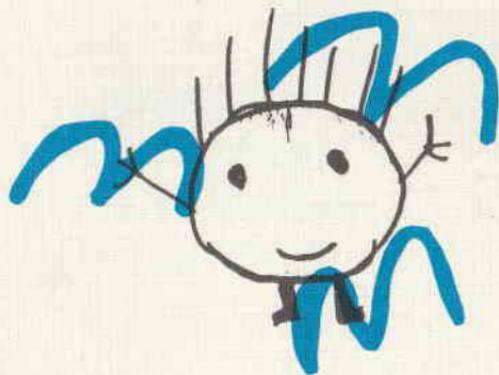


*Matthew Appleton / Marcello Bernardi / Heloisa
Castellanos / Francesco De Bartolomeis /
Marianne Enckell / Paul Goodman / Susanna
Mantovani / Tamar Okonowski / Ferro Piludu /
Giuseppe Pontremoli / Ruben Prieto / Nanni
Salio / Sergio Spaggiari / Anna Maria Turrini /
Colin Ward*

● IL BAMBINO ● FRA AUTORITA' E LIBERTA'



VOLONTA'

**VOLONTÀ
IL BAMBINO
TRA AUTORITÀ
E LIBERTÀ**

VOLONTÀ
laboratorio
di ricerche anarchiche

Collettivo redazionale
Rosanna Ambrogetti Roberto Ambrosoli
Dario Bernardi Nico Berti
Amedeo Bertolo Franco Bunčuga
Eduardo Colombo Rossella Di Leo
Tiziana Ferrero Elena Petrassi
Ferro Piludu Filippo Trasatti
Salvo Vaccaro

Luciano Lanza (responsabile)

Progetto grafico
Ferro Piludu

Editrice A cooperativa arl
sezione Edizioni Volontà
registrazione tribunale di Milano
numero 264 del 2/7/1982
ISSN 0392-5013

abbonamento a quattro numeri
Italia lire 40.000; estero lire 45.000
via aerea lire 50.000, sostenitore lire 100.000

redazione Volontà, via Rovetta 27
20127 Milano - telefono e fax 02/2846923

corrispondenza redazione Volontà
casella postale 10667, 20110 Milano
corrispondenza amministrazione Volontà
casella postale 7049, 47100 Forlì

versamenti ccp 17783200
intestato a Edizioni Volontà
casella postale 10667, 20110 Milano

distribuzione nelle librerie
Midilibri - via Guintellino, 26
20143 Milano - telefono 02/8137441

promozione nazionale
Pea Italia - via Spallanzani, 16
20129 Milano - telefono 02/29516613

composizione e impaginazione elettronica
a cura di Umberto Montefameglio

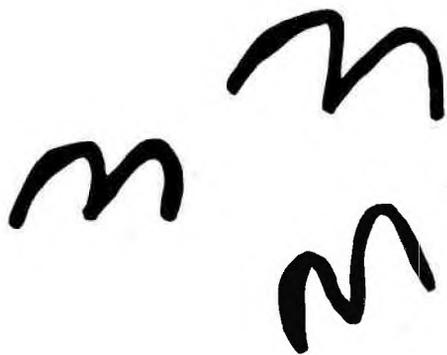
stampa
Arti grafiche Sabaini
via Camerini 6, Milano

Volontà numero 3/92

VOLONTA' ●●

- Marcello Bernardi
I tre nemici 9
- Colin Ward
La città vista dal basso 21
- Susanna Mantovani
Limiti e regole 33
- Nanni Salio
Educare alla nonviolenza 43
- Giuseppe Pontremoli
Cattivi maestri 55
- Francesco De Bartolomeis
L'innovazione educativa 69
- Ferro Piludu
Le parole della libertà 89
- Anna Maria Turrini
La via alla creatività 117
- Sergio Spaggiari
Il potere degli adulti 125
- Ruben Prieto
Figli della Comunidad 139
- Matthew Appleton
Summerhill oggi 157
- Tamar Okonowski
L'utopia del kibbutz 171
- Marianne Enckell
L'alfabeto dello sviluppo 185
- Michail Bakunin
L'istruzione integrale 197
- Heloisa Castellanos
**Cempuis, Escuela moderna,
La ruche** 205
- Paul Goodman
Bambini e psicologia 215

Illustrazioni: disegni
di bambini delle scuole elementari
del Lazio e della Svizzera italiana



Il catalogo delle idee che l'educazione libertaria ha prodotto è tanto interessante e attuale, quanto poco consultato e utilizzato. Nelle scuole di Paul Robin, di Sébastien Faure, di Lev Tolstoj, di Francisco Ferrer, ormai dimenticate dai più, si sperimentarono metodi e rapporti nuovi e rivoluzionari, lontani anni-luce dalla pratica pedagogica attuale, sempre più tesa verso un tecnicismo arido e grigio, priva di idee forti e di fantasia, votata al fallimento perché ha smarrito il senso di un progetto del futuro soprattutto oggi in cui la tristitia post utopiam ha steso un manto mortifero sopra ogni principio di speranza. Per questo oggi è tanto più difficile il confronto con l'infanzia, luogo privilegiato dell'utopia, dell'incanto di un mondo rovesciato in cui si realizzano i desideri, tanto più difficile per chi ha smarrito ogni speranza e deve ucciderla anche nei bambini. Bambini idealizzati e martoriati, vezzeggiati e sfruttati, idolatrati e violati, onnipotenti e senza speranze, sospesi tra estremi e ogni volta ridefiniti in una identità che non gli è propria.

La costruzione della categoria dell'infanzia nell'età moderna ha accentuato la diversità dei bambini, rendendoli oggetti di un più potente desiderio ambivalente di amore e odio. Il mito culturale dell'infanzia nasce insieme a quello illuminista del buon selvaggio, del piccolo uomo naturale, tabula rasa su cui gli adulti proiettano i propri ideali, rovescio della medaglia della

cultura. C'è tuttavia già in nuce in questo mito illuminista quella frattura che porta a separare nettamente tra maturità, come stato adulto di una ragione depurata da desideri ed emozioni, e l'età immatura come luogo del desiderio non ancora temperato dalla ragione. Frattura che si incastra con le categorie del maschile e del femminile che strutturano la nostra cultura e che richiederebbero forse due storie distinte dell'infanzia. Che fare, dunque, di questo piccolo essere di natura, così uguale e diverso? Educarlo, certo, portarlo fuori da quel suo presunto stato naturale verso il mondo maturo della cultura adulta. Ma l'educazione si trova impigliata fin dal principio in quelle che si potrebbero definire, kantianamente, antinomie della ragione; tesi: il bambino, essendo uomo, è libero; anti-tesi: il bambino, che non è ancora uomo, non è libero. Quest'antinomia, qui esposta in modo astratto, trova una quantità incredibile di applicazioni nella vita quotidiana, se solo vi si presta attenzione. E le diverse direzioni che le azioni degli adulti prendono nei confronti dei bambini, sono tutte nello spettro di quest'ambiguità radicale: il bambino è un uomo-non uomo. Ambiguità che è stata raccontata, forse al più alto livello, alle soglie del Novecento, da Henry James. Il bambino, Morgan nell'Allievo, Miles e Flora nel Giro di vite, si muove contemporaneamente in due mondi diversi, quello degli adulti in carne e ossa e quello dei fantasmi del desiderio; vive e pensa in un modo abissalmente gioioso e profondo, in cui non ha luogo la scissione tra esperienza, bisogni, desideri e ragione. I pedagogisti, i noiosi maestri, i genitori solleciti e ansiosi, costruiscono gabbie su misura per il bambino, talmente su misura che questi non abbia ad avvedersene. Come Jean-Jacques Rousseau consigliava al maestro di predisporre le cose in modo tale che Emilio potesse credere di scegliere liberamente ciò che invece era prefissato da un inflessibile destino pedagogico.

Gli adulti studiano il bambino, con scientifico accanimento, con scienze ormai settorialmente specializzate, ma si trovano sempre e di nuovo nudi davanti al suo

sguardo. È difficile resistere a un bambino che guarda negli occhi attento e imperturbabile: in quell'istante si rivela forse la distanza dal passato infantile, sempre presente ma lontano, separato da un abisso insuperabile.

Una distanza intollerabile che va in ogni modo colmata e che da sempre si tenta con pratiche diverse di annullare. È in atto oggi una colonizzazione del bambino con mezzi diversi da quello tradizionale della violenza; sono le merci i mezzi attraverso i quali rendiamo dipendenti i bambini da quel primo mondo che siamo noi adulti, obbligandoli in cambio a produrre per noi quello spettacolo di natura incontaminata, che a noi irreparabilmente manca. Salvo poi levare grida scandalizzate contro giocattoli elettronici, cartoon giapponesi e quel demonio inverecondo che è la televisione, il tentatore per eccellenza dei bambini. Ma perché un piacere così insipido, così passivo gode di un tale successo tra i bambini nell'età più vivace della vita, bisogna che il vuoto del «resto» sia veramente abissale e siderale. Scuola e famiglia compresi, luoghi tradizionalmente deputati all'educazione, di cui convegni di specialisti decretano la crisi, per poi ripescarli così come sono, quasi fossero entità atemporali. Il nostro mondo non è un mondo per i bambini; cambiarlo è il primo passo che dobbiamo fare se vogliamo veramente avvicinarci ai bambini, non da colonialisti, né da esploratori, ma da innamorati della speranza e del cambiamento che da sempre i bambini portano in sé. I bambini aspettano ancora la rivoluzione copernicana che per loro non c'è mai stata.





Marcello Bernardi / *I tre nemici*



L'educazione, le teorie e Dio sono i tre nemici della libertà. Dimensione difficile da definire ma forse intuibile e a cui si può imparare a credere guardando i bambini e cercando di decifrare le loro emozioni e i loro comportamenti. Questo il tema affrontato da Marcello Bernardi, pediatra e autore di numerosi libri tra cui: Il nuovo bambino (1972, venti edizioni), La maleducazione sessuale (1977), Educazione e libertà (1980), Gli imperfetti genitori (1988) e a cura di Roberto Denti, Conversazioni con Marcello Bernardi (1991).

La libertà non esiste, non può esistere e, soprattutto (sostengono in troppi), *non deve* esistere. C'era una volta una *Collana di Educazione Fascista*, pubblicata da Paravia. Il numero sei portava questo titolo: *Che cosa è e che cosa vuole il Fascismo*. Data: 1936 (quattordicesimo dell'Era Fascista). Autore: Alfredo Bajocco. Aureo libretto che conteneva parecchi interessanti capitoli, fra i quali: «Servire la Patria con ogni atto della vita vuol dire rinunciare alla propria libertà di individuo», «Il Fascismo insegna a servire la Patria», «Per il Fascismo non esistono maggioranze e minoranze, ma la unanimità», «Tutti dobbiamo vivere nel

modo insegnato dal Fascismo», «Lo Stato fascista è uno Stato totalitario». Conclusione: la libertà non ci può essere, ma se ci fosse, sarebbe un crimine.

Passa il tempo, il fascismo fa la guerra e la perde, il fascismo si dissolve, arriva la democrazia. La libertà dunque esiste, e non è solo depenalizzata ma anche incoraggiata, anzi diventa obbligatoria. Adesso tutti devono sapere che cos'è, com'è fatta, come funziona, che cosa bisogna fare per conservarla e irrobustirla. Parlar male della democrazia (che è sinonimo di Libertà, quindi con la maiuscola) è come parlar male di Giuseppe Garibaldi, o di Dio. È una bestemmia, punibile. Il tempo seguita a passare. I custodi della democrazia, eletti dal popolo, si trasformano lentamente (ma non troppo) in collezionisti di elettori. Le minoranze cominciano a dare fastidio perché non producono abbastanza voti. Anche le maggioranze cominciano a dare fastidio perché non sono unanimi. Riemerge il totalitarismo, che adesso si chiama «consenso totale». I custodi della democrazia, eletti dal popolo, hanno scoperto il mercato dei voti e gli aspetti positivi del potere, cioè le tangenti. Il popolo consente sempre meno e dissente sempre più. Il consenso totale si trasferisce nel regno delle chimere. La situazione diviene critica perché il popolo non si fida. La burocrazia, d'altra parte, si fa sempre meno degna di fiducia e più macchinosa, oltre che inefficiente, le tasse aumentano con ritmo uniformemente accelerato, la bancarotta dello stato merita la qualifica di catastrofe, la criminalità organizzata crea un nuovo potere, alternativo.

E il tempo passa e va. La casta dei nostalgici, che era allo stato di latenza ma sempre vitale, erompe a destra e a manca con rinnovato vigore. Ve l'avevamo detto, si stava meglio quando si stava peggio, torniamo alle adunate oceaniche, Mussolini sì che era un uomo, Duce Duce, allora queste cose non succedevano, la democrazia fa schifo, permissivismo, licenza, garantismo, lassismo, disordine, caos, anarchia. La libertà è una buffonata.

Giusto. Ma che cos'è questa libertà? Non è la democrazia,

pare ormai certo. E allora, che altro? Sul dizionario Zingarelli c'è scritto: «Libertà in senso lato: condizione di chi non subisce controlli, costrizioni, coercizioni, impedimenti e simili, possibilità di agire in modo autonomo». E più oltre: «Libertà in senso politico e sociale: potere di agire nell'ambito di una società organizzata, secondo la propria convinzione e volontà, entro i limiti stabiliti dalla legge o comunque riconosciuti validi dalla società stessa». Sì, ma non mi convince. Secondo la prima definizione la libertà andrebbe benissimo per i gusti di un narcotrafficante, mafioso o killer. La seconda definizione corrisponde alla libertà di marca mussoliniana, in virtù della quale il cittadino godeva di libertà di pensiero, purché il suo pensiero fosse in accordo con quello dello stato fascista. Ho i miei dubbi. Non saprei dire che cosa sia la libertà. Forse potrei intuirlo, confusamente, leggendo i dialoghi di Platone, potrei vederla balenare nelle parole di Socrate. Per esempio là dove dice che non è tanto importante il vivere, quanto il vivere degnamente (*Critone*, VIII). Potrei far mie le parole di Dante: «libertà va cercando, ch'è sì cara, come sa chi per lei vita rifiuta», (*Catone uticense*, *Purgatorio*, I). Ma non sono capace di darle una definizione. Comunque, non è questo il problema. La questione è crederci o no. Debbo dire che, volendo, si può imparare a crederci guardando i bambini e tentando di decifrare le loro emozioni e i loro comportamenti.

Osserviamo un individuo appena nato. Semplificando (orrendamente) possiamo supporre che il suo universo non sia costituito da lui stesso e dal mondo che lo circonda. Il neonato infatti non sarebbe in grado di distinguere l'io e il non-io. Però sembra saper distinguere perfettamente il piacere dal dispiacere. Il suo universo sarebbe dunque una mescolanza di piacere e dispiacere. Ma ben presto si verificherebbe una sorta di identificazione fra piacere e oggetto d'amore (la figura materna), ancorché non riconosciuto come oggetto vero e proprio, e fra dispiacere e fantasma persecutore. In tal modo accadrebbe che la presenza dell'oggetto d'amore (il bene, il piacere) scacci il fantasma cattivo

(il male, il dispiacere). Cosa che succede, per esempio, in occasione della poppata. A questo punto si avrebbe una svolta decisiva nell'evoluzione del bambino. Lui ha fame, o patisce di un qualsiasi disagio. L'ombra bieca del dispiacere cala su di lui, il fantasma cattivo incombe, l'angoscia lo travolge. Ha bisogno della presenza buona, della figura materna che neutralizzi il male. Ma non sempre la madre c'è. E allora? Allora il bambino ne inventa una. Si mette in bocca il pollice, o il succhiotto, e si illude di avere acciuffato la madre. Questo oggetto che il bambino adopera per presentificare la madre assente si chiama *oggetto transizionale*, nel senso che costituisce una specie di ponte, una transizione appunto, fra illusione e realtà. Il gioco, se vogliamo chiamarlo così, va avanti per un bel pezzo, in quanto il bambino si accorgerebbe che c'è una grossa differenza fra oggetto transizionale e madre vera. Una differenza fondamentale. Che la madre va e viene inesplicabilmente e l'oggetto no. Dell'oggetto il bambino può fare ciò che vuole, tenerlo in bocca o in mano fin che gli pare, può controllarlo a suo piacere. È solo un'illusione, certo, ma un'illusione che serve e di cui può disporre liberamente.

