

RINO ERMINI

PEDAGOGIA LIBERTARIA - PERCORSI POSSIBILI

A Gabriella Chelazzi

"Le canaglie preferiscono morire di fronte"

O. Soriano

"Papà, la vita a volte mi allarga il cervello"

Valeria Virginia, mia figlia

Premessa

Si narra, in una favola antica, che c'era una volta un frate, predicatore passabile, il quale usava quel po' di talento per mangiare a ufo nei borghi visitati, ospite delle parrocchie, dei contadini o dei signorotti locali. Questo frate, in questo suo mestiere, aveva un difetto: conosceva una sola predica. Perciò, fatta quella, doveva partire dal luogo dove aveva predicato, mangiato e bevuto, per andare altrove. Accadde una volta che, quando stava per mettersi in via, giungesse all'improvviso, di ritorno da un viaggio, un nobile il quale, dispiaciuto per non aver fatto a tempo a sentire un così bravo predicatore, lo pregò di rimanere suo ospite per predicare anche la domenica seguente. Lì per lì, non avendo motivo di rifiutare, il frate si sentì perso; ma poi se la cavò da par suo. Infatti, la domenica dopo si presentò sul pulpito e disse che siccome gli era giunto alle orecchie che qualcuno non aveva ben capito la predica della domenica prima, si sentiva in obbligo di rifarla tale e quale. E tale e quale la rifece fra il piacere e l'ammirazione di tutti.

Con questo incipit, "se non del tutto giusto quasi niente sbagliato", ecco che ripropongo "Pedagogia libertaria - percorsi possibili", uscito in prima edizione nell'autunno del 1994. Lo ripropongo rivisto, corretto e un po' arricchito da qualche riflessione nata dai numerosi incontri che in varie località, nei tre anni di vita dell'opuscolo, sono stati organizzati per presentarlo e discuterlo. In questi incontri il dibattito è sempre stato qualitativamente alto e l'affluenza di persone quasi sempre notevole: segno evidente dell'interesse suscitato dai problemi della scuola e dell'educazione, in particolare dell'educazione libertaria. E' arricchito poi da materiali, alcuni relativi alla mia esperienza d'insegnante e altri no, che non fu possibile inserire in "Pedagogia libertaria - percorsi possibili" o che, allora, non erano pronti.

Le correzioni, le modifiche, le aggiunte e soprattutto la buona accoglienza fatta all'opuscolo giustificano questa nuova edizione. In attesa che la predica sia nuova del tutto.

R. E.

Quale scuola?

Vorrei cominciare parlando di scuola pubblica e scuola statale. Per me sono due concetti completamente diversi anche se l'una e l'altra oggi, in buona parte, si sovrappongono e nell'immaginario collettivo sono poi la stessa cosa.

La scuola pubblica dovrebbe essere l'insieme delle strutture, degli strumenti, delle iniziative, dell'organizzazione che una società di liberi e di eguali, senza sfruttamento né oppressione,

improntata su una giustizia sociale assoluta, si dà per provvedere ad una parte dell'educazione e dell'istruzione dei propri membri, di tutti i membri: bambini, ragazzi, adulti, maschi e femmine. Dico "provvedere a una parte" perché è auspicabile e inevitabile che "istruzione e educazione" si costruiscano attraverso numerosi canali.

"Scuola pubblica" è pertanto una espressione linguistica ricca di contenuti sulla quale oggi si può e si deve ragionare, che va perseguita, ma la cui realizzazione e definizione procederanno di pari passo con l'emergere e l'affermarsi di una società diversa dall'attuale. A mio parere, sono evidenti almeno due cose: come sarà questa scuola lo potranno decidere soltanto coloro che la utilizzeranno e, in secondo luogo, che si tratterà comunque di una struttura e un'organizzazione molto articolate e in continua evoluzione.

La scuola di stato è evidentemente un'altra cosa, è quella che abbiamo conosciuto e conosciamo. E' una parte della "istituzione stato", particolarmente deputata al mantenimento del potere, dell'oppressione, dell'esistente, tutt'al più chiamata a farsi carico di cambiamenti che siano voluti dalle classi dominanti, che siano cioè funzionali al mantenimento del potere: in quanto tale, va combattuta e demolita. La discussione e gli atteggiamenti dei rivoluzionari riguardo alla scuola di stato, semmai potrebbero vertere su quanto al suo interno sia ravvisabile di "pubblico" e, soprattutto, quanto di essa sia possibile utilizzare ai fini che ci prefiggiamo per la costruzione di una società diversa e di una scuola che da ora, senza attendere epoche messianiche, sia più vivibile e preluda a un mondo migliore. Personalmente ritengo, come credo si comprenda dal discorso che andrò svolgendo in queste pagine, che la risposta a questa domanda stia anche nel clima politico generale della società e nello spessore delle lotte che le classi subalterne riusciranno a sviluppare, sia dentro sia fuori dalla scuola, su tutti i temi che le riguardano.

A proposito di questa distinzione fra scuola pubblica e scuola statale bisognerebbe aggiungere qualche cosa sull'opinione di chi non la fa e imposta il discorso in modo più netto. Secondo questo punto di vista esiste la scuola statale e quella non statale, e chiunque voglia parlare di scuola libertaria o farla non può agire altro che nell'ambito della seconda perché la struttura della prima non offre, per definizione, alcuno spazio a ipotesi che le siano realmente contrapposte. Ne consegue logicamente che coloro i quali intendono sviluppare una pedagogia libertaria, devono fondare scuole non statali ("private", almeno secondo terminologia e legislazione esistenti nel nostro paese) in cui operare svincolati dalle pastoie dello stato.

Il ragionamento farebbe poche grinze e un libertario fa poca fatica a dividerlo. Il problema però diviene assai complicato nella realtà, dal momento che per ora non si hanno le forze per sostenere gli oneri finanziari che l'apertura di una scuola del genere comporterebbe; inoltre gli insegnanti attualmente dipendenti dallo stato non se la sentono di lasciare uno stipendio sicuro (abbastanza sicuro) per imbarcarsi in una impresa dai contorni incerti; c'è poi da dire che famiglie e studenti disposti ad avvalersi di una tale scuola, e certamente ve ne sono, forse non sarebbero in grado di mettere in campo le energie finanziarie necessarie (senza contare poi problemi di altro ordine come il conseguimento dei diplomi che, se non trovassimo gente disposta a rinunciarvi, ci troveremmo di nuovo a dover fare i conti con lo stato cui dovremmo rivolgerci per averli); c'è anche un altro aspetto, che coinvolgerebbe utenti e operatori portatori di una cultura del "pubblico" contrapposta al "privato" (una cultura che nel nostro paese è propria della sinistra intesa in senso lato) e che facendo certe scelte diverrebbero a tutti gli effetti utenti e operatori del "privato".

Ulteriore osservazione: noi abbiamo un bel discutere di scuole libertarie (e avremmo anche il dovere di tentare di realizzarle quando le si vede come l'unica via percorribile da parte di un libertario), ma esiste il fatto che in questo momento milioni di individui sono nella scuola pubblica (di stato). E lì, forse, è d'obbligo intervenire subito.

A mio parere alcune delle questioni poste, particolarmente quelle di tipo culturale, sono meno pressanti in altri paesi dove ordinamenti e strutture dell'istruzione sono articolati diversamente e più predisposti a recepire iniziative fuori dal "pubblico", inteso qui come strettamente "statale". Non a caso qualche iniziativa di un certo tipo esiste in paesi come la Francia e l'Inghilterra (riporto, più avanti, la documentazione relativa), sebbene rimanga il fatto inequivocabile che anche lì le

esperienze di scuola (privata) libertaria riguardino poche decine di studenti. Ciò, naturalmente, nulla toglie alla loro validità e rimane il fatto, altrettanto inequivocabile, che devono essere appoggiate, incoraggiate, difese e diffuse.

E' possibile che qui da noi, in Italia, il potere alla fine ci dia una mano. Quando l'autonomia scolastica, cioè l'aziendalizzazione dei singoli istituti, sarà un fatto concreto e operante, potrebbe darsi il caso di non pochi licenziamenti di insegnanti sgraditi, pescati fra i libertari o comunque "a sinistra", i quali potrebbero a quel punto trovare interessante, e soprattutto obbligatorio, mettersi in proprio e fondare scuole "private" alternative, per portare a casa un sia pur minimo stipendio. E per quanto riguarda l'utenza, visto che frequentare le scuole statali aziendalizzate costerà sempre di più, potrebbe esserci molta gente che troverebbe più conveniente spendere i propri denari in una scuola privata, orientata a sinistra o libertaria.

Io, come ho già avuto modo di dire, per ora rimango ancorato alla mia idea che "pubblico" e "statale" nella scuola non sono esattamente la stessa cosa (o che non lo sono sempre) e che esistono margini di manovra; margini che, guardando l'altra faccia del discorso fatto poco sopra, con l'autonomia potrebbero anche allargarsi in quelle scuole che, frequentate da una utenza prevalentemente proletaria, il potere lascerebbe a se stesse. Spazi che si tratterebbe di sfruttare e allargare, almeno fino a quando non saremo in grado di fare altro.

Sulla base di questa mia idea, continuo a lavorare nella scuola pubblica puntando su metodologie e contenuti diversi e sulla non selezione.

Contenuti

Quello che viene insegnato a scuola è normalmente più arretrato di ciò che comunemente si crede. Non è vero che le cose siano cambiate molto e le lotte e i tentativi di innovazione nel decennio successivo al 1968 hanno sì lasciato una traccia, ma non così profonda da sconvolgere l'assetto dell'istruzione scolastica e dei contenuti in essa proposti; anzi, bisogna riconoscere che mano a mano che ci allontaniamo da quegli anni, sempre più se ne perde la memoria e sempre più il potere ne riassorbe e cancella l'influenza. Si pone quindi il problema non soltanto del rilancio di quei contenuti, ma della formulazione di nuovi più adeguati ai nostri tempi e tali da contribuire, fra altre cose, a mettere in discussione radicale il modo in cui stiamo vivendo.

Quando parlo di contenuti intendo gli argomenti, i temi, le cose che vengono trattate nella scuola, quindi ciò che è oggetto di insegnamento. E non intendo tanto quello che è scritto nei programmi ufficiali quanto quello che in realtà viene svolto. Tuttavia, anche volendo parlare soltanto dei programmi, basta ricordare che quelli della scuola media superiore risalgono alla riforma Gentile, agli inizi del fascismo, e dato il clima politico e le tendenze di quegli anni si può bene immaginare quale sia il loro taglio e quale cultura si volesse (e si vuole) trasmettere attraverso essi. Più recenti sono i programmi della scuola media inferiore, ma anche questi ormai vecchi di una quindicina d'anni, e delle elementari.

In ogni caso, come ho detto, non è tanto una questione di programmi. Infatti, quelli delle superiori nella pratica potrebbero essere superati da quel docente che lo volesse fare; quelli delle inferiori pure. D'altro canto i programmi delle inferiori, come tranquillamente è sempre avvenuto, possono essere disattesi da quell'insegnante che ne ritenga troppo avanzato lo spirito. Si tenga infatti presente che furono redatti nel 1979 e che in qualche misura risentivano del clima degli anni precedenti e delle spinte a una cultura diversa venute dalle scuole, dalle piazze, dai posti di lavoro. Va da sé, e andrebbe trattato a parte, il fatto che quei programmi come ogni legge dello stato, nel momento stesso in cui sembravano accogliere le spinte innovative, andavano invece ad imbrigliarle. La realtà è quasi sempre un'altra cosa. In realtà quel che si insegna è vecchio. Non nel senso che nei laboratori degli istituti tecnici ci sono macchinari obsoleti (il che poi non è nemmeno sempre vero), ma nel senso che sono vecchie le idee, nel senso che si insegna per addormentare o addestrare le menti, non per svegliarle. Si insegna non per far emergere in ciascuno quel che ciascuno ha di positivo dentro di sé, ma per immettere idee precostituite nell'individuo, per fare ciascuno più o meno uguale a tutti gli altri, piatto e smorto, pronto all'obbedienza e alla passività. Basterebbe

vedere quali sono i contenuti di discipline come storia, geografia, italiano per rendersi conto di quanto il potere ci tenga a che siano veicolati nelle giovani generazioni concetti e idee funzionali al dominio. Basterebbe scorrere la maggioranza dei libri di testo che gran parte dei docenti segue pedissequamente, come e forse peggio di quanto si faceva quarant'anni fa, identificando ancora il programma da svolgere con le trecento o le cinquecento pagine del testo in adozione, per rendersi conto di quello che viene trasmesso ai discenti. Non sono pochi, ad esempio, i libri di storia delle medie inferiori che tuttora rifilano la tiritera dei sette re di Roma mal dissimulandone la natura leggendaria. Sono assai diffusi libri che con immagini appropriate e apertamente, o subdolamente fra le righe, esaltano il fascismo. Introvabili invece, ma può darsi che io sia male informato o tanto di parte da non vedere bene, testi in cui la visione della storia non sia, non dico non eurocentrica, ma almeno un po' meno cieca rispetto alle vicende dei popoli di altri continenti.

Si trasmettono quindi contenuti che rispecchiano la cultura dominante, ovviamente in una strutturazione adeguata alla formazione di individui destinati ad essere dominati o sicuri anelli della catena di trasmissione fra dominatori e subalterni. La questione dell'eurocentrismo cui ho accennato basterebbe da sola a fare da esempio di quel che ho detto, attraversando fra l'altro diverse discipline oggetto di insegnamento nella scuola. Ma si potrebbero citare anche le idee che vengono trasmesse sulla questione ambientale, sull'inquinamento, sul razzismo, sulla guerra, sul militarismo; le idee che vengono inculcate sulla struttura gerarchica della società facendola apparire come inevitabile, indispensabile, in fondo il meglio che si possa avere, anzi l'unica possibile; le idee sulla religione. Dico idee. Più esattamente dovrei parlare di acquisizione di uno schema mentale in cui alla fin dei conti posto per idee vere e proprie e senso critico, senza il quale, io credo, non si può parlare di idee e di pensiero, ce n'è poco.

Si fa questo anche se si dice di fare il contrario. Raramente si trova un docente che non affermi l'uguaglianza degli individui e la necessità della solidarietà quando poi, nella realtà, fomenta fra i propri alunni egoismo ed arrivismo attraverso voti ed altri strumenti; in merito alla solidarietà la si confonde in pieno con la carità. Meno raramente di quel che si creda, si trovano docenti per i quali mettere l'Europa e la nostra "civiltà" al centro dell'attenzione è d'obbligo e indiscutibile.

Si può dire altro e lavorare con contenuti diametralmente opposti a quelli comunemente in uso: in tutte le discipline, ma soprattutto in alcune, come storia, geografia, educazione civica, letteratura, diritto, economia, storia dell'arte, musica, educazione fisica. Si possono dare al lavoro di docente contenuti rivoluzionari anche dietro l'apparenza della normalità. In un corso di storia, a qualunque livello di scuola, si può trattare delle condizioni di vita e del pensiero delle classi subalterne. Delle genti dimenticate nella storia ufficiale possiamo vedere il modo di nutrirsi, di vestire, le abitazioni, le credenze, la cultura, i contrasti con le classi dominanti, le organizzazioni che si sono date, siano esse state di resistenza, di lotta o d'altra natura. D'altro canto è possibile, volendo, parlare dei dominatori mettendo in luce le loro malefatte, i presupposti del loro potere, evidenziandone la negativa influenza sull'umanità.

Ad esempio, nei libri di storia c'è scritto che Napoleone invase la Russia, arrivò quasi a Mosca, i russi "furbi" e "abili" si ritirarono fino a intrappolare i francesi nel terribile inverno di quelle terre, costringendoli alla ritirata e determinandone l'amara sconfitta. Sembra che la cosa riguardasse soltanto Napoleone e lo zar di Russia. Tutt'al più, per chi ha letto Guerra e Pace, il conte Bezuchòv, il maresciallo Kutuzov e il principe Bolkonskij. Nessuno vieta di dire, invece, che questa impresa, voluta dall'allora classe dominante francese e non solo, e senza dubbio favorevole ai fabbricanti di armi, portò ai contadini russi disastri e sofferenze; che i soldati dell'armata napoleonica (ma anche quelli dell'altra parte) partirono in centinaia di migliaia e tornarono in poche migliaia; che nobili e potenti dell'una e dell'altra parte, allora come oggi, non ebbero danni, e così via. In una lezione dove esponessi quella vicenda seguendo una simile traccia, potrei leggere una poesia di B. Brecht (Domande di un lettore operaio), brani di Tolstoj sulla responsabilità degli individui nelle guerre, l'opuscolo straordinario "L'obbedienza non è più una virtù", di don Lorenzo Milani.

Rimanendo in campo storico. Avete mai pensato a che cosa si potrebbe dire parlando delle città medioevali? Le città medioevali ce le hanno sempre mostrate come città da favola: cattedrali,

palazzi, ricche vesti, corti signorili. Citando ancora Brecht, quanti operai morirono nella costruzione della cattedrale di Santa Maria del Fiore, a Firenze? Quanto le risorse e le energie spese per quell'opera avrebbero potuto essere impiegate diversamente e alleviare le condizioni di vita dei poveri? Chi costruì i palazzi? A che età morivano gli operai addetti alla tintura delle vesti, alla cardatura, alla follatura nelle botteghe artigiane della Firenze del '300?

Le città da favola non erano certo la realtà delle classi subalterne (lo erano in quanto struttura opprimente), erano la realtà delle classi ricche, di una minoranza. Avendo presenti anche correnti storiografiche di grande interesse, che hanno messo in evidenza una storia fatta della vita concreta di ogni giorno evitando di privilegiare la storia fatta studiando gli archivi diplomatici e basta, si può mostrare la città medioevale nella sua realtà: la vita dei poveri, dei malati, degli emarginati, degli operai delle botteghe artigiane, dei servi, dei contadini. Come si vestivano, che cosa mangiavano e quanto mangiavano, come si divertivano, quanti bambini nascevano e quanti morivano di stenti, che ruolo aveva la donna. E poi i colori della città, la puzza, i rumori (non erano quelli di oggi, forse erano meno dannosi), la sporcizia. La città non aveva un aspetto da favola, ma era in buona parte un ammasso maleodorante di vicoli (e forse meno disordinata ed opprimente delle città odierne). Che svantaggi comportava questo assetto? E quali vantaggi in termini di "vicinanza", solidarietà, amicizia, fraternità? Gli allievi si appassionano alla storia sviluppata così, piace loro perché la vedono concreta, vera, avvincente.

E le "scoperte geografiche"? Tutta la trattazione di questo argomento è solitamente centrata sugli abili, audaci e intelligenti europei che vanno alla conquista e alla redenzione di un mondo sconosciuto, subalterno e incivile. E che le cose siano andate così appare a tutti naturale. Eppure questa visione può essere ribaltata e possiamo vedere i fatti sotto una luce nuova, come processo drammatico di annientamento brutale delle civiltà e delle culture con cui l'europeo è venuto in contatto.

Prendiamo l'esempio di quel continente che abbiamo chiamato America. Quasi inutile, credo, stare qui a commentare la solita storiella, di sapore tutto retorico e patriottico, che da tempo avrebbe dovuto finire negli archivi e che invece circola ancora vigorosamente, dell' "italiano" Colombo, eroico, intelligente e audace che porta la civiltà fra i "primitivi" di quel continente. E' una storiella che anche le leggi di questo stato sui programmi vieterebbero di raccontare. Ma tant'è.

Non andrebbe bene nemmeno la storia degli Indios (chiamiamoli così, senza alcuna distinzione; come se dalla Norvegia al Ruanda definissimo con un solo termine i popoli che ci sono) che sono stati sterminati e non lo si sarebbe dovuto fare (sottinteso: bisognava convertirli al cattolicesimo con le buone e "civilizzarli", dopotutto erano creature di dio; è questa la tesi del frate Las Casas, che certo per i suoi tempi non era tesi da poco, ma che oggi avremmo gli strumenti per leggere in modo meno accondiscendente).

Credo che scrivere e raccontare la storia di questi fatti con altri contenuti, significhi intanto andare a cercare chi, anche allora, faceva un discorso radicale, affermando il diritto dei nativi d'America a vivere come gli pareva.

Bisogna poi dire che le cose non potevano andare altro che come andarono perché la storia non si fa con i se e con il senno di poi. Ma detto questo bisogna capire e raccontare quei fatti perché si prenda coscienza, oggi, della natura violenta e ingiusta di sistemi sociali dentro cui ancora viviamo. Capire vuol dire prendere coscienza che la società in cui viveva Colombo era violenta e ingiusta, che società violente e ingiuste esistono tuttora (forse più violente e ingiuste di quelle), che i meccanismi sono gli stessi e le molle dell'ingiustizia e della violenza pure.

