'ev, della facoltà di psicologia dell'Università di Mosca: «Il ragazzo comincia la scuola a sette anni e la termina a diciassette. In questi dieci anni si verificano enormi cambiamenti nella sua personalità... Tutto il suo modo di vita cambia, e quindi cambia anche la sfera delle sue motivazioni. Chiediamoci ora: che cosa avviene nella scuola in questo periodo, fra i sette e i diciassette anni? Mentre nella psiche e nella personalità dell'allievo si hanno enormi cambiamenti qualitativi, nella scuola per lui ben poche cose cambiano... Non capisco perché si conservino quasi immutate la forma ordinaria della lezione e persino la sua struttura (spiegazione del materiale nuovo, ripetizione, interrogazione)... Lo studio scolastico non si fonde con la vita dell'adolescente, che si amplia impetuosamente, ma ne diventa un'appendice. Può quindi verificarsi un'estraniamento interiore dell'allievo dalla scuola: egli comincia a "scontare" gli anni di studio. Com'è noto, in qualche caso ciò conduce a uno spostamento dei valori della personalità... Il metodo d'insegnamento dai sette ai diciassette anni non può rimanere uniforme: deve vivere, svilupparsi, cambiare...»

Gurevič, insegnante emerito della Rsfssr: «Makarenko ha ragione: il fanciullo stabilisce innumerevoli rapporti con tutto il complicatissimo mondo della realtà circostante. Ciascuno di questi rapporti si sviluppa, si intreccia con gli altri, viene reso più complesso dalla crescita fisica e morale dell'alunno... Il fanciullo deve avere un'incredibile resistenza morale per reggere all'attacco psichico che a

volte gli adulti scatenano contro di lui, dimenticando la propria infanzia... Il valore di qualsiasi cognizione dipende dal suo rapporto con le nostre necessità, aspirazioni, azioni, altrimenti il sapere diventa una semplice zavorra della memoria. M'interessa non soltanto quante cose sa lo scolaro, ma anche quali sono i motivi del suo studio. Se non l'interessa nulla, eccettuati i voti e gli esami, egli stesso e le sue cognizioni non valgono nulla».

Kostin, funzionario della sezione scientifica e scolastica del comitato regionale del Pcus di Voronež: «Date le odierne modalità della scelta degli allievi delle scuole di pedagogia, non di rado entrano a far parte del collettivo degli insegnanti persone molto mediocrementemente istruite e a volte pedagogicamente inette. Ad alcune di loro è impossibile prestare aiuto: non hanno un orientamento pedagogico. Ma è gente giovane, col diploma delle magistrali, e per un certo numero di anni lavorerà nelle scuole. Fenomeni del genere possono essere evitati, se si migliora risolutamente la selezione professionale dei giovani ammessi agli istituti di pedagogia. Quanto prima si prenderà questo provvedimento, tanto più rapidamente la nostra scuola si libererà dalla mediocrità».

Berg, accademico: «Dai documenti ufficiali risulta che l'82 per cento dei pedagoghi nell'Unione Sovietica sono donne, mentre io ritengo che debbano essere il 50 per cento...»

Menčinskaja, dell'Accademia di scienze pedagogiche dell'URSS: «Le ricerche hanno messo in luce notevoli differenze di livello fra gli scolari delle classi superiori nell'assimilazione delle cognizioni incluse nel corso di sociologia... Queste differenze sono connesse direttamente con la varietà delle vie percorse dai vari scolari nella for-

mazione delle loro opinioni, che a loro volta sono determinate dalle particolarità psicologiche individuali dello scolaro, che si formano sotto l'influsso delle circostanze della sua vita».

Il'enkov, professore di scienze filosofiche, collaboratore dell'Istituto di filosofia dell'Accademia delle Scienze dell'URSS: «Da qualche tempo la nostra stampa scientifica e di massa ripete come un ritornello che la scuola deve insegnare a pensare... La dialettica materialistica non è affatto diventata il fondamento teorico della nostra didattica... il vasto sapere non rende intelligenti, caricare la memoria del fanciullo coll'informazione necessaria non significa insegnargli il pensiero creativo, sviluppare in lui la capacità d'indagare autonomamente la realtà...»