Il gioco, dicevo, può andare avanti per molto tempo, anzi per tutta la vita. Ogni persona ha bisogno della sua riserva di illusioni. Un grande studioso di psicologia infantile, D. W. Winnicott, ha espresso l'opinione che l'esperienza dell'illusione eserciti un peso determinante sull'evoluzione di chiunque (*Transitional Objects and Transitional Phenomena*, in *International Journal of Psychoanalysis*, XXXIV, 2, 1953). Secondo Winnicott ogni fede, filosofica, politica o religiosa che sia, avrebbe per oggetto un contenuto illusorio «nei riguardi del quale il giudizio di realtà viene sospeso» (Franco Fornari, *La vita affettiva originaria del bambino*, Feltrinelli, 1966). L'oggetto transizionale si è trasformato in oggetto culturale, cioè in una fede per l'appunto.

Ritorniamo alla libertà. Potremmo dire che anche la libertà è una fede, un'illusione nei cui confronti non si può esprimere un giudizio di realtà. Non dimostrabile e non

definibile, ma ci si crede lo stesso. Qualcuno almeno. Ci si crede come si può credere in Dio, o nella giustizia, o nell'amore. Si dovrebbe aggiungere che questa grande illusione nasce con l'uomo, nel senso che la scoperta dell'oggetto transizionale da parte del neonato è già libertà, autonomia, indipendenza. Embrionale, si capisce, ma lo è. Poi si svilupperà attraverso una serie di progressi, disavventure, conquiste di esperienza. Attraverso la fase di negazione-oppo- sizione, il distacco dalla condizione simbiotica, l'ingresso nel gruppo dei pari all'asilo e a scuola, l'adolescenza, e poi la cultura. La libertà è un prodotto finito, le cui componenti essenziali esistono nell'uomo fin dal primo vagito. Il guaio è che poi vengono perdute, si direbbe, nella maggioranza dei casi, e al prodotto finito non si arriva.

Genitori portaborse

È legittimo chiedersi perché non ci si arrivi, all'idea di libertà. O meglio, perché molti non ci arrivino. La risposta è di una banalità estrema: perché i nemici ne distruggono i germi sul nascere. Ho maturato la convinzione che questi nemici siano sostanzialmente tre, molto simili fra loro: l'educazione (ciò che comunemente si chiama educazione), le teorie (tutte) e Dio (ciò che comunemente si chiama Dio). Questi tre messeri hanno in comune parecchie cose. Per esempio questa: la legge che da una parte ci siano quelli che sanno e dall'altra ci sia il resto dell'umanità, che non sa. Ma che cosa sanno, quelli che sanno? Naturalmente la Verità (maiuscola), che essi sono incaricati di spargere sul mondo. Ma chi sono, quelli che sanno? Sono i profeti, e cioè gli educatori, religiosi ma anche laici, i medici, gli psicologi, i politici. I primi a scendere in campo sono i medici. Essi compaiono subito a fianco dell'essere umano, al momento stesso della nascita, e immediatamente impongono norme, leggi e regolamenti. Scelgono il tipo di alimento, ne determinano la quantità, stabiliscono orari, prescrivono farmaci o li proibiscono, decidono quali debbano essere i comportamenti della madre, del padre, dei nonni e degli eventuali zii,

emanano disposizioni sul vestiario, sulle misure igieniche, sui ritmi del sonno e su quelli delle evacuazioni. L'intera vita del bambino viene compressa e plasmata dai loro dettami. Il che talora è un guaio.

Dico che è un guaio perché con frequenza non trascurabile i medici (alcuni) sono gli emissari della *teoria*. Quella teoria assoluta tanto amata da coloro che praticano un'arte del tutto priva di assoluti e di certezze, un'arte fondata sul dubbio e sull'approssimazione, sulla sensibilità personale e sull'intuizione, sull'esperienza e sulla costante revisione, un'arte come la medicina. La quale, non potendosi affidare ciecamente ad alcun sostegno sicuro, è faticosissima. Molto più semplice inventarlo, il sostegno sicuro, molto più semplice inventare la *teoria*. Cosa che si fa per lo più raccogliendo di qua e di là dei dati, non sempre rigorosamente scientifici, e tirandone fuori statistiche, non sempre indiscutibili. Poi si tratta soltanto di affermare senza esitazioni, di consolidare, di distribuire con ogni mezzo, di trasformare in moda. Ecco allora che l'inconsapevole e inerme bimbetto deve nutrirsi esclusivamente con quel determinato intruglio, in quantità prestabilita, a orari prestabiliti e con modalità prestabilite. Ecco che quell'altro non può valersi del succhiotto. Ecco che quello un po' più grandino non può toccarsi il pisello, quell'altro deve ingoiare lo sciroppo, quell'altro ancora deve farsi cavare il sangue, o mangiare solamente tacchino, o farsi venire il sonno alle ore 21, o non grattarsi dietro l'orecchio, o non vedere mai la televisione. E la sua vita diventa un inferno, inflessibilmente dominato dalla provvidenza sanitaria. In questa fase i genitori sono di solito i portaborse del medico, i suoi gregari, gli esecutori dei suoi ordini. Leggono libri e articoli scritti da medici, li ascoltano in televisione, telefonano, li interpellano. Poi eseguono. Eserciti di bambini devono nutrirsi al seno materno anche se la madre è ridotta a uno spettro, moltitudini di bambini devono tirare avanti a furia di soia, devono dormire nel lettone o rinchiusi in una stanza buia e a tenuta ermetica, devono trascorrere le giornate fra le braccia

materne o restare costantemente imprigionati nella culla. E via dicendo. Il medico dirige e governa, i genitori obbediscono. Ma è una fase che dura poco. Il peggio arriva dopo.

Quando il bambino cresce e va all'asilo nido o alla scuola materna avanza l'armata degli educatori. Della quale i genitori fanno parte integrante. A questo punto i genitori non sono più lavoratori dipendenti, ma titolari d'azienda. Insieme agli insegnanti. Anche gli educatori seguono teorie. Anzi le seguono ancor più dei medici. Alla tirannia del medico, tutto sommato relativamente modesta, segue quella intransigente e incrollabile dell'educatore. L'educatore non tentenna mai. L'educazione è una cosa seria. La teoria educativa, qualunque essa sia, è al di sopra di ogni sospetto. Si formano in tal modo le schiere degli autoritari e quelle dei permissivi, quelle dei conservatori e quelle degli innovatori, quelle dei nonviolenti e quelle dei domatori, quelle di coloro che vogliono «tenere aperto il dialogo» e quelle di coloro che vogliono mantenere le distanze. E mille altre schiere. Tutte baldanzosamente sicure del fatto loro. E la sicurezza si traduce in norme.

Le norme che sovrastano la vita del ragazzino, in questa seconda fase del processo di allevamento, non sono più suggerite da ragioni sanitarie, ma da ragioni sociali, morali e psicologiche. Di fatto all'educatore si affianca con frequenza crescente lo psicologo. Il quale, essendo in grado di spiegare tutto e di prevedere tutto, è utilissimo. Quasi inevitabile. L'educatore (genitore o insegnante) può trovarsi alle prese con degli educandi rompiscatole, chiassosi, indisciplinati, disturbatori, oppure con figli o allievi disattenti, timidi, introversi, inerti, passivi. A che santo votarsi per riportare la situazione alla normalità? Nessun problema, il santo c'è. Ed è lo psicologo. Nessun bambino è perfetto, ma spesso il figlio o lo scolaro è tanto imperfetto da destare preoccupazioni. Occorre l'illuminato parere, e spesso l'illuminato intervento, della psicologia. Allora la psicologia accorre. Per il bambino che non dorme o non mangia, per quello che mangia troppo, per quello disobbediente, per

quello che «non socializza», per il balbuziente e l'enuretico, per il ragazzino che si masturba o che fa il gioco del dottore, per quello che non lo fa, per quello che non vuole andare a scuola e per quello che scappa di casa. Come farebbero gli educatori, casalinghi e scolastici, senza lo psicologo?

Esiste però una categoria di educatori che dello psicologo può benissimo fare a meno, ed è la categoria degli educatori religiosi. La religione ha già in mano la spiegazione di ogni fenomeno e di ogni comportamento, buono o cattivo. La religione ha già in mano lo strumento per correggere e indirizzare sulla retta via. La religione ha in mano la *norma morale*. Ogni religione ha una sua morale, che è naturalmente fuori discussione pur essendo diversissima da quella di altri gruppi di credenti. Gli educatori religiosi non hanno neppure bisogno di teorie, in quanto ne hanno già una, l'unica accettabile, rivelata da Dio e trasmessa dai profeti. Una teoria che, a differenza delle altre, resiste intatta al trascorrere dei secoli e dei millenni. Per l'elementare motivo che è *Parola di Dio*, quindi una verità immutabile. Fatta eccezione per qualche piccolo ritocco apportato dai detentori, religiosi, del potere e del sapere. Nel caso dei cattolici dalla Conferenza episcopale italiana.

Certo che quando si mettono insieme tutti questi seguaci di miti, i medici, i genitori, gli insegnanti e gli psicologi con le loro teorie, e i sacerdoti con la loro morale, il cammino del ragazzino si può fare impervio. Gli antropologi culturali ci insegnano che quando la devozione per il mitico-simbolico oltrepassa la logica della ragione si può sconfinare nel fanatismo. Ma il fanatismo è un formidabile distruttore di ogni forma di libertà. Mi si dirà che anche la libertà è un mito. Io direi di no, rifacendomi a quella interpretazione che ho citato prima: la libertà è quella fede «nei riguardi della quale il giudizio di realtà rimane in sospeso». Perciò è una fede che si nutre di se stessa, non di teorie assolute e di leggi morali. Perciò è una fede in un «mito logico», un convincimento di tipo transizionale fra il mitico e il logico, oppure, se si vuole, un ponte tra affettività e ragione. Un ponte

fragile, malcerto, indefinibile. Dunque qualcosa che non può essere imposto ad alcuno e la cui consistenza deriva soltanto dalla dedizione di chi «lo va cercando».

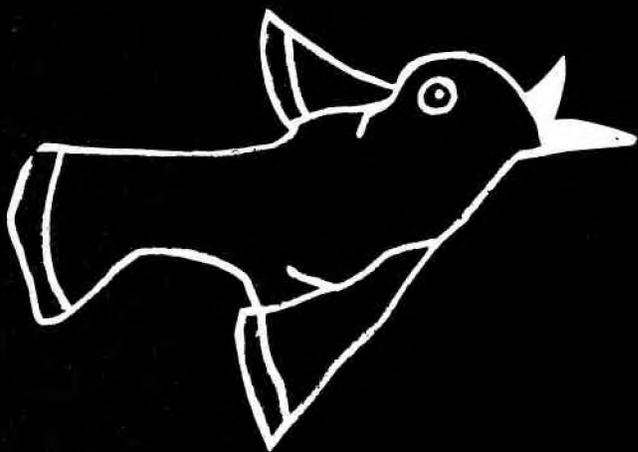
E poi, quando lo scolaro cresce, quando diviene studente, quando si affaccia alle soglie dell'adolescenza? Ahimè, in questo momento compare il livido e tristo volto del nemico più impietoso, compare il politico. Il politico è colui che, in nome della libertà, ha inventato la democrazia. Non la democrazia vera, cioè un governo di popolo, un autogoverno di tutti si potrebbe dire, ma la democrazia falsa e bugiarda, cioè una frammentazione della comunità umana in una miriade di categorie di cui ci si possa valere per conquistare la massima quantità disponibile di potere. Sul terreno politico nascono e si sviluppano cosche di ogni sorta, gruppi e sottogruppi, caste, leghe, fazioni, razze, parrocchie, conventicole, classi, corporazioni, consorterie. Guardiamoci in giro. Partiti produttori di correnti e conflitti interni, sindacati suddivisi in centinaia di varianti, lavoratori dipendenti e lavoratori autonomi, comunitari ed extra, nordisti, centristi e sudisti, ciellini, tossicodipendenti e non, fumatori e non, sieropositivi e sieronegativi. Un caleidoscopio in continua trasformazione e in continua espansione. Un ammasso di aggregazioni che, sapientemente maneggiato, consente a un bel numero di persone di guadagnare soldi, prestigio e, appunto, potere. Strumento di sopraffazione e di sfruttamento, e niente affatto di libertà. Così i politici dimostrano ai poveri ragazzi come si fa a essere furbi, egoisti, razzisti, intolleranti e profittevolmente imbroglianti. Purtroppo molti ragazzi imparano, presto e bene. Anche perché le seduzioni dei politici, le loro miserevoli suggestioni, le loro arroganti intimazioni, i loro inganni, vengono diffusi irrefrenabilmente attraverso un certo tipo di giornalismo, televisivo e stampato, del quale si può dire tutto, ma non che non sappia fare il suo losco mestiere.

La via dell'obbedienza

Con l'intervento dei politici si conclude quel processo di

smantellamento della libertà iniziato nel momento della nascita e portato avanti da esperti, educatori e sacerdoti. Si deve però riconoscere che non sempre gli sforzi congiunti del nemico si concludono con la vittoria. Qualche volta il bambino, il ragazzo, l'uomo, è un osso troppo duro. Qualche volta c'è anche qualcuno che gli dà una mano. Qualche volta salta fuori persino un educatore che lavora per far sì che ogni persona, anche in età infantile, sia libera di essere ciò che è. Mi viene in mente una frase detta poco tempo fa da don Antonio Mazzi (un prete, guarda un po'!): «Non si può mai calpestare la libertà di un uomo, nemmeno se egli la gioca contro se stesso» (*La Repubblica*, 15 ottobre 1992). Mi vengono anche in mente le parole con cui Roberto Denti, libraio, ha definito il libro: «Immaginazione e coraggio di conoscere che non diventino strumento di una qualsiasi forma di obbedienza».

Il mio mestiere è quello del pediatra, e mi è capitato di vedere molti ragazzini che non corrispondevano per nulla alle attese dei genitori e degli insegnanti, e che forse giocavano (o sembravano giocare) la loro libertà contro se stessi. Ebbene, la loro libertà è stata quasi sempre calpesta. Giustamente? Mi è capitato di vedere molti ragazzini, quasi tutti, dotati di immaginazione, coraggio, sete di conoscere, e pochi, quasi nessuno, provvisti della virtù di quell'obbedienza «cieca, pronta e assoluta» che noi vorremmo. Ma poi, mediante l'educazione, sono stati corretti, svuotati di immaginazione e di coraggio e riempiti di obbedienza. Giustamente?





Colin Ward / *La città vista dal basso* ●



*Come in un mondo per loro fantastico, fuori misura, i bambini si muovono in città costruite a misura di adulti, dove le cose interessanti stanno troppo in alto, le strade sono pericolose, gli spazi per giocare quasi inesistenti. Per capire come il bambino vede il mondo, l'ambiente urbano, bisogna fare uno sforzo d'immaginazione e guardarlo dal basso. Il risultato sarà sorprendente. Questo articolo è tratto, con alcune modifiche apportate dall'autore, dal libro *The Child in the City* (1978) di Colin Ward, scrittore e giornalista. Di Ward sono stati tradotti in italiano i libri: *Anarchia come organizzazione* (1976 e 1979), *Dopo l'automobile* (1992).*

Che significato ha la struttura della città per il bambino cittadino? Ciascuno di noi, frugando fra le immagini del passato ricorderà come percepiva l'ambiente fisico circostante a partire dal pavimento, dai muri e dai mobili della stanza, della casa o dell'appartamento in cui è cresciuto. Poi i rapporti con le altre stanze, i gradini, le scale, il cortile, il giardino, la facciata della casa, la strada, i negozi, i giardini pubblici. Probabilmente non ricordiamo come riuscivamo a

mettere insieme tutto questo in un qualche concetto di casa e quali erano le relazioni con il mondo esterno, né quali vuoti rimanessero per anni nella nostra mappa mentale della città.