Capire quei fatti nella loro reale natura vuol dire capire, per spendere oggi questa "comprensione", che gli abitanti di quella che gli Europei hanno chiamato America avevano tutto il diritto di seguire i loro percorsi storici e che oggi, a distanza di centinaia d'anni, i problemi del rispetto del diverso si pongono ancora drammaticamente; capire che il rispetto significa lasciare che gli altri siano come vogliono essere e confrontarsi con loro solo per prendere aspetti della loro cultura, se abbiamo voglia di farlo, e darne in cambio, ma solo se vogliono prenderli.

Sull'impresa di Colombo bisogna poi dire perché fu fatta, dire i motivi reali, non tirare fuori le balle

della storia patriottarda e celebrativa di cui ho detto; bisogna dire che in quel momento le casse dello Stato spagnolo erano vuote per l'estenuante guerra di "riconquista" contro i musulmani; e per riempire queste casse quale migliore modo dell'andare a "prelevare" le "ricchezze d'Oriente"; bisogna dire che i reparti dell'esercito spagnolo che avevano combattuto contro i "Mori" andavano impiegati altrove: se no, che fa un esercito se non fa la guerra; per cui, dopo aver massacrato o cacciato Mori ed Ebrei dal territorio di Spagna bisognava pure andare a massacrare e cacciare qualcun altro. Bisogna dire poi che c'era una situazione nel Mediterraneo (e in Europa) in cui le possibilità di espansione del mondo cattolico erano ormai finite: i Musulmani sulle coste del Nord Africa e nel Mediterraneo orientale, una borghesia in pieno sviluppo nel Nord d'Europa e in Europa centrale che sempre più andava staccandosi dal mondo mediterraneo e dal cattolicesimo di Roma (ci sarà fra breve la Riforma): per cui le gerarchie cattoliche e i regnanti ad esse legati, come quelli di Spagna, dovevano pur cercare altrove nuove terre da sfruttare e nuove genti da salvare.

Dire queste cose, dare questi contenuti, credo sia fare storia correttamente, dare un segnale, gettare un seme di coscienza critica. Si tratta di cose e contenuti, fra l'altro, che non è difficile trovare in buoni manuali. Ma i buoni manuali, si sa, circolano fra gli addetti ai lavori e se un ragazzo di scuola media non sente certe letture della storia dal suo insegnante (o se non le sente alle superiori) non avrà poi più alcuna occasione.

E' naturale che tutta la storia, tutti i fatti, dai più recenti ai più lontani, possono essere letti diversamente da come siamo abituati a fare, da come piace e serve al potere.

Faccio ancora un esempio sulla possibilità di dare contenuti diversi all'insegnamento, questa volta riferendomi alla geografia. Se mi trovo a lavorare in una prima media in un anno in cui quotidianamente abbiamo di fronte il dramma della guerra in una qualche parte del pianeta (cosa tutt'altro che improbabile), potrò impostare un certo numero di lezioni su questo argomento e, scegliendo il modo migliore per non angosciare i miei giovani allievi che hanno il diritto sia di comprendere sia di non essere atterriti, mettere in evidenza gli orrori della guerra, parlare della responsabilità, fornire quegli strumenti minimi che consentano di neutralizzare e vincere la disinformazione, i luoghi comuni, le vigliaccherie culturali che televisione e giornali solitamente ci propinano su certi fatti. Parallelamente a questo lavoro, posso sempre svolgere (in un certo senso devo, è un diritto dei miei allievi) il "programma" previsto che vuole trattati monti, fiumi e regioni d'Italia. Lo farò, s'intende, in maniera diversa: magari discutendo di chi, inquinando le acque, ci impedisce di fare il bagno nei laghi, torrenti e fiumi ma poi ci dà, semmai, le piscine a pagamento. Qualcuno mi ha obiettato se per caso io non ritenga importante che un ragazzo di undici anni conosca le Regioni, i capoluoghi di Regione, il nome dei fiumi del paese in cui vive. Sì, lo ritengo importante. Infatti faccio il possibile perché li conosca. Diciamo che non mi va bene che conosca soltanto quelli quando ci sono cose altrettanto e forse più importanti. E soprattutto non mi va bene che li conosca attraverso metodi ripetitivi e nozionistici talmente noiosi da ammazzare nell'individuo qualunque curiosità e interesse per la geografia intesa proprio come amore per il pianeta e le genti diverse che lo abitano.

Andrei ancora avanti con gli esempi, in educazione civica. E' anche questo preso dalla mia esperienza, si tratta perciò di un esempio concreto e relativo allo stesso tempo, ben sapendo che altri avranno fatto e faranno di più e meglio di me. Si fa un gran parlare di rifiuti sparsi nel territorio e della maleducazione in genere. Questa maleducazione che per molti consiste nel non salutare al mattino e nel non radersi, ma che molti non ravvisano nello scarico di una ciminiera che appesta l'aria (in effetti questa è criminalità) o nelle macchine parcheggiate in seconda fila. Tant'è. Torno subito all'esempio. Se un ragazzo non getta carta per terra e non scaracchia sul marciapiede perché gli hanno detto che il farlo è maleducazione, credo vada bene a tutti perché l'ambiente sporco e il catarro attaccato alle scarpe non piacciono a nessuno (o non dovrebbero piacere). Ma questo non deve bastare, pena il fare un discorso generico e quasi niente significativo. Se un ragazzo non fa queste cose perché gli abbiamo spiegato che si deve rispetto all'ambiente naturale, a chi è addetto alla pulizia delle strade e al pedone che per le strade cammina, quindi il suo atteggiamento è consapevole e non imposto, a mio parere siamo già su un piano più accettabile in cui la maggiore

positività è data dal fatto che non abbiamo un individuo semplicemente addestrato, ma un individuo cosciente. Se poi a questo individuo gli chiariamo anche che il problema non è soltanto la carta delle caramelle per terra, ma soprattutto lo scarico delle auto, gli scarichi industriali, l'alterazione dei cibi, l'inquinamento dei posti di lavoro, la nocività del lavoro stesso che ammazza sempre più sia chi ce l'ha sia chi non ce l'ha e gli assassini rimangono non solo impuniti, ma onorati; se chiariamo che tutti questi elementi corrispondono e sono funzionali alle esigenze del profitto, quindi alle esigenze di una ristretta cerchia di persone che le soddisfano a danno dei più, ecco che il discorso si è fatto più radicale, potrei dire quasi "rivoluzionario" perché non più collocabile nella logica del sistema in cui viviamo. Se a seguito di questa spiegazione, si aggiungono dettagli e indicazioni precise sulle responsabilità del degrado ambientale e della salute umana, nonché l'invito a pensare una società diversa ragionando sulle possibilità concrete a partire dai nostri bisogni, l'intervento si sarà fatto ancora più completo.

Ecco, visto che poco fa ho accennato alla maleducazione e che questo è un argomento su cui genitori, educatori e interlocutori vari amano insistere, apro una parentesi sulle "parolacce". C'è una marea di docenti che carica di un peso eccessivo certi modi di dire, che perde la testa nel tentativo di impedire agli studenti di usarli, spesso, infine, li reprime pesantemente.

Io credo che anche in questo caso sia possibile e doveroso non perdere l'occasione. Potrebbero sembrare spunti banali, ma non lo sono. Anche qui può esserci il contenuto diverso. Innanzitutto non reprimendo. Poi prendendo a pretesto la parolaccia, quando essa è usata per povertà di linguaggio, per lavorare sull'arricchimento del linguaggio stesso. Apprezzare la parolaccia, invece, quando nel contesto di un discorso corretto, guarda un po' è proprio la parola che ci vuole perché l'interlocutore intenda. Insomma, tanto per capirsi, se sento che un mio alunno usa ogni tre secondi l'espressione "m'hai rotto le palle" perché non ne conosce di diverse, mi pongo il problema di insegnargliene; ma se lo dice a un interlocutore che lo sta infastidendo per fargli intendere quanto non ne possa più, allora trovo che l'espressione sia legittima.

E poi bisogna lavorare sul perché certe parole sono considerate "parolacce". Perché "culo" e "cazzo" non si possono usare, ma vanno bene "ano" e "pene". Perché se culo è una parolaccia non dovrebbero esserlo anche naso e mano. E via di questo passo per far intendere, per far riflettere su come certi termini siano repressi e rifiutati perché legati al sesso, alla sessualità, a funzioni del nostro corpo, piacevoli, su cui chi gestisce il potere costruisce, da secoli, repressione e ambiguità. Rifiutati perché storicamente sono stati e in parte sono ancora simbolo della dissacrazione popolare, del dileggio delle classi subalterne nei confronti dei dominatori, dei ricchi, dei preti e così via. Bisogna poi far ragionare sul perché non siano considerate parolacce termini come guerra, sfruttamento, povertà, oppressione, violenza, e così via. O sul perché, e qui si apre un ulteriore discorso sui rapporti con culture diverse dalla nostra, si è repressi e addirittura si può essere trascinati in tribunale se si bestemmia il dio dei cattolici, ma nessuno dice nulla se te la ridi delle vacche sacre degli Indiani o dei Neri del tal villaggio africano che adorano sole e luna.

Chiusa la parentesi.

Sono convinto che, parlando soltanto di scuola media inferiore per semplificare il discorso, un gruppo di alunni che per tre anni abbiano partecipato a lezioni impostate secondo gli esempi riportati, siano poi più aperti e più inclini alla critica, all'antiautoritarismo, all'uso solidaristico di razionalità, emotività e conoscenze. Con questo non ho detto che debbano diventare anarchici o comunisti o chissà che cosa: ciò non mi riguarda. Dico che forse non sarebbero persone passive smorte e piatte.

Altra osservazione per chi crede nella possibilità di una futura società diversa dall'attuale, ma che per il momento ritiene che nella scuola pubblica ci sia ben poco da fare. In questa ipotetica società futura è molto probabile che se insegneremo ancora storia o geografia o quello che si vorrà, e io credo che dovremo insegnarle, i contenuti saranno o potranno essere simili a quelli accennati. Non vedo perché, allora, non cominciare da oggi.

Fermo restando il fatto che ogni materia di insegnamento si può prestare alla trattazione di argomenti diversi dai previsti o che a ciascun argomento previsto si possono dare contenuti diversi,

ritengo di dover spendere ancora due parole per mettere in evidenza temi particolarmente significativi, cui dovremmo dedicare attenzione ed energie, curandone, oltre agli aspetti metodologici, quelli di contenuto: la questione ambientale, l'educazione sessuale, l'insegnamento della religione cattolica e il ruolo della televisione.

Della questione ambientale, in sostanza, ho già detto. Ribadisco soltanto l'urgente necessità di non lasciarla cadere, di portarla sempre più alla ribalta e sottrarla alla banalizzazione cui viene regolarmente sottoposta col risultato di svuotarla di ogni radicalità. Ne va fatto uno strumento potente per la crescita individuale e il ribaltamento di modi di vivere e di valori sulla cui negatività non vi è più dubbio alcuno. E' evidente che affermando queste cose non sto caldeggiando la proposta, proveniente da diverse direzioni, di inserire la materia ambientale fra quelle di insegnamento. Questa proposta non mi riguarda, ben sapendo che quando il potere interviene lo fa sempre per salvaguardare se stesso ed i propri interessi.

Anche l'educazione sessuale sarebbe prevista dai programmi ed è a volte raccomandata con circolari e così via. In effetti c'è chi la fa. Tuttavia, anche in questo caso, andrebbe impiantato un discorso un po' più ampio, approfondito e radicale rispetto a quelli che siamo soliti ascoltare e che non incidono più di tanto nella realtà, sia sociale sia individuale degli alunni. La sfera sessuale chiama in causa il modo di essere, il rapporto con gli altri, il piacere, la paura, i sogni, i desideri, la percezione e la considerazione di sé e mille altre cose. Pertanto, ridurre l'educazione sessuale, come in generale si va facendo ora, quando lo si fa, a semplice spiegazione "scientifica" degli organi della riproduzione è limitante e, in secondo luogo, perfettamente funzionale alla repressione e alla distorsione della vita affettiva e sessuale, nel senso che non le scalfisce nemmeno.

Dedicare attenzione ai contenuti della sfera sessuale in modo che l'intervento educativo non sia repressione e assuefazione ai luoghi comuni, significa affrontare con gli alunni tutta un'ampia gamma di questioni e problemi partendo dalle esperienze, dalle esigenze e dal sentire di ciascuno, per giungere almeno a gettare le basi di un approccio critico al problema e, in prospettiva, a liberarsi dai pregiudizi e dalle paure. Questo è possibile discutendo di fatti e idee rilevati dai giornali, dando indicazioni di letture, essendo disponibili a rispondere sui numerosi quesiti cui l'alunno non trova risposte altrove, fornendo strumenti di decodificazione e riflessione su temi importanti come l'aborto, il divorzio, gli anticoncezionali, il ruolo della donna in questa società, l'AIDS, la pornografia, l'erotismo, il matrimonio, il controllo delle nascite e così via. Come si vede, non si tratta di temi tutti indistintamente allo stesso livello rispetto alla sfera sessuale, ma senz'altro in qualche modo ad essa legati.

Affrontare l'educazione sessuale sistematicamente potrebbe essere un contributo significativo alla trasformazione in luogo di discussione e vivibile, di un luogo e di una struttura che sono invece deputati alla repressione, al non scambio, all'ignoranza e al pregiudizio soprattutto per quanto attiene alla sfera della sessualità.

Sull'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica, ci sarebbe più lavoro da fare e necessità di intervento sul piano più strettamente politico. Invece, su questo versante, il quadro della situazione appare desolante e non c'è alcuna efficace opposizione alle numerose, eclatanti e sistematiche violazioni dei diritti dei non avvalentisi dell'insegnamento della religione cattolica, messe arrogantemente in atto. In attesa che l'opposizione a un simile stato di cose sia costruita e sia buttata fuori dalla scuola pubblica una vergogna ereditata dal fascismo, da quarant'anni di democrazia cristiana e dal craxismo, i docenti anticlericali e antiautoritari, soprattutto se insegnano storia ed educazione civica, possono fare opera di chiarificazione su alcune questioni. Ad esempio, possono sviluppare le loro lezioni sul significato delle religioni, sulla loro storia, sulle conseguenze nella vita dei popoli, su quello che le religioni significano oggi e il ruolo che rivestono nell'affiancare i poteri nelle loro nefandezze. Sono sicuro che non vi è bisogno di fare della propaganda e dei lavaggi di cervello: queste sono cose che lasciamo volentieri a chi si riempie la bocca coi termini di democrazia, tolleranza e simili intendendoli sempre in modo funzionale ai propri interessi, alle proprie "verità". Penso sia sufficiente discutere, dialogare con gli alunni citando fatti e contraddizioni (ad esempio, le streghe bruciate a milioni sui roghi, l'immensa

ricchezza delle chiese a fronte della predicazione della povertà contenuta nel Vangelo, le Crociate che furono guerre di rapina e di conquista, i preti benedicti ieri i gagliardetti fascisti e oggi quelli bosniaci o serbi o musulmani, sempre in nome del vero dio), far emergere problemi, seminare dubbi usando la metodologia della tolleranza e del rispetto reali.

Questo tipo di intervento credo debba essere privilegiato da parte di chi fa riferimento a una cultura di sinistra non soltanto a parole e da chi, più in generale, ha a cuore un'educazione veramente laica, libera da dogmi e pregiudizi.

Infine la televisione. La televisione è uno strumento come tanti altri e il suo utilizzo e il suo ruolo dipendono unicamente da chi ne detiene il controllo. Sarebbe un ottimo strumento se fosse nelle mani della gente o di organismi finalizzati alla crescita culturale, alla conoscenza, alla reale comunicazione fra gli individui, a uno svago intelligente contrapposto al rimbecillimento; è, invece, uno strumento i cui effetti appaiono devastanti del modo di essere delle persone e dei rapporti umani perché la sua gestione è in mano a personaggi e organi ingordi e assetati di potere, i cui unici interessi sono il profitto, il dominio e la sopraffazione degli altri, l'imbarbarimento delle coscienze, del sentire e delle menti.

Questi effetti sono particolarmente vistosi ed evidenti nelle nuove generazioni e soprattutto nelle grandi città dove la solitudine, l'isolamento e la mancanza di spazi sociali costringono la gente, in primo luogo i bambini e gli adolescenti, a trascorrere ore ed ore davanti a quel mostro ignorante e perverso. Non voglio però essere pessimista fino in fondo e rilevo che molti individui trovano poi, chi più e chi meno, il modo di liberarsi dalle pastoie dell'imbecillimento televisivo. Ma quanta energia risparmiata per ben altri scopi se non avessimo da lavorare a lungo su noi stessi per scrostarci di dosso anni e anni di disinformazione, di luoghi comuni, di vuoti culturali!

Ecco che il docente che abbia un po' di larghezza e profondità di vedute, può lavorare sia per arginare gli effetti deleteri del piccolo schermo sia per creare nell'individuo e nella società qualche anticorpo, valido e inattaccabile. Anche in questo caso si può ricorrere alla discussione con gli allievi, allo smontaggio del messaggio televisivo, alla provocazione del dubbio e all'ironia, al limite anche a lezioni frontali di spiegazione. Discussione, dialogo, smontaggio del programma televisivo e dubbio rimangono tuttavia i metodi migliori attraverso cui passano immancabilmente contenuti diversi da quelli propinati in TV. I contenuti diversi in questo caso (o anche in questo caso) sono: conoscenza, idee, argomenti che si trattano in aula in contrapposizione a quelli ascoltati dalla TV; ma non sempre e non solo (non si può né si deve rincorrere la televisione): c'è pure la valorizzazione di modi diversi di giocare e di stare insieme, c'è la dimostrazione concreta della possibilità di belle cose nella vita di tutti i giorni, quella reale, cose che si possono costruire con le nostre mani al posto di quelle inesistenti, irreali e vuote che ci vengono propinate dalla TV.

Metodi

Per me il metodo è il modo con cui faccio una cosa. Se dovessi usare le parole di un mio vecchio maestro di vita, dovrei dire che è il "sistema" con il quale agisco nello svolgere un compito, un lavoro, cioè l'insieme delle regole e dei passaggi che adopero. Quando si lavora in una vigna o in una bottega artigiana o in una fabbrica non basta sapere quale è il lavoro da fare, né basta conoscerlo in teoria. Bisogna anche svolgerlo in pratica mettendo in atto conoscenze, gesti e successioni logiche di gesti che alla fine portano al compimento del lavoro stesso, alla sua realizzazione secondo le finalità. I metodi devono essere coerenti con il fine: se voglio rinvigorire una vite e allo stesso tempo

produrre vino, la potatura della pianta deve essere curata e razionale; se voglio produrre un lampadario in ferro battuto la forgiatura e le saldature non devono essere fatte a casaccio, altrimenti posso anche avere una bella idea di lampadario ma alla fine non verrà fuori niente.

Nella scuola è la stessa cosa: i metodi sono fondamentali, sono quasi tutto, forse sono più importanti dei contenuti. Infatti l'educazione delle giovani generazioni passa sì attraverso le idee, ma sono soprattutto i modi con i quali queste vengono trasmesse a fare da centro sostanziale di tutto il sistema educativo. Un alunno che per molte ore al giorno, per più anni, siede su un banco fra il

chiuso di quattro mura senza quasi potersi muovere, con poche possibilità di discutere, potrà anche chiudere le proprie orecchie agli eventuali contenuti ma sarà comunque marchiato e plasmato in un certo modo: sarà portato alla passività, sarà amorfo, avrà in mente modelli chiusi e gerarchici, non sarà capace di trasgressioni e rotture in positivo. Le cose non cambieranno gran che se i contenuti ascoltati saranno un po' diversi dai soliti. Credo infatti che a contenuti sostanzialmente diversi debbano per forza essere uniti modi di insegnamento diversi altrimenti ci troveremo di fronte a scarsi risultati e al fallimento.