Purtroppo i nostri programmi scolastici trascurano e non realizzano scientemente e conseguentemente questa condizione. Il pensiero nel vero senso della parola comincia soltanto laddove la mente umana si trova di fronte a una contraddizione che non può essere risolta coll'aiuto degli schemi, delle ricette, delle nozioni o degli algoritmi già pronti. Soltanto allora l'intelletto (si tratti di quello di un adulto o di un ragazzo che va a scuola) si trova nella necessità di procurarsi autonomamente nuovi dati, di trovare da solo un nuovo modo, un nuovo algoritmo, un nuovo schema d'azione. Soltanto allora, in sostanza, si risveglia la capacità denominata pensiero».

Lo stesso Breznev, al XXIV Congresso del Pcus, afferma: «Non si può far procedere la grande causa dell'edificazione del comunismo senza uno sviluppo integrale dell'uomo stesso. Il comunismo è impossibile senza un alto livello della cultura, dell'istruzione, della coscienza sociale, della maturità interiore degli uomini,

così come è impossibile senza un'adeguata base materiale e tecnica».

Il Convegno di Alma Ata è stato quindi anche un'occasione di penetrare nella complessa realtà della scuola sovietica per comprenderne il travaglio teorico che sta preparando il suo rinnovamento.

Cominciare dal bambino a difendere la qualità della vita

Nel novembre del 1976 ho partecipato, su invito del Comitato sanitario di zona «Chiese 2», che ha sede in Asola, a un seminario di studi per operatori di scuola dell'infanzia sul quale mi pare opportuno riferire alcune considerazioni e riflessioni.

Innanzitutto è da sottolineare una significativa novità nel campo delle recenti istituzioni decentrate: l'iniziativa e l'organizzazione di un corso di aggiornamento per il personale della scuola a carico del Comitato sanitario e non della scuola; ciò significa una concezione della salute nel senso più ampio e moderno del termine, intesa cioè come equilibrio psico-fisico dell'individuo da difendere nel luogo stesso dove le condizioni di vita possono alterarlo o comprometterlo.

E siccome la scuola dell'infanzia è il primo luogo dove il bambino vive un'esperienza sociale d'impegno che potrebbe recargli danno se non si tiene conto della gradualità del suo processo evolutivo, il seminario ha voluto analizzare cos'è un bambino alla luce delle più avanzate ricerche delle scienze umane, e di conseguenza come dovrebbe essere la scuola per aiutarlo a crescere in modo normale, sviluppando tutte le sue potenziali capacità di fantasia, di logica, di manualità, di socialità. Ha ribaltato quindi il concetto di intervento sulle carenze per puntare alla prevenzione di ogni tipo

di squilibrio derivante dal modo di vivere in famiglia e a scuola.

Partendo da questo presupposto, si è giunti ad un'altra interessante novità, riguardo ai corsi di aggiornamento per insegnanti: e cioè quella di mettere insieme, alla pari, maestre, assistenti, cuoche, bidelli, genitori, rappresentanti dei Comuni e del Comitato sanitario. Tutti insieme a studiare com'è un bambino, quali sono le cose sbagliate che si fanno contro di lui, che cosa si può rimediare subito, come si può progettare e realizzare una scuola della infanzia diversa, a misura dell'uomo nel periodo più delicato della sua vita, quando si formano le sue strutture di base.

Questo mi è sembrato l'aspetto più simpatico e democratico del seminario i cui lavori sono stati coordinati dagli psicologi Mariagloria Campi e Giorgio Mariotto del Comitato sanitario stesso.

Un'altra positiva caratteristica è stata, nei comuni che hanno aderito all'iniziativa, la partecipazione al completo del personale della scuola: infatti le famiglie, informate dagli amministratori comunali dell'importanza dell'iniziativa, hanno accettato la chiusura della scuola per una settimana perché hanno capito che quel sacrificio avrebbe poi portato a un miglioramento della funzionalità della scuola, a vantaggio quindi dei bambini.