Un'ulteriore rievocazione del passato ci porterà a riflettere sul fatto che l'esperienza ambientale del bambino deve essere diversa, semplicemente per la differenza di stature. Ovviamente più piccolo è il bambino, più vicino al suolo è il suo punto di vista e questa è una delle ragioni per cui l'immagine del pavimento, come pure la differenza di livello tra i gradini (facilmente superabili da un adulto, grandi abbastanza perché un bambino possa sedervisi) è di gran lunga più significativa per il bambino. Kevin Lynch e A. K. Lukashok chiesero a degli adulti cosa ricordassero della loro infanzia in città ed essi indicarono soprattutto il pavimento degli ambienti, le qualità tattili piuttosto che visive dell'ambiente. Quando insegnava architettura a Nottingham, Paul Ritter fece costruire ai suoi studenti un modello di una stanza con una scala due volte e mezza quella reale, proprio per ricordarci come il bambino vede il mondo dal suo punto di vista. Costruito nel Cooperative education centre, quell'ambiente fece rimanere i visitatori senza fiato. Poiché siamo cresciuti lentamente abbiamo dimenticato completamente, anche se poi lo vediamo nei nostri bambini, come eravamo soliti spostare in giro, senza eccessivo trambusto, sgabelli, scatoloni, secchi rovesciati per poter raggiungere l'interruttore della luce, la serratura della porta, le mensole, le credenze o i davanzali delle finestre.

A un livello meno ovvio il bambino, nella sua percezione del mondo, ha un'esperienza più varia, proprio perché non è concentrata dalle lenti delle associazioni mentali consolidate, proprio perché è indiscriminata. Come afferma Yi-Fu Tuan nella vita adulta «Il vantaggio è nella precisione, lo svantaggio nella ricchezza di dettagli». Egli suggerisce che, crescendo, diminuisce per noi l'importanza dell'esperienza sensoriale diretta, aumenta quella della memoria. Ma il bambino ha poco da ricordare: «Poiché il mondo del bambi-

no è così pieno di miracoli, la parola miracolo non può avere un significato preciso per lui». Inoltre mancandogli la consapevolezza sociale, la sua percezione dell'ambiente non è inquinata da considerazioni sociali. Non ha ancora acquisito quella visione selettiva che permette di distinguere la bellezza di un fiore da quella di un'erbaccia. Yi-Fu Tuan sottolinea ancora nel suo libro *Topophilia* che «Un bambino, dai sette-otto anni fino ai tredici, vive per la maggior parte del tempo in questo mondo vivido e variopinto». Potremmo chiederci allora, dato che le osservazioni ordinarie suggeriscono che per buona parte del tempo molti bambini sembrano dimentichi di ciò che li circonda, che cosa effettivamente il bambino faccia di questa ricchezza di variopinte impressioni ambientali. Come le assembla in un'immagine della città? Paul Shepard, riferendosi a bambini di età superiore ai dieci anni, osserva che «lo spazio nella vita dei giovani è strutturato in modo differente rispetto all'età adulta; è molto più criticamente definito. Riguarda in modo preponderante percorsi e confini, con luoghi per nascondersi e altri posti particolari per cose particolari».

Le osservazioni sperimentali sulla percezione del bambino del mondo costruito ci vengono dalla fusione di idee provenienti da approcci teorici completamente separati. C'è una notevole attività di ricerca nel campo della psicologia ambientale e della percezione dell'ambiente, in cui si riunificano due tradizioni di studi: la prima, quella delle *mappe cognitive*, rappresentata da uno studioso come Kevin Lynch e la seconda di psicologia evolutiva, elaborata da Jean Piaget.

È stato Lynch, nel suo libro *The Image of the City* a introdurre l'idea che noi strutturiamo il nostro personale concetto di città intorno a certi elementi fondamentali. Ecco quali sono:

- *percorsi*: «canali lungo i quali l'osservatore abitualmente, occasionalmente o potenzialmente si muove... La gente osserva la città mentre l'attraversa ed è a questi percorsi che gli altri elementi ambientali vengono riferiti»;

- *contorni*: «elementi lineari non usati o considerati come percorsi dall'osservatore... Questi contorni possono essere barriere più o meno penetrabili, che racchiudono una zona rispetto a un'altra, o possono essere invece linee di congiunzione tra due zone»;

- *distretti*: «sezioni medie o grandi della città, concepite come aventi un'estensione bidimensionale, dentro le quali mentalmente l'osservatore può entrare e che sono riconosciute come aventi un qualche carattere comune che le identifica»;

- *nodi*: «luoghi strategici nella città cui l'osservatore può accedere e che sono centri attraverso i quali l'osservatore passa andando e venendo lungo i suoi itinerari... Il concetto di nodo si riferisce a quello di percorso, in quanto è tipicamente centro di convergenza di percorsi»;

- *riferimenti*: «un altro tipo di punti di riferimento, ma in questo caso l'osservatore non entra al loro interno. Di solito sono oggetti fisici definiti abbastanza semplicemente: segnali, negozi, edifici, montagne...».

Piaget, lo psicologo svizzero che ha influenzato notevolmente le teorie pedagogiche, in diversi libri espose la sua teoria evolutiva della concezione dello spazio del bambino. A un primo stadio, approssimativamente tra i cinque e i nove anni, il bambino afferra le cosiddette relazioni topologiche cioè: prossimità o vicinanza, separazione, ordine o successione spaziale, chiusura o contorni, continuità. Questo è lo stadio preoperatorio e implica che il bambino «sia in grado di superare con successo sequenze o itinerari, ma non possa percorrerli all'indietro, né fare ipotesi su di essi, né sommarli». Nel secondo stadio, tra i nove e i tredici anni, il bambino comprende lo «spazio proiettivo». Jeff Bishop ne dà una spiegazione in termini ambientali: «Ora il bambino comprende ed è in grado di operare con successo su una serie di relazioni e sequenze di oggetti e situazioni già noti, perciò è in grado di percorrere mentalmente in senso inverso la strada che fa per andare a scuola mentre è a scuola e può immaginare alternative, combinazioni ed estensioni di un

percorso, rimescolando sequenze note, inventandone di nuove o superando i vuoti tra le une e le altre. A questo stadio il bambino sa rappresentare con successo la sequenza di eventi lungo una strada a lui familiare, per esempio da casa a scuola, con un buon livello di accuratezza per quanto concerne le proporzioni e le direzioni». Questo è noto come lo stadio delle *operazioni concrete*.

Lo stadio finale, il cosiddetto stadio delle *operazioni formali*, nella teoria di Piaget è raggiunto intorno ai tredici anni, quando il bambino comprende lo spazio euclideo, è in grado di concepire astrattamente relazioni spaziali, sa fare ipotesi sullo spazio riferendosi non a sequenze concrete ma a una griglia astratta di coordinate. Per Piaget «Al principio le coordinate dello spazio euclideo non sono altro che una vasta rete che comprende tutti gli oggetti, che consiste nell'insieme delle relazioni d'ordine applicate simultaneamente alle tre dimensioni; destra-sinistra, sopra-sotto, dietro-davanti, applicate a ogni oggetto simultaneamente, in modo da ancorarlo alle tre dimensioni secondo linee rette parallele che intersecano ad angolo retto quelle delle altre dimensioni». I giovani ricercatori nel campo della percezione dell'ambiente, che nell'ultimo decennio hanno ampliato la nostra comprensione di come il bambino vede la città, sono iconoclasti rispetto ai vecchi maestri fondatori. Essi affermano che le ricerche americane originali sulla natura delle mappe cognitive dell'ambiente, che dovremmo avere nelle nostre teste, furono fatte su soggetti adulti, di classe media, capaci di esprimersi in modo articolato. Affermano inoltre che l'opera originale di Lynch, tracciando quella che Kenneth Boulding chiama l'immagine spaziale o l'immagine relazionale, ignora quelle componenti della nostra immagine della città che chiama «immagini di valore» o «immagini emotive».

D'altro canto, a proposito delle ricerche di Piaget, si sostiene che queste vennero condotte in interni, nelle aule, privi dunque degli stimoli o dell'interesse immaginativo che un lavoro fatto nell'ambiente esterno può suscitare. I ricer-

catori fanno notare che il livello di astrazione cui il bambino può arrivare alle diverse età può dipendere dal lavoro didattico pensato e svolto per rendere comprensibili quelle astrazioni. L'ortodossia pedagogica, ad esempio, sosteneva che c'era un'età prima della quale era inutile insegnare l'uso delle carte e delle mappe, perché i bambini non avevano ancora fatto il salto dalla rappresentazione visiva a quella simbolica dell'ambiente. Roger Hart mi raccontò di un lavoro che aveva fatto con i bambini di sette, otto anni in un quartiere cittadino di Worcester, Massachusetts. Utilizzando fotografie aeree perpendicolari scattate a bassa altitudine, Hart e la classe costruirono la mappa della città sul pavimento della classe. Egli chiese ai bambini di portare le loro macchinine adeguate alla scala della mappa. Poi tutti cominciarono a cercare di raggiungere sulla mappa il centro della città. Questo li portò a scontrarsi con i problemi del traffico e dei parcheggi, soprattutto in seguito agli incidenti che resero necessario l'intervento di un'ambulanza attraverso il traffico e poi di corsa verso il Saint Vincent hospital.

Brian Goodey e i suoi colleghi del Centro per gli studi urbani e regionali di Birmingham hanno realizzato un lavoro simile, semplice e divertente, adeguato al contesto inglese, usando le mappe schizzate da adulti e bambini. Con la cooperazione di un quotidiano locale, essi inserirono nell'edizione domenicale una carta del centro di Birmingham a cui mancava un tassello centrale, in modo che i soggetti dell'indagine, suddivisi per età, sesso, occupazione e modalità di spostamento nella città, potessero riempire (con la loro mappa mentale) la parte mancante. Le mappe successivamente esaminate permisero di stabilire la semplice e fondamentale verità che la concezione che la gente ha del centro della città varia a seconda dell'età, dello status sociale e dello stile di vita. Questo potrebbe sembrarvi troppo ovvio, ma se si osserva come viene pensato lo sviluppo del centro di Birmingham, e di qualsiasi altra città inglese, si può constatare che i progettisti si basano tutti sull'assunzione implicita che il centro esiste per una parti-

colare specie di cittadino: maschio, adulto, colletto bianco, guidatore, proveniente dall'esterno della città.

In un altro quartiere della stessa città, David Spencer e John Lloyd applicarono un insieme di tecniche allo scopo di ottenere l'immagine del quartiere visto con l'occhio dei bambini di varia età, dai cinque ai sette anni, da sette a undici e ragazzi fino ai diciotto anni. La tecnica usata con quelli più grandi, dai sette ai diciotto anni, fu di fargli disegnare delle mappe basate liberamente sui loro ricordi del percorso da casa a scuola. Diverse centinaia di queste mappe furono ricomposte per formare una mappa complessa e vennero classificati alcuni elementi ricorrenti che vi si trovavano, come edifici, negozi, divertimenti, servizi pubblici, spazi aperti, industrie, auto e oggetti sui bordi delle strade.

Nei disegni e nelle composizioni scritte dai più piccoli veniva dato maggior rilievo a persone, animali, uccelli, vegetazione e fenomeni naturali in genere. Edifici, strade e oggetti ai bordi delle strade erano visti dai più piccoli in relazione alle attività umane, in particolare le loro case, dei loro amici, dei vicini e la gente che aspetta di attraversare la strada con l'aiuto del vigile. Gli sperimentatori conclusero che i bambini più piccoli vedono l'ambiente soprattutto in termini umani e naturali, mentre gli stessi elementi apparivano occasionalmente o raramente nei lavori dei più grandi. Lavorando con studenti di architettura del Politecnico di Kingston, Jeff Bishop analizzò, dal punto di vista dei contenuti e dello stile, le mappe disegnate da 180 bambini di età compresa tra i nove e i sedici anni abitanti nel porto di Harwich. Coloro che abitualmente andavano a piedi, come è ovvio, fornirono maggiori dettagli di quelli che usavano l'auto o il bus. I ricercatori scoprirono un significativo cambiamento nello stile delle mappe a partire dall'età di undici anni e, più precisamente, una differenza tra bambini undicenni che frequentavano l'ultimo anno della scuola primaria e quelli del primo anno della scuola secondaria. L'unica spiegazione per questo fatto era che i bambini che

frequentavano la scuola secondaria avevano assistito a lezioni di geografia e gli era stato insegnato uno stile più sofisticato di rappresentazione. Ma la cosa più significativa di questa ricerca ad Harwich fu il confronto tra le mappe dei bambini e quelle degli adulti. Al centro del porto c'è un faro che era presente nelle mappe degli adulti come un punto di riferimento significativo. Nessuno dei bambini di Harwich disegnò il faro sulla mappa, sebbene molti rappresentarono i gabinetti pubblici che si trovano alla sua base. Gli oggetti per loro importanti erano le edicole, le palizzate e altri ingombri presenti sulle strade. Un oggetto che spesso ricorreva nelle mappe (e che fu completamente ignorato dagli adulti) era una centralina di connessione di cavi telefonici, un largo oggetto di metallo sul marciapiede. Ovviamente, essendo per loro un posto per nascondersi o per arrampicarsi, questo tipo di ingombro aveva un valore per il loro modo di usare la strada. Ciò che i progettisti chiamano «usi non conformistici» o i posti che gli adulti non vedono, hanno invece importanza nelle mappe dei bambini. Un altro esempio del genere era quello del deposito dei rifiuti, dove i bambini vedevano gli spazzini lavare con grandi getti d'acqua gli autocarri.

L'edificio del Politecnico di Kingston dove Bishop lavorava è situato tra il fiume e la strada. Passeggiando con il suo bambino di cinque anni vicino al posto «dove papà lavora», Bishop scoprì con sorpresa che suo figlio sapeva identificare la finestra della sua stanza di lavoro al settimo piano, ricordandosi di ciò che attraverso di essa aveva visto. Ora, come era possibile per un bambino, secondo Piaget, nello stadio preoperatorio? Bishop spiega che Piaget lavorava con bambini all'interno di una stanza e traeva conclusioni sulle loro abilità in campo tridimensionale, lavorando però su compiti a livello bidimensionale. Inoltre questi compiti non erano significativi per il bambino, staccati dalla realtà, dall'effettivo ambiente del bambino. Quante volte, chiede Bishop, diamo ai bambini l'opportunità di mostrarci ciò che conoscono dello spazio in cui si muovono? Quante volte ci

facciamo portare a casa da loro, invece di portarli a casa? In realtà questi lavori non portano a rifiutare la teoria degli stadi di Piaget, ma indicano che essi possono essere raggiunti molto prima o dopo rispetto alla rigida classificazione per età che gli interpreti suggeriscono.

Un'altra affermazione ortodossa delle teorie sullo sviluppo del bambino è che le bambine sono più avanti dei bambini coetanei per le abilità verbali, mentre i bambini le superano nelle attività spaziali. John Brierley, riportando test sul livello di capacità manipolatoria delle relazioni spaziali che indicano la superiorità, mediamente, dei bambini fino dall'età di due anni, afferma che molto probabilmente le capacità visive e spaziali sono controllate dall'ormone-cromosoma sessuale e hanno le proprie radici nello sviluppo dell'emisfero destro del cervello. La sua conclusione è che «per la scuola queste scoperte sottolineano l'importanza di far fare le prime esperienze sistematicamente alle bambine con giocattoli, sabbia, acqua e scatole, che introducano alle relazioni spaziali e numeriche, in modo da poter migliorare più avanti le loro abilità matematiche». Esperimenti con bambini appartenenti a diverse culture indicano che dato un insieme di blocchi di legno, i bambini tendono a costruire torri, le bambine spazi chiusi. I bambini costruiscono strade, muri, facciate con un movimento all'esterno degli edifici; le bambine mobili e combinazioni con persone in una situazione statica all'interno degli edifici. Erik Erikson, con un approccio psicoanalitico, conclude che «la dominanza del modo genitale sulle modalità di organizzazione spaziale riflette una profonda differenza nel senso dello spazio tra i due sessi». Le prove sperimentali su cui questa affermazione si basa possono essere riprodotte in ogni classe o a casa. Spesso i risultati sono troppo veri per essere giusti: tendono a essere una così forte conferma delle scoperte dello psicologo che gli insegnanti sono imbarazzati a presentarle. Ma se siamo convinti dell'idea di differenze innate, dobbiamo ammettere che esse sono potentemente rinforzate dalle differenti assunzioni che ci guidano nell'educazione dei

maschi e delle femmine.

Il tentativo più ambizioso di valutare le relazioni tra bambini e ambiente urbano fu intrapreso nei primi anni Settanta in un progetto dell'Unesco diretto da Kevin Lynch. Riguardava ragazzi dagli undici ai quattordici anni abitanti nella città di Salta in Argentina, nella periferia ovest di Melbourne in Australia, a Toluca una provincia messicana e a Ecatepec, un insediamento di baracche alla periferia di Città del Messico e infine in due città della Polonia: Varsavia e Cracovia.