Nella scuola odierna l'autoritarismo è l'essenza, la gerarchia è imperante, la repressione dell'iniziativa individuale e spontanea è all'ordine del giorno, spazi per la creatività non ve ne sono. Si sta chiusi, si sta seduti, si ascolta, si parla poco, si ripete quando ci è richiesto, molto spesso quando ci è richiesto di ragionare in realtà ci è richiesto di ripetere ragionamenti altrui, "alzate di ingegno" sono accettabili soltanto se nell'ambito del codificato e del riconosciuto, si è chiamati a partecipare solo formalmente e raramente la partecipazione assume i connotati dell'attività realmente costruttiva basata su proprie idee e atteggiamenti. Credo che queste cose tutti le conoscano, sia coloro che sono stati studenti, sia chi è genitore di studenti. Si va a scuola in spazi ristretti, costretti da orari e meccanismi indiscutibili, normalmente il professore spiega la lezione, poi fa ripetere, interroga, mette i voti o i giudizi, rispiega se è il caso; il ruolo dello studente è di passività. Il professore, senza parlare dei presidi, è in una posizione gerarchica superiore, che lo si voglia o no; sta dall'altra parte, spesso somiglia più a un giudice che a un docente. Il senso della gerarchia e dell'arrivismo è spesso inculcato fra gli studenti da quei docenti che soffiano sul fuoco della differenza, che puntano sui più bravi, che li favoriscono, che li mettono al proprio fianco contro i "peggiori", che creano una piccola élite all'interno della classe per governarla meglio. Sovente poi i tentativi di cambiare metodologia sono più apparenti che reali. E' evidente a volte quanto sia ridicolo il tentativo di fare i professori democratici da parte di individui che poi risultano, nella sostanza, uguali agli altri; non basta proporre la discussione né la lettura del giornale per essere su un piano diverso dal solito. E' quindi sul metodo che bisogna lavorare molto. Sul nostro metodo. Per fare in modo che chi è impegnato o intende impegnarsi nella scuola produca effetti concreti: innanzitutto contribuendo alla formazione di individui diversi; in secondo luogo costituendo nel corpo docente della scuola pubblica (in questo caso, è ovvio, sinonimo di scuola di stato) una rete di persone che col proprio agire mettano in discussione, criticando coi fatti oltre che con le parole, il modo di insegnare ora esistente.

Metodi diversi credo ce ne possano essere tanti quanti sono gli individui che intendono praticarli, sebbene sia più corretto parlare di tentativi di utilizzare metodi diversi perché la struttura dentro cui stiamo agendo e il contesto più generale nel quale viviamo non consentono grandi sperimentazioni. E' forse più facile creare spazi di agibilità nel campo dei contenuti o riguardo alla selezione piuttosto che nel campo delle metodologie. Tuttavia i tentativi di cui sto parlando, se organicamente collegati e valorizzati, potrebbero diventare sempre più sicuri e incisivi e perciò consentire spazi di intervento sempre più ampi.

Nel parlare di metodi diversi mi rifaccio essenzialmente alla mia esperienza e a un insegnamento maturato attraverso numerose prove che cerco di mettere costantemente in discussione. E' principalmente l'autoritarismo che dobbiamo sforzarci di eliminare, stabilendo con i nostri allievi un rapporto di reciproca correttezza e canali di comunicazione che siano reali. Quando parlo di rapporti di reciproca correttezza intendo dire che voglio rispettare coloro che mi stanno di fronte non perché me lo impone, almeno sulla carta, il mio ruolo di docente, bensì perché coloro ai quali sono chiamato ad insegnare sono tutti portatori, in misura diversa, ma ugualmente valida, di ricchezza e di valori cui devo rispetto e dai quali posso trarre per me stesso arricchimento e occasione di maturazione. E, ugualmente, il rispetto nei miei confronti desidero conquistarlo attraverso la mia autorevolezza non la mia autorità, che rifiuto, attraverso le cose positive che posso dare ai miei allievi, attraverso l'esplicitazione della mia persona che essi devono conoscere ed accettare per quanto di valido ci può essere e rifiutare per quanto di negativo senza dubbio c'è. Perciò il rapporto di correttezza reciproca deve spogliarsi per quanto possibile della dualità docente - discente. Il che

non significa, lo dico a scanso di equivoci a volte facili a nascere, creare rapporti di "amicizia" con gli alunni o rapporti "fratello maggiore - fratello minore" e "padre - figlio". Ciò, naturalmente, sarebbe oltremodo deleterio. Certo ci sono ben solide strutture e strumenti a impedirci un simile percorso: dalle cattedre ai banchi, dai registri ai voti, dalle quattro mura ai cancelli, ad altre numerose cose che sarebbe inutile elencare. Questo lo sappiamo tutti e infatti non si tratta di fare la scuola libertaria o praticare una pedagogia rivoluzionaria, cose improponibili in questo contesto, ma impostare un lavoro che porti verso quei termini e, caratterizzandosi fin da ora, apra la strada a una scuola e a una società diverse.

Dicevo poco fa della comunicazione. Tutti affermano che non può esserci insegnamento senza comunicazione. E questo è senz'altro vero. Ma il nostro scopo non è (o non dovrebbe essere) occuparci della comunicazione per veicolare meglio atteggiamenti e contenuti di cui la struttura di questo sistema ha bisogno per mantenersi. Il nostro scopo è quello di puntare su una comunicazione diversa per un insegnamento diverso, che potremmo anche definire non insegnamento, perché crescano individui capaci di volere e creare una società giusta e vivibile. E' evidente: non individui uguali a noi; possibilmente individui migliori di noi che crescano sviluppando ciò che essi hanno di positivo, liberi da costrizioni e pregiudizi. Ecco allora che la nostra comunicazione deve risolversi non in una trasmissione di qualcosa, il che sarebbe semplicemente una forma di violenza come tante ce ne sono, ma in uno scambio, in una crescita reciproca nell'assenza di unidirezionalità, nel dialogo inteso come reale scambio di opinioni e ascolto vicendevole. Ciò serve a prevenire la passività degli individui, serve come antidoto contro l'autorità perché nei fatti si dimostra che il docente, colui che incarna l'autorità, è disponibile a imparare e a recepire ciò che l'allievo può dare di suo nella costruzione del rapporto.

E' importante imparare dai propri allievi. Questo concetto non deve essere una vuota affermazione. Bisogna farsi dire quello che sanno, non tanto per verificare il livello di apprendimento, ma per uno scambio, per imparare anche noi qualche cosa.

A me piace farmi raccontare qualcuno dei libri che leggono, scelti fra quelli che non sono troppo vicini alla mia cultura, che non mi attraggono molto e perciò non li leggo; me li faccio raccontare per arricchire le mie conoscenze, "sfruttando" subdolamente quello che sanno. Altro esempio è la musica, che a me piace in generale ma non quella che ascoltano gli adolescenti, ne preferisco altra. Ma quando mi capita (come durante i viaggi in autobus o in treno per una gita, e anche in aula) mi faccio passare i loro auricolari e ascolto. Non è per esibizionismo e meno ancora per apparire "giovane" o "alla moda" (che orrore!) ma per curiosità, per informarmi, per saperne qualche cosa in più, per dimostrare praticamente (e la cosa va sentita, non deve essere strumentale) che do valore alle loro cose, che non le sottovaluto dall'alto del mio piedistallo, che le voglio conoscere; per far vedere che ho da imparare, che quando cerco di stimolare la loro curiosità su quel che propongo io, dall'altra parte ho curiosità per quel che fanno loro. E gli esempi della lettura e della musica non sono gli unici.

Direi che un discorso di metodi diversi passa anche attraverso l'eliminazione, per quanto possibile, di voti, giudizi, interrogazioni. Se è impossibile per ora impostare un discorso di eliminazione delle valutazioni dalle pagelle (abolizione delle pagelle), è però in parte possibile nel lavoro quotidiano. Posso eliminare in blocco le interrogazioni, spiegando agli alunni che io non sono un poliziotto o un giudice che devono interrogare, spiegando che per me hanno valore lo studio (dovrò scendere anche dentro questo termine per chiarire come lo intendo), la ricerca, il dialogo, l'arricchimento; non si studia per il voto, per il giudizio, per essere più bravi di un altro, per fare una gara; e queste cose devo dimostrarle nei fatti discutendone con gli allievi, praticando certi atteggiamenti e spiegando come intendo risolvere la questione là dove non posso fare altrimenti (ad esempio con le pagelle). Devo impegnarmi in questo anche se avrò intorno a me colleghi non d'accordo e anche molti genitori e se le mie scelte a volte potranno mettere in difficoltà l'allievo posto di fronte a docenti con atteggiamenti non univoci. D'altro canto il creare contraddizioni, differenze e possibilità di confronto e verifica costituisce una cosa positiva. Ho tuttavia notato che nella pratica spesso è tutto più semplice di quanto si creda. Moltissimi alunni comprendono bene il significato di questo

discorso, lo comprendono molti genitori e lo accettano, lo comprende anche qualche docente.

Rientra fra i metodi la non repressione dei modi di essere degli alunni, attuabile più o meno ampiamente a seconda delle situazioni e comunque "forzando" un po' l'organizzazione del lavoro così com'è voluta dal sistema scolastico vigente. Chiarisco subito, onde evitare fin troppo facili obiezioni, che per non repressione non intendo lo stare a guardare quando un alunno pesta di santa ragione un suo compagno, quando un altro tenta di bucare l'amico col trapano elettrico e via esagerando. E nemmeno ritengo sia il caso di far finta di nulla quando qualche maschietto, particolarmente ben educato ai valori della supremazia cazzuta, si tira giù i pantaloni e vuol mostrare a tutti i costi il pistolino alla compagna che in quel momento, guarda un po', non gradisce affatto. Mi si domanderà: come intervieni in questi casi? Nell'immediato anche con modi piuttosto bruschi e decisi, per usare un eufemismo, subito dopo con la discussione e il dialogo.

Quando parlo di non repressione intendo soprattutto evitare che gli alunni se ne stiano sempre zitti e inchiodati al banco; ciò è possibile e costituisce quantomeno un principio di antiautoritarismo che conduce a due risultati tangibili: si lede di meno il benessere psicofisico dei ragazzi e, in secondo luogo, si dà pratica dimostrazione di come si possa convivere e lavorare senza oppressione e gerarchie, alla fine conseguendo pure risultati migliori. Una pratica del genere, che non va disgiunta da quella del silenzio e dello star seduti quando collettivamente lo si ritenga necessario per il rispetto di regole che ci siamo dati e per il rispetto reciproco, deve trovare costante applicazione, non deve essere occasionale né tantomeno strumentale. Non va cioè confusa con quei sistemi subdoli e assai diffusi impregnati di false libertà ed attuati per ottenere quel che col pugno di ferro non sarebbe riuscito.

A proposito del benessere voglio aprire una parentesi.

Si parla spesso nella scuola di prevenzione del disagio. A tal proposito fioccano le circolari ministeriali, quelle dei provveditori e progetti di varia natura e provenienza.

A volte mi meraviglio del fatto che chi stila o invia queste circolari non abbia il minimo senso del ridicolo o, d'altra parte, mi domando se per caso qualche volta non si vergognino.

La prevenzione del disagio giovanile, ci dicono, ma lo sappiamo ormai tutti, passa attraverso un bel po' di cose, non ultima fra queste lo star bene a scuola. Ora, se c'è una cosa di cui le gerarchie, e giù giù fino a molti insegnanti, non si preoccupano, questa è proprio lo star bene a scuola. O meglio, se ne preoccupano, ma pensano che il "loro" star bene debba essere anche quello degli alunni. Mi spiego: una marea di insegnanti (come si sa, fra l'altro, tutti adulti) è convinta che lo star bene si raggiunge stando seduti e composti in aula, dicendo "buongiorno", "buonasera" e "grazie" al momento opportuno, studiando per un tot di ore al giorno una tot quantità di nozioni per poi ripeterle a comando e senza errori, e così via. Tutto ciò dà l'idea dell'esatto contrario di quel che per "star bene" intendono bambini e ragazzi, i quali vogliono muoversi, saltare, correre, giocare, imparare quel che loro interessa e nient'altro, riutilizzare gli apprendimenti se serve, se ne hanno voglia, con chi gli pare, organizzarsi senza limitazioni, adoperando tutto il tempo necessario, usando tutti gli spazi richiesti dal loro rapporto libero con la realtà; senza limitazioni, inoltre, che più che altro siano il frutto del cervello ormai disfatto (o inquadato) degli adulti.

Far star bene a scuola dovrebbe significare, tanto per cominciare, porsi il problema dello smantellamento dell'attuale struttura non per renderla più efficiente e produttiva capitalisticamente (il che, dal punto di vista dello star bene, renderà la scuola ancor più tragica), ma per sostituirla con qualche cosa che sia all'insegna della libertà, dell'autorganizzazione, dell'azione diretta degli individui che vi stanno dentro, i quali dovrebbero poter costruire i percorsi educativi di cui sono ora oggetto e dei quali, invece, dovrebbero essere soggetto.

E per far questo è necessario che gli insegnanti smantellino anche se stessi, che la piantino di essere degli ammaestratori e degli addestratori, che si sforzino, per il bene e il benessere di se stessi e degli altri, di essere veramente educatori, nel senso letterale del termine, di essere cioè coloro che aiutano ciascun individuo loro allievo a partorire quel che ha già dentro di sé.

Né i metodi diversi vanno confusi col caos (quante volte, se tentiamo di realizzare qualcosa di libertario, si viene subito accusati di volere il caos!); un caos che peraltro vedo improponibile nelle

nostre situazioni, fra quattro mura, con un'organizzazione del lavoro quantomeno irrazionale, con ragazzi a volte portatori di valori negativi dovuti a certe influenze familiari e televisive. Un caos "liberatorio" potremmo permettercelo in situazioni e strutture un po' diverse, magari in una scuola organizzata al di fuori di quella statale o di quella privata così come oggi la conosciamo.

Se lo poteva permettere Tolstoj. Egli aveva aperto una scuola in casa sua, dove andavano i figli dei suoi contadini, dove la libertà era totale e questa libertà portava automaticamente all'autorganizzazione degli alunni e del lavoro. Ma Tolstoj faceva scuola, appunto, a casa sua, non doveva rendere conto a nessuno, aveva a disposizione grandi spazi, boschi e campi sterminati, viveva di rendita. Noi no. I piccoli alunni di Tolstoj se erano stanchi e volevano dormire potevano farlo; se volevano andare a casa, pure; se non volevano seguire le lezioni, nessuno glielo impediva. Anche i miei alunni possono poggiare la testa sul banco e dormire, se sono stanchi, ma non è proprio la stessa cosa. Se vogliono andare a casa possono farlo solo se autorizzati da genitori e preside. E così via.

Prendiamo comunque il poter dormire poggiando la testa sul banco. Ha un suo significato, dal momento che nasce non dalla mia bontà, ma dal fatto che attraverso il dialogo e una comunicazione reale è scontato che se un allievo non riesce a seguire la lezione, non soltanto l'insegnante deve prendere in considerazione l'ipotesi di cambiare, ma l'alunno può anche dormire visto che non può andarsene. Appunto: non possiamo andarcene quando vogliamo o fare cose che magari ci piacerebbe fare. Il problema è semmai un altro: ci sono tante piccole cose che possiamo fare e che sono coerenti con fini libertari e antiautoritari; piccole cose possibili fin da ora che, se praticate non con lo scopo di migliorare questa scuola ma per cambiarla radicalmente, potrebbero essere un grosso elemento di mutazione.

Parlando di metodologie accenno alla lettura del giornale. E' raccomandata anche dalla normativa corrente e molti docenti la attuano. E' evidente però che io non la intendo come viene raccomandata. Non la uso né per rincorrere i fatti quotidiani, né per abituare i cittadini di domani ad essere assidui clienti dell'edicola, né per propinare la grammatica in altro modo; c'è infatti chi fa analizzare grammaticalmente gli articoli di giornale credendo così di svolgere in modo più intelligente la disciplina forse più odiata dagli studenti: sono quei docenti che all'odio per la grammatica permettono l'aggiunta dell'odio per i giornali e che a volte si avvalgono degli abbonamenti gratis che i quotidiani "indipendenti", come il Corriere e il Giornale, sottoscrivono a favore di classi volenterose.

La lettura del giornale è un modo di suscitare la discussione e l'interesse usando metodi e strumenti meno fastidiosi di quelli correnti; è un modo di fare educazione civica, geografia e storia partendo da questioni attuali e vicine che sono appena accadute o accadono mentre se ne discute. La lettura del giornale è un modo per accantonare i libri di testo quando sono pedanti e pesanti (sì, pesanti anche in senso reale, per cui è faticoso portarli a scuola ogni giorno); è un modo per confrontare voci diverse (il libro di testo è una sola voce) e soprattutto un modo per far conoscere voci diverse che altrimenti per la maggior parte degli alunni rimarrebbero, per anni e forse sempre, ignote.

Normalmente un alunno sa qualche cosa sui fatti che accadono dai telegiornali o dalla famiglia, la quale di solito attinge informazioni dai giornali di regime o, ancora una volta, dal telegiornale; leggere accanto ai giornali di regime altra stampa che di regime non è significa introdurre il dubbio, le domande, una visione di fatti e idee diversa da quella esistente, significa buttare là un tarlo che ha buone possibilità di minare alla radice la tendenza al gregarismo, alla passività; e far passare questo tarlo anche nelle famiglie degli alunni perché avviene quasi sempre che questi in famiglia riconducano o rimettano in discussione ciò che a scuola è uscito dalla routine, che li ha colpiti, che ha fatto loro intravedere idee diverse dalle correnti.

E' possibile inoltre usare la lettura del giornale per smontare le credenze date per acquisite riguardo il funzionamento dei massmedia: la loro imparzialità ed obiettività, il fatto che siano al servizio del cittadino, che siano, alcuni, "indipendenti", che nessuno li sovvenzioni e che vivano con i soldi dei lettori e via di questo passo.

Nel parlare di lettura del giornale in quanto metodo di lavoro ho sconfinato nuovamente in quelli

che sono i contenuti e anche, per forza di cose, nel campo degli strumenti utilizzabili nel lavoro di docenza. Ritengo però questo del giornale un discorso importante: per il gran parlare che se ne fa e per la troppa demagogia che ci si costruisce sopra; inoltre per i malintesi e, in molti casi, la malafede di chi lo utilizza né più né meno come un qualsiasi altro metodo o strumento finalizzato a obiettivi tutti interni alla logica istituzionale e di potere.

Metodi diversi, che sconfinano nel libertario, anche se "costretti" fra quattro mura, sono reperibili a mio parere in quantità frugando fra la letteratura pedagogica di oggi e di ieri, anche in campi insospettabili; e sono reperibili soprattutto curiosando fra la documentazione e gli esperimenti prodotti da scuole diverse o dichiaratamente libertarie (come Bonaventure, Sands School o L'Arbre Voyageur citate in queste pagine). Sono reperibili poi guardando ai tanti tentativi fatti ed in corso nelle scuole materne, nelle elementari, nelle medie inferiori. Quasi nulla mi sembra si trovi, invece, nella scuola media superiore, dove il tradizionale e il ripetitivo sono all'ordine del giorno.

Segnali possono essere visti anche in piccole cose. Lavorare con la classe intorno a un grande tavolo o con i banchi disposti a ferro di cavallo, eliminando la centralità della cattedra, è quasi nulla, siamo d'accordo, ma se lo spirito con cui lo si fa è quello di rompere un codice secolare può andare bene. Lo facevano già Don Milani e il maestro di Pietralata, d'accordo anche su questo, ma il problema è non che loro già lo facessero, semmai che oggi lo si faccia poco. Poi il lavoro collettivo. Lavorare insieme rompe lo schema del lavoro individuale e competitivo, della solitudine, dell'antisolidarietà. Certo, va bene anche lavorare da soli, anzi è importante, ma integrare l'uno e l'altro, magari privilegiando il lavoro di gruppo, il lavoro di tutta la classe insieme, educa all'aiuto reciproco, al "sortire insieme dai problemi" come già diceva Don Milani, è un antidoto all'egoismo. Vi ricordate il film "L'attimo fuggente", in particolare l'episodio del camminare in giardino ciascuno a suo modo, per esprimersi attraverso il movimento? E le poesie, i versi recitati tirando calci ad un pallone e ascoltando musica? Quanti docenti hanno detto "Bello!", ma imperterriti continuano a non provarlo? Annesso alla mia scuola c'è un giardino, la parte più piacevole di tutto l'istituto. Mi capita a volte di fare lezione andando in giardino, dove ciascuno se ne sta per conto suo: può camminare, sdraiarsi, pensare, correre, guardare il cielo. Tutto ciò aiuta a stare meglio, capire di più, percepire il senso della libertà. A volte invece si fa la stessa cosa, ma si può agire collettivamente, tutta la classe o a gruppi: normalmente gli alunni si organizzano in cinque minuti, e non sempre per giocare a pallone. In queste sperimentazioni l'insegnante non interviene mai. Interviene invece quando si usa il giardino per lezioni vere e proprie: in questo caso cambia solo il fatto che, in particolare quando si deve studiare e lavorare in gruppi o da soli, ciascuno si sceglie il proprio angolo in giardino e lavora lì, non è costretto cioè dalle pareti dell'aula. C'è la cancellata di ferro che circonda il parco scolastico, lo so!