Al seminario hanno partecipato insegnanti e personale non docente delle scuole materne di Acquaneгра sul Chiese, Redonesco, Casaloldo, Piubega, Gazoldo degli Ippoliti, Gambara, Fiesse; delle scuole private di Gambara e Canneto sull'Oglio; delle scuole statali di Redonesco, Mariana, Casalromano e Canneto sull'Oglio.

Hanno partecipato saltuariamente ai lavori Nanni

Rossi, presidente del Comitato sanitario, Katia Saccenti e il dottor Mario Montecchio dell'ufficio di presidenza; il sindaco di Canneto Bruno Vezzoni, il vice sindaco di Mariana Nazareno Monizza e gli assessori alla pubblica istruzione dei comuni di Acquaneгра sul Chiese ed Asola.

Nei primi due giorni Francesco Tonucci, del Consiglio Nazionale delle Ricerche, ha introdotto teoricamente i lavori con una relazione articolata in due momenti:

1) Cerchiamo di capire insieme che cos'è il bambino (la vita dentro il corpo della madre; la vita di relazione dopo la nascita; il pianto come primo messaggio che avvia il processo di comunicazione linguistica; la conquista del senso del tempo, delle distanze, della dimensione spaziale; la conoscenza operativa e ripetitiva; il gioco come mezzo di conoscenza; l'esperienza come continuo processo produttivo di cultura per tutti, compreso l'handicappato; la storia del bambino come risultato dei rapporti vissuti con i genitori, la società, la pubblicità).

2) La scuola *contro* e la scuola *per* il bambino (no alla scuola che si affida esclusivamente al senso materno e all'improvvisazione e trasmette contenuti estranei alla problematica del bambino, siano essi laici o religiosi; sì invece alla scuola che promuove una crescita autentica del bambino attraverso la gestione della sua conoscenza, che introduce varie tecniche per dire, verificare, appropriarsi della realtà e farla conoscere agli altri, che ha personale tecnicamente, culturalmente, umanamente qualificato).

Questi argomenti discussi nei gruppi, sono stati la base teorica che ha motivato le successive attività: l'esame critico della rappresentazione teatrale di Parenti e di Roversi, dal titolo *Il Diverso*, e, il terzo giorno, l'esperienza nelle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia, esposta e

documentata con diapositive da Carla Rinaldi, psicologa nelle scuole di quella città.

Nei successivi giorni tutti i partecipanti sono passati, dopo averne capito il significato didattico e il fine liberatorio o formativo, al lavoro negli atelier: con Mariano Dolci e Oscar Hernandez hanno costruito e animato burattini, con Olivia Concha e Mara Davoli hanno costruito strumenti musicali usando materiale povero o di scarto, e con essi hanno fatto ritmo corale, danza, teatro delle ombre ecc.

Risultato: il lavoro manuale, gli stimoli creativi impliciti nelle tecniche, ma soprattutto lo stare insieme più giorni a vivere un'esperienza comunitaria, a poco a poco ha infranto le barriere psicologiche e ha creato una affettuosa atmosfera.

Interessanti e positivi gli sviluppi, che sono fondamentalmente due:

1) I lavori del seminario, documentati con fotografie scattate dagli stessi partecipanti, dati, sintesi concettuali, sono stati raccolti su pannelli-mostra e saranno esposti e discussi con la popolazione in ogni comune del comprensorio.

Questo dibattito pubblico si pone il fine di interessare il maggior numero di persone al problema della educazione e di elevare il livello culturale, senza il quale la partecipazione non può avere risultati stabili e non è possibile una corretta gestione sociale dei servizi pubblici.

2) Un programma graduale di interventi per la ristrutturazione della scuola dell'infanzia nei comuni del comprensorio.

I primi sintomi di rinnovamento ci sono già.