Dalle mappe fatte dai ragazzi della città e della periferia sono emersi interessanti contrasti. In Polonia si è rilevato il contrasto tra bambini abitanti in periferia affamati di attività e stimoli e bambini abitanti in quartieri centrali «che erano coscienti dei vantaggi offerti dagli stimoli della città ma affamati di spazi aperti».

Emerge chiaramente da questa ricerca dell'Unesco che l'immagine che i ragazzi hanno della città e delle sue aree è condizionata dalla stima e dalla valutazione che ne danno gli adulti. I bambini di Melbourne, per esempio, erano certamente i più benestanti nel campione internazionale. Erano «alti, ben vestiti, quasi maturi, apparentemente pieni di vitalità», ma essi vedevano se stessi come il gradino più basso della società e «se questi australiani avevano delle speranze per sé e i figli erano quelle di essere qualcun altro e di andarsene via». I bambini argentini, d'altra parte, erano del tutto coscienti di essere membri di una comunità «con caratteristiche che rendevano possibile un cambiamento di livello». Solo tre dei ragazzi argentini intervistati volevano lasciare la loro zona in futuro; solo tre ragazzi australiani volevano restarci. Soltanto i bambini di Ecatepec, la baraccopoli autocostruita ai margini di Città del Messico, «nominavano spesso la scuola come un posto favorito a cui sulle mappe attribuivano un'enfasi affettuosa». Le loro affermazioni «riflettevano un genuino interesse per la famiglia, come per il proprio futuro ed empatia per i vicini residenti a Ecatepec». Essi erano i bambini più poveri nel

campione d'indagine e i ricercatori descrivevano il loro ambiente come ostile, squallido e monotono. Ovvio che fossero confusi dall'affetto che i bambini dimostravano per la propria scuola nelle mappe.

I genitori dei ragazzi di Ecatepec sono emigranti poveri delle campagne che hanno tentato il salto dalla campagna senza speranze agli slum di Città del Messico. Una volta abituati al sistema urbano, essi si spostano in insediamenti autocostruiti ai margini della città. In molti insediamenti del genere i genitori hanno costruito da sé la scuola e pagano degli insegnanti. La vita per i bambini sta visibilmente migliorando: «ora c'è meno polvere, le case che erano fatiscenti baracche sono ora interamente costruite, non si deve uscire da Ecatepec per avere certi servizi». I genitori operai di Melbourne, con uno standard di vita infinitamente più alto, sono consapevoli di non avere costruito nulla. La stigmatizzazione del quartiere dove vivono si trasmette ai bambini. In questo posto dove «i club di football e le scuole hanno un recinto di due metri sormontato da filo spinato» e dove i parchi «sono pezzi di terra anonimi e piatti, casualmente ricoperti d'erba e inutilizzati», le autorità locali pensano che «gli spazi per i giochi di squadra organizzati sono ciò di cui c'è più bisogno, nonostante non vengano usati quelli che già esistono».

È senza dubbio difficile per quelli che si dedicano alle campagne per ottenere spazi per i giovani della città, abituarsi all'idea che molto presto nella vita sorge una richiesta, molto più difficile da ascoltare, molto più urgente, di spazi sociali. La richiesta dei bambini è di partecipare alla vita della città.

traduzione di **Filippo Trasatti**



Susanna Mantovani / **Limiti e regole**



*Come comportarsi con il cucciolo dell'uomo per aiutarlo a crescere libero, autonomo, ma capace di riconoscere i limiti da adottare? A questa domanda complessa risponde con chiarezza Susanna Mantovani, docente di pedagogia sperimentale all'università di Milano. Mantovani, che ha insegnato psicopedagogia dell'infanzia all'università libera di Berlino, si occupa da anni di ricerca sull'infanzia, la famiglia e le istituzioni educative. Ha scritto, tra l'altro, *Adulti e bambini: educare e comunicare* (1987) e, con Anna Bondioli, *Manuale critico dell'asilo nido* (1990).*

La struttura e la dimensione delle famiglie sono profondamente cambiate: nascono meno bambini, la famiglia-tipo ne ha uno solo, il bambino nasce quando i genitori hanno qualche anno di più, sempre più spesso non solo atteso ma rimandato e programmato da qualche anno; i genitori sono certi che vivrà e che crescerà e perciò concentrano su di lui attese e speranze ben precise. Come crescerlo diviene motivo di fantasie e di discussioni ancor prima che sia nato, come pure la scelta di chi lo accudirà (mamma, nonna, baby sitter, nido) e questa scelta sarà sempre meno dovuta alla

necessità e sempre più alle convinzioni educative e sociali dei genitori. La certezza che il bambino vivrà (la mortalità infantile era così elevata solo cinquanta anni fa che questa affermazione brutale non deve sorprendere) mette in movimento progetti, scelte, investimenti affettivi fortissimi ancor prima che il piccolo sia nato [5].

La coppia dei genitori si è formata «per essere felice» e non per fini di continuità sociale e di sodalizio economico, e questo passaggio, chiamato dai sociologi la transizione dalla famiglia patriarcale a quella coniugale intima [2], marca in modo diverso gli atteggiamenti nei confronti dei figli. I figli sono più voluti e attesi in quanto individui, ci si aspetta dalla funzione materna e paterna gratificazione affettiva, si è più consci che allevare un figlio è un compito gravoso e impegnativo e che quel figlio sarà probabilmente l'unico su cui mettere alla prova la propria competenza di genitori.

Anche il mondo è cambiato, la società è segnata da un forte pluralismo e dalla molteplicità di modelli esistenziali che convivono insieme (dalle scelte ideologiche e culturali agli stili di vita) e questo porta con sé un allentamento dei processi di controllo sociale che avevano caratterizzato gli atteggiamenti nei confronti della famiglia.

Tutti questi cambiamenti hanno delle conseguenze anche sul modo di porsi soggettivo nei confronti dei propri figli e nella scelta di criteri educativi: da un lato una maggiore attenzione agli aspetti relazionali, la consapevolezza che il bambino è un bene delicato e prezioso, carico di emozioni fin dai primi momenti della sua vita; dall'altro il dubbio su quali siano i comportamenti migliori e più adeguati perché il bambino sia felice e i genitori si sentano validi. Il disorientamento sembra essere una delle caratteristiche più forti dei giovani genitori che pure si presentano attenti, impegnati e disponibili.

Tra questi dubbi e queste difficoltà, che i genitori esprimono all'esterno da un lato cercando attraverso letture e contatti il parere degli «esperti» al di fuori della tradizione

familiare e dall'altro con la difficoltà ad assumere un atteggiamento deciso e coerente nei confronti dei propri bambini, è evidente l'incertezza nel sapere quando «dire di no», quando e come controllare il comportamento del piccolo, che già dalle prime fasi della sua vita è riconosciuto come attivo e capace di esprimere desideri e bisogni.

Questa difficoltà si esprime nei problemi più semplici: rispondere o no al pianto del bambino e fino a che punto; rispettare le sue richieste e i rifiuti del cibo oppure ignorarle o forzarlo; permettergli o no di stare nel «lettone»; intervenire quando scoppia un capriccio per il possesso di un oggetto o il contrasto con altri bambini.

Come stabilire delle regole, come porre dei limiti al nostro bambino senza fargli violenza, senza fargli del male, senza diventare genitori «cattivi»?

Mamma e papà hanno un rapporto molto più intimo con il loro bambino, anche con il suo corpo e sono consapevoli della dolcezza e del piacere che accompagnano il rapporto con il piccolino; le sue emozioni, fortissime nel primo periodo della vita, sono riconosciute come importanti e reali: anche questo, assieme alla pluralità di suggerimenti contraddittori da parte dei nonni, dei pediatri, degli esperti a cui i genitori sono sottoposti (tra cui brilla per evidenza paradossale la prescrizione rigida di alimentare il bambino seguendone flessibilmente i ritmi), contribuisce a rendere incerti i genitori nella scelta e nell'applicazione della regola. Più tardi però, quando il bambino sarà più grande, sarà uscito dal cerchio magico dell'intimità totale e diventerà un interlocutore separato, la tolleranza verso le sue richieste, chiamate ora «capricci», diventerà spesso molto acuta e i genitori si potranno tramutare improvvisamente o in ferrei educatori convinti dell'assoluta necessità di imporre con ogni mezzo certe regole di comportamento e alla ricerca di una scuola «come si deve» o nelle vittime di bambini pretenziosi e insopportabili, perseguitati da insegnanti che non li capiscono.

Ma i limiti e le regole servono davvero? E con quali criteri

devono essere scelti e posti? Quando ero piccola, sentivo spesso mio padre dire che aveva allevato me e mio fratello seguendo le indicazioni del Delfino, un famoso manuale per l'addestramento dei cani da caccia. Tutti ridevano, io a un certo punto mi sentii un po' offesa e andai, avevo dieci o undici anni, a cercare quel testo tra i vecchi libri della nostra casa di campagna e lo trovai, modesto, in una carta patinata ma non di buona qualità, con brutte fotografie in bianco e nero.

Solo in anni recenti, occupandomi come ricercatrice e studiosa di problemi educativi, mi sono imbattuta in testi altrettanto ragionevoli, anche se certamente meno chiari e leggibili per il genitore. Che cosa diceva, in sostanza, il Delfino?

Prima di tutto che i cuccioli non hanno un'idea di come devono comportarsi e sono in genere sfrenati e fracassoni, ma che sono molto affettuosi e se capiranno quello che vogliamo da loro è probabile che ci obbediranno volentieri. Prima regola dunque, farsi capire: essere chiari e non contraddittori.

In secondo luogo, diceva sempre il Delfino, i cuccioli sono vivaci e questa vivacità è positiva e importante per il cane da caccia: poche regole quindi, solo quelle assolutamente essenziali per non ottenere, invece di un cucciolo attivo e intelligente, un animale passivo.

In terzo luogo non spaventare mai il cane con percosse o metodi violenti: continuerà ad amarci (come i bambini) ma sarà un animale timido e poco intraprendente più preoccupato delle reazioni del padrone che di ciò in cui deve impegnarsi.

Infine: porre delle regole con chiarezza, sempre nello stesso modo e nelle stesse circostanze e solo quando si è assolutamente certi che si è in grado di farsi ubbidire.

Non credo di aver mai trovato indicazioni così sensate, così rispettose dei «cuccioli», così essenziali e così chiare in nessun testo psicopedagogico, anche se, fra le righe dei migliori, si trovano espressi in modo più scientifico gli stessi

concetti.

Ma torniamo alla prima domanda: i cuccioli hanno bisogno di limiti e di regole? Il Delfino sosteneva di sì: un cucciolo bene educato, diceva, e cioè ubbidiente anche se vivace e capace di rispettare alcune regole fondamentali, sarà più libero, potrà essere portato ovunque, non dovrà essere controllato continuamente, sarà gradito a tutti, potrà essere lasciato sciolto e con maggiori spazi di autonomia, perché di lui ci potremo fidare e saremo certi che non farà danno a sé e agli altri. Per di più, aggiungeva sempre il Delfino, il cucciolo vorrà particolarmente bene al suo «padrone», a chi cioè lo ha educato con dolcezza e con fermezza. Ma, concludeva, pochi sanno essere buoni «padroni»: allevare un cucciolo è una responsabilità, richiede tempo, disponibilità e soprattutto coerenza; un cane, concludeva, ci permette subito di giudicare il suo «padrone».

Queste cose valgono anche per i bambini? Sono confermate dalla ricerca psicologica? L'esperienza ci insegna che un bambino molto piccolo è spesso spaventato dalla potenza della propria rabbia e della propria aggressività e che spesso un «no» netto, anche se non minaccioso, o un'altra forma decisa di controllo lo porta a cercare con sollievo rifugio nelle braccia del papà e della mamma; spesso i bambini devono essere consolati quando compiono un atto aggressivo o qualche disastro, ma anche un rimprovero affettuoso e che non minacci il ritiro dell'affetto sembra calmarli e rassicurarli.

Già molto presto i bambini sembrano poi mettere alla prova il polso dei genitori, intraprendendo attività, che sanno essere rischiose e proibite, in modo ostentato, controllando spesso, con l'espressione e con lo sguardo, come il genitore reagirà. È l'esplicita anche se non cosciente richiesta di un limite, di un argine che protegga contro le intense emozioni e la potenziale distruttività che c'è in ciascuno di noi e che, per un bambino di meno di tre anni, è particolarmente spaventosa.

Il bambino sembra chiedere una risposta decisa e rassi-

curante a un tempo: decido io, stai tranquillo, non temere, controllo io la cattiveria che c'è in te. Se il genitore non sa controllarla e ne è come intimidito o reagisce in modo inconsulto, aggressivo e minaccioso, l'inquietudine del bambino aumenterà e con essa i comportamenti provocatori, che sono in realtà solo un richiamo a esercitare il doveroso ruolo di adulti e di genitori.

Il bambino chiede delle regole, ma non sa quali; non parla ancora, non conosce nulla del mondo, se non le forti pulsioni che sente dentro di sé e che a volte sembrano sopraffarlo e ha bisogno di segnali chiari, affettuosi e prevedibili: vuole poter sapere, perché questo lo rassicura nelle sue esplorazioni, prima di tutto che si può esplorare e che si sarà seguiti da uno sguardo affettuoso, attento e non interferente, e poi che una cosa si può sempre fare e un'altra è sempre proibita.

«Dimmi che cosa devo fare, dimmelo con chiarezza, dimmelo con affettuosità, dimmi sempre la stessa cosa, non dirmene troppe». Questo sembra essere il messaggio che il bambino ci lancia con il suo comportamento preverbale.

La ricerca lo conferma: flessibilità e sensibilità (cioè capacità di cogliere e interpretare correttamente il ritmo, i segnali e il modo di essere del bambino), coerenza e quindi prevedibilità, chiarezza ed essenzialità delle regole, non interferenza nel comportamento del bambino a meno che esso non sia pericoloso, interventi di controllo fermi, affettuosi e netti aiutano il bambino nella conquista dell'autonomia, nel controllo dell'impulsività, nell'acquisizione spontanea dell'obbedienza, intesa non come passiva acquiescenza ai desideri irragionevoli e contraddittori di un padrone dispotico, bensì come capacità immediata di decodificare «i segnali di pericolo» emessi da una «base sicura», il genitore, a partire dal quale il piccolo avvia le sue escursioni esplorative.

Le ricerche sulla interazione tra genitori e bambini nella prima infanzia danno coerentemente, anche se spesso con parole diverse, queste indicazioni. Ricerche di orientamento etologico, che cercano di individuare anche nel piccolo

umano i comportamenti più consoni all'adattamento e alla sopravvivenza, lo mostrano con chiarezza: il bambino è tanto più autonomo ed esploratore, quanto più avrà potuto sviluppare un attaccamento sicuro con figure genitoriali affettuose, sensibili e coerenti: da esse si allontanerà per scoprire il mondo, senza ansia, senza paura di perderli o di essere punito, ben disposto ad affrontare nuove esperienze e nuovi incontri, pronto però a «congelarsi» o a «tornare alla base» (sono termini questi utilizzabili dalla ricerca sulle prime interazioni tra i primati oltre che tra gli umani e i loro bambini) quando il genitore emetterà con chiarezza «un segnale di pericolo». Se però questo segnale verrà emesso troppo spesso, senza coerenza, in modo imprevedibile e se l'adulto lo utilizzerà per interferire nell'attività e nelle esplorazioni dei bambini, questi impareranno a ignorarlo e diventeranno cuccioli pericolosi.

«Stai fermo, stai fermo, stai fermo, vieni qui, smettila»: comandi dati troppo spesso e, rispetto a comportamenti che altre volte, nelle stesse circostanze, vengono tollerati, sono indubbiamente gli interventi più adatti per ottenere un bambino disubbidiente. Così come l'incapacità di rispondere con segnali netti alle continue richieste di rassicurazione che il piccolo ci fa, girandosi verso di noi e ritornando spesso dalle sue escursioni per nutrirsi di attenzione e di affetto, ci darà probabilmente un bambino ansioso e dipendente.

Stiamo parlando di bambini molto piccoli: le regole essenziali, basate sulla sensibilità ai segnali del piccolo e su una negoziazione tra il suo modo di essere e il nostro, cominciano a stabilirsi nelle prime settimane di vita, già in quel complesso reciproco adattamento che è il crearsi di ritmi armoniosi nell'allattamento [4]; continuano quando il bambino manifesta disagio nel pianto, diventano necessario controllo quando comincia a camminare, a scoprire l'ambiente, a incontrarsi e scontrarsi con gli altri bambini [1].