Ho provato una volta, per un anno, a far lavorare sempre in giardino una classe durante le ore in cui era previsto che ci si occupasse di poesie: si leggevano e si scrivevano, da soli o in gruppo. Sono sicuro che con quegli alunni ho ottenuto almeno tre obiettivi: amare la poesia, stare bene, capire che attraverso la libertà si raggiungono risultati migliori e si sta meglio.

Faccio un esempio pratico di come sia possibile lavorare diversamente, esaminando il caso di una "verifica" di geografia: dieci domande cui bisogna rispondere per iscritto e riguardanti, ovviamente, il lavoro sviluppato fino a quel momento. Meglio se le domande presuppongono un bel ragionamento prima delle risposte. Risulta che, su venti alunni, dieci ottengono un buon risultato, cinque un risultato accettabile e cinque un risultato, diciamo così, catastrofico.

Di fronte a questi risultati (ammesso che li abbia) che farebbe l'insegnante tradizionale?

Trascriverebbe i voti (o i giudizi) sul registro, farebbe una reprimenda al gruppo degli "sfaticati" e andrebbe avanti con il programma. Magari, in aula o altrove, si lamenterebbe dell'ordine di scuola che precede quello in cui lavora perché non prepara più "come una volta", delle famiglie che non seguono i figli, degli alunni che non studiano, della scuola in genere dove "non si può più bocciare" e via di queste palle che compongono il rosario più recitato nelle sale professori e nei consigli di classe.

L'insegnante meno tradizionale farebbe all'incirca le stesse cose; in più, semmai, ripeterebbe gli

argomenti "per chi non ha capito" col risultato quasi certo di annoiare ulteriormente gli allievi. Che cosa sarebbe giusto fare, invece? Quale lavoro potrebbe essere considerato fuori dagli schemi, più utile agli allievi, più valido per loro anche se non rivoluzionario?

Innanzitutto bisognerebbe aver già lavorato diversamente prima di arrivare a quella ipotetica verifica. Ci vogliono, insomma, delle premesse.

Intanto, da un sondaggio e dai dati in possesso dell'insegnante deve risultare che la geografia così come la stiamo svolgendo piace a tutti: quindi i risultati negativi non sono dovuti a disinteresse. Se per ipotesi non piacesse, allora bisognerebbe cambiare metodi e contenuti. Insomma, sarebbe il caso in cui la "verifica" serve all'insegnante non tanto per valutare gli alunni, ma per valutare se stesso e quello che fa.

Altro punto importante: l'insegnante ritiene, e gli alunni hanno già capito e sono d'accordo, che conoscere la geografia è bello (lasciamo perdere che vi sia anche chi ha capito bene che la geografia è pure importante, qui non interessa).

Inoltre: chi ha ottenuto risultati negativi ha alle spalle esperienze negative di scuola e famiglie che con la scuola hanno avuto cattivi rapporti; questi alunni poi hanno accumulato troppi "ritardi", troppe frustrazioni e hanno situazioni poco tranquille per studiare con metodo e "profitto", come si dice. Inutile quindi far loro il discorso di quanto sia bello e importante studiare. Sì, glielo posso anche fare, ma dicendo loro che capisco bene come poi non possano darmi retta.

Torniamo a noi. Sulla base di queste premesse e di come è andata la verifica, informo la classe dei risultati della verifica stessa (non degli eventuali giudizi per evitare che gli alunni si appiccichino le etichette del "buono", dell' "ottimo", dell' "insufficiente", ecc.), quindi di ciò che è stato fatto bene e di ciò che è stato fatto male.

Poi dico che, prima di proseguire nel nostro lavoro, bisogna aiutare chi ha fatto male perché comprenda le cose non capite (al di là, magari, che abbia fatto male perché a casa non studia: questo non interessa). Il succo della storia è che non si può proseguire lasciando indietro qualcuno. Dico anche che io potrei ripetere le mie spiegazioni, usando altri metodi, ma forse servirebbe fino ad un certo punto, forse ci annoieremmo tutti.

Informo, infine, che essendo giusto lavorare insieme per sviluppare la solidarietà e insieme crescere, sono i " più bravi" a doversi far carico per primi del problema dei " meno bravi".

Divido perciò la classe in cinque gruppi dentro i quali ci sono un paio di alunni che sanno già le cose, uno così e così, uno che va male. Il lavoro di esercitazione e di studio deve essere calibrato sulle esigenze dell'ultimo. Perché questo non si senta il meschino della situazione, bisogna che l'insegnante sappia far capire la necessità, direi la giustezza e quasi l'obbligo, di lavorare per l'ultimo. I ragazzi bravi sono migliori di quel che non si creda e sono quasi sempre ben disposti a lavorare così. I ragazzi bravi solitamente diventano stronzetti ed egoisti se l'insegnante coltiva arrivismo, egoismo e competizione, altrimenti sono disposti alla solidarietà. Comprendono bene poi, se glielo si spiega con convinzione, chiarezza e sentimento, che in un collettivo dove gli "ultimi" siano sempre più "elevati" (uso questi termini, anche se non mi piacciono) migliora la condizione generale ed individuale, ponendo le basi per operare in modo sempre più ampio e approfondito.

In conclusione, la solidarietà, l'aiuto reciproco ed il collettivismo sono indispensabili per non lasciare indietro nessuno, per soppiantare la competizione, l'arrivismo, la selezione e l'abbandono. Non faccio altri di esempi, diverrebbe troppo lungo.

Selezione

Quella della selezione è nella scuola una questione centrale. Si può affermare che la selezione è stata ed è ancora l'essenza della scuola nella società borghese.

Nel passato, fino all'avvento della scuola di massa ed escludendo il livello elementare di istruzione, la selezione era lo strumento attraverso il quale veniva scelto il personale dirigente della società fra quegli stessi che, di norma appartenenti alle classi medie o alte, frequentavano la scuola ben oltre il livello elementare. Era quindi una questione interna della borghesia. Infatti gli appartenenti alle classi subalterne solo eccezionalmente potevano accedere agli studi superiori e se ciò avveniva era

sovente perché il figlio di un qualche contadino, preso sotto la protezione del prete del paese, entrava in seminario.

A livello di istruzione elementare le cose stavano un po' diversamente, sebbene una cospicua parte di proletari non avesse accesso nemmeno a questa: bambine e bambini delle classi povere, più frequentemente nelle campagne e in modo sempre più marcato mano a mano che ci allontaniamo dai nostri tempi per andare ai primi decenni del secolo e alla fine dell'ottocento, già a sei o sette anni erano a lavorare; al massimo potevano frequentare la scuola durante l'inverno, quando il lavoro nei campi rallentava e i greggi stavano nelle stalle, ma col ritorno della primavera e fino a che non fosse concluso l'ultimo raccolto per loro la scuola chiudeva. Non sto parlando solo di tempi lontani. Sto parlando anche del dopoguerra fino agli anni '60 e non voglio entrare nel merito dell'esistenza a tutt'oggi di problemi simili, se non uguali o peggiori.

Fra chi nelle classi subalterne accedeva al "privilegio" della frequenza di una scuola elementare, molti venivano estromessi e rifiutati "strada facendo". Si trattava per di più di una scuola afflitta da classi affollatissime, personale scarso e sovente impreparato, metodi da caserma o da galera e contenuti volti all'addestramento mentale, al rispetto dell'autorità, alla fornitura di strumenti che rendessero più efficiente l'obbedienza e la sottomissione. Quasi come oggi, insomma.

Con la nascita della scuola di massa la selezione non scompare. Molti, come testimoniano i ragazzi di Barbiana in "Lettera a una professoressa" (1967), venivano risospinti nei campi e nelle fabbriche. Il fenomeno riguarda sia la scuola dell'obbligo sia la scuola superiore, soprattutto quella tecnica e professionale, e si attenua soltanto a seguito dei movimenti e delle lotte studentesche della fine degli anni '60. Queste lotte e questi movimenti introducono una nuova mentalità secondo cui l'istruzione deve essere garantita a tutti e l'eguaglianza fra gli individui non deve ridursi a una teoria da esplicitare sulle dichiarazioni di principio ma essere un fatto concreto. Questa mentalità non diviene definitiva né tantomeno è propria di tutti coloro che operano nella scuola o la frequentano, tuttavia appare abbastanza diffusa ed è, soprattutto, sostenuta dalle lotte; può quindi dare i suoi frutti pur fra mille limiti dovuti a un contesto sociale che tuttavia rimane quello di una società borghese.

L'attenuazione della selezione in quegli anni non significò affatto come oggi sostengono diffusi luoghi comuni, la premiazione dei "vagabondi" a scapito di chi, poverino, studia sul serio. Significò invece l'emergere di un sentire e di una cultura diversi, portati in larga misura dai membri delle classi subalterne, che si è riusciti a far prorompere sulla scena, vanificando il meccanismo della selezione tradizionalmente utilizzato come argine a questo sentire e a questa cultura.

Nel corso degli anni '70 il problema della selezione rimane aperto e abbastanza centrale fra le questioni scolastiche. E' con gli anni '80 e quindi col riemergere di una mentalità retrograda e col montare di un atteggiamento rampantista portato a modello di vita che di selezione non si discute quasi più, dando per scontato che si tratti di cosa ovvia, giusta, ineliminabile. La selezione diviene nuovamente pesante e trova nuovo vigore nell'ambito di una generale caduta di tensione ideale, persistendo a livelli apprezzabili nella scuola dell'obbligo, alle elementari ma soprattutto alle medie inferiori, e dilagando alle scuole superiori, guarda caso ancora una volta prevalentemente negli istituti tecnici e professionali. E' invece pressoché assente, checché se ne dica, nelle scuole private, nelle quali c'è evidentemente una selezione preventiva dovuta soprattutto al censo e dove, essendo pagati fior di quattrini per le rette, i risultati non "possono" mancare.

La situazione che viviamo ora è, rispetto agli anni '80, aggravata se possibile dall'irrompere della mentalità privatistica e "autonomistica" intesa come recupero di efficienza in termini di rendimento e di profitto. Nei recenti movimenti degli studenti mi sembra poi che il fattore selezione sia rimasto ai margini, prova ne è il fatto che in presenza di verifiche e interrogazioni di fine quadrimestre le lotte regolarmente rientrano sconfitte dalla paura del voto e delle pagelle. Questa non è certo l'unica causa dell'attenuarsi delle lotte, ma è una causa che certamente esiste, più o meno ammessa dagli studenti, ben conosciuta e "attesa" da professori e genitori. Non parliamo dei docenti, nelle cui lotte la questione è scomparsa come pure è marginale la questione della didattica e il mettere giudizi e voti e il bocciare sembrano ridiventate le peculiarità degli insegnanti, momento chiave dell'estrinsecazione del loro potere e della loro importanza. Potere e importanza che nelle piazze

contro governo e sindacati di regime sembrano però incapaci di dimostrare.

La selezione è lo strumento usato anche per risolvere altri problemi esistenti nel settore dell'istruzione pubblica. Infatti la selezione serve da un lato a eliminare chi non corrisponde a determinati criteri di valutazione, dall'altro ad arginare la carenza di spazi, l'affollamento delle classi e i problemi di disciplina. In alcuni istituti già all'inizio dell'anno scolastico si conosce il numero degli alunni che saranno bocciati e ciò lo si stabilisce in base al numero degli iscritti e allo spazio disponibile. Il problema degli alunni "indisciplinati" viene spesso affrontato e risolto con la bocciatura, anche a oltranza finché gli interessati non cambiano o non abbandonano. Questo accade anche alle medie inferiori in barba al diritto all'istruzione previsto dalle leggi. Non è raro trovare in classi prime della scuola media inferiore ragazzi di quattordici anni, bocciati due o tre volte, in attesa di compiere i quindici anni per lasciare "legalmente" gli studi, avendo frequentato per gli otto previsti dalla normativa, ma ovviamente non avendo conseguito alcun titolo di studio.

Credo poi sia evidente per tutti che l'affollamento e la carenza di spazi, se anche non fossero causa diretta di selezione, lo sono indirettamente perché il tipo di insegnamento svolto sarà peggiore e di fronte a un insegnamento peggiore non saranno professori e responsabili a trovarsi in certe difficoltà, bensì gli alunni.

Che fare? Credo che la selezione vada combattuta, non per un miglioramento di questa scuola ma per compiere un passo fra i tanti finalizzati al cambiamento radicale dalla società. Pertanto il meccanismo della selezione va affrontato e stravolto in profondità; non ha senso intaccarlo soltanto superficialmente: di questo sono capaci anche coloro che hanno come unico scopo quello di agire all'interno dell'attuale sistema, migliorandolo attraverso l'eliminazione delle pecche più vistose ma accettandone regole e sostanza.

Combattere la selezione è pertanto possibile non praticandola, inceppando un marchingegno di cui il potere, come abbiamo visto, si serve per vari scopi.

Sono lecite due obiezioni. Primo: anche da alcuni settori del potere (governo, industriali, sindacati di regime) vengono indicazioni circa la necessità di ridurre la selezione, in particolare nella scuola dell'obbligo, fornendo agli studenti una preparazione generale di base spendibile nel contesto dell'organizzazione capitalistica del lavoro. Secondo: la selezione non è certo l'unico problema e se anche non è attuata nell'ambito scolastico avviene comunque nella vita di ogni giorno; pertanto, se anche non si boccia un individuo a scuola, questi troverà poi ostacoli e impedimenti in altre occasioni, così come altri, di ostacoli e impedimenti, ne troveranno meno o nessuno.

Noi dobbiamo allora non soltanto non bocciare, bensì fornire ai nostri allievi quegli strumenti di critica e di coscienza che siano loro utili per contrastare il potere, difendersi da esso, combatterlo e contribuire infine all'edificazione di una società diversa da questa in cui viviamo. Quegli strumenti, insomma, che gli consentano di inserirsi nella società nel miglior modo possibile ma senza fregare gli altri o essere fregato; o, almeno, esserlo il meno possibile.

Si tratta pertanto di un discorso totalmente opposto a quello che vorrebbe la non selezione e la dotazione di strumenti per l'inserimento in questa società. Molti sono infatti i docenti che bocciano poco o niente, dicendo sostanzialmente ai loro alunni: ti consento di frequentare la classe successiva o ti do un diploma anche se non hai tutti i requisiti richiesti, perché ti ho dato un qualche insegnamento che ti farà essere un buon cittadino e, dal punto di vista professionale, se proprio non potrai essere un ingegnere o un tecnico, sarai un operaio; in definitiva ti metto in condizioni di stare convenientemente al posto che ti sarà riservato nell'organizzazione e nella gerarchia del sistema vigente. E' evidente che chi si pone il problema di una società in cui la vita di tutti sia migliore, da un punto di vista materiale come da un punto di vista spirituale, non ragionerà in questi termini: andrà invece oltre preoccupandosi essenzialmente, come ho detto, di creare nell'individuo almeno i presupposti per una coscienza critica.

Rimane il fatto, alla fine, che bocciature, voti, giudizi, pagelle, esami, scrutini andrebbero eliminati. Anche ora, nella scuola pubblica che è di stato e non è certo libertaria o rivoluzionaria. Andrebbero eliminati perché costituiscono un peso, un intralcio anche al conseguimento di quegli obiettivi educativi e didattici che la normativa impone. Sono rimasugli di un passato che una borghesia

intelligente e colta dovrebbe scrollare dal sistema scolastico, almeno nella fascia dell'obbligo, almeno fino ai 16 anni. Il tutto dovrebbe essere sostituito unicamente con una valutazione in cui si rilevino solo lacune e punti deboli per potervi intervenire. Insomma la valutazione non dovrebbe essere selettiva né sanzionatoria né discriminante, ma uno degli elementi per l'ulteriore crescita dell'allievo.

Ipotesi di una scuola diversa.

Operando opportunamente e costantemente sui contenuti, sui metodi e sulla selezione visti nel più ampio contesto di altre questioni politiche e sindacali, si può andare fin da ora nella direzione di un cambiamento radicale; si può cioè, partendo da oggi, stravolgere l'esistente per giungere a una organizzazione della scuola totalmente diversa da quella che abbiamo.

Come dovrà essere questa scuola del futuro che noi preconizziamo? Se mettessi insieme le idee che tante volte manifestano gli alunni, la scuola del futuro sarebbe già data, anzi sarebbero date varie ipotesi tutte da sperimentare e tutte più o meno corrispondenti all'ipotesi (o alle ipotesi) che i libertari hanno elaborato e sperimentato.

Una mia alunna di prima media ha avuto un tema intitolato "Come vorresti la scuola del duemila". Svolgimento di una sola parola: "chiusa". Direi che questa ipotesi, riguardo alla scuola così com'è adesso in quasi tutti i suoi aspetti, non fa una grinza. Effettivamente questo tipo di scuola dovrà essere chiusa in una società in cui libertà, eguaglianza e giustizia sociale, come educazione, istruzione e crescita degli individui, dovranno essere piene e pienamente realizzate. C'è un'altra ipotesi che è stata fatta da un ragazzo. Questo vorrebbe per scuola un edificio ampio e luminoso, pulito e con tutte le strutture necessarie, immerso in un parco vasto e ben tenuto, lontano dai rumori. Vorrebbe iniziare alle nove del mattino, trovarci un bar per far colazione con gli amici, quindi svolgere un'ora di educazione fisica, in palestra o all'aperto a seconda delle condizioni del tempo e delle necessità; poi farsi una doccia e, infine, dalle undici all'una, lezione. Vorrebbe mangiare a scuola in una mensa adeguata e giocare dopo pranzo fino alle tre. Dalle tre alle sei nuovamente lezione e quindi a casa. Le lezioni le vorrebbe relative a tante discipline, non soltanto a quelle oggi in uso; e più che lezioni cattedratiche sarebbero dialoghi, discussioni e ricerche con i compagni mentre i docenti avrebbero funzione di coordinatori. Ci sarebbe la libertà di non frequentare avendo voglia di stare altrove e mancherebbe l'obbligo delle giustificazioni. Insieme adulti e ragazzi deciderebbero l'organizzazione generale della scuola, con i ragazzi in posizione preminente perché la scuola sia fatta "per e con loro".

Un altro mio alunno sosteneva che la scuola avrebbe dovuto essere un edificio provvisto di biblioteche, laboratori, palestre, cinema, musei e tutte le strutture possibili e immaginabili dove chiunque e in qualunque momento potesse andare; quindi una struttura generale di aiuto a chi, praticando altrove attività necessarie alla crescita e alla maturazione, a un certo punto decidesse di ricorrere ad essa.

Io direi che in una futura società diversa si potrebbe anche ipotizzare l'assenza totale della scuola così come oggi è intesa. Insomma la scuola totalmente "chiusa". Penso però che fra tutte le ipotesi questa sia forse la più improbabile, la più difficile da attuare. Presupporrebbe infatti una società talmente umana, strutturata talmente bene, articolata e ricca da fornire in ogni sua parte le condizioni necessarie a ogni individuo per poter crescere, arricchirsi, modificarsi, svilupparsi. Questa ipotesi è quella che in un certo senso ha dominato nelle società non organizzate statalmente, società in cui il villaggio o il gruppo o la tribù o il semplice contatto con la natura e con gli altri è stato sufficiente alla crescita delle nuove generazioni. Credo che al punto in cui l'umanità è giunta forse non sarà più possibile applicare questa soluzione, sebbene sia possibile e auspicabile che questa sia chiamata ad integrare altre eventualmente adottate.

Sono più propenso a credere nella possibilità di realizzare la scuola descritta da quell'alunno che la voleva col bar, le docce e il parco intorno. Aggiungendo che essa non dovrebbe essere un mondo a

se, ma avere un'ampia possibilità di interrelazione col resto della società, con la città o con il villaggio, con i luoghi di produzione, con la gente, in special modo con gli adulti in modo che non sia più intesa come luogo di addestramento o preparazione delle giovani generazioni, ma luogo di tutti, dove ognuno può trovare la possibilità di svilupparsi, incontrare gli altri, discutere, formarsi. Una scuola quindi aperta al mondo, non luogo di conservazione, ma spazio di elaborazione, di sviluppo, di progressismo, di creatività, privilegiato per l'interscambio fra i diversi ambiti della società e certo uno dei suoi centri propulsori, forse il più importante.