A Canneto sull'Oglio, nella scuola statale, lo stanzo-

ne del vecchio refettorio è stato trasformato in atelier di lavoro e sala di lettura, trasferendo il momento educativo del pranzo nelle sezioni. Si tende con questo primo intervento, all'autogestione: in ogni sezione i bambini cominciano a gestire spazio e tempo in relazione alle esigenze del gruppo. Da notare che le innovazioni strutturali (trasformazione del refettorio e allestimento degli angoli delle attività) sono state realizzate direttamente e spontaneamente dai genitori, usando materiali forniti dall'amministrazione comunale. Inoltre le insegnanti hanno elaborato collegialmente un piano di lavoro, discusso poi con i genitori, che prevede modifiche didattico-metodologiche e di struttura ambientale tenendo conto delle indicazioni emerse durante il seminario e di altre che le insegnanti stesse hanno ritrovato in esperienze di altre scuole nell'ambito di uno studio personale, che ha preso l'avvio dal seminario stesso.

A Gazoldo degli Ippoliti il gruppo «omogeneo» delle insegnanti e del personale ausiliario ha iniziato con la ristrutturazione di tutti gli spazi disponibili, utilizzando le feste natalizie e di fine anno, rinunciando praticamente alle vacanze. Di fronte alla soddisfazione dei genitori ora il gruppo si pone l'obiettivo di rendere consapevoli i genitori stessi che il cambiamento non è stato un atto formale estetico-pratico, ma un atto che ha una sua ben precisa finalità educativa.

Ora il loro compito è quello di coinvolgere i genitori in quanto essi sono considerati i primi educatori, senza i quali non è possibile l'intervento corretto e scientifico nella formazione del bambino. Questo obiettivo di tipo sociale non sarà facile (sempre quando si fa qualcosa di serio, si trovano difficoltà), ma è necessario affrontarlo se

si vuole fare della scuola la prima comunità educativa sia per il bambino che per gli adulti.

Anche a Casaloldo qualcosa si è mosso: l'unico salone è stato ristrutturato, con la partecipazione dei genitori, in quattro spazi arredati con mobiletti e oggetti offerti dalle famiglie.

Sono pochi ma significativi sintomi di un cambiamento che dovrebbe estendersi e consolidarsi.

Il compito del Comitato sanitario in collaborazione con gli organi collegiali della scuola è ora quello di favorire l'iniziativa in tutti i centri, in modo che la condizione dei bambini a scuola non solo non rechi loro danno ma sia tale da sviluppare al massimo le singole capacità, le attitudini e il senso sociale. Su questo piano di intervento iniziato dal Comitato sanitario sarà opportuno ritornare periodicamente per fare il punto sulle diverse situazioni, analizzarne gli ostacoli, trovare il modo di rimuoverli. Una azione vasta e profonda di risanamento da farsi alla luce del sole, con la volontà politica di cominciare dal bambino a difendere la qualità della vita.

Nota ai testi

Tavola rotonda Mce a Torino (p. 3).

La tavola rotonda si tenne il 14 marzo 1971 presso la sede torinese del Movimento di cooperazione educativa, e vi parteciparono numerosi aderenti e amici del Movimento, anche di altri gruppi territoriali. Il testo, registrato, è stato pubblicato in «Cooperazione educativa», n. 4, aprile 1971, con una introduzione in cui si dice:

«Si sentiva da tempo di fronte allo scalpore, al "successo" si deve dire, del *Paese sbagliato* l'esigenza nel Movimento di aprire un dibattito sui problemi che il libro solleva e definire con chiarezza, misurandosi su di essi, la propria posizione.

È in effetti indiscutibile che il libro chiama in causa direttamente tutto il Movimento, che viene coinvolto nella valutazione del significato di una certa scelta di lavoro. Ciò non soltanto perché Mario Lodi è uno degli aderenti di più antica data e più appassionati del Movimento (ed esplicitamente nel libro ricollega a più riprese la sua personale maturazione didattica ed umana al lavoro cooperativo ivi svolto), ma, soprattutto, perché l'impostazione generale del libro, la centralità dell'"esperienza didattica" come momento di maturazione culturale e politica degli allievi e del maestro, portano proprio a misurarsi sugli atteggiamenti fondamentali,

sugli elementi più caratteristici del lavoro che gli insegnanti del Movimento conducono.