Questo sistema di sensibilità, negoziazione, controllo e regole chiare comincerà ora a stabilirsi con uno stile che sarà con ogni probabilità stabile nel tempo: gli stili di

attaccamento tra mamma, papà e bambino, caratterizzati dai comportamenti prima descritti, non solo sono stabili negli anni, ma è provato che la nostra esperienza di bambini (o quantomeno il ricordo che ne avremo elaborato) influenzerà il nostro modo di interagire con i nostri figli.

I bambini hanno bisogno innanzitutto di attenzione; poi hanno bisogno di autonomia; poi hanno bisogno di limiti, devono cioè sapere che qualcuno più esperto di loro ha in mano la situazione. Il conflitto possibile tra questi bisogni (che possono parere contrastanti) si risolve con la consapevolezza che i limiti vanno posti garantendo a un tempo attenzione e autonomia e che in questo caso renderanno il bambino più sicuro e più forte. Porre limiti senza attenzione, senza garantire lo spazio di esplorazione e di libertà sarebbe crudele, ma anche inutile e creerebbe un piccolo essere umano passivo o incivile.

Bisogna dunque avere il coraggio, fin dall'inizio, di giocare il proprio ruolo di genitori. Siamo grandi, non siamo bambini e i nostri bambini si aspettano che ci comportiamo da grandi. Dobbiamo stabilire le regole del gioco, basandole su una considerazione attenta di chi sono e come sono i nostri cuccioli e prendendoci le nostre responsabilità. Sapendo anche che le regole possono essere cambiate, ma dopo una riflessione, una negoziazione, non in modo insensato e imprevedibile: questo credo non fosse contenuto nel manuale del Delfino.

I cuccioli umani crescono e, se sono stati educati ragionevolmente e rispettosamente, sono in genere ragionevoli e rispettosi di chi lo merita. In genere tendono a prendere decisioni sensate, a proteggersi dai pericoli e a comportarsi in modi che provochino conseguenze piacevoli; con il tempo però cambiano, le esigenze diventano diverse, il bisogno di autonomia maggiore, la necessità di tornare alla base sicura sempre forte ma non così frequente e a volte meno esplicito [3].

Se il presupposto di «buone» regole e di «buoni» limiti, capaci in senso etologico di favorire adattamento e soprav-

vivenza, è l'attenzione e la sensibilità, allora le buone regole dovranno evolversi, cambiare, essere rinegoziate con un interlocutore che diviene via via un partner che vuole capire ed esige spiegazioni, che vuole continuare a essere esploratore e autonomo come quando era piccolino, ma che ora vuole esplorare con il pensiero, comprendere, discutere: regole serie e mature per un individuo maturo, ragionevole che talvolta può proporci soluzioni migliori delle nostre, anche se a lungo vorrà ancora sentire la nostra presenza e la nostra responsabilità: questo il Delfino non lo aveva previsto.

Riferimenti bibliografici

1. Mary D. S. AINSWORTH, *Patterns of Attachment*, Erlbaum, Hillsdale, 1978.
2. Marzio BARBAGLI, *Sotto lo stesso tetto*, Il mulino, Bologna, 1989.
3. Kenneth KAYE, *Family Rules*, Walker and Company, New York, 1984.
4. Irène LÉZINE, *L'interazione educativa nella prima età*, a cura di Susanna Mantovani, Angeli, Milano, 1980.
5. Tullia MUSATTI, *Le giornate del mio bambino*, Il mulino, Bologna, 1992.



Nanni Salio / *Educare alla nonviolenza* ●●

Come superare la guerra e l'aggressività. Attraverso un nuovo modo di educare. Questa è la sfida che propone Nanni Salio, ricercatore di fisica all'università di Torino e autore tra l'altro di Il movimento degli insegnanti nonviolenti in Italia (1984).

Aldo Capitini ci ricorda che «Gandhi definisce l'educazione come il trarre fuori, dal fanciullo o dall'uomo (corpo, mente, spirito), il meglio. La cultura letteraria non è il *fine* dell'educazione e nemmeno l'inizio: è uno dei *mezzi* con cui l'uomo e la donna possono essere educati; essa in se stessa non è educazione» [4].

Considerazioni simili, se non proprio identiche, le troviamo sia in Lev Tolstoj [22], il cui pensiero ebbe una grande influenza su Gandhi, sia in Vinoba Bhave, suo erede e discepolo spirituale [2]. Gli esperimenti condotti da questi maestri continuano a essere una fonte di preziosa ispirazione anche ai giorni nostri, sebbene debbano essere relativizzati tenendo conto del contesto culturale e storico nel quale sorsero e integrati da altre riflessioni ed esperienze più recenti [6]. Se proviamo a chiederci, più in generale, che cosa intendiamo non solo per educazione, ma specificata-

mente per educazione alla nonviolenza, dobbiamo soffermarci anche sul secondo termine di questa espressione. È noto che la nonviolenza può essere intesa in senso «generico» oppure «specifico». Nella prima accezione, elementi di nonviolenza generica sono certamente presenti sia nel nostro sistema educativo sia nella nostra stessa società, ma essi convivono con pratiche, concezioni, scelte diametralmente opposte. Per limitarci a un semplice esempio, basti pensare che nella scuola possono essere invitati sia gli obiettori di coscienza per presentare l'opzione del servizio civile, sia gli ufficiali delle forze armate per presentare la scelta opposta. Segno di pluralismo democratico? Certamente, ma non solo: nei momenti cruciali (come quello della guerra del Golfo, della nuova legge sull'obiezione di coscienza, del «nuovo» modello di difesa) la bilancia pesa sempre verso la seconda opzione, quella militare.

Intesa invece nel suo significato «specifico» la nonviolenza, secondo una buona definizione della studiosa di origine americana Joan V. Bondurant, «è fondamentalmente un principio, l'essenza del quale è una tecnica sociale di azione... L'introduzione del metodo gandhiano in qualsiasi sistema sociale politico effettuerebbe necessariamente modificazioni di quel sistema. Altererebbe l'abituale esercizio del potere e produrrebbe una redistribuzione e una nuova strutturazione dell'autorità. Esso garantirebbe l'adattamento di un sistema sociale politico alle richieste dei cittadini e servirebbe come strumento di cambiamento sociale» [5, p. 31]. In questa accezione, la nonviolenza è intesa come «rivoluzione permanente» verso una ideale società nonviolenta, che Gandhi descrive con queste parole: «Lo stato, nel passaggio alla società senza stato, sarà una federazione di comunità democratiche rurali nonviolente decentralizzate. Queste comunità si baseranno sulla «semplicità, povertà e lentezza volontarie», cioè su un tempo di vita coscientemente rallentato, nel quale l'accento sarà sull'autoespressione attraverso un più ampio ritmo di vita piuttosto che attraverso più veloci pulsazioni nelle avidità

di potere e di lucro» [4, p.172]. Si capisce da entrambe queste citazioni, la prima relativa al metodo, o ai mezzi, la seconda relativa al disegno complessivo, o ai fini, perché a Gandhi e ai suoi seguaci sia stato attribuito da più parti l'appellativo di *gentle anarchists* [17;7].

Le specificità, la radicalità e la globalità della nonviolenza intesa nel senso gandhiano (ma anche secondo le concezioni degli altri maestri già ricordati) ci pone di fronte a un dilemma: per chi voglia educare alla nonviolenza è possibile operare in un normale contesto istituzionale (per esempio quello scolastico) oppure occorre agire in contesti totalmente altri, fuori dalle istituzioni? [6].

Le esperienze storiche più significative (oltre a quelle già citate si pensi anche alla scuola di Barbiana di don Lorenzo Milani) [9] sono avvenute in contesti non istituzionali, addirittura in strutture ideate e costruite appositamente. Esperienze come queste, spesso poco conosciute, sorgono continuamente, muoiono, vengono nuovamente riproposte e contribuiscono ad arricchire il nostro bagaglio conoscitivo.

Ma la maggior parte di noi vive in una società complessa, a contatto con realtà molteplici e agisce in contesti istituzionali, per esempio nella scuola, accettando compromessi in misura più o meno grande. Inoltre esistono oggi diverse agenzie educative e in particolare i media svolgono una funzione di condizionamento che spesso si rivela particolarmente deleteria. Infine, intesa in senso lato e su uno spettro molto ampio, l'educazione si rivolge a fasce di età assai diverse, bambini e bambine, ragazzi e ragazze, uomini e donne, e si esplica in contesti molteplici, associazioni, volontariato, movimenti di base, famiglia, scuola, media.

È bene quindi intervenire in ciascun settore di età e di composizione e contesto sociale con specifiche proposte educative e formative. In pratica, il dilemma di cui sopra è stato parzialmente risolto tenendo conto proprio di queste esigenze che hanno portato a formulare una proposta di intervento di primo livello, nota con il termine ormai convenzionale di «educazione alla pace». Negli ultimi quindici

anni vi è stata una discreta diffusione di questa modalità educativa, sia in Italia sia in molti altri paesi, grazie anche al crescente coinvolgimento di alcune istituzioni (dall'Unesco agli organismi scolastici agli enti locali).

Si sono costituiti gruppi di lavoro che man mano hanno accresciuto la loro esperienza, le loro competenze e diversificato i loro interventi, avvicinandosi agli ideali di una vera e propria educazione alla nonviolenza. Si è giunti infine a costituire una sorta di rete di gruppi informali e/o organizzati che ha dato vita a forme diverse di coordinamento.

L'educazione alla pace

Stimolata inizialmente soprattutto per iniziativa dell'Unesco e intesa come educazione al disarmo, questa proposta si è andata man mano estendendo grazie anche al lavoro dell'Ipra (International Peace Research Association) sino ad assumere un carattere più globale [21, pp. 57-65].

Un elenco delle molteplici voci o «dimensioni dell'educazione alla pace è assai lungo e rischia comunque di essere incompleto, ma vale la pena di prenderlo in esame per capire meglio pregi, limiti e problematiche aperte presenti tuttora nel dibattito e nella sperimentazione. Si può parlare di educazione alla pace intendendola infatti come educazione all'ambiente, allo sviluppo, al disarmo, ai diritti umani, alla mondialità, al conflitto e alle scelte, alla giustizia, ai rapporti interpersonali, alla diversità e alla differenza, alla sessualità, ai valori, al futuro, alla responsabilità, alla semplicità volontaria, all'interculturalità e alla multiculturalità, all'interreligiosità; come educazione contro il razzismo, l'intolleranza, l'antisemitismo, il maschilismo, il militarismo, la guerra, l'apartheid, l'ingiustizia [15]. Se da un lato questo lungo elenco, ciononostante incompleto, può dare il capogiro ed è indice di un sovraccarico strutturale dell'educazione, dall'altro esso indica anche un crescente senso critico nell'idea di pace e un accentuato spostamento dalla pace negativa (assenza di guerra che, si noti bene, è un obiettivo tutt'altro che raggiunto e costituisce una «posta in

gioco» di enorme importanza) alla pace positiva (assenza di violenza diretta, nella fattispecie la guerra, e di violenza strutturale, in particolare nelle sue forme più clamorose di sfruttamento, degrado, morte per fame, stenti, assenza di cure mediche e adeguate condizioni igieniche).

Forma e contenuto dell'educazione

I termini che usiamo in questo ambito sono importanti: tra educare, formare, addestrare, animare, insegnare, vi sono sottili differenze e un graduale spostamento da una concezione globale a una più tecnicistica e strettamente scolastica (o aziendale). Man mano che ci si sposta dal primo all'ultimo di questi modi di interagire nei processi educativi cresce il distacco tra forma e contenuto a scapito della prima. Nell'insegnamento prevale il contenuto, che spesso viene veicolato con una forma in stridente contrasto con il contenuto medesimo. Di qui il fallimento di molte esperienze. Se vogliamo educare al superamento della violenza non è sufficiente modificare il contenuto, *parlare* di pace o di nonviolenza, ma occorre *praticare* e *vivere* esperienze di pace e di nonviolenza anche nel contesto educativo. La coerenza tra ciò che si dice e ciò che si fa vale per chiunque e in ogni ambito, ma è particolarmente rilevante in quello educativo.

Tra forma, contenuto e aggiungiamo ancora «ambiente», occorre una grande omogeneità perché si possano raggiungere dei risultati concreti, altrimenti si accentua quella sindrome che è stata giustamente definita e più volte denunciata come «mal di scuola», provocata dalla scuola-caserma, dall'insegnamento con «il gesso e la lavagna», dalla separatezza tra scuola, mondo esterno, mondo della vita, e così via. Sono cose già dette e risapute, che hanno portato Ivan Illich a teorizzare la «descolarizzazione» della società come estremo rimedio per i mali di un sistema educativo non solo asfittico, ma addirittura pericoloso [15].

Di recente, queste tesi sono state riprese da altri studiosi che si occupano dei problemi ecologici e dell'educazione

all'ambiente. Secondo David Orr, siamo di fronte al seguente paradosso: «Il dissesto attuale è il risultato del lavoro non di persone ignoranti, ma di persone in larga misura dotate di titoli di studio elevati: lauree, dottorati di ricerca, scuole di specializzazione, diplomi... Anche gli artefici di Auschwitz, Dachau, Buchenwald erano gli eredi culturali di Immanuel Kant e di Johann Wolfgang Goethe», amanti della musica e dell'arte. E, aggiungiamo noi, le bombe lanciate su Hiroshima e Nagasaki sono il risultato dello sforzo congiunto delle migliori menti scientifiche del tempo, che hanno anticipato le «guerre intelligenti» degli anni Novanta, di cui quella del Golfo è stata un'avvisaglia [16]. E anche Edward Goldsmith, il noto ecologo direttore della rivista *The Ecologist*, sostiene che dobbiamo prendere spunto da quelle società che in passato hanno saputo vivere per lungo tempo in armonia con la natura, creando una economia e un modo di vita autenticamente sostenibili. In queste società l'educazione era un processo di socializzazione basato su processi comportamentali sequenziali che si apprendono sin dalla primissima infanzia all'interno della famiglia e della comunità, in società altamente decentralizzate nelle quali ogni nucleo familiare era una «unità di comportamento autoregolato», capace di praticare l'autogoverno.

Oggi, invece, il bambino viene «educato lontano da casa in una grande scuola simile a una fabbrica» (e a una caserma) dove gli vengono inculcati dei valori che lo portano a considerare i propri genitori che esercitano «ancora un mestiere rurale nel villaggio natio, con un miscuglio di pietà, disprezzo e condiscendenza» [10, pp. 35-55].

«Si dice che in India quando un giovane consegue il diploma della scuola superiore lascia il suo villaggio ancestrale per la cittadina più vicina; quando raggiunge un titolo universitario si muove verso la città più importante; e quando termina il dottorato di ricerca lascia il suo paese per l'Europa o l'America» [18, p. 286].

Con l'istituzionalizzazione dell'educazione, il processo

educativo è stato isolato da quello sociale sino a giungere al seguente risultato: «gli insegnanti passano l'infanzia nelle aule scolastiche, l'adolescenza nei *college* e la loro vita da adulti ancora nelle aule scolastiche. Come possono conoscere qualcosa del mondo esterno?» [10]. Come ebbe a dire Vinoba Bhave, «essi sanno solo insegnare!».

Metodi, tecniche, discipline

Le esperienze condotte durante gli anni Ottanta hanno valorizzato il metodo e le tecniche del *training* estendendo l'impiego ad ambiti e con finalità diversi. Con questo termine, ormai convenzionale, si intende un insieme di tecniche e di metodologie che comprendono giochi di ruolo, di cooperazione, di valorizzazione reciproca, di conoscenza, mediante i quali si favoriscono forme di comunicazione più ricche e complete di quelle tradizionali basate quasi esclusivamente sulla parola e su comportamenti direttivi, favorendo invece una partecipazione più corale e attiva di tutti i componenti di un gruppo, nessuno escluso [1; 13]. Nell'ambito scolastico queste tecniche sono state impiegate nei percorsi di educazione alla pace per favorire l'emergere di un clima di accettazione, cooperazione, stima e valorizzazione reciproche, ottenendo spesso risultati assai positivi [3; 19].

Con gli adulti si stanno conducendo esperienze simili per le famiglie, oppure con gruppi di base, informali e/o organizzati, che desiderino migliorare la comunicazione interna e acquisire modalità decisionali di tipo consensuale, tali da permettere di superare eventuali fratture interne e il ruolo spesso troppo direttivo e costrittivo della leadership.

Infine, questo metodo è utilizzato per l'addestramento all'azione diretta nonviolenta, in contesti nei quali il conflitto può degenerare verso forme di violenza diretta tra gli attivisti e le forze di polizia o nei confronti di gruppi oppositori (si pensi, per fare un solo esempio di grave attualità, a un confronto con un gruppo di persone intolleranti verso una minoranza). In campo scolastico sono state

sviluppate tecniche specifiche di animazione che si fondano su presupposti teorici comuni e che consentono di operare con modalità più creative, attive e coerenti tra forma e contenuto. Gli esempi sono molteplici e qui dobbiamo limitarci solo a un sintetico elenco: teatro dell'oppresso; fiabe e archetipi mitici; giochi di simulazione; giocattoli autocostituiti; burattini.

In un altro settore, quello disciplinare, si sta lavorando alla progettazione di moduli, percorsi e unità didattiche che consentano di introdurre in forma monografica e/o sistematica elementi di educazione alla pace nei tradizionali curricula scolastici. Anche il contenuto, oltre la forma, ha la sua importanza e va ristrutturato. L'operazione è nel suo insieme ambiziosa perché comporta una destrutturazione e una ristrutturazione dell'insieme di presupposti concettuali che sostengono una cultura di guerra per trasformarla in una autentica cultura di pace e di nonviolenza. Questo è il terzo aspetto della violenza, quella culturale, più sottile, che sta alla base sia della violenza diretta sia della violenza strutturale, in quanto le giustifica intellettualmente [8].

Un processo come questo investe tutte le discipline ai vari livelli sino a quelli accademici e della ricerca scientifica. Nell'ambito delle discipline umanistiche, particolare importanza ha una ristrutturazione concettuale della storia, da storia prevalentemente di guerre e di violenza a una storia rivista alla luce del paradigma della nonviolenza [22]. Problemi analoghi si pongono in altre discipline, dalla filosofia all'arte, alla geografia.

In campo scientifico è in atto da tempo una serrata critica a una concezione puramente riduzionista e svalutativa della scienza, che sulla base di molteplici contributi di riflessione epistemologica ha portato a focalizzare l'attenzione sui problemi globali Sts (scienza-tecnologia-società considerati controversi) che comportano prese di decisione in «condizione di ignoranza».

L'analisi razionale dei dilemmi posti da questi problemi non decidibili porta a risultati assai interessanti perché

permettono di dare un fondamento razionale alle scelte basate sulla nonviolenza. Esse sono infatti le uniche che consentono la correggibilità degli errori che man mano si commettono e la reversibilità delle scelte medesime, due condizioni essenziali perché una scelta in «condizioni di ignoranza» sia, nonostante tutto, razionale [20].

Educazione al conflitto

Tra le molteplici accezioni con le quali possiamo caratterizzare l'educazione alla pace e alla nonviolenza, quella di educazione al conflitto è forse la più pertinente. Essa infatti sottolinea e riassume uno degli aspetti più cruciali della nonviolenza, quello di capacità di intervento, gestione e risoluzione di un conflitto senza ricorrere alla violenza e alla distruzione dell'altro. Il futuro immaginato da chi opera per una società nonviolenta non è un mondo totalmente privo di conflitti, bensì un mondo nel quale i conflitti, anche se continueranno molto probabilmente a esistere, verranno risolti senza il ricorso alla violenza.

Per questo, già oggi il training viene utilizzato per simulare i conflitti, studiarli e affrontarli più creativamente e meno distruttivamente. Nel corso della simulazione, possiamo più facilmente osservare i ruoli dei diversi attori sociali, decentrarci e capire la dinamica del conflitto.

Uno dei conflitti con il quale sempre abbiamo a che fare è il conflitto interiore, di natura esistenziale, legato al senso stesso che attribuiamo alla vita. La nonviolenza, come altre proposte d'altronde, costituisce anche una guida alla scoperta del senso della vita, che porta a costruire una personalità nonviolenta. Con questo termine si possono intendere alcune caratteristiche comportamentali e alcune disposizioni e atteggiamenti mentali che portano a essere liberi dalla paura (compresa quella di morire); liberi dal possesso e dall'attaccamento; liberi dal giudizio e dai condizionamenti che derivano da una visione dicotomica netta tra il «bene» e il «male»; liberi dal tornaconto e dall'interesse, ma dediti al servizio disinteressato del prossimo, soprattutto se

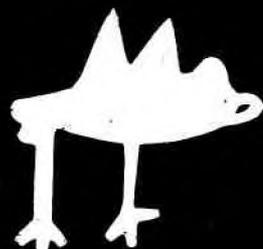
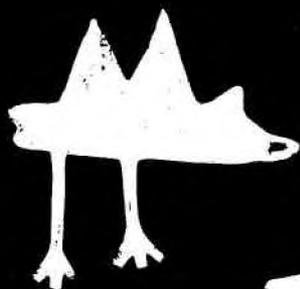
sofferente ed emarginato; capaci di sviluppare una percezione empatica verso tutti gli esseri viventi, partecipando con compassione e condivisione al dolore e alla sofferenza esistenti nel mondo; capaci infine di elaborare una visione positiva della vita e del futuro [14].

Se da un lato il processo educativo deve guidarci verso una maggior capacità di autocontrollo che ci permetta di tenere a freno la nostra aggressività negativa, liberando invece l'assertività positiva, dall'altra deve permetterci di sviluppare uno spiccato senso estetico ispirato alla bellezza della semplicità e in grado di elaborare soluzioni positive, attraenti, gradevoli, piacevoli, armoniche, del futuro. È una capacità progettuale della nostra vita individuale e collettiva che oggi è largamente assente sia nei processi educativi sia nella vita sociale.

Una sfida tuttora aperta nell'educazione al conflitto è costituita dalla capacità effettiva di affrontare conflitti talvolta acuti, come quelli che quotidianamente si presentano, in presenza di avversari che non la pensano affatto come noi. In altre parole ci si deve chiedere se questi processi educativi possono essere applicati anche nei confronti di coloro che sembrano essere assai distanti da scelte di tolleranza, di accettazione degli altri, di condivisione, di giustizia, di nonviolenza. Non si tratta di rispondere affrettatamente con un sì o con un no, quanto piuttosto di essere consapevoli che questa è una parte importante della posta in gioco (oltre a quella del superamento definitivo della guerra), che potrà forse essere vinta se saremo in grado di far crescere la proposta della nonviolenza da pratica minoritaria a paradigma guida della nostra società.

Riferimenti bibliografici

1. AUTORI VARI, *Viaggi in training*, Satyagraha, Torino, 1992.
2. Vinoba BHAVE, *La legge dell'amore*, Città nuova editrice, Roma, 1973.
3. Silvia BONINO, *Bambini e non violenza*, Gruppo Abele, Torino, 1987.
4. Aldo CAPITINI, *Educazione aperta*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.
5. Aldo CAPITINI, *Le tecniche della non violenza*, Linea d'ombra edizioni, Milano, 1989.
6. A. DRAGO e N. SALIO, *Il movimento degli insegnanti nonviolenti in Italia*, in Ipri, *Se vuoi la pace educa alla pace*, Gruppo Abele, Torino, 1984.
7. Johan GALTUNG, *Gandhi oggi*, Gruppo Abele, Torino, 1987.
8. Johan GALTUNG, *Cultural Violence*, in *Journal of Peace Research*, n. 3/1990.
9. Francuccio GESUALDI e José Luis CORZO TOREL, *Don Milani nella scrittura collettiva*, Gruppo Abele, Torino, 1992.
10. Edward GOLDSMITH, *La grande inversione*, Muzzio, Padova, 1992.
11. Edward GOLDSMITH, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1972.
13. Jerome K. LISS, *La comunicazione ecologica*, La Meridiana, Molfetta, 1992.
14. Thich NHAT HANH, *Essere pace*, Ubaldini, Roma, 1990.
15. Daniele NOVARA (a cura di), *Ricominciare da un libro. Percorsi bibliografici per l'educazione alla pace*, La Meridiana, Molfetta, 1992.
16. David ORR, *The Trumpeter*, ripreso da Nanni SALIO, *Ecologia dell'educazione*, in *École*, giugno 1992.
17. Geoffrey OSTERGAARD, *The Gentle Anarchists*, Clarendon Press, Oxford, 1971.
18. Giuliano PONTARA, *Antigone o Creonte*, Editori Riuniti, Roma, 1990.
19. Pat PATFOOT, *Costruire la nonviolenza*, La Meridiana, Molfetta, 1992.
20. Nanni SALIO, *Educazione alla pace, all'ambiente, allo sviluppo*, in *Scuolambientesviluppo*, Schoé-Fnism, Torino, 1989.
21. Nanni SALIO, *Criteri per l'analisi storica*, in *La nonviolenza come strategia di mutamento sociale*, Cedam, Padova, 1992.
22. Lev TOLSTOJ, *Quale scuola?*, Emme edizioni, Milano, 1975.



Giuseppe Pontremoli / *Cattivi maestri* ● ●

Quale deve essere il ruolo dell'educatore? Come è possibile modificare l'attuale situazione? A quali maestri dell'insegnamento si può fare riferimento? Questi sono gli interrogativi a cui cerca di rispondere Giuseppe Pontremoli, insegnante elementare e redattore delle riviste Linea d'ombra ed École.

«**I** pedagoghi e i maestri di scuola, queste macchie nere e malinconiche che rattristano l'orizzonte sereno della prima fanciullezza...». Certo, qualcosa da obiettare ci sarebbe, e fin da subito, sull'effettiva serenità di questo tempo del vivere, ma qui, su questo, e almeno per ora, non mi soffermerò. Magari sarà il caso di tornarci più avanti ma, per ora, mi limiterò soltanto ad accennare al fatto che sarebbe opportuno cercare di fare qualcosa perché quella serenità possa essere non più solamente pretesa. Molto meno, ma proprio molto molto, è invece possibile obiettare circa «I pedagoghi e i maestri di scuola», troppo spesso, purtroppo, macchie malinconiche e nere. E per di più con una aggravante. Questa: Carlo Lorenzini mise quelle parole nel suo primo libro firmato con lo pseudonimo Collodi, *Macchiette*. Il libro uscì nel 1879, ma vanno bene ancora oggi.

Qualche tempo fa (non molto, e quanto non importa, ma in ogni caso a ben più di cento anni di distanza dalle parole di Collodi) m'è capitato di incontrare una bambina, figlia di conoscenti di Portoferraio; e la bambina, alla mia evidentemente incauta affermazione circa il mio mestiere di maestro, ha detto subito queste indimenticabili parole: «Ecco, rovinata la serata». Memoria d'una macchia, indubbiamente, e sconforto per un seppur limitato futuro inevitabilmente individuabile come nient'altro che malinconico e nero.

Certo, ci sono sicuramente differenze notevoli tra quel che poteva vedere Collodi e quel che balenò quella sera agli occhi della bambina, ma quello che alla fine è decisivo è che in ogni caso non si trattava di verdi paradisi bensì di macchie nere. E si potrebbe anche pensare che l'esperienza di quella bambina altro non fosse che una dolorosa eccezione in un paesaggio complessivo radiosamente multicolore: potrebbe anche essere (ma questo non cambierebbe di una virgola la sua condizione, arrivando anzi a configurarla come un'angheria inesplicabilmente subita in solitudine) però non è così.

Probabilmente c'è anche da considerare, e non secondariamente, una parte di atteggiamento *necessariamente* oppositivo, tanto da parte di quella bambina quanto da parte di qualunque altro; oltre a questo però non si può dimenticare come per i bambini l'insegnante costituisca un polo di riferimento molto forte, e di altrettanto forte legame emotivo e affettivo: comunque egli sia. Nonostante si connota a seconda dei casi come orco o fata, strega spregevole o incantevole mago, l'insegnante è probabilmente davvero, come viene definito in Cina, il «re dei bambini». Non conosco la storia di questa definizione cinese, ma mi sembra che possa essere assunta in ogni caso come buona, buona in sé, perché l'ambito in cui si colloca la connota sia come espressione evocativa di magico fiabesco sia come definizione antonomastica di una condizione di potere.

Questo può piacere oppure no, ma non c'è autocritica di ruolo che basti: da una parte i bambini recepiscono l'inse-

gnante (nel bene e nel male) come una figura di potere pressoché assoluto; dall'altra (al di là del soggettivamente recepito) nei loro confronti non si fa che esercitare potere. E non necessariamente perché malintenzionati, ma per il semplice fatto di occupare quel luogo della loro vita. Certo, anche tra gli insegnanti ci sono i malintenzionati, questo è fuori di dubbio, ma il gioco di costoro è per niente giocoso e fin troppo evidente, e in quanto tale abbastanza facilmente smascherabile. Più difficili da stanare sono invece le sottili perfidie, consapevoli o meno che siano, dei «non malintenzionati». Questi, a differenza dei primi (che, come diceva Charles Dickens a proposito dei maestri dello Yorkshire, sono «ignoranti e truffatori, avidi e indifferenti, esseri sordidi e brutali» che «approfittano dell'idiozia dei genitori oltre che dell'impotenza dei bambini»), sono (siamo) perlopiù acculturati, sostanzialmente onesti, di buone maniere e addirittura disponibili a bere rammodernamenti di linguaggio e meraviglie della tecnica e aggiornamenti vari e quant'altro i prolifici pedagogisti ufficiali ritengano inconcensabilmente esternabile. E dunque eccoli lì (eccoci), zelanti e diligenti, a compilare caselle, a mettere freccine, a pigiare il pulsante che accende la lavagna luminosa.

Importa poco che il testo (anzi, scusate, il Testo) sia per esempio la lista della spesa; quel che conta davvero è usare la lavagna luminosa, e metter le freccine e le caselle, e tutte le crocette al posto giusto: obiettivo raggiunto, raggiunto parzialmente, quasi completamente... Quel che conta davvero è avere programmato (scusate: Programmato), e averlo fatto senza dimenticare di mettere nero su bianco che, per esempio, l'Obiettivo Generale è senz'altro Essere-Consapevoli-Della-Necessità-Di-Una-Corretta-E-Completa-Alimentazione, conseguibile senza dubbio attraverso gli imprescindibili Obiettivi Specifici: a) Acquisto Del Cavolo Cappuccio; b) Acquisto Dell'Acqua Della Salute; c) Acquisto Dell'Abilità Di Manovrare Il Carrello Del Supermercato; d) Acquisto Dell'Acquisto Dell'Acquisto... E poi Metodi e Mezzi, diligentemente elencati: a) Attraversamento Della

Strada; b) Superamento Della Soglia Del Supertempio; c) Banconote E Miseri Spiccioli... E poi, implacabile come la morte, la Verifica. Ah, la Verifica! Ma non si deve pensare che tutto questo incasellare (scusate: Programmare) produca aridità; tutt'altro: ne nascono anzi espressioni (libere! fuori casella! fiato di pura umanità!) che hanno a vedere addirittura col sublime: «Mi ha fatto dei ruttini tutti di gola, mi ha fatto!». «C'è miseria più grande, Signore?», diceva Silvio D'Arzo, e parlava anche lui di educatori, lui che della scuola sapeva ben qualcosa e aveva pensato a una storia in cui avrebbe parlato di una scuola da far crescere all'ombra della gamba di legno di un pirata.

Sì, certo, all'orrore non c'è limite, e quindi, per esempio, la miseria dei maestri dello Yorkshire è senz'altro più grande; ma è anche più chiara, più esplicita, meno subdola, insomma. E comunque anche il non avere cattive intenzioni è qualcosa di non sufficiente: non lo è mai, ma ancor meno lo è quando si pratica un'attività in cui si ha a che fare con persone, e meno ancora lo è avendo a che fare con persone che vanno formandosi, con autentica voglia di esserci e fare, di dire e sentire, di capire e sapere, disponibili davvero all'incantamento e allo stupore.

Ma poi c'è un altro problema, più sottile e più grande, acutamente evidenziato da Dickens e riguardante ancora tutti noi insegnanti, forse soprattutto se «non malintenzionati»: il perdurare (eterno?) di due nodi per così dire sovratemporali: *l'impotenza dei bambini e l'indifferenza nei loro confronti*. Che non è tratto peculiare degli insegnanti, ma tra essi talmente diffusa da fare sospettare che sia quasi una voce del mansionario, quasi un'entità da elevare a valore, e divenuta per molti una bandiera di volta in volta sconciamente esibita oppure malamente camuffata sotto la sbrindellata maschera della professionalità.

L'indifferenza però, come si può ben vedere guardando appena intorno, non è peculiare degli insegnanti, bensì di tutti i cinici, di tutti gli acquiescenti, di tutti i pervasi da quella che Pier Paolo Pasolini chiamava nelle *Lettere lute-*

rane (Einaudi, Torino, 1976) «invincibile ansia di conformismo». Qualcosa quindi caratteristica di bottegai e tassisti, di giornalisti e vigili, liberi professionisti e servi loro; e quindi anche di madri e di padri. Dice un bambino nelle *Storie del buon Dio* di Rainer Maria Rilke: «E i nostri genitori, come si comportano invece? Guardateli! Vanno intorno coi visi arcigni e imbronciati. Nulla va loro bene. Urlano. Strapazzano. E, nonostante ciò, eccoli lì, indifferenti a tutto». E però, se l'indifferenza del lattaiolo al mondo e alle sue sorti, e alle sorti di quei tanti mondi che sono ognuno dei suoi disgraziati clienti, può essere definita come fastidiosamente sgradevole, quella di genitori e insegnanti (di coloro cioè che naturalmente e storicamente dovrebbero essere lì a contribuire, prima di tutto, a formare e informare) è invece nient'altro che repulsivamente intollerabile.

Non voglio dire che non ci siano ragioni che spieghino questo atteggiamento, né che non ci siano situazioni ed eventi che spingano e congiurino ad assumerlo: ce ne sono sicuramente di più delle pur molte che ognuno ben conosce; eppure, a mio parere, non ce n'è una sola che giustifichi e assolva. Perché se, in questo strano e particolare lavoro che è insegnare-educare-trasmettere cultura, un qualche senso esiste, anche uno solo, esso è forse proprio quello di darsi in apertura, di darsi denudandosi, di darsi incentivando desideri e stupori, «donchisciotteschi e duri» (Pasolini), senza rassegnazione. Se così fosse, e credo che lo sia, si tratterebbe allora di prenderle in mano, le ragioni che spingono a indifferenza e sconforto; prenderle in mano e pastrugarle a lungo, e guardare ben fissi dentro il fondo degli occhi i tanti orchi convenuti a formarle: delusioni storiche, dolori personali, frustrazioni, misconoscimenti, burocrazia, economia, ideologia (cioè falsa coscienza), e la stanchezza, e Cronos, e quant'altro.

No, non voglio negarle, quelle ragioni; e però il non negarle a me sembra che sia soltanto un pezzo, necessario sì ma non più che un frammento. E allora a questo frammento mi sembra sensato e necessario gustapporre qualco-

sa (per arrivare poi a contrapporla) che talloni e tormenti quelle indubitabili e infauste ragioni: un rivoltoso rivendicare buon senso e letizia, libertà e verità, gratuito darsi e dirsi, e appassionato spendersi, giocarsi.

A questo punto magari qualcuno penserà che sto riproponendo la «missione»: chi voglia faccia pure, non m'arriva l'accusa, soltanto m'intristisce, nel caso, la poca fantasia. Perché non di «missione» si tratta; si tratta piuttosto semplicemente di assunzione di responsabilità: culturale, politica ed etica. Assunzione di responsabilità che implica anche inevitabilmente l'acquisizione della consapevolezza di quanto necessariamente ampio, globale, debba essere il coinvolgimento.

Peter Bichsel, nell'introduzione all'edizione tedesca di *Lettera a una professoressa* (reperibile in italiano nel suo bellissimo libretto di saggi, *Al mondo ci sono più zie che lettori*, pubblicato nel 1989 da Marcos y Marcos), commentando la pretesa del celibato per gli insegnanti da parte di don Lorenzo Milani e dei ragazzi della scuola di Barbiana, molto opportunamente definisce assurda ed erronea tale pretesa; ma, altrettanto opportunamente, afferma che «se anche questa conclusione è sbagliata, l'argomentazione di base è giusta, e cioè che fare scuola è un compito globale». E in una pagina di diario, riportata da Nico Naldini in *Pasolini, una vita* (Einaudi, Torino, 1989), e che si ritrova quasi letteralmente in un articolo del 1948 riproposto recentemente nelle pagine di *La terra vista dalla luna*, supplemento della rivista *Linea d'ombra* del dicembre 1992, Pasolini scriveva: «La ricostituzione della mia purezza avvenne improvvisa: a Versuta c'era una ventina di ragazzi che non potevano, a causa dei pericoli, frequentare la scuola di San Giovanni. Io e mia madre divenimmo i loro maestri; con che tremore, con che *reale* interesse mi accinsi a quell'impresa». A me sembra che in questa breve e semplicissima frase sia contenuto un indizio significativo dell'atteggiamento riscontrato in sé da Pasolini nell'accingersi a quell'impresa: un atteggiamento a mio parere necessario per

fare in modo che il rapporto educativo si connoti come autentica apertura. Il fatto che Pasolini parlasse del proprio «tremore» e del proprio «reale interesse» indica quale fosse il coinvolgimento, quale fosse il livello di assunzione in carico dell'impresa, quale fosse il «sentimento» della peculiarità di questo lavoro; e indica anche quanto di vocazione si trattasse. Una vocazione senza scopi, senza missioni, ma piuttosto imperniata su di sé, e il cui senso profondo risiede in quello che implica per se stessi e non già per i destinatari di presunti «messaggi».

Ho fatto i nomi di Pasolini e don Milani non a caso, ma perché mi sembra che siano tra i pochi pedagogisti italiani con cui sia davvero necessario confrontarsi. E se un rammarrico può esistere per quel che li riguarda, esso proviene dal pensare che purtroppo hanno potuto soltanto sfiorarsi, senza poter dare sviluppo a un confronto di cui esistevano i presupposti per così dire oggettivi e che possiamo ora soltanto dedurre dalla lettura parallela delle loro opere. Quello che voglio però evidenziare è che per entrambi la dimensione pedagogica è una dimensione pervasiva, una dimensione in cui quello che più di tutto viene evidenziato e individuato come valore è il portato personale, la componente emotiva e affettiva, l'effettivo mettersi in gioco; l'eserci interi, come persone intere; fatte di corpo e di emozioni, fatte di tensione ideale e di dolore, personale e storico, fatte insomma del proprio multiforme e incompressibile io. Pasolini, in quelle stesse pagine di diario e sempre a proposito dell'esperienza di insegnante, affermava di credere di non essersi «mai dato agli altri con tanta dedizione» e di avere offerto «il meglio di quelle energie che mi si erano serbate pure». Certo, quello che si attiva non è secondario; non sono indifferenti i contenuti. Eppure io credo che, sul piano della effettiva formazione, i contenuti vengano in qualche modo dopo. È la presenza o meno di forza interiore a essere l'elemento decisivo; è il fatto di vedere davvero una passione che può innescarne altre, magari d'altro segno, ma d'altrettanta forza.

In un bel romanzo di Pawel Huelle, *Cognome e nome Weiser Dawidek* (Feltrinelli, Milano, 1990), si parla della signora Regina, «l'unica professoressa della scuola alla quale fossimo sinceramente affezionati. La signora Regina ci insegnava il polacco, non parlava mai dello sfruttamento, non ci sgridava e leggeva le poesie in modo così fantastico che quando Ordon faceva saltare in aria la ridotta con dentro se stesso e gli aggressori moscoviti, o quando il generale Sowinski moriva difendendosi a spada tratta dai nemici della patria, non c'era volta che non stessimo a sentirla con il fiato sospeso. Sì, probabilmente la signora Regina badava poco ai programmi didattici, e oggi gliene sono infinitamente grato».

Credo che acquisire conoscenze sia un risultato importante, l'esito di un percorso che tutti si desidera percorrere, la soddisfazione di un bisogno. Prima e ben più di questo, però, è determinante il percorso, il *modo* in cui si arriva a sapere: e allora i contenuti saranno di necessità secondari e prioritario sarà invece il modo, e sarà esso stesso un contenuto, *il contenuto*.

Decisivo sarà allora che la signora Regina legga le poesie in modo fantastico, non tanto che legga fantastiche poesie; cioè che fornisca una esemplificazione di come ci si può riempire la vita piuttosto che esempi di riempitivi della vita; cioè che non fornisca delle soluzioni ma piuttosto lo stimolo a cercarne. La funzione sana dell'educatore non potrà essere allora che quella indicata da Pasolini in *Scuola senza feticci* (un altro articolo di quasi cinquant'anni fa, anch'esso riproposto nel numero di *Linea d'ombra* citato), in cui auspicava un lavoro di liberazione e di depurazione in seguito a cui venga riprovata nell'impube la sua vera natura, ripercorrendo a rebours le cristallizzazioni dell'autorità. E poiché è ovvio che quella sua natura prima, individuale non è altro in fondo che potenzialità a peccare e quindi a riscattarsi, ossia in senso negativo e positivo peccaminosità, quello che l'educatore dovrebbe fare non sarebbe altro che mantenere il ragazzo in tale suo clima per creargli la

benefica abitudine di una sia pur rozza introspezione. Chi agisce in senso contrario (ciò che avviene nell'assoluta, quasi totale maggioranza dei casi) si comporta come una specie di demiurgo dell'infelicità e dell'angoscia, proprio mentre si considera un savio propinatore di salute. Egli infatti mantenendo i suoi scolari in un'atmosfera di categorie e di assiomi, di obbedienza e di fiducia, non fa che illuderli di una sicurezza della vita (degli adulti) e sedimentare nell'animo dei ragazzi una serie di equivoci, gettando le basi per la delusione nel peggiore dei casi, per la superficialità nel migliore. Quando invece è dimostrabile che il ragazzo fin dai primi momenti debba acquistare coscienza non solo della propria eccezionalità, ma anche di quella degli altri, venendo così a porsi nei confronti dell'esistenza in uno stato d'animo critico e polemico. Anzi la critica dovrebbe essere la prima cosa da coltivare in un ragazzo, anche se questo dovesse costare la caduta di un'infinità di idoli, e primo fra questi l'insegnante stesso. Progetto, questo, che Pasolini riprenderà con ancora maggiore lucidità soprattutto nell'ultima fase della sua vita, quando pubblicherà (sul settimanale *Il Mondo*, e verranno poi raccolte nel postumo *Lettere luterane*) alcune parti di un dettagliatamente progettato ma purtroppo incompiuto «trattatello pedagogico», *Gennariello*. In esso Pasolini, tra l'altro, si presentava al proprio immaginario allievo formulando un intento di questo tipo: «Sappi che negli insegnamenti che ti impartirò, non c'è il minimo dubbio, io ti sospingerò a tutte le sconoscrazioni possibili, alla mancanza di ogni rispetto per ogni sentimento istituito. Tuttavia il fondo del mio insegnamento consisterà nel convincerti a non temere la sacralità e i sentimenti». Un intento analogo, per esempio, a quello di don Milani nella lettera al giovane comunista Pipetta: «Ma il giorno che avremo sfondata insieme la cancellata di qualche parco, installata insieme la casa dei poveri nella reggia del ricco, ricordatene Pipetta, non ti fidar di me, quel giorno io ti tradirò».

Ecco, a me sembra che l'unico modo per contrastare il

manifestarsi detestabilmente ragionevole della scuola, nonché di qualunque altra entità formativa, possa consistere nell'assumere a proprio fondamento questi principi, queste intenzioni: la caduta degli idoli, il perseguimento di tutte le sconoscrazioni possibili, il tradimento a ogni conseguimento di potere. Ci si dovrà allora anche guardare dall'acquisizione di conoscenze, dal sapere, e prepararsi a tradire. Perché sapere è utile e necessario, ed è il soddisfacimento di un bisogno, la risposta buona a un desiderio; ma si dovrà tradirlo ogni volta (il sapere, il suo farsi potere), facendosi tallonare dalla necessità di completare quei principi con queste parole di Peter Bichsel, contenute in un altro saggio del suo già citato libretto: «La frase *il sapere è potere* mi piace sempre meno via via che ci rifletto sopra. Risale all'epoca pionieristica del movimento dei lavoratori, a un'epoca in cui l'emancipazione in sé e per sé, la liberazione dalla miseria, era tutto, in cui si trattava di rendere presentabile in società il movimento dei lavoratori. Ha avuto la sua importanza e non lo contesto. Ma questa frase mi piacerebbe di più se fosse: *Il sapere è resistenza, è resistenza contro il potere*».

Con strumenti di questo genere si potrebbe forse fare davvero qualcosa *contro*, per esempio, la spregevole ragionevolezza della scuola, lugubre convoglio diretto a Tristapoli, capitale della cosiddetta realtà, un posto misero e monotono come acqua stagnante in cui si adorano le divinità dell'Accettazione e del Silenzio, e dove si raggiunge la santità attraverso la Verifica e il Controllo (cioè attraverso la dimostrazione di non essere minimamente divergenti rispetto al binario che porta agli Obiettivi Generali).

C'è di che esserne nauseati. E contro (parola sacra, lasciatemela riscrivere: Contro) a me sembra che si debba fare di tutto; e vorrei dire che si dovrebbe iniziare con il sostituire la Programmazione con una cosa come *la disponibilità e l'apertura all'improvvisazione sapiente*, e il mito del curriculum con una cosa come *il raccontare storie*, cioè cose che abbiano a che vedere con la memoria viva, con il

presente sempre reinventato, con il futuro sperabile. Insomma con quello che può avvicinare i confini di quei poli così costituzionalmente distanti che sono gli impulsi educativi e gli impulsi libertari.

Diceva Lev Tolstoj, in un saggio contenuto in un prezioso e purtroppo introvabile libro (*Quale scuola?*, pubblicato dalla Emme nel 1975 e da Mondadori nel 1978), che «l'educazione è l'azione coercitiva, unilaterale, esercitata da un individuo su un altro individuo», «la tendenza di una persona a plasmarne un'altra a sua immagine»; e Giacomo Leopardi, in una pagina dello *Zibaldone* del 1821, scriveva che «il gran torto degli educatori è di volere che ai giovani piaccia quello che piace alla vecchiezza o alla maturità; che la vita giovanile non differisca dalla matura; di voler sopprimere la differenza di gusti, di desiderii (...); di volere che gli ammaestramenti, i comandi, e la forza della necessità suppliscano all'esperienza».

E Franz Kafka, in un brano poi espunto dal racconto *Indagini di un cane*, dice che «ogni educazione mira probabilmente a due cose soltanto: in primo luogo a respingere l'irruente assalto dei bambini ignoranti alla città e poi a introdurre i bambini umiliati nella menzogna».

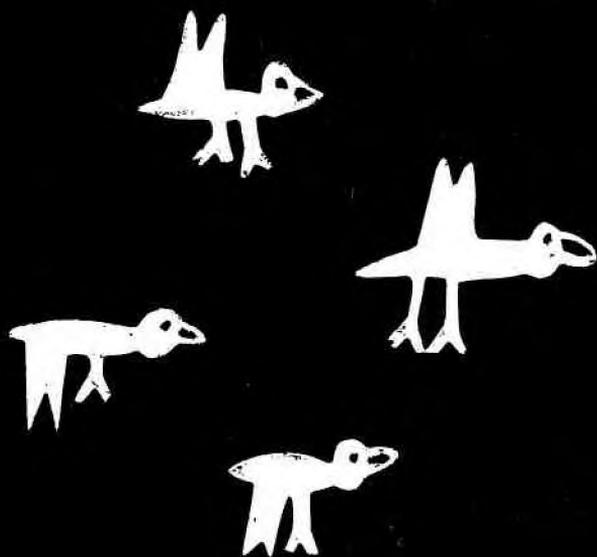
Sono, queste, grandi opprimenti verità, illuminazioni brucianti del vero. Proprio per questo è più che mai necessario evitare di ricorrere a rintanamenti e falsa coscienza: il «bambino della ragione» non è meno inconsistente di quell'altro fantasma che era il «bambino tutto intuizione e sentimento»; la scolarizzazione di massa è un grande risultato ma non spazza *ogni* analfabetismo e pone comunque problemi nuovi, al di là delle patacche; le tante informazioni sono ben più che preziose, ma c'è bisogno d'altro e d'altro ancora; e le fughe tecnicistiche e pseudoscientifiche sono appunto fughe, e non servono a nulla, servono solo a sfuggire il confronto vero con l'altro e con il vasto mondo, a umiliare e spingere nella menzogna, a fare della cosiddetta realtà un'entità immutabile, data una volta per sempre.

«Non capisco che senso abbia sapere così tante cose ed

essere bravi e brillanti come pochi se poi non si è felici», dice Jerome Salinger in *Seymour*. Sì, davvero non si capisce. A meno che non si sia disponibili a credere alla spiegazione che ne dà un contastorie, e per colmo d'ignominia in un libro per bambini: Salman Rushdie, che nello splendido *Harun e il Mar delle Storie* (Mondadori, Milano, 1991) racconta così: « Ma per quale ragione odia tanto le storie? Sbottò Harun, assolutamente sbalordito. Sono divertenti le storie... Il mondo, però, non è fatto per il Divertimento, replicò Khat-tam-Shud. È fatto per il Controllo. Quale mondo?, si costrinse a domandare Harun. Il tuo mondo, il mio mondo, tutti i mondi, fu la risposta. Tutti esistono per essere Dominati».

Certo, sono parole di contastorie, e blasfemo per giunta, e le parole dei contastorie, è ben noto, sono di pertinenza dei cieli della finzione, dell'immaginazione, dell'utopia. Lo sanno anche i bambini. Sì, i bambini lo sanno, ed è proprio per questo che da quelle parole si lasciano incantare, coscienti come sono che immaginazione e utopia sono il motore del mondo. Anche questo i bambini lo sanno. Lo sanno fino a quando, umiliati, abbandonano il flauto di Peter Pan e l'orizzonte sereno per entrare trionfalmente nella menzogna.





Francesco De Bartolomeis / *L'innovazione educativa* ●●

Lavorare per progetti significa introdurre nella scuola una strategia innovativa capace di riunificare e dare senso generale alle singole iniziative locali. In pratica il progetto organizza forze diverse, le motiva e le fa operare. In questo senso lavorare per progetti su ricerche finalizzate diventa molto di più di un semplice strumento, ma acquisisce la dimensione di metodologia di intervento che accresce la capacità evolutiva. E così lo scritto di Francesco De Bartolomeis, pedagogo, non è soltanto un saggio sull'innovazione educativa, ma anche e soprattutto un modello di lavoro politico nella scuola. Tra i libri di De Bartolomeis: Lavorare per progetti (1989) e Il colore dei pensieri e dei sentimenti (1990).

Perché ridursi a sperare cose sostanziosamente nuove quando sicuramente ne esistono nella vita quotidiana e anche nella scuola? Certo, né eroi né divi iterati nella routine dell'immagine. Soltanto uomini comuni, protagonisti di una rivoluzione sommersa e silenziosa. Come uno di loro, tento di capire se possiamo acquistare un po' più di forza. Parlo di scuola. Non è una limitazione perché riguar-

da per tutti gli anni della formazione e per tantissimi adulti (genitori, insegnanti) la possibilità di partecipare alle avventure e alle scoperte di chi impara il mestiere di vivere. Criticare, lamentarsi, essere pessimisti: i fatti lo autorizzano. Ma altri fatti ci spingono a spendere una parte dei nostri interessi, delle nostre idee, dei nostri sentimenti in attiva compagnia con ciò che è nuovo e positivo.

Lo so che cosa pesa di più con ingiuriosa ripetitività, e condivido il disgusto per l'ufficialità dei «sempre gli stessi», per la sfilata di brutti volti sorridenti di arroganza e di cinismo. Ma perché non occuparsi anche di ciò che ha poco peso ed è minoritario, e ha volti nuovi e non anonimi?

È uno spostamento del punto di vista che in ogni campo dà motivi di conforto, fa ritornare l'allegria, scopre benevolenza e ordinaria creatività. Anche nella scuola. Allegria e creatività non dei giovanissimi contro la scuola, ma proprio della scuola. E non è cosa tanto rara.

Mutamento diffuso

Non lo si può negare. Dovunque, nella scuola, c'è innovazione. Innovazione di base, in alcuni casi sorretta da iniziative di enti locali, di istituzioni culturali, di associazioni di insegnanti, ma più spesso isolata.

Il mutamento è diffuso. La scuola, anche senza piani deliberati, risponde agli stimoli di una società che si trasforma nei suoi modi di vita, nelle esigenze degli individui, nei valori, negli strumenti tecnologici. Nella ordinaria vita quotidiana tempo e spazio si contraggono e si espandono fino a limiti estremi. Sempre più la nostra memoria non sedimenta solo esperienze personali e dirette ma viene arricchita, spesso confusamente, dall'insistita visualizzazione del passato degli uomini e delle cose, e per l'occhio sono diventati familiari situazioni ed eventi che non sono nel suo ambiente. Ed è nuova cultura. E lo conferma ciò che è cambiato nel lavoro, nello stare insieme, nei ruoli, nel passare attraverso le diverse età della vita.

Nella scuola inevitabilmente le novità dell'esterno della

scuola. Certo ci sono fenomeni regressivi e degenerativi, facilmente rilevabili anche se non facilmente spiegabili. E dobbiamo occuparcene, anche se misuriamo la nostra impotenza. D'altra parte come potremmo pretendere di essere sul fronte opposto a quello che criticiamo se non siamo attenti anche a ciò che, tra contrasti e contraddizioni, è positivamente nuovo e non diamo un qualche contributo al suo sviluppo? Proprio dal bisogno di saperne di più delle innovazioni che ci sono a scuola sono nate queste pagine. Le quali hanno un obiettivo pratico: mettere in relazione la conoscenza delle innovazioni educative con la necessità di dare a esse incrementi più ampi e consistenti.

Dove nasce il nuovo

In assenza di una politica scolastica innovativa, senza rinunciare a battersi per essa (ma come? con chi?), si creerebbero le condizioni per apprezzabili avanzamenti se si riuscisse, con una varietà di iniziative, di fare venire alla luce l'innovazione sommersa. Non solo conosceremmo ciò che ora ignoriamo ma entrerebbero in campo opportunità per ulteriori innovazioni.

Sappiamo che le innovazioni hanno tutte come movente principale un forte bisogno di conoscere il mondo che muta. Dunque società, natura, cultura; mali ma anche progressi; trasformazioni in cui coesistono stimoli e ostacoli. La scuola, in un numero non trascurabile di casi, è resa vitale da una produzione culturale che preme per ampliamenti, per contatti diretti, per prese di posizione su cose che fino a pochi anni addietro erano considerate estranee a compiti formativi. E ci sono anche, ma oscillanti, proteste: degli studenti e degli insegnanti come cittadini.

Rafforzare idee e attività

Noi incoraggiamo non al compiacimento ma a un programma di lavoro con la volontà di attuarlo: sforzi ripagati anche da allegria e da creatività. Perciò dopo avere individuato fatti nuovi, ci aspetta il compito di produrne altri di

più grande portata. E idee e attività devono procedere il più possibile insieme.

Siamo esigenti e perciò riapriamo la discussione su temi che si ritiene di avere definitivamente chiarito. Ad esempio, non ci si difende mai abbastanza dalla confusione tra problemi legati a necessità di ricerca e dichiarazioni dottrinali, magari ingenua e incontrollate proiezioni di desideri, del tutto incapaci di avere riferimenti in reali attività. I problemi, come conseguenza del lavoro che si fa su di essi, possono diventare principi (flessibili generalizzazioni) senza assumere carattere assertorio. Anzi man mano che si circostanziano e si approfondiscono problemi, i principi stessi si modificano per non perdere il diritto a generalizzare. E della ricerca non se ne sa già abbastanza per cui non resterebbe altro da fare che applicarla il più estesamente possibile? No, in ogni caso è necessario trovare risposte più adeguate a problemi riguardanti la natura e la funzione della ricerca, le condizioni di spazi, di tempo, di attrezzature, di competenze e di procedure essenziali per praticarla. E occorrono nuove conoscenze sugli strumenti e sulla loro applicazione ai diversi livelli scolastici.

Questi problemi meritano di essere riproposti perché è ancora prevalente una concezione unilateralmente sistematica della ricerca che ne impoverisce la pratica, e quanto agli strumenti non si tiene in sufficiente conto il fatto che vanno ideati, costruiti, provati, messi a punto. Inoltre, è evidente che molti approfondimenti sono da conquistare, perché chi si affida a ricerche sul campo possa padroneggiare, rispetto a particolari problemi, questa modalità di ricerca. E che cosa dire della documentazione? Se rapportata, con connessioni necessarie, alla pratica della ricerca, rivela caratteristiche di novità di grande portata.

Una qualche forma di documentazione c'è sempre, anche quando fissa niente altro che processi e risultati di attività più o meno scadenti (e possono essere scadenti nel caso dell'uso sia di mezzi tradizionali sia di mezzi tecnologicamente avanzati, perché i problemi scivolano via dagli uni e

dagli altri). Come rendere la documentazione uno dei punti di forza della ricerca? Su ciò non se ne sa mai abbastanza.

È necessario che le ricerche particolari abbiano come riferimento le risorse delle idee, della tessitura di problemi, dei poteri critici che sono propri di un quadro teorico. Nel quadro teorico si concentrano forze di analisi e di progettazione rivolte a interventi innovativi. Teorico non si contrappone a pratico ma indica la qualità culturale del pratico.

Una grande facilitazione per le ricerche particolari è l'appoggio (istituzionale, sociale, culturale) di un progetto che organizzi e metta a disposizione servizi e competenza. Ma entrare nel progetto significa aggiornarsi operativamente proprio sui temi della programmazione, della ricerca e della innovazione. È un'aspettativa errata il credere che dall'esposizione di un quadro teorico possa nascere qualcosa di più di primi, deboli orientamenti, destinati a dissolversi se non interviene un lavoro personale di costruzione di strutture critiche, di connessioni, di generalizzazioni che abbiano dentro la vitalità di concrete esperienze.

Altra cosa è sottolineare la necessità di fornire condizioni favorevoli alla costruzione di un quadro teorico. Un insieme di condizioni favorevoli di particolare efficacia è rappresentato da iniziative che coinvolgano istituzioni ed esperti, e stimolino gli insegnanti a dare conto dei loro tentativi di innovazione, mettendo in luce le motivazioni, i procedimenti e i prodotti che li caratterizzano. La valutazione e la documentazione dovranno concentrarsi sui risultati positivi dal punto di vista non solo delle conoscenze e delle abilità ma anche della vita emotiva, sociale e fisica.

Innovare l'innovazione

Nel mio lungo lavoro di coordinatore scientifico di innovazioni educative, i fatti mi hanno spinto a continue revisioni delle strategie sia di progettazione sia di interventi attuativi. E proprio i fatti mi hanno convinto sempre più della necessità di non accontentarsi di piccoli passi avanti. Occorre una svolta nell'organizzare e nello svolgere ricer-

che nell'ambito di un progetto¹.

Le ricerche (ormai è largamente provato) non possono fare a meno, *normalmente*, di avere come oggetto anche i problemi a dimensione reale del territorio. E questo stimola e insieme complica il mutamento. Ho già avuto occasione, ripetutamente, di esporre in pubblico le linee di una svolta e ho già contribuito a sue parziali realizzazioni. Ma bisogna spingersi coraggiosamente più avanti nella elaborazione di un modello in stretto rapporto con la sperimentazione sul campo. Le innovazioni fin qui realizzate non possono continuare a svilupparsi soprattutto per inerzia. Perciò innovare l'innovazione non è niente di più di una richiesta naturale e ragionevole.

Pessimisti? Ottimisti?

Le discussioni, le valutazioni e i progetti hanno l'obbligo di tenere scrupolosamente conto dei fatti quando l'obiettivo è di modificarli. Ma come conoscere i fatti riguardanti l'educazione? Anzitutto quando non si conoscono i fatti con accuratezza non si è in grado di dare fondamento concreto ad atteggiamenti ottimistici o pessimistici circa il rinnovamento della scuola. C'è una presa di posizione dogmatica, in base a pregiudizi, e perciò la conseguenza è il rifiuto ad ascoltare e a valutare le ragioni degli altri.

Inoltre, in assenza di informazioni attendibili, non si sa su quali iniziative e competenze e su quali esperienze di utilizzazione educativa delle risorse del territorio si può contare per progetti di incisivo rinnovamento. E non si sa neppure quali realtà esterne e con quali risultati hanno collaborato a eventuali innovazioni. Dunque seri propositi di innovazioni mediante progetti devono sempre partire da una buona conoscenza di situazioni e di realizzazioni esistenti. Chi ignora il lavoro già fatto, con la pretesa di comin-

1. Sulla distinzione e sui rapporti tra progetto e piani particolareggiati si veda il mio libro *Lavorare per progetti*, Firenze, La Nuova Italia, 1989 (prima ristampa 1990).

ciare dal punto zero, condanna le sue iniziative all'astrattezza e alla superficialità.

Come conoscere e valutare le innovazioni

All'esigenza di conoscere, valutare, documentare innovazioni educative non si corrisponde con ricerche scientifiche che restino all'esterno e che adoperino criteri e strumenti preesistenti. Occorrono ricerche che entrino vitalmente nelle innovazioni, influenzando e lasciandosi influenzare. Non si dimentichi che lo scopo è dare maggiore consistenza e rilevanza ai mutamenti. Rilevato che non esistono strumenti già pronti per conoscere, valutare, documentare, ci si chiede a chi aspetta l'iniziativa di attivare una operazione dai molti aspetti. L'iniziativa può essere presa sia dalla scuola sia dall'ente locale con la collaborazione, fin dall'inizio, di esperti esterni. Ciò che conta è che l'iniziativa, nel suo sviluppo, abbia come protagonisti gli insegnanti e i dirigenti scolastici, per quanto possa essere determinante l'aiuto di esperti esterni sensibili a una estensione, con procedure di ricerca, delle attività educative al di fuori della scuola.

Per conoscere la situazione di fatto, non è necessario, specie in aree scolastiche vaste, prendere subito in considerazione tutte le innovazioni. L'obiettivo del lavorare in collaborazione può essere raggiunto solo quando si siano riuscite a superare molte difficoltà. Per questo è opportuno operare dentro una dimensione controllabile. Si tratta di dare giudizi sulla portata innovativa delle esperienze esaminate. Quali criteri saranno seguiti? Non disponendo ancora di un quadro teorico (sarà costruito man mano che si sviluppa l'attività di conoscenza, di valutazione e di documentazione delle innovazioni), all'inizio i criteri sono molto provvisori. Ma in ogni caso, in riferimento a problemi, bisogna procurarsi attendibili informazioni.

Ad esempio, sia in questione l'uso di musei. Bisogna trovare risposte a questi problemi:

- quante classi e di quale grado ha interessato l'esperienza;

- a quali musei è stata rivolta l'attenzione (arte, scienza, tecnica);
- con quali progetti è stata affrontata la ricerca sul campo;
- quali metodologie hanno caratterizzato tale ricerca;
- quali materiali sono stati apprestati e messi a disposizione;
- se c'è stata assistenza di esperti (quali?), in quali modi si è esplicata;
- quali prodotti sono stati realizzati (relazioni, cartelloni, fotografie, videoregistrazioni, schizzi, oggetti artistici o tecnici);
- come sono stati documentati i prodotti;
- con quali criteri sono stati valutati i prodotti;
- quali conseguenze per i singoli studenti e per i progetti di utilizzazione educativa dei musei hanno avuto la valutazione e la documentazione.

Questi criteri funzionano se si nutrono di problemi: si discute, si raccolgono e si esaminano informazioni, si ripetono le osservazioni sul campo per scoprire nuove particolarità, si pongono domande a esperti su punti difficili. Non ci sono scorciatoie: i criteri si precisano lentamente man mano che procede l'esame delle iniziative di innovazione.

Una proposta valutazione-documentazione

Lo sviluppo di tendenze innovative ha bisogno di un impegno più intenso, continuativo e sistematico da parte di gruppi di insegnanti, di scuole, di responsabili di beni culturali, di servizi, di enti locali. Ma qualora ci sia la disponibilità a collaborare, resta il problema delle condizioni e dei mezzi che consentano la nascita e la crescita di iniziative efficaci.

Voglio qui presentare una procedura che ho già avuto modo di esporre in diverse occasioni e di avviare verso attuazioni, sia pure ancora parziali.

La procedura consiste in un lavoro che ha la funzione di prospettare il più possibile concretamente (cioè come deter-

minati problemi e come determinate operazioni) il bisogno largamente sentito di rinnovare l'educazione con