Per arrivare a queste soluzioni è necessario parlarne, svilupparle, affinarle, evitando di pensare che siccome sono questioni di un futuro più o meno lontano si possano rimandare. Dei sogni e della società futura se ne deve parlare perché si realizzino; e per quanto possibile provare fin da ora, pur dentro a mille pastoie, pur sapendo che molti tentativi falliranno prima di trovare la via giusta, pur sapendo che un giorno forse faremo tutt'altro rispetto a quello di cui s'è discusso per lungo tempo. Potremmo anche pensare, fin da ora, all'apertura di scuola libertarie; cosa questa peraltro già fatta, a partire dal secolo scorso, con risultati spesso assai significativi. Gruppi di insegnanti libertari, con la cooperazione di operatori sociali e genitori, potrebbero affittare dei locali in città o una casa colonica facilmente raggiungibile dai centri abitati e crearvi una scuola che sia appetibile per frange di utenza non soddisfatta delle attuali scuola di stato e scuola privata. Un contributo dei genitori degli alunni e attività lavorative condotte insieme da alunni e insegnanti potrebbero costituire la fonte di sostentamento per chi in questa scuola lavora. Molte altre possibilità, rispetto a questa che ho ipotizzato, non ne vedo; e questa la ritengo fattibile nella misura in cui si riuscisse a individuare sia una utenza interessata sia attività remunerative compatibili con l'insegnamento.

A tal proposito vorrei segnalare un esempio funzionante, ormai sperimentato e consolidato. Si tratta di una iniziativa francese e, sebbene non si dica libertaria, ha però molte caratteristiche rapportabili a contenuti, organizzazione e metodologie libertarie. Un gruppo di operatori lavora in un antico casolare sulle montagne delle Cevenne, vicino alle città di Le Vigan e Aumessas. I ragazzi che si iscrivono a questa "scuola" non sono numerosi semplicemente perché le sue strutture e il tipo di attività svolta consentono buoni risultati soltanto se gli individui cui dedicarsi sono pochi. Mi pare che ciò sia vero per ogni tipo di scuola. La scuola in questione si chiama Arbre Voyageur; tale espressione sta a significare il senso del radicamento nella realtà e dell'attaccamento alle radici e al proprio ambiente ed allo stesso tempo il desiderio e il bisogno e l'utilità di muoversi, di conoscere altre genti e altri mondi e infine di conoscere noi stessi dentro altri mondi e a confronto con altra gente. I ragazzi per alcuni mesi dell'anno scolastico progettano un viaggio insieme con gli operatori addetti a seguirli e del viaggio mettono a punto tutti i particolari, svolgendo sia lavoro manuale che intellettuale di preparazione e di ricerca. Sono perciò considerati itinerario, punti di riferimento, geografia e storia locali, fauna, rischi, preparazione delle attrezzature e dei mezzi di trasporto che sono spesso recuperati e resi funzionanti dagli stessi allievi. Nella seconda parte dell'anno scolastico il viaggio viene effettuato; solitamente si tratta di viaggi che durano mesi e portano operatori e ragazzi nel Golfo di Guinea attraversando il Sahara, o in Madagascar, o in giro per i paesi mediterranei, o alle Canarie e via dicendo. Naturalmente tutto o quasi è autogestito, nel senso che non si ricorre ad agenzie o ad alberghi e ristoranti o a strutture consumistiche in genere, ma si risolve ogni problema con la discussione, un'attenta preparazione, i contatti preventivamente presi e i mezzi di cui si dispone.

A questa "scuola" partecipano vari tipi di ragazzi: dal disadattato che nella scuola tradizionale non riesce ad esprimersi e non trova più spazio e che i genitori provano a far confrontare con una situazione diversa, al ragazzo bravissimo negli studi che temporaneamente interrompe il curriculum per un anno di avventura e conoscenza diretta, al ragazzo cui una famiglia aperta e disponibile desidera regalare qualche cosa di diverso. Chi paga? In parte le famiglie, in parte esiste l'autofinanziamento consistente nell'eseguire, durante i mesi di preparazione del viaggio, lavori come riparazione e vendita di autoveicoli usati o come la cura di parte del Parco delle Cevenne. Credo sia questa una bella scuola: vivere mesi insieme lavorando, studiando e progettando viaggi; compiere quindi il viaggio con tutte le esperienze, le emozioni e le conoscenze che questo

comporta. Una scuola che probabilmente in un anno offre al ragazzo più ricchezza di quanta la scuola tradizionale non ne offra durante l'intero ciclo di studi. Senza contare il fatto che quest'ultima può anche rovinarti; anzi, solitamente ti rovina. Una scuola che nell'ambito delle idee e degli esperimenti libertari, dovrebbe suscitare interesse e potrebbe costituire sia un punto di riferimento sia un esempio con cui, almeno, confrontarsi.

Questa della scuola itinerante potrebbe essere non soltanto una possibilità reale fin da ora, come si è visto, ma anche un modo di organizzare l'educazione e l'istruzione o la scuola in un futuro in cui la società sia libertaria. Perché una intera classe non potrebbe partire in treno con i propri insegnanti e per alcune settimane o mesi, vivendo in campeggi e ostelli, visitare città e regioni facendo lezioni che in ogni disciplina sfruttino le opportunità offerte dal viaggio stesso? E i costi? Si pensi soltanto all'enorme quantità di risorse che si libererebbero, e che quindi potrebbero essere utilizzate anche nel campo dell'istruzione, se fossero annientati settori inutili e dannosi come quello militare. Oggi, col costo di un aereo da guerra, si pagherebbero viaggi per dieci anni a una intera scuola. E si incrementerebbe il turismo, con la creazione di nuovi posti di lavoro (camerieri, addetti alle pulizie, cuochi, ecc.) che sarebbero ricoperti degli attuali ufficiali e sottufficiali delle forze armate rimasti disoccupati.

Barlumi di scuola itineranti, il che non vuol dire per forza scuole libertarie ma certo significa un modo di educare orientato in senso libertario, potrebbero darsi anche dentro la scuola pubblica attuale sfruttando per quanto possibile le opportunità offerte dal cosiddetto turismo scolastico; se, questo è evidente, venisse concepito come uscita dagli schemi e dalle pastoie dell'edificio e dell'organizzazione burocratica e non come uno dei tanti modi per arricchire i bottegai e le imprese di trasporto privato che lucrano sulla scuola o per "consumare" città, monumenti e ambienti naturali già fin troppo consumati. A tal proposito, per un discorso più ampio ed esperienze concrete rimando là dove accenno al trekking e alle visite di istruzione.

Tornando per un po' alle ipotesi di scuole diverse e soprattutto libertarie, esistono in giro per il mondo esperienze e situazioni interessanti di cui varrebbe la pena occuparsi. Altre vene sono state nel passato, più o meno recente, e anche queste meriterebbero di essere studiate.

Ad esempio, so che in Francia esistono due licei autogestiti; pubblici (statali), ma autogestiti insieme da studenti e insegnanti. Esiste, sempre in Francia, l'interessante Bonaventure. Esiste, in Inghilterra, la Sands School. Di queste ultime due riporto, qui di seguito, la voce diretta.

BONAVENTURE: UNA ESPERIENZA EDUCATIVA AUTOGESTITA.

(Francia)

Bonaventure, che cosa è? E' una esperienza educativa autogestita. Ciò significa che la scuola è coorganizzata dai bambini, l'assemblea dei genitori, una équipe pedagogica e tutti gli aderenti al progetto.

Perché Bonaventure? Come è nato questo progetto? Bonaventure è un progetto nato da una rivolta, da un rigetto. Rivolta contro la scuola ordinaria e contro il sistema, da un gruppo di genitori che aveva già sperimentato la gestione collettiva attraverso un asilo nido parentale.

Rivolta contro la fatalità e l'ordine delle cose:

- fatalità della scuola che in Francia come altrove addestra i bambini, essendo la sottomissione al maestro e al professore l'obiettivo permanente (premessa della sottomissione al marito per le ragazze, ai gradi militari per i ragazzi, al padrone per tutti....).

- fatalità di una scuola, strumento dello stato, che riproduce le classi sociali, producendo l'insuccesso scolastico mentre proclama l'eguaglianza delle possibilità.

Secondo il sociologo Robert Baillon: "Le possibilità di ottenere un diploma sono tanto più elevate quanto più alta è la classe sociale di appartenenza; un bambino del ceto superiore ha probabilità cinque volte maggiori di ottenere un diploma rispetto a quelle del figlio di un operaio".

Per il solo fatto della standardizzazione della lingua (nella scuola francese capitalista è la lingua borghese ad essere il mezzo di comunicazione esclusivo in opposizione alla lingua popolare molteplice) che legittima una certa cultura e un certo linguaggio, la scuola capitalista favorisce certi

bambini: quelli della borghesia finanziaria e culturale. E non soltanto essa favorisce certi bambini, ma per di più essa riesce a persuadere quelli non provenienti dal ceto borghese che la loro incapacità a parlare come Voltaire rivela una intelligenza minore e li destina naturalmente ad occupare un posto nella società che sarà meno considerato e meno remunerato. Abbiamo preso l'esempio del linguaggio, ma ci sono ben altri valori borghesi veicolati dalla scuola capitalista e che mirano altrettanto alla riproduzione delle classi sociali: la superiorità dell'intellettuale sul manuale, l'individualismo, la competizione, il senso dello sfruttamento. Bambini passati alla Moulinette di questa scuola divengono senza dubbio degli adulti consenzienti, sottomessi, ammaestrati, gli adulti di cui lo stato capitalista ha bisogno per perpetuarsi.

Rivolta, in breve, di chi vuole cambiare la vita. E cambiare la vita là dove si è, su una piccola isola nel profondo della campagna francese, può essere creare un centro educativo che si basa su principi libertari dove i bambini saranno educati alla libertà, all'eguaglianza, alla solidarietà e all'autogestione. Ove si daranno loro i mezzi per questa libertà.

Bonaventure si pone dunque come una alternativa educativa e scolastica (in mezzo ad altre esperienze, certo: in Francia esistono anche scuole basate sul metodo Freinet, almeno due licei autogestiti...). Ma è più di questo. Perché noi vogliamo essere parte pregnante di un'altra avventura, quella di tutti coloro che sono in rottura col sistema dominante attuale e che mettono in piedi qui e ora le loro alternative. Bonaventure da questo punto di vista si pone chiaramente come membro attivo di un movimento sociale libertario. E' in questo senso che noi siamo sempre alla ricerca di contatti con associazioni, gruppi, alternative in Francia e altrove (esempio: Federazione anarchica, CNT-AIT, progetto sociale in Senegal, Associazione Terzomondista di solidarietà con i paesi del Terzo Mondo, movimento Freinet....).

A riprova di quel che stiamo dicendo, Bonaventure applica nel suo quotidiano la gratuità (la scuola è gratuita), la proprietà collettiva (i beni mobili e immobili appartengono tutti agli aderenti al progetto), un finanziamento sociale (sotto forma di sottoscrizione e autofinanziamento: libri, audiocassette, videocassette, manifesti....). D'altronde, è il logico coronamento a quel che vado dicendo, Bonaventure non è la scuola del partito, è anarchica. Essa scolarizza bambini di famiglie di vedute molto diverse, non necessariamente anarchiche, che hanno tutte trovato il loro posto e assunto delle responsabilità.

Bonaventure è dunque un centro educativo libertario. Per noi, ciò vuol dire uno spazio di apprendimento:

- apprendimento sociale. Perché la libertà, l'eguaglianza, l'autogestione, la cittadinanza o la solidarietà non sono principi che si decretano o pratiche innate. Queste cose si apprendono, soprattutto facendole, per i bambini come per gli adulti. E' per questo che qualche principio enunciato lo si trova dappertutto e in ogni momento nella vita di Bonaventure: nella classe facendo grammatica, in cucina, in piscina.....
- apprendimento scolastico. Trasmissione dei saperi fondamentali (leggere, scrivere, far di conto), ma anche e soprattutto sperimentazione e acquisizione di metodi che permettano di essere autonomi nell'accesso ai saperi, facendo parte l'autonomia dei principi che sono alla base di Bonaventure.
- apprendimento culturale. Iniziazione alla arti, agli sport, alle attività manuali. E dentro questi apprendimenti niente gerarchizzazione.

Il funzionamento.

Quali mezzi vengono forniti perché ciascuno possa realmente partecipare alle decisioni, proporre, autogestire le strutture? Abbiamo creato degli spazi di discussione e di decisione.

Dettaglio delle differenti istanze:

- Il Consiglio dei bambini. I bambini, più un adulto che anima (funzione tecnica: vigila affinché tutti si possano esprimere, dà il turno per prendere la parola...che tutti i punti all'ordine del giorno siano discussi...). E' settimanale o quindicinale. L'obiettivo è quello di far emergere i desideri dei bambini per trasformarli con loro in progetti. E' luogo di decisioni e soprattutto di apprendimento (apprendere a parlare in pubblico, a verbalizzare, ad ascoltare l'altro). E' luogo di definizione delle leggi comuni regolanti la vita di gruppo bambini-adulti.

-La riunione d'équipe. L'équipe pedagogica, più eventualmente i collaboratori esterni. Sistemazione tecnica dei progetti dei bambini. Valutazione dei progetti in corso e bilanci. Settimanale.

- Il consiglio degli adulti. l'équipe pedagogica, più i genitori. Discussione sulla quotidianità di Bonaventure (pianificazione delle faccende, manutenzione del camion,...), discussione sui fondi, decisioni sulle proposte dei bambini e degli adulti.

Mensile.

- L'Assemblea generale. Tutti i membri locali di Bonaventure. Risoluzione dei conflitti, discussione dei progetti dei bambini, presentazione dei progetti, feste. E' trimestrale.

- Il Congresso. Tutti gli aderenti al progetto. Bilancio dell'anno scolastico. Discussioni di bilancio (esempio, nel giugno 1996: valutazione istituzionale, l'uscita...), decisioni generali (bilancio, budget, domanda di approvazione dello stato...), strategia, grandi obiettivi.

- Le Commissioni. Sono composte da genitori, professionisti e aderenti al progetto. Sono delle istanze propositive. Commissione controllo esterno (valutazione istituzionale e pedagogica da parte di un gruppo di esterni). Commissione finanze (per autofinanziarci e assicurare la trasparenza dei nostri conti). Commissione pedagogica (lavorare sull'invenzione, il perfezionamento, l'adattamento di nuove tecniche pedagogiche).

Come è? Bonaventure é una scuola e molto di più. La scuola tradizionale designa un luogo e un tempo (8-12, 14-17) dove si apprende a leggere, scrivere e far di conto. Bonaventure é un luogo e un tempo dove si apprendono delle cose e anche si apprende ad essere, dove tutto ciò si fa nella scuola e altrettanto all'esterno con l'équipe e con altri. Il Centro educativo è una casa (cucina, aula, sala giochi, biblioteca) che è stato costruito da una cinquantina di compagni volenterosi durante l'estate del 1994.

(Tradotto dall'intervento di Thérèse Preux e Nathalie Jamet alla fiera dell'Autogestione a Pietrasanta, il 6 settembre 1996)

SANDS SCHOOL, 48 East street, Ashburton, Devon, TQ13 7AX

Storia

Sands é una scuola privata diurna (senza convitto), per la quale i genitori pagano una retta, ma molte famiglie pagano molto meno della retta intera, che è in ogni caso inferiore a quella della maggioranza delle scuole secondarie britanniche private.

Fu fondata nel 1987 da quattordici bambini e tre insegnanti provenienti dalla Dartington Hall School che stava per essere chiusa dai suoi amministratori, presumibilmente per ragioni finanziarie. Adulti e bambini si incontrarono molte volte durante l'estate per discutere esattamente come la scuola avrebbe dovuto essere. Si convenne che l'assemblea scolastica, in cui tutto lo staff e i bambini avrebbero avuto un voto ciascuno, avrebbe detenuto tutto il potere nella scuola, che la scuola avrebbe dovuto basarsi sul comune buon senso piuttosto che su norme per regolare il comportamento di tutti, che per cominciare ci sarebbe dovuto essere un orario del tutto convenzionale e che ci sarebbe stato un preside, cioè un insegnante responsabile per rappresentare la scuola all'esterno. Questo insegnante fu David Gribble. Gli altri due insegnanti fondatori furono Sean Bellamy e Sybilla Higgs.

La scuola iniziò in settembre con 22 bambini in tutto, di età compresa fra gli 11 e i 16 anni, al pianterreno della casa appartenente ai genitori di un bambino della scuola. Un quarto insegnante si aggiunse di lì a poco allo staff. Nella primavera dell'anno successivo si trovò l'attuale fabbricato e la scuola vi si trasferì all'inizio del trimestre estivo.

Dopo circa due anni si decise che dal momento che il cosiddetto preside non prendeva alcuna importante decisione, ma consultava sempre l'assemblea scolastica, il titolo doveva essere cambiato in "amministratore".

Nel 1992 David Gribble si ritirò e Sean Bellamy diventò il nuovo amministratore.

La scuola ha ancora un orario completo di lezioni, ma queste sono ora facoltative. Dal primo anno della scuola, i ragazzi dell'età appropriata (16 anni) hanno superato il GCSE (gli esami statali). Dal 1994 è stato possibile per i ragazzi rimanere dopo aver superato questi esami e studiare per l'A-Level, un esame che si sostiene a 18 anni per accedere all'università e ai vari college.

Attualmente (1996/1997) il numero dei ragazzi nella scuola è di circa 50. Questo numero dovrebbe essere quasi sufficiente dal punto di vista finanziario, ma la scuola è sinora largamente dipesa dalle donazioni, nonostante le quali lo staff è pagato soltanto i due terzi di quello che riceverebbero da qualsiasi altra parte, quindi si sta facendo il possibile per procurare altro denaro.

Struttura

La scuola si trova in una grande casa ad Ashburton, una piccola cittadina di campagna nel sud del Devon. Questa casa una volta era l'abitazione di una famiglia, così non ci sono stanze realmente grandi e ciò condiziona il modo di operare della scuola. La stanza delle riunioni può contenere tutti, ma tutte le classi non possono contenere più di 15 persone. C'è un grande giardino, che include un campo da tennis che è usato come area sportiva. In questo giardino ci sono diversi edifici che includono l'aula di artistica, il laboratorio di falegnameria, l'aula di scienze, un muro per arrampicarsi e un locale per la ricreazione, dove i ragazzi possono fumare.

Nell'edificio principale ci sono un ufficio, un laboratorio teatrale, una cucina e sala da pranzo dove coloro che non desiderano portare da casa la colazione al sacco possono mangiare un pasto preparato dagli studenti a mezzogiorno, un laboratorio musicale, una sala per le riunioni, un laboratorio di informatica e tre o quattro aule, due delle quali sono permanentemente utilizzate per le

lezioni di Inglese e Matematica.

La riunione settimanale detiene tutto il potere, ma dal punto di vista legale la scuola deve avere un Comitato di Gestione e un Comitato Direttivo. Il primo ha la responsabilità di assicurare che l'amministrazione finanziaria della scuola sia opportunamente condotta. Il secondo si riunisce una volta a trimestre, a meno che situazioni problematiche non richiedano tempi più brevi, e ha la responsabilità di controllare che i desideri della comunità scolastica siano rispettati, e che nessuno individualmente o in gruppo possa impadronirsi del potere. I membri di questo Comitato offrono anche consigli di vario genere e supporto, ma la loro autorità è minima. Nessun genitore ha ruoli ufficiali nella gestione della scuola, ma c'è una Associazione Genitori-Insegnanti che si riunisce una o due volte a trimestre, e comunque i genitori sono i benvenuti in ogni momento.

La struttura dell'orario varia da trimestre a trimestre. Coloro che si preparano per il GCSE hanno sempre avuto lezioni separate, così come il gruppo di studenti più anziani, ma molte attività sono per tutti. Ci sono insegnanti a tempo pieno e a part-time le cui specializzazioni sono: Inglese, Matematica, Scienze, Storia, Arte, Francese, Educazione fisica, falegnameria e teatro.

Attualmente ci sono soltanto due regole nella scuola: non si può portare e fare uso di alcool e droghe all'interno della scuola, e se uno vuole allontanarsi dalla scuola durante l'orario scolastico deve informare un membro dello staff.

Ogni anno la scuola al completo va in campeggio per un fine settimana o più, e questo momento è diventato una parte importante dell'esperienza scolastica.

Funzionamento.

Sarebbe sciocco pretendere che la maggior parte dello staff non abbia più influenza della maggior parte dei ragazzi, ma le riunioni sono veramente democratiche e nel caso si verificasse che i ragazzi e adulti votassero gli uni contro gli altri entrambi in modo compatto i ragazzi supererebbero ovviamente lo staff per numero. Tuttavia, quando c'è una questione controversa i pareri sono difficilmente discordi secondo l'età. L'assemblea della scuola nomina e licenzia lo staff (benché essa non abbia mai sinora licenziato un insegnante), ammette e allontana gli alunni, si occupa di tutti i problemi di comportamento che non possono essere risolti semplicemente in un consesso sociale e generalmente prende tutte le decisioni che normalmente sarebbero prese da un preside.

Pochi ragazzi trascorrono tutto il loro tempo a scuola frequentando lezioni. Essi chiacchierano, giocano in giardino, suonano, vanno nell'aula di arte, seguono interessi personali, vanno fuori dalla scuola a prendere un caffè o a comprare un gelato. Questo significa che quelli che frequentano le lezioni hanno deciso volontariamente e sono sicuri di volerlo fare. La maggior parte dei ragazzi fa meno esami di chi va nelle scuole convenzionali, ma ne superano abbastanza e a un livello sufficientemente alto da consentire loro di poter continuare a fare ciò che vogliono dopo aver

lasciato Sands. Alcuni risultati sono eccellenti, ma si cerca di non darvi troppo peso.

L'eguaglianza sociale tra adulti e ragazzi è assoluta. Ci sono un calore e una comprensione certamente più importante del curriculum e ben più importanti della condivisione del potere e della responsabilità. Quando c'è un problema si presume che tutti senza alcun dubbio siano egualmente impegnati nel trovare la miglior soluzione possibile.

Sands è la prova concreta che gli adolescenti conservano un naturale rispetto di se stessi, si preoccupano per gli altri e si interessano del mondo intorno a loro finché gli adulti con cui entrano in contatto non cercano di costringerli ad adeguarsi a norme e modelli artificiali.

(da una corrispondenza con David, settembre 1996).

Descriverò adesso qualche cosa di pratico, qualche cosa che ho fatto. Non si tratta di grandi novità, né del meglio; sono soltanto alcune esperienze che sottopongo all'attenzione di chi è interessato, alla critica e al confronto.

Insegno nella scuola Media Inferiore e quindi a questo ambito mi riferirò; penso però che certe esperienze siano possibili anche altrove. La descrizione di lezioni o interventi non è dettagliata per evitare di dilungarmi troppo, ma posso dare chiarimenti, precisazioni e documentazione in qualunque momento e a chiunque me lo chieda.

Lettura del giornale. Comincio in prima media, chiedendo agli alunni di portare tre o quattro quotidiani. Non sto a descrivere come è fatto un giornale perché di solito a una tal cosa gli allievi si annoiano; se ne parla semmai nel corso dei tre anni, quando capita l'occasione. Apriamo un giornale e guardiamo i titoli di testa. Non è difficile trovarne di cubitali su questioni banali. Discutiamo su questi titoli. Andando avanti a sfogliare capita invece di trovare relegata nelle pagine interne una notizia importante (ad esempio: la morte di operai sul lavoro, disastri ambientali, guerre).

Domando allora come mai questa notizia sta proprio lì e affermo, provocatoriamente, che data la sua collocazione deve essere molto meno importante di quella messa in prima pagina. Pilotando, ma non più di tanto, la discussione e, dall'altra parte, assumendo il ruolo di colui che tenta di giustificare le scelte della redazione di quel giornale (e inserendo via via elementi di stimolo e riflessione) gli alunni arrivano abbastanza velocemente (a volte bastano poche lezioni) a comprendere come si comportano le varie testate: quale considera importanti i licenziamenti, la guerra o le questioni ambientali e quale le vicende personali del tal calciatore o del tale attore, quale si crogiola nella cronaca nera e quale non vi insiste, quale si occupa prevalentemente di sport e quale non ne parla e perché.

A seguire, nelle lezioni successive , si leggono vari articoli scelti da me in base alle difficoltà o dagli alunni stessi in base alla curiosità, rimanendo fermo il fatto che chiedo soltanto di comprenderli, non di farvi esercitazioni di varia natura, e che se ci accorgiamo di non capirli li abbandoniamo senza spiegazioni unilaterali.

Si passa ad una terza fase, quella della lettura vera e propria del giornale. Gli alunni sono invitati a portare in aula il giornale che preferiscono (se è stato fatto un lavoro corretto nelle prime due fasi saranno più frequenti quelli meno noti, più propriamente quelli meno legati al potere). Gli alunni lavoreranno individualmente o a gruppi. Forse inizialmente vi sarà un po' di caos, ma sono sufficienti poche lezioni perché i ragazzi si diano un ordine loro e procedano a scorrere il giornale, scegliendo e leggendo qualche articolo. Spesso i gruppi si scambiano il giornale, così che ciascuno scorre più di una testata; può accadere che chi in un primo momento aveva scelto di leggere il giornale da solo si unisca a un gruppo; viceversa, un membro di un gruppo si stacca. C'è insomma una dinamica che non intralcia l'attività, anzi l'arricchisce attraverso scambi di opinioni e informazioni. Il docente naturalmente è a disposizione per chiarimenti e interventi.

Sul tipo di impostazione appena descritto possiamo innestare numerose variazioni: l'insegnante può decidere con gli alunni di leggere soltanto articoli sulla guerra o sulla fame nel mondo o sulla violenza ai minori o, cambiando versante, articoli sulle cose belle che succedono, quindi farne una raccolta identificando luoghi e personaggi e costruendo, magari con l' aiuto di carte geografiche, una mappa di determinati avvenimenti, da utilizzare come strumento di comunicazione in una

eventuale mostra o assemblea di fine anno con i genitori, gli abitanti del quartiere e gli alunni di altre classi.

Riutilizzo rifiuti, riciclaggio, ambiente. Anni fa una mia classe ha chiuso la propria attività su questi temi con una assemblea, proprio come dicevo poco sopra. Come materiale di riferimento abbiamo scelto la carta che è il "rifiuto" più prodotto in una scuola, discutendo, cercando le motivazioni per un diverso atteggiamento, informando gli alunni delle altre classi e gli adulti presenti nella scuola perché tutti fossero a conoscenza della questione e, volendo, potessero collaborare. Abbiamo incalzato le istituzioni perché fornissero strutture e strumenti necessari per il riutilizzo e il riciclaggio; quando le istituzioni non hanno risposto le abbiamo criticate, confrontando il loro disinteresse col diverso atteggiamento tenuto su questioni di altra natura. Abbiamo anche provato a costruire semplici strumenti che ci permettessero, partendo dalla carta usata, di rifarne della nuova, abbiamo cioè praticato direttamente il riciclaggio. Ci ha guidati il criterio della partecipazione di tutti e della partecipazione in prima persona. Alla fine, come dicevo, è stata indetta e preparata un'assemblea e gli alunni di questa classe si sono confrontati con i loro genitori e con gli abitanti del quartiere dove ha sede la scuola, sia sul problema del riutilizzo e riciclaggio dei rifiuti sia sul modo che avevamo tenuto nello svolgere il lavoro.

Questa descrizione riguarda il lavoro fatto qualche anno fa, ma ogni anno ho ripetuto, da solo o con colleghi, questo discorso sull'ambiente, apportandovi delle modifiche a seconda della classe, degli interessi, delle disponibilità a occuparsi di un materiale piuttosto che di un altro, a occuparsene con certi metodi piuttosto di altri e così via. Ho provato, ad esempio, la realizzazione del cumulo nel giardino della scuola. Non abbiamo fatto una cosa molto "scientifica", per mancanza di strumenti adeguati; tuttavia gli alunni hanno lavorato adoperando le mani e utilizzando il materiale a disposizione (foglie, residui di potature, avanzi della mensa); hanno lavorato tutti, in prima persona, rendendosi conto in pratica di come si possono riutilizzare i rifiuti per produrre una cosa utile, in questo caso il concime naturale, e per di più evitando di doverli smaltire andando incontro a maggiori spese e inquinamento.

Visite di istruzione. Le visite di istruzione, se bene utilizzate, sebbene se ne possano fare poche, sono un ottimo momento per praticare metodi e contenuti diversi, di segno libertario. Consideriamo anche l'uscita di poche ore in un parco cittadino o nella campagna appena fuori dell'abitato. Si può andare in questo parco senza l'ossessione del " che cosa" si va a fare (burocraticamente l'uscita si può giustificare in mille modi). Si va lì e si cammina, a caso, guardandoci intorno, parlando; se l'insegnante è chiamato in causa (e viene certamente chiamato in causa) con domande, con racconti personali che l'alunno si sente di fare, perché coglie questo momento non ufficiale per aprirsi, l'insegnante sta al gioco, si comporta un po' come se stesse camminando con adulti suoi amici; risponde, fa le sue osservazioni, sta zitto, cerca di non rompere con interventi " cattedratici" il clima di socializzazione, di scambio di idee, informazioni ed esperienze che si instaura, limitandosi a stare in mezzo agli altri. In questo tipo di situazione i legami si rafforzano, si colloquia, si acquisiscono anche molte informazioni; c'è infatti un clima di scambio: informazioni sul proprio vissuto, sulla vegetazione o sugli animali del parco, sui fatti più importanti del momento (o su quelli meno importanti), anche sulle specifiche materie di insegnamento che in queste situazioni vengono chiamate in causa con più tranquillità, sicurezza e piacere.

Meglio ancora se si ha a disposizione un'intera giornata. Partiamo al mattino in treno, facendo così educazione al mezzo pubblico e non ingrassando le ditte di trasporto private, scegliendo una località di campagna o di montagna non troppo distante, per non affaticarci troppo. Si visita qualche cosa che, in questa località, abbia interesse storico o artistico, ma che sia una cosa piccola, sempre per non tediareci oltre il necessario e dar valore anche al meno conosciuto. Per il resto della giornata si cammina fra boschi e campi oppure, ma ambedue le cose possono essere attuate, si sceglie un angolo di bosco o di campo in cui fermarsi. Lì ciascuno fa quel che vuole: dorme, mangia, gioca, parla, se si è portato un libro o un giornale legge, gironzola alla scoperta di quel che si può scoprire, curiosare fra piante ruscelli o quant'altro. L'insegnante fa come gli altri. Ancora una volta i risultati sono interessanti: gli alunni si rilassano, si conoscono meglio, si organizzano per conto loro, stanno

a contatto con la natura e l'ambiente senza vederli come "oggetti" imposti dalla necessità dello studio, interiorizzano sensazioni e informazioni più di quanto si possa credere.

Un altro tipo di visita di istruzione può essere ai luoghi produttivi, non per far piacere alle locali associazioni di categoria o per altri motivi del genere, ma perché gli alunni acquisiscano alcuni elementi di coscienza sulle condizioni di lavoro. Se, ad esempio, si riesce a far visitare una industria tessile (come mi è capitato), specialmente i reparti dei telai, possiamo mostrare concretamente che cosa sia l'inquinamento da rumore o da polveri in una fabbrica. Mi pare inutile osservare che ha ben altro carattere la visita d'istruzione finalizzata a far vedere quanto sono perfette le macchine, quanto è bravo l'imprenditore che organizza il lavoro e "crea occupazione", quanto si deve essere "seri e preparati" per poi essere "degni" di entrare in quella struttura produttiva in qualità di operai o di tecnici.

D'altro canto, se si ha un buon rapporto con un artigiano di quelli che amano il proprio lavoro e non sfruttano mano d'opera, se ne può visitare il laboratorio e vedere come è possibile lavorare diversamente rispetto alla grande fabbrica, con un contatto meno alienante con macchine e prodotto. In questi laboratori è poi facile ed interessante vedere nei particolari e con calma le fasi del lavoro, aprendo per un po' gli occhi e il cervello su uno spaccato di realtà che oggi non è facile rintracciare. Nell'ordine delle cosiddette visite d'istruzione, un discorso a parte merita il trekking. Io amo molto camminare, è una delle mie attività principali e preferite. Con le classi con cui avevo lavorato fino a qualche anno fa non mi ero posto il problema del camminare altro che nei termini in cui l'ho descritto in questa parte dedicata alle visite di istruzione. Verso le associazioni di trekking nutro una certa diffidenza. Non so bene perché e comunque non è il caso di entrare nel merito in questa sede.

Qualche anno fa una mia collega, insegnante di educazione fisica, mi ha proposto di fare un trekking con una classe. E' andata bene, ho scoperto una possibilità in più. Quell'esperienza l'abbiamo poi ripetuta sia con associazioni di trekking sia organizzandoci da soli. Siamo andati tre giorni alle Cinque Terre, cinque giorni all'Isola d'Elba, quattro giorni in alta valle Varaita, ecc. Direi che vale la pena. Camminare in mezzo alla natura, portarsi il peso del proprio zaino, essere liberi dalla famiglia (spesso per la prima volta nella propria vita) fa stare bene, fa sentire responsabili, fa sentire padroni di sé. Camminando si chiacchiera con gli amici e l'insegnante, ci si ferma poi a riposare godendoci la quiete e rilassandoci, si osservano i paesaggi attraversati. La sera in albergo si mangia insieme, si commenta la strada fatta durante il giorno, ci si riunisce poi nelle camere, a gruppi, a parlare e giocare. Per quanto riguarda gli aspetti strettamente didattici ed educativi i risultati che si ottengono sono secondo me straordinari: socializzazione, solidarietà, amicizia; e poi anche le lezioni di geografia, di botanica, di storia locale che fatte camminando, in modo informale, sono più efficaci e niente affatto pesanti. Nel fare questi trekking ciò che mi ha più colpito è stata la determinazione con cui le ragazze e i ragazzi interessati hanno sopportato la fatica, misurandosi con se stessi e dimostrando come di fronte a quel che interessa e che piace si sia disposti anche allo sforzo, senza soffrire, senza annoiarsi. Spesso i più determinati sono stati quelli con meno "rendimento" nelle attività didattiche normali; spesso nel trekking chi aveva meno fiducia in sé ne ha poi acquisita vedendosi capace di affrontare fatiche e difficoltà.

Ora ho fatto del trekking una attività fissa, nel senso che le classi con cui lavoro me le porto via dalla scuola almeno una volta in ciascun anno scolastico, a cominciare dalla prima media con tre o quattro giorni e finendo in terza con cinque. Senza voler fare della pubblicità gratuita, ho perso la diffidenza nei confronti delle associazioni di trekking, e ho imparato a fare anche da solo.

Narrativa. Nella scuola media inferiore "narrativa" è la lettura in classe di un testo all'anno (di solito da un romanzetto da quattro soldi alla riduzione dei Promessi Sposi). Sul testo letto, al termine di ogni capitolo o giù di lì, si fanno dei riassunti scritti o orali, delle relazioni, delle schede, insomma esercitazioni di varia natura, non esclusa l'analisi grammaticale. Normalmente il risultato è che gli alunni, a fine triennio, dopo un simile "trattamento", odiano i libri e la lettura. Se consideriamo poi che alle superiori saranno sottoposti a metodologie analoghe per altri cinque anni,

si capirà perché il nostro sia un paese fra quelli in cui si legge meno.

Io imposto il lavoro diversamente, in modo libero. Innanzitutto non adotto il libro di testo e il risultato immediato è un piccolo risparmio per le famiglie, che di questi tempi non è cosa da poco. Gli alunni portano ciascuno un proprio libro; chi non ne ha si rivolge all' insegnante, alla biblioteca della scuola o a quella comunale (così si fa anche educazione all' uso di strutture pubbliche). Ciascuno, una, due e anche tre ore alla settimana, in aula, legge il suo libro; quando lo finisce ne inizia un altro. L' insegnante si limita a prendere nota delle letture fatte da ciascun alunno. Non fa alcun controllo; dà soltanto consigli se gli sono richiesti. Se un alunno inizia un libro e poi non gli piace, può interromperne la lettura e metterlo da parte. Non sono richiesti né schede, né riassunti, né interrogazioni. Se qualcuno vuole parlare del libro che sta leggendo lo può fare; se lo vuole raccontare a tutta la classe, pure. Ovviamente se la classe e il compagno sono d' accordo. Tutti i libri sono ammessi. Se qualcuno non vuole leggere (capita, solitamente, soltanto agli inizi di questo lavoro, in prima media) è libero di farlo. Il risultato è che alcuni alunni portano a termine dai dieci ai quindici libri un anno; coloro che sono giunti in prima media odiando per qualche ragione la lettura arrivano a leggerne tre o quattro. Se è stato fatto un rilievo sull' indice di gradimento della lettura agli inizi dell' anno e questo viene ripetuto alla fine, ci troveremo di fronte risultati straordinari. Ma non è tanto importante il fatto di aver indotto questi ragazzi all' amore per la lettura (cosa che , comunque , per me rimane fondamentale), quanto l' aver dimostrato praticamente che l' assenza di costrizione, la libertà e la libera scelta danno sempre risultati migliori di qualunque altro metodo.

In questo lavoro di "narrativa" fornisco ai miei alunni una specie di guida, cioè un elenco di testi che a me paiono degni di essere letti. Gliene do una in prima media, breve, di titoli adatti a chi sta passando dalla fanciullezza all' adolescenza, e una in seconda o terza media, molto più nutrita e da utilizzare anche dopo la scuola dell' obbligo. Ovviamente sono liberi di non avvalersi di questa guida, e infatti c'è chi non se ne avvale o se ne avvale soltanto in parte. Questa guida l' accompagno con una breve lettera rivolta agli alunni. In appendice riporto una di queste lettere, con cui accompagnai un elenco di libri dato a una classe seconda.

La discussione. In qualunque momento se ne presenti l'occasione, per esigenze degli alunni o dell'insegnante, si deve discutere. Qualunque lezione sia in corso viene interrotta se durante il suo svolgimento nasce la necessità, prendendo spunto da un suo passaggio, della discussione. Questa può anche essere programmata, nel senso che una o due ore a settimana, stabilite in precedenza si dedicano al parlare dei problemi della classe o di questioni che, pur essendo personali, alunni e insegnante intendono socializzare e sottoporre, appunto, a discussione. Nel caso della discussione programmata, ma anche, volendo, nel caso della discussione spontanea, un alunno a turno dà la parola a chi si prenota per parlare. Colui che parla deve essere ascoltato finché non ha finito e qualunque cosa dica. L' insegnante naturalmente si mette in nota come tutti gli altri se vuol dire la sua. L' argomento prescelto viene sviluppato senza limiti di tempo; lo si abbandona quando non si trova più niente da dire. È scontato che la discussione non è finalizzata a nulla di burocratico o didatticamente tradizionale: non la si deve perciò né relazionare o riassumere né tantomeno utilizzare per un eventuale giudizio dell' insegnante. Chi non vuole parlare non è forzato a farlo. Il docente deve soltanto porre l' accento sull' opportunità di non deridere i compagni che si esprimono male o dicono cose poco congruenti. Normalmente per far capire questo non ci vuole molto sforzo; avviene infatti quasi automaticamente che in un clima di distensione e di libertà si comprenda presto l' importanza di ascoltare tutti senza prendere in giro nessuno.

La discussione tuttavia deve trasformarsi in conversazione. Sia nel senso che, col passare del tempo, non deve esserci più bisogno dell' alunno che dà la parola, sia nel senso che lo scambio di opinioni e il parlare devono essere più colloquiali, più fluidi, più naturali, finalizzati al piacere di parlare, al bisogno emotivo di comunicare, alle necessità reali e sentite della vita collettiva. La discussione deve pian pian diventare il metodo predominante sostituendosi quanto più possibile alle pratiche tradizionali, in particolare alle lezioni cattedratiche; in questo modo l' insegnamento diviene un effettivo scambio, una effettiva comunicazione fra membri di un collettivo che vengono a trovarsi

sullo stesso piano, docente compreso.

Il passaggio dalla "discussione" alla "conversazione" può avvenire (è questa un' affermazione frutto di osservazione e di esperienza diretta) nel giro di poche settimane o di pochi mesi. Più lungo e complesso, e tuttavia possibile, è il passaggio all'emarginazione o eliminazione delle pratiche tradizionali sostituite dalla conversazione. Ribadisco che affinché ciò avvenga è necessario che la discussione non sia utilizzata strumentalmente ai fini di una migliore gestione della classe.

Educazione sessuale. Può aver luogo utilizzando il metodo della discussione e della conversazione e, come strumenti, ove fossero necessari, ci si può avvalere, fra altri, del giornale. Quello dell' educazione sessuale è un tema che per ragioni facilmente immaginabili (i problemi della preadolescenza e adolescenza , i primi innamoramenti) entusiasma i ragazzi e le ragazze di scuola media. Un tale entusiasmo può essere distrutto nel giro di poche lezioni se il discorso, in quanto a metodi e a contenuti, viene condotto tradizionalmente.

Ho fatto nel corso della mia esperienza vari tentativi provando approcci diversi, ciascuno dei quali ha una sua validità assoluta e relativa dipendente dalla classe che si ha di fronte. In generale funziona bene l'iniziare dalla prima media mostrando agli allievi la propria disponibilità ad affrontare certi temi; mano a mano che questa disponibilità emerge si fanno sempre più chiare e pressanti le domande; e tanto più saranno chiare le risposte tanto più crescerà la fiducia reciproca su cui sarà poi possibile costruire qualunque discorso. Il docente può diventare un punto di riferimento importante, perché a questa età in genere con i genitori si parla poco e ancor meno di certe questioni

A qualunque tipo di domanda va data una risposta che non abbia veli, senza infingimenti, senza ipocrisie, curando soltanto il linguaggio perché sia adeguato e formulato in modo tale che nemmeno per sbaglio possa essere confuso con gerghi ignoranti o, per altri versi, dar luogo a ritorsioni da parte di gerarchie varie, preti o catechisti, sempre pronti a mettere gli occhi e le mani su quello che non collima con il loro credo. Il docente non deve altresì negare il proprio parere, difendendolo se necessario, e mai ricorrere all' atteggiamento dell' "imparzialità". Che significherebbe imparzialità in questi casi? Deve anche porre in luce le contraddizioni, possibilmente citando fatti e dati. Deve lasciare che l' allievo possa riflettere e lasciare che faccia le proprie scelte. Se l' allievo corre il rischio di essere influenzato ciò è nell' ordine naturale delle cose. D'altronde non si comprende come si possa e perché si debba evitare questa influenza; esistono influenze televisive e religiose ben più devastanti e delle quali ben pochi si preoccupano.

Tutti i temi vanno bene; dal divorzio all' aborto, dalla contraccezione all' omosessualità; dalla masturbazione alla mercificazione del corpo della donna. Risatine e atteggiamenti distorti che inizialmente esistono in qualche allievo, si superano o ignorandoli o discutendone pacatamente con gli interessati o col resto della classe: se non colpevolizzati né demonizzati scompaiono nel giro di poco tempo e la discussione e l' approfondimento dei temi scorrono via facilmente e proficuamente. Aiuta nel trovare temi di discussione, oltre alla curiosità degli interessati e alle loro esigenze di adolescenti, la lettura del giornale che offre sempre più di uno spunto per entrare nel merito delle questioni inerenti la sfera sessuale. Ci si può aiutare con video messi in circolazione da case editrici più "svegli" o con libri di testo di scienze e educazione civica, ma questo vale fino a un certo punto perché tali strumenti normalmente offrono meno di quanto in generale gli adolescenti già sanno: il potere statale e quello religioso operano ancora assai pesantemente, soprattutto su certi contenuti. Quando si giunge a livelli ormai sciolti di discussione, dopo alcuni mesi di lavoro, quando ormai ciascuno si apre senza troppi problemi agli altri e non teme di mettere a nudo paure, preoccupazioni e dubbi, si assiste a " dibattiti " veramente interessanti e liberatori in cui la spontaneità la fa da padrona, l' ironia su se stessi e sugli altri (questa quasi sempre discreta) pure, in cui l' emozione per essere riusciti a dire le proprie cose più nascoste, magari pesanti fino a poco tempo prima, appare evidente e indice della validità di certi procedimenti che portano un contributo concreto alla liberazione da fardelli di luoghi comuni, paure e preconcetti.

Geografia. Kropotkin, grande geografo russo e noto anarchico, camminava per le campagne inglesi portando nel suo zaino libri e quaderni per gli appunti; osservava, annotava, parlava con la gente,

chiedeva informazioni sulle cose che vedeva, sui prodotti, sul lavoro, sulle abitudini delle persone e questo era uno dei suoi modi per studiare la geografia.

E' un modo possibile anche con una classe di qualunque tipo di scuola, preferibilmente non troppo numerosa. Una lezione di questo tipo può durare lo spazio di alcuni giorni o alcune ore e può essere integrata con storia, educazione civica, scienze, storia dell' arte... Posso uscire con gli alunni nelle vie del quartiere dove si trova la scuola o, cosa più piacevole, in campagna, se la scuola è in un paese di piccole dimensioni. Lo scopo è quello di osservare dal vivo gli elementi del territorio, la sua struttura, le alterazioni in essa prodotte e con loro la sua storia rilevabile da segni quasi sempre ancora presenti.

Si osserva e si annota la differenza fra una villa e un palazzo popolare, fra il giardino della villa e il verde inesistente di un palazzo, fra un orto e un giardino, fra una strada silenziosa (e il tipo di abitazioni che vi si trovano) e una a grande traffico; fra un quartiere popolare e uno ricco; perché non osservare il tipo di cancelli e recinzioni di una villa e il tipo di cani che ci stanno dietro e quanto ringhiano? Si può osservare lo stato della segnaletica stradale, quante volte si è costretti a scendere dal marciapiede a causa delle macchine parcheggiate di traverso, quanto spazio c'è fra una macchina e il muro. Quanto sono alti i marciapiedi e se ci sono gli scivoli per i disabili, donne con la carrozzina e anziani col carrellino della spesa; e poi quanto verde esiste; si può contare il numero dei vecchi che si incontrano e il numero dei bambini per un rilievo sull' età della popolazione, quante facce allegre e quante invece tristi e tirate per "misurare" il benessere della gente, quanti gatti e quanti cani, il numero dei negozi e delle biblioteche, dei cinema e dei campi da gioco. Se l' uscita anziché in quartiere si fa fuori città, in campagna (e qui ci possiamo ricollegare alle visite di istruzione di cui ho detto poco fa), allora le cose da osservare e annotare saranno di altro tipo: la flora e la fauna in tutti i loro aspetti e le loro particolarità, il lavoro agricolo, le acque, i segni dell' inquinamento presenti ormai anche lontano dai centri abitati e così via.

Ritengo che questo modo di procedere abbia il pregio di far agire direttamente e in libertà gli alunni che, ancora una volta, ricorreranno al docente in quanto coordinatore o adulto con più esperienza ma svolgeranno la maggior parte dell' attività in piena autonomia, da protagonisti. Le annotazioni scritte serviranno non tanto a memorizzare quanto visto e osservato, bensì a produrre uno strumento proprio dal quale si potranno ricavare informazioni, sia pure non sempre precise e parziali, senza sempre ricorrere al libro di testo che è invece uno strumento fatto da altri, imposto, a volte estraneo, il quale tuttavia può assumere un valore diverso, meno "ossessionante", se affiancato da qualcosa che si è creato in prima persona. Quindi per rispondere anche a prevedibili obiezioni, non rifiuto in assoluto strumenti come il libro; tanto meno rifiuto l' uso di videocassette, atlante, bussola, carte geografiche, ecc. che anzi valorizzo perché servono in primo luogo alla conoscenza di ciò che è lontano da noi (e che non possiamo raggiungere nell' immediato per una conoscenza diretta) così come servono a sviluppare abilità e a divertire, se usati senza l' ossessione dello studio mnemonico e nozionistico.

Evitando ulteriori descrizioni, le variazioni di una lezione di geografia all' aperto possono essere numerose, intendendo per "aperto", in mancanza di meglio, anche il parco della scuola pur piccolo che sia. Basta non accontentarsi. Basta si tratti di un passo cosciente, uno dei tanti possibili, per uscire dal chiuso, fisicamente e mentalmente.

Teatro. Da alcuni anni, insieme con i miei allievi e con qualche collega, mi dedico al teatro, materia in cui non sono un esperto ma che mi piace. A dirla tutta dovrei scendere nei dettagli di un lungo e complesso discorso per spiegare come non sempre mi sia stato chiaro in che cosa il teatro di cui ci stavamo occupando e con cui ci divertivamo, per intenderci quello fatto sul palco, si differenziasse dalle lezioni in aula, quelle "normali". Voglio dire cioè che in molte occasioni l' attività in aula, più o meno consapevolmente, prendeva corpo attraverso la recitazione, attraverso il gioco di ruoli con cui si sdrammatizzavano le difficoltà e le tensioni di un sistema chiuso e fondamentalmente autoritario come è la scuola.

"Sdrammatizzare" è contrapposto a "drammatizzare". Nella scuola va molto di moda fare la "drammatizzazione", cioè recitare, cioè far acquisire con i movimenti del corpo e col gesto quel che

alla maniera classica non si riesce a trasmettere; dominare attraverso il sistema della "drammatizzazione" situazioni che sfuggono. Ma sì, si sente dire a volte, è una classe difficile, facciamogli fare drammatizzazione, così si sfogano. Ma sì, poverino, a certe cose non ci arriva, facciamogli fare drammatizzazione, almeno qualche cosa fa. La drammatizzazione ridotta a strumento di controllo. E poi, si sente ancora dire, con la drammatizzazione si fa anche grammatica. Non sempre è così, naturalmente. Dietro la "drammatizzazione" c'è spesso il serio tentativo di fare qualcosa di diverso, che a volte riesce a volte no, ma è pur sempre un tentativo di uscire dagli schemi, di rompere meccanismi che si ripetono eterni.

Io preferisco comunque parlare di teatro. E' vero che col teatro si fa anche grammatica, storia, storia della lingua, letteratura, storia dell' arte e via dicendo, ma non faccio teatro per questo. Certo, se posso insegnare la grammatica, o una branca specifica della grammatica come la fonetica, utilizzando il teatro al posto di metodologie noiose o deprimenti, ben venga; ma non è questo lo scopo. Faccio teatro perché mi diverto, perché si divertono i miei allievi, perché impariamo giocando, perché rompiamo uno schema tradizionale di fare scuola, perché il teatro coinvolge tutte le abilità di una persona, non settorializza, non fa lavorare solo il cervello immobilizzando il corpo o viceversa, è gioco innanzitutto e l' imparare migliore è quello che si fa attraverso il gioco . Il mio lavoro sul e col teatro si sviluppa nell' arco di un triennio. Solitamente quello che faccio in un triennio non lo ripeto uguale in quello successivo, è evidente , perché cambiano le persone con cui lavoro e cambio anch' io.

Comincio il primo anno facendo un lavoro di preparazione consistente in letture di pezzi teatrali, non imposti, al massimo consigliati, con lo stesso metodo che ho descritto nella parte dedicata alla narrativa. La lettura dei pezzi difficili, che magari gli alunni hanno scelto soltanto in base al fatto che si trattava di pezzi teatrali, la abbandoniamo. Dopo la lettura non si fanno "esercitazioni" o verifiche perché questo, ancora una volta, "allontanerebbe" l' allievo, gli farebbe passare la voglia di fare e leggere teatro invece di farglielo venire. I risultati sono ottimi; quasi sempre tutti si appassionano a questa forma di letteratura.

Ma non facciamo soltanto letture. Vediamo, ad esempio, le registrazioni di spettacoli che ho realizzato con classi che hanno preceduto quella con cui sto lavorando; o di spettacoli fatti da altre classi. A vederli ci divertiamo, li commentiamo, i ragazzi si rendono conto di che cosa sia possibile fare (se ci sono riusciti quelli ci riusciamo anche noi). Io rivedo il pezzo cercando di vedere soprattutto gli errori che ho fatto e, inutile dirlo, questo serve per fare lavori molto più belli. Naturalmente andiamo alcune volte a teatro, quello vero. E spaziamo dalla commedia dell' arte ad altre forme, come, ad esempio, i burattini. Anche questo è divertente; e credo che lo sia perché tutto il lavoro che si è fatto in precedenza (letture e videocassette) o che si sta facendo, non è stato impostato in modo autoritario, classico, pesante, alienato dal gioco e dal divertimento. E' chiaro che non tutti gli spettacoli che scegliamo piacciono sempre e piacciono a tutti, ma questa è cosa naturale. Credo che nell'apprezzamento da parte degli allievi, dico l' apprezzamento dell' andare a teatro, vi sia anche il fatto che vi andiamo adoperando treno e autobus, una sola classe e non mandrie interminabili fatte per riempire il pullman della ditta privata; così parliamo, prima e dopo lo spettacolo ci fermiamo al bar, se rimane tempo si va a vedere qualche cosa in città (negozi, librerie e qualche monumento interessante); insomma, spendiamo tutta la mattinata in uno dei tanti bei modi che dovrebbero essere propri di una scuola libera, di una scuola in cui si sta bene.

Facciamo anche le prime prove sul palco. Come? Mi siedo in platea con i miei allievi e dico che chi ha voglia di salire sul palco a fare qualche cosa, quello che ciascuno si sente, si accomodi pure. Chi non ha voglia di provare non prova. Cominciano i più spigliati da soli o a gruppetti, improvvisando o facendo cosette che si sono preparati a casa, in gran segreto, per poi stupire i compagni . Chi non ha voglia di provare non prova. Ma raramente capita che vi sia qualcuno, perché normalmente tutti vogliono provarsi in qualcosa che non è imposta. Spesso i più spigliati coinvolgono i meno disposti. Vengono fuori cose simpatiche, ma queste non le registriamo né ad esse diamo un seguito. Sono prove e basta. A volte vengono fuori delle boiate clamorose che però hanno un grande pregio: ci fanno divertire, ci fanno imparare a "domare" la "bestia" teatro.

In seconda media diventiamo più seri. Si fa per dire. Continuiamo a fare le cose del primo anno, ma questa volta le letture sono più mirate, solitamente a scegliere un pezzo da mettere in scena. Quando abbiamo trovato il pezzo giusto (ci orientiamo quasi sempre sulla commedia dell' arte) ci lavoriamo tutto l' anno: sul testo, sui costumi (se troviamo dei genitori disposti a darci una mano), sulle musiche, sulla scenografia. Preciso che musiche, scenografia, luci, ecc.: sono tanto più presenti nello spettacolo quanto più troviamo la disponibilità di altri docenti, quelli competenti. E spesso la troviamo. Per me rimangono comunque fondamentali la parola, il testo e la gestualità, perché sono quelle in cui so lavorare meglio. E quando mancano altri supporti lavoriamo soltanto su queste cose. Comunque sia, non ci dimentichiamo mai che stiamo facendo un' attività utile, e particolarmente utile all' imparare, ma soprattutto un' attività che ci deve divertire, dove il gioco, il lazzo, la buffoneria, il gioco dei ruoli, a volte anche apparentemente drammatico devono prevalere. A volte possiamo inventare una storia e scrivere noi il testo (gli alunni scrivono ; io coordino). E' anche questa una bella cosa; comporta del lavoro in più, è più difficile, ma funziona. E' capitato due volte di mettere in scena un' opera scritta da un collega. Si trattava di una cosa molto impegnativa. Ed è stato molto bello anche questo.

A fine anno si recita: per i bambini delle elementari del nostro quartiere e per le altre classi della nostra scuola (quelle i cui insegnanti ritengono importante anche il teatro e non soltanto le verifiche di fine anno o il programma da finire); inoltre, per i genitori e la gente del quartiere nell' ambito di una festa di "chiusura" dell'anno che dura dal mattino a notte inoltrata e dove, insieme al teatro, le altre attività principali sono mangiare, bere, suonare e chiacchierare.

In terza si ripete, nel senso che il percorso è quello seguito l' anno prima, ma questa volta ci sbilanciamo, o cerchiamo di sbilanciarci, in cose più grandi; insomma tentiamo di volare più alto e fino ad ora non abbiamo mai sbattuto il muso.

Ci è capitato anche di fare due spettacoli (o anche tre, con l' apporto di un collega) in un solo anno scolastico. Questa cosa è stata possibile (è possibile) quando col tempo prolungato, giocando sulle compresenze di più insegnanti in una sola classe, la stessa può essere divisa in piccoli gruppi che lavorano separatamente. Due anni fa, tanto per fare un esempio, la classe in cui lavoravo è stata divisa in due gruppi: uno ha messo in scena il I atto della Locandiera, di Goldoni; l' altro ha scritto e messo in scena una propria commedia. Ne è nato alla fine anche un confronto fra i due prodotti, fra le due diverse cose, fra le due diverse esperienze. La stessa classe l' anno successivo, divisa in tre gruppi, ha lavorato su tre spettacoli diversi portandoli a termine tutti e tre con gran successo. E' inutile dire che tutti sono coinvolti; qualcuno meno di altri, ma tutti sono dentro lo spettacolo e quasi tutti come attori. Nell' esempio che citavo prima, quella classe arrivò a mettere in scena due e poi tre spettacoli per propria scelta, per far recitare tutti, perché tutti volevano salire sul palco e nessuno voleva restare dietro le quinte, a fare il lavoro di contorno.

Devo anche dire che il mio supporto è minimo? Non so bene come (o forse lo so) , ma i miei interventi sono proprio ridotti e l' autogestione di tutto il lavoro è quasi completa: fra discussioni, a volte anche violente, battibecchi, tentativi di intendersi, accordi, rotture, e soprattutto un gran dialogare gli alunni arrivano sempre a trovarsi d' accordo senza che io sostanzialmente abbia fatto gran che. E' una riprova ulteriore che libertà e autogestione producono più capacità, più consapevolezza, più maturità: producono risultati che nessuna lezione cattedratica e nessuna autorità si può nemmeno sognare.

IL RAPPORTO SCUOLA - GENITORI.

Il docente che vuol fare una pedagogia diversa, o porsi nella prospettiva di una pedagogia libertaria, non può ignorare o sottovalutare il ruolo dei genitori e il rapporto da stabilire con essi.

Adesso la situazione su questo punto è sotto gli occhi di tutti. Chiunque abbia a che fare con la scuola, dalle materne alle superiori, si tratti di docente o non docente, studente o genitore, sa quanto siano difficili il dialogo e la collaborazione; quando esistono, perché il più delle volte non ci sono o si tratta soltanto di una farsa. Infatti il potere vuole una scuola dove ognuno stia al suo posto, ben sapendo che quando nessuno sta più al suo posto il potere crolla; una scuola dove ognuno si

immedesimi nel ruolo stabilito dalla gerarchia e lo accetti: il docente è il docente e insegna, naturalmente; lo studente deve imparare e se non lo fa viene sanzionato e selezionato; l' ausiliario pulisce; il genitore va dall' insegnante a "sentire" come si comporta il figlio e quanto impara. E' evidente che se le cose stanno così, e difficilmente credo sia possibile dimostrare il contrario, è perché ciò fa comodo a chi vuole una società come quella in cui viviamo; e questi non sono soltanto i detentori del potere, i privilegiati, ma anche tanti, compresi studenti genitori e docenti, che privilegiati non sono, che il potere lo subiscono, ma che ciò nonostante questa società condividono e questo potere sostengono, inconsciamente o consciamente, pensando forse di ricavarne chissà quali guadagni.

Esiste una rappresentanza degli studenti e dei genitori nell'ambito degli organi previsti dai Decreti Delegati. Non so come funzioni esattamente nelle scuole medie superiori e alle elementari, ma so come funziona alle medie inferiori. Tale rappresentanza nacque nel 1974, quando una stagione feconda di lotte, di sperimentazioni e partecipazione si stava esaurendo e il potere intese darle il colpo di grazia istituzionalizzando e imbrigliando esigenze e comportamenti altrimenti non controllabili. Le assemblee, unico luogo realmente democratico di gestione della vita scolastica, furono annullate e sostituite con la votazione di rappresentanti senza significato e che in ultima analisi non rappresentano neanche se stessi.

Oggi i rappresentanti dei genitori nel Consiglio di Istituto (del resto come i rappresentanti dei docenti e dei non docenti; parlo, lo ribadisco, della scuola media inferiore) hanno spesso l' unico ruolo di " alzare la mano" per approvare le decisioni prese dal Capo di Istituto. Questi genitori poi non hanno nessun canale per informare i loro "rappresentati" i quali finiscono normalmente per non sapere niente della vita dell' Istituto dove vivono i loro figli. L' informazione "ufficiale" delle decisioni prese in Consiglio, viene data tramite l' affissione all' albo di un comunicato che nessuno legge. Quando qualcuno fra i genitori rappresentanti (o fra i docenti) non si accontenta di alzare la mano e pretende di esercitare il diritto a discutere i problemi, finendo col movimentare una situazione piatta favorevole soltanto alla quieta gestione del potere, viene considerato un fastidio, alla stregua di un importuno.

Nei Consigli di Classe è la stessa cosa. I rappresentanti dei genitori, convocati due o tre volte all' anno, raramente comunicano con i loro rappresentati e normalmente hanno la funzione di ascoltare passivamente la relazione dei docenti sull'andamento della classe. Spesso questi genitori partecipano ai Consigli guardando al loro interesse personale di genitori di alunni in quella specifica classe; frequentemente , essendo gli eletti i più "acculturati" e i più vicini alla mentalità dei docenti, spalleggiano questi ultimi nella gestione reazionaria della classe, nell' accanirsi verso alunni cosiddetti "difficili", visti come ostacoli alla gestione tranquilla e "redditizia" della classe.

Non parlo poi del Consiglio di Distretto che non si sa bene nemmeno che cosa sia. Forse è un luogo dove si "impegnano" piccoli politici locali frustrati e trombati in elezioni amministrative a livello comunale, oppure esclusi da cariche, sempre locali, di partito, oppure ancora gente che ama tanto il potere da accettarne persino un simulacro; oppure, lo ammetto, qualcuno in buona fede, ma a che pro?

Le assemblee dei genitori, previste dai Decreti Delegati ma ovviamente fermamente regolamentate, non vengono mai o quasi mai convocate; in alcune scuole si sa che l' assemblea è prevista in altre addirittura non lo si sa; in altre ancora l' assemblea viene convocata due o tre volte all' anno ma la si chiama "Consiglio di Classe aperto" perché la parola "assemblea" è troppo rivoluzionaria o forse è una parolaccia o forse fa troppa paura.

Ritengo che questa situazione sommariamente descritta (in modo esagerato, diranno senz' altro alcuni, in modo anche troppo benevolo, dico io) non abbia certo bisogno di aggiustamenti o di revisione dei Decreti Delegati come taluni vanno affermando. Bisogna semplicemente ricondurre tutto all' assemblea; libera, se no che assemblea è? L' assemblea dei docenti, non docenti, genitori e alunni, tutti con pari diritti e pari dignità, deve essere l' unico organo di governo di una scuola. Ed è questa assemblea che eventualmente manda i propri rappresentanti, eletti su scheda bianca, tutti elettori e tutti eleggibili, a comporre l' assemblea territoriale. Ed è l' assemblea dei docenti, dei

genitori e degli alunni che è l'organo di una particolare classe. Una assemblea, come dicono i sapientoni della democrazia, sarà anche caotica, sarà anche lunga e faticosa, avrà bisogno di discussioni infinite prima di giungere ad una decisione, ma è certo che è l'unico modo di dare a tutti la reale possibilità di rappresentanza. Certo, decidere in dieci invece che in quattrocento è più facile (ne mancano trecentonovanta a dare il loro parere). Più semplice ancora è fare decidere tutto a uno solo. Ma questa non è democrazia né ha nulla a che vedere con i diritti della gente, soprattutto quello di partecipazione diretta nella gestione dei problemi che la riguardano. A tal proposito aprirei una parentesi riguardo agli studenti, per i quali sarei favorevole ad una partecipazione paritaria con gli adulti dalla prima media inferiore in su. Si parla sempre dei diritti dei bambini e degli adolescenti, di progetti vari per farli star bene a scuola e così via, ma a decidere sono sempre gli adulti. Provo rabbia quando in certi consigli di classe, consigli di istituto, collegi dei docenti si discute della vita, dei bisogni, del tempo, delle idee, degli atteggiamenti di chi non c'è e non può dire la sua. Se qualcuno, per farmi obiezione, mi domanda che cosa si deve fare alle materne e alle elementari, gli rispondo che non lo so perché non vi lavoro, ma se ammetto che un bambino non possa essere chiamato a discutere il bilancio della scuola, certo mi parrebbe scontato il doverlo ammettere alle discussioni sui giochi da fare, l'organizzazione dei tempi scuola, gli strumenti da adoperare, le gite da fare e via di questo passo. Di fronte poi ad altre obiezioni secondo cui bambini e ragazzi non sarebbero capaci di decidere, è meglio lasciar perdere: si è più volte dimostrato, e si può dimostrare ogni volta che lo si voglia, che bambini e ragazzi, se lasciati liberi, sanno decidere ed autogestirsi. Ma qui forse ci sarebbe da fare un lungo discorso sul fatto che gli adulti, normalmente, non sanno accettare decisioni o comportamenti diversi dai loro propri, segno che sono autoritari, incapaci di confrontarsi.

A parte tutto questo, che faccio io nella pratica di ogni giorno? Diciamo che tento un discorso che, dipendendo da me, posso fare fin da ora, parallelamente alla rivendicazione dell'assemblea come unico momento, per tutti, di decisione.

Credo che genitori e studenti vadano coinvolti quanto più possibile, continuamente. Una scuola intelligente non può non farlo. La scuola del futuro comunque essa sia fatta, avrà come attori principali gli studenti, i genitori degli studenti, i docenti (se ci saranno) e tutti coloro che avranno voglia di essere coinvolti.

In un certo senso cerco di mettermi fin da ora su una strada che abbia questa prospettiva. Che mi sforzi di coinvolgere gli studenti in un rapporto che non li veda passivi, credo che si comprenda un po' dappertutto in questo opuscolo. Perciò, in questa parte specifica, mi occuperò particolarmente dei genitori.

Agli inizi del triennio, li informo dettagliatamente di quello che intendo fare con i loro figli, perciò illustro contenuti e metodi del mio insegnamento, la programmazione specifica delle materie che insegno, il taglio che intendo dare al lavoro, la mia posizione riguardo alla selezione, e così via. Nel fare questo lavoro mi avvalgo di documenti da me preparati e anche di pubblicazioni che siano adatte allo scopo (ad esempio: "Pedagogia Libertaria - percorsi possibili"). Quello che dico, il "programma" che sottopongo loro, può essere discusso, ma fino ad un certo punto. Accetto di discutere e accetto le critiche, ma certi punti sono irrinunciabili. È inutile dire che le posizioni che assumo le motivo nei modi più opportuni non disdegnando neanche, quando le circostanze lo richiedono, di richiamare la legislazione esistente. Dopotutto insegno pur sempre in una scuola statale.

Stimolo poi i genitori ad avere fra di loro momenti di socializzazione che favoriscano anche quella dei figli. Cene, gite insieme, partecipazione a fatti significativi (ricordo di aver coinvolto un gruppo di genitori e alunni per andare a spalare fango dopo l'alluvione di Alessandria; di aver più volte partecipato con loro a dibattiti, assemblee, ecc.) diventano momenti importanti per costruire un dialogo di vasto respiro dentro il quale l'aspetto specifico della scuola dei loro figli è sì importante ma non l'unico né, molte volte, quello determinante.

In questa cornice, se esistono problemi particolari nell'istituto dove insegno, li affronto cercando di

coinvolgere, oltre naturalmente gli alunni, quando è possibile, i genitori. Se la mensa non funziona, se la struttura è fatiscente, se vi sono le barriere architettoniche, parto dal presupposto che le cose non riguardano soltanto me e attraverso l'indizione di un'assemblea sul tema volta a volta considerato, cerco di fare in modo che tutti se ne facciano carico. E' accaduto che i miei tentativi siano falliti. Ma altre volte i genitori degli alunni (o una parte di essi, magari coinvolgendo anche quelli di altre classi o persone esterne alla scuola) si siano fatti carico in prima persona del problema e l'hanno affrontato. Magari non proprio come io avrei voluto, ma l'importante è la partecipazione diretta, la crescita di una coscienza, di una solidarietà e di un legame collettivi. Un aspetto importante riguarda la lotta dei docenti. Io ritengo che la categoria dei lavoratori della scuola sia molto malvista dalle altre (per certi aspetti a torto, per altri a ragione) e quindi chi intende operare sindacalmente e politicamente nella prospettiva di un miglioramento delle condizioni di lavoro, del servizio, della società nel suo complesso (quindi sto parlando degli aderenti al sindacalismo di base o ad altre istanze che non sono quelle dei sindacati confederali né quelle del sindacalismo autonomo né quelle partitiche o di chiesa) ha l'obbligo (o dovrebbe avere l'accortezza) di ridurre le antipatie fra lavoratori della scuola e altre categorie, cominciando col chiarire le proprie posizioni, i propri bisogni, i propri intendimenti ai genitori degli studenti (oltre che, anche qui, agli studenti). Non per giustificarsi, si badi bene, dei disagi che le lotte possono creare all'utenza, ma perché attraverso un'informazione corretta si possa acquisire la solidarietà di chi, genitore dei nostri alunni, è quasi sempre anche membro di un'altra categoria di lavoratori. Come informare? Come creare chiarezza a fronte della disinformazione dei media e degli apparati del potere? Se si è creato quel clima di reciproca fiducia e quel rapporto costante di scambio e di comunicazione di cui ho parlato poco fa a proposito di gite, cene, assemblee non sarà difficile spiegare le nostre ragioni. Ma vanno bene anche documenti o lettere inviati a casa tramite gli alunni, spiegati in classe, discussi con i ragazzi, i quali saranno invitati a ripetere la discussione in famiglia. Scusate, perché non si può fare? Non è questa educazione civica? Altro che "carta dei servizi". Una precisazione : quando c'è sciopero, semmai ci sarà dato di farne ancora qualcuno, il documento o la lettera alle famiglie non devono servire per comunicare la propria adesione o meno alla protesta, ma più semplicemente per spiegarne le ragioni. Questa spiegazione risulta particolarmente importante sia per la costruzione di una intesa fra categorie diverse sia per arginare la interessata disinformazione dei mezzi di comunicazione, i quali o tacciono o alimentano luoghi comuni o riferiscono sui problemi come fa comodo al potere.

Ecco: credo che lavorare per un coinvolgimento dei genitori, così come ho tentato di descrivere, significhi lavorare per una scuola del futuro molto diversa dall'attuale, dove i genitori, insieme con studenti, docenti e altri interessati, siano effettivamente chiamati a svolgere un grosso ruolo di partecipazione.

In appendice, a mo' di esempio, riporto una lettera-documento che illustrai pazientemente agli alunni di una prima media con cui lavoravo allora, e che inviai poi ai genitori; con i quali, a partire proprio da questa lettera, nacque un lungo e intenso scambio di opinioni sulle questioni sollevate (sindacalismo di base, rivendicazioni, struttura della scuola e via dicendo).

- APPENDICE -

Legnano, ottobre 1994

Agli alunni e alle alunne
della 2^a D

Questa che vi presento è una bibliografia preparata qualche anno fa per alunni di terza e di scuola media superiore. Ho pensato di darla anche a voi che siete soltanto in seconda; siccome siete buoni lettori (almeno così sembra) l'ho arricchita con nuovi titoli. Se la ritenete troppo scarna, basta che me lo facciate sapere e provvedo subito.

Si tratta di testi di letteratura italiana, europea, statunitense, latinoamericana; non ho fatto che un cenno alle letterature araba, africana, asiatica perché non le conosco. Ho introdotto qualche titolo di storia (manuali e non), un manuale di storia della letteratura italiana e, infine, alcuni testi di tipo

politico-sociale fra i tanti che sarebbe utile leggere.

Questa bibliografia non è il meglio che esista, ma quasi; sono comunque opere che ho letto e posso assicurarvi che è buona letteratura. E' inoltre, se vogliamo, una traccia, una intelaiatura su cui costruire un più ampio e solido panorama di letture.

Se da qui ai prossimi 15 anni li avrete letti tutti, avrete una buona preparazione letteraria. Se ne avrete letti metà, andrà molto bene lo stesso. Se ne avrete letti soltanto una decina, il mio lavoro non sarà stato del tutto inutile. Se non ne leggerete nessuno, siete liberi di farlo, ma riciclate almeno la carta e, lasciatemelo dire, sarete stati abbastanza sciocchi.

Se la vista di questo elenco vi ricorda l'Ermini e vi fa star male, ricopiatelo di mano vostra e vendete l'originale.

Rino Ermini

Legnano, 1 ottobre 1993

Agli alunni e alle alunne di 1[^] D

Ai loro genitori

A PROPOSITO DI SCUOLA E DI SCIOPERI

La presente comunicazione è mia personale, è quindi una comunicazione che non coinvolge il nostro Istituto, ma soltanto il sottoscritto; essa vuole contribuire ad un minimo di chiarezza in merito alle agitazioni di questi giorni nella scuola, soprattutto là dove sulle stesse circolano disinformazione e luoghi comuni.

Come si sa, la scuola nel nostro Paese ha visto operati pesanti tagli su finanziamenti e personale il che si è ripercosso negativamente sulla qualità del servizio. Che il taglio di questi finanziamenti e di questo personale non dovessero avere luogo è dimostrato dal fatto che le strutture sono inadeguate, le classi affollate, la carenza di personale evidente là dove ancora ci sono cattedre scoperte e insegnanti precari. Chiunque può verificare quanto detto, anche nelle scuole esistenti sul territorio legnanese. Tanto per fare un esempio: alla "Dante Alighieri" siamo costretti a formare classi di 26 e 27 alunni e nessuno può negare che quanto più numerosa è una classe, quanto peggiore sarà la qualità dell'insegnamento.

C'è poi un altro problema la cui gravità ogni lavoratore potrà comprendere: la nostra categoria è senza contratto da tre anni e non si parla affatto di rinnovarlo.

Ci sono quindi tutte le ragioni perché la categoria stessa sia in agitazione. E ci sono tutte le ragioni perché una parte del personale della scuola non si riconosca più nelle tradizionali organizzazioni sindacali (ritenute inaffidabili e colluse col Governo, nostra controparte) e si sia data altre strutture onde far fronte alla situazione rivendicando i propri diritti. Parlando di "altre strutture" non mi riferisco, ovviamente, al tradizionale sindacato "autonomo" (lo SNALS) a ragione accomunato agli altri cosiddetti "maggiormente rappresentativi", ma ad organismi quali UNICOBAS, USI-Scuola e FLSU (Federazione Lavoratori Scuola Uniti) nati negli ultimi anni proprio nel tentativo di dare una reale soluzione alle questioni aperte.

Non volendo entrare nel merito delle "rivendicazioni" e degli atteggiamenti dei sindacati tradizionali (CGIL-CISL-UIL, SNALS) né nel merito della loro responsabilità riguardo l'attuale situazione, desidero invece precisare (anche perché sono meno note e regolarmente censurate da autorità scolastiche e mezzi di informazione) le rivendicazioni di UNICOBAS, USI-Scuola e FLSU i quali, al di là di marginali differenze, chiedono:

·1 Immediato ritiro del provvedimento che taglia 56.000 classi e decine di migliaia di posti di lavoro nelle scuole di ogni ordine e grado.

·2 Immediato rinnovo del contratto sulla base irrinunciabile dei seguenti punti:

n forti aumenti salariali uguali per tutti, presidi e dirigenti esclusi (se ci sono da fare dei "sacrifici", comincino quelli che hanno lo stipendio più alto);

n nessun aumento dell'orario di lavoro (lavorare meno per lavorare tutti)
n assunzione in ruolo di tutti i precari in servizio (se ci sono, vuol dire che servono);
n diritti sindacali uguali per tutti, individui e organizzazioni (basta con il monopolio di CGIL- CISL
-UIL e SNALS che non rappresentano più nessuno).

e, per quanto riguarda la qualità del servizio:

- massimo di 20 alunni per classe, 15 in presenza di portatori di handicap;
- potenziamento del tempo pieno e delle sperimentazioni;
- elevazione dell'obbligo scolastico a 18 anni di età;
- forti investimenti nel settore, da reperire tagliando fondi alle Forze Armate;
- nuove strutture e potenziamento di quelle esistenti.

Come si può vedere, a sfatare la menzogna del docente che si preoccuperebbe esclusivamente delle proprie condizioni, vi sono significative rivendicazioni tendenti a fornire un servizio qualitativamente migliore; direi anzi che quella di dare una scuola più adeguata e dignitosa sia la preoccupazione principale.

Pertanto gli scioperi che saranno indetti e che creeranno inevitabili disagi, non solo non sono fatti a cuor leggero (fra l'altro, come ognuno che lavori sa benissimo, essi costano non poco in termini di trattenute) ma hanno come scopo principale di costringere chi di dovere a cambiare rotta riguardo l'istruzione pubblica, dando una scuola realmente migliore.

Aggiungo che c'è la consapevolezza delle difficoltà in cui naviga qualunque altra categoria di lavoratori, ma c'è anche la convinzione che non saranno le batoste sugli insegnanti e sulla scuola a risolvere i problemi degli altri e se qualcuno lo afferma, lo fa strumentalmente.

Sono a disposizione per qualsiasi chiarimento o discussione che siano tali e non, ovviamente, una messa sotto accusa della categoria cui appartengo.

Rino Ermini

BIBLIOGRAFIA

Si tratta di un elenco di testi sicuramente incompleto. Può tuttavia bastare come punto di partenza per ulteriori più ampie ricerche e discussioni sulla pedagogia libertaria, sulle possibilità di realizzarla, su quanto è stato fatto finora. Autori non libertari sono stati inseriti sia per la loro importanza sia per avere un quadro di riferimento generale all'interno del quale collocare la pedagogia libertaria. Alcuni testi possono apparire datati, ma secondo me non lo sono; e poi non possono essere ignorati da chi, soprattutto studenti, si interessa dei problemi dell'educazione.

- 1) AA.VV., Educazione e libertà, Rivista Volontà, Milano, 1/1987
- 2) AA.VV., Francisco Ferrer Y Guardia, Vulcano, Bergamo, 1993
- 3) AA.VV., Geografia senza confini, Rivista Volontà, Milano, 4/1992
- 4) AA.VV., Il bambino fra autorità e libertà, Rivista Volontà, Milano, 3/1992
- 5) BAKUNIN Mikhail, L'istruzione integrale, in Libertà Euguaglianza Rivoluzione, Antistato, Milano, 1976
- 6) BERTONI IOVINE Dina, Storia della scuola popolare in Italia, Einaudi, Torino, 1954
- 7) BOLLETTINO Dell'Arbre Voyageur, c/o L'Arbre Voyageur, Le Mas du Caladon, Aumessans, France
- 8) BOTTANI Norberto, Professoressa addio, Il Mulino, Bologna, 1994
- 9) CODELLO Francesco, Educazione e anarchismo, Ed. Corso, Ferrara, 1995
- 10) DAUBER Heinrich - VERNE Etienne, Educazione liberata, Mondadori A., Milano, 1979
- 11) DIAZ Carlos-Garcia Felix, Per una pedagogia libertaria, CDA, Torino, 1977
- 12) FALLACI Neera, Dalla parte dell'ultimo, Milano Libri, Milano, 1977
- 13) FERRER Y. G. Francisco, La scuola moderna, La Baronata, Lugano, 1980
- 14) FREIRE Paulo, La pedagogia degli oppressi, Mondadori, Milano, 1973
- 15) FREIRE Paulo, Pedagogia in cammino, Mondadori, Milano, 1979
- 16) KROPOTKIN Petr, Campi fabbriche officine, Antistato, Milano 1974

- 17) ILLICH Ivan, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1978
- 18) ILARI Massimiliano, *Educare in libertà*, inedito, Parma, 1996
- 19) LAPASSADE George, *L'autogestione pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 1980
- 20) LODI Mario, *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino, 1970
- 21) LODI Mario, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Einaudi, Torino, 1972
- 22) MILANI Lorenzo, *L'obbedienza non è più una virtù*, LEF, Firenze, 1971
- 23) NEILL Alexander, *Questa terribile scuola*, LNI, Firenze, 1965
- 24) NEILL Alexander, *Summerhill*, Rizzoli, Milano, 1979
- 25) PASSETTI Edson (a cura di), *Conversazione con Paulo Freire*, Eléuthera, Milano, 1996
- 26) RELLA CORNACCHIA Anna, *Janus Korczak*, Emme Edizioni, Milano, 1983
- 27) SANTONI RUGIU Antonio, *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Milano, 1987
- 28) SANTONI RUGIU Antonio, *Scenari dell'educazione nell'Europa moderna*, La Nuova Italia, Scandicci, 1994
- 29) SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze, 1967
- 30) SMITH Michael P., *Educare per la libertà*, Eléuthera, Milano, 1990
- 31) SPRING Joel, *L'educazione libertaria*, Eléuthera, Milano, 1987
- 32) STIRNER Max, *Il falso principio della nostra educazione*, Anarchismo, Catania, 1981
- 33) TOLSTOJ Lev N., *Quale scuola?*, Mondadori, Milano, 1978
- 34) TOLSTOJ Lev N., *Scritti eretici*, La Baronata, Lugano, 1986
- 35) TOMASI Tina, *Ideologie libertarie e formazione umana*, LNI, Firenze, 1973
- 36) XENA Josè, *La scuola, sta in: Chi c'era racconta*, Zero in condotta, Milano, 1995

I ringraziamenti sono d'obbligo. Prima di tutto ai miei allievi, di oggi e di ieri, che con lodevole comprensione e tante volte molto entusiasmo, hanno sperimentato con me e tentato modi diversi di fare scuola.

Poi a Doriano Battistin, Anna De Cunzo, Lina Gentile, Nadia Giudici e Anna Porcu (genitori dei miei allievi) che hanno scritto al computer il testo definitivo.

Poi a Daria Perlini, mia collega, che normalmente rompe, ma nei rari momenti in cui non è inpegnata a rompere per fortuna aggiusta. Ha aggiustato la mia traduzione dal francese e quasi rifatto quella dall'inglese.

Infine a tutti quelli e tutte quelle che non vogliono essere nominati, ma che in vario modo hanno collaborato, magari con critiche feroci. Che non ho ascoltato.

Rino Ermini, nato nel 1952 a Castelfranco di Sopra (Arezzo), è insegnante di lettere nella scuola media inferiore.