Da questo punto di vista, è chiaro, al Movimento non interessa tanto definire la propria posizione nei confronti del libro e dei suoi contenuti, assunti quale discorso finito, concluso in quanto stampato, ma piuttosto cogliere l'occasione per approfondire e sviluppare il problema, sempre aperto, del significato didattico, culturale e politico del lavoro che esso svolge [...].

La forma del dibattito aperto, libero nella struttura degli interventi, franco e non ufficiale, è parsa la più congeniale allo scopo, oltreché quella che poteva risultare di maggiore utilità dal punto di vista di quanti, più esterni alla vita del Movimento, ne sono tuttavia in contatto almeno attraverso questa rivista.

Il discorso resta certamente aperto su tutti i problemi qui affrontati; siamo paghi se, grazie a queste pagine, il dibattito, continuando dentro e fuori del Movimento, potrà ripartire da un livello, anche minimo, di maggiore profondità e chiarezza.

I primi due argomenti affrontati da Mario Lodi ad introduzione del dibattito hanno teso:

il primo a inquadrare brevemente, a metà strada tra l'autobiografia e la valutazione sul piano storico, la sua esperienza nell'ambito del Movimento;

il secondo a lumeggiare alcuni eventi che hanno motivato la pubblicazione del libro.

Essi ci sembrano di particolare interesse in quanto, specie il primo, sono in grado di illuminare il significato delle scelte di lavoro più recenti di Mario Lodi (quelle più specificamente politiche di cui si parla in più di un interven-

to) nonché, più in generale, di quella "trasformazione" (o incremento) di lavoro maturata nel Movimento e divenuta esplicita e cosciente di sé nel 1968.

Nota. Il testo riportato è fedele al dibattito salvo l'inversione nell'ordine di alcune domande e risposte che sono state raccolte con maggior rispetto della "logica di sviluppo" del discorso, di quanto non permettesse nel calore del dialogo l'incrociarsi dei temi e dei problemi. Le domande sono state poste dalla redazione nonché da parecchi degli intervenuti.

I passi riportati a fondo pagina sono tratti dall'opuscolo *L'altra storia*, curato dalla lista "Sinistra unita" di Piadena alle ultime elezioni amministrative».

L'ultima parte, riguardante l'assemblea popolare, è stata sintetizzata. Al testo sono state apportate lievi modifiche formali per renderlo scorrevole e chiaro.

Scuola come liberazione (p. 34).

Testo registrato in un dibattito che si svolse al villaggio scolastico della Corea di Livorno nel maggio 1971. Fu pubblicato nel n. 4 dei «Quaderni di Corea» (serie III), Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1971.

Perché no ai libri di testo (p. 66).

Articolo pubblicato su «Il Calendario del Popolo», n. 327, gennaio 1972.

Una scuola da bruciare (p. 77).

Questa lettera a Lucia Tumiatì, è stata usata come introduzione al libro *Una scuola da bruciare*, Editore Marsilio, Venezia 1973.

Le due scuole (p. 82).

Articolo pubblicato su «Paese Sera» del 16 maggio 1973.

I molti ostacoli del tempo pieno (p. 85).

Articolo pubblicato su «Paese Sera» del 17 luglio 1973.

Cristo a scuola (p. 94).

Articolo pubblicato su «Paese Sera» dell'8 agosto 1973.

Gesù oggi (p. 102).

Introduzione al libro *Gesù oggi*, Editore Luciano Manzuoli, Firenze 1973. Nel libro sono raccolti i brani pubblicati sul giornalino «Insieme» della classe V di Vho di Piadena nell'anno scolastico 1972-73, e le lettere di monsignor Giovanni Catti e di monsignor Ernesto Pisoni apparse rispettivamente su «Il Regno» (n. 22, 15 dicembre 1972) e «Il Corriere d'informazione» (23 dicembre 1972).

Il bambino che crea (p. 106).

Articolo pubblicato su «Paese Sera» del 30 agosto 1973.

Come la scuola «decapita» i bambini (p. 112).

Articolo pubblicato su «Paese Sera», del 18 settembre 1973.

Il libro di testo (p. 116).

Articolo pubblicato su «Paese Sera» dell'11 ottobre 1973.

Scuola e caserma (p. 122).

Articolo pubblicato su «Paese Sera» del 7 novembre 1973.

Le pagelle (p. 130).

Questo brano è tratto dalla «Relazione di lavoro n. 3» del gennaio 1974. Le relazioni mensili, ciclostilate, spiegavano ai genitori il lavoro scolastico nei suoi vari aspetti. Esse, insieme con i giornalini della classe I e seguenti, sono pubblicate in *Il mondo*, 3 voll.. Editore Luciano Manzuoli, Firenze 1977.

Riflessioni sull'apprendimento linguistico (p. 140).

Inedito, 1973.

Decreti delegati e scuola democratica e antifascista (p. 146).

Dall'intervento pubblicato nel volume *Sui decreti delegati*, Emme Edizioni, Milano 1973.

Oggi si fa teatro (p. 154).

Articolo pubblicato sull'inserto «Il giornale della scuola», in «Duepiù», 1976.

Il teatro a scuola (p. 158).

Articolo pubblicato sull'inserto «Il giornale della scuola», in «Duepiù», 1976.

L'autovalutazione (p. 163).

Articolo pubblicato sull'inserto «Il giornale della scuola», in «Duepiù», 1976.

I libri scritti insieme. Il bambino produttore di cultura (p. 168).

Articolo pubblicato sull'inserto «Il giornale della scuola», in «Duepiù», 1976.

I principi dell'educazione linguistica democratica e le esperienze (p. 171).

Articolo pubblicato sulla rivista «Scuola Città», n. 8-9 dell'agosto-settembre 1976.

Il bambino, la famiglia, la scuola, la società (p. 201).

Relazione tenuta il 21 settembre 1976 ad Alma Ata (Kazakistan), durante il Convegno italo-sovietico sui problemi dell'istruzione (21-23 settembre 1976).

La «Escola d'Estiu» di Barcellona (p. 231).

Resoconto pubblicato su «Paese Sera» dell'11 ottobre 1970.

L'istruzione di base in URSS: una riforma che fa discutere (p. 238).

Articolo pubblicato su «l'Unità» del 28 ottobre 1976, nel quale si fa riferimento alla problematica in atto nell'Unione Sovietica sulla scuola di base.

Cominciare dal bambino a difendere la qualità della vita (p. 244).

Articolo pubblicato su «Gazzetta di Mantova» del 6 febbraio 1977.

Indice

Prefazione di Francesco Tonucci	5
Premessa	13

COMINCIARE DAL BAMBINO

Tavola rotonda Mce a Torino	17
Scuola come liberazione	42
Perché no ai libri di testo	74
Una scuola da bruciare	85
Le due scuole	90
I molti ostacoli del tempo pieno	93
Cristo a scuola	102
Gesù oggi	110
Il bambino che crea	114
Come la scuola «decapita» i bambini	120
Il libro di testo	124
Scuola e caserma	130
Le pagelle	138
Riflessioni sull'apprendimento linguistico	148
Decreti delegati e scuola democratica e antifascista	154
Oggi si fa teatro	162
Il teatro a scuola	166
L'autovalutazione	171
I libri scritti insieme. Il bambino produttore di cultura	175

I principi dell'educazione linguistica democratica e le esperienze	179
Il bambino, la famiglia, la scuola, la società	204
La «Escola d'Estiu» di Barcellona	234
L'istruzione di base in Urss: una riforma che fa discutere	241
Cominciare dal bambino a difendere la qualità della vita	247
Nota ai testi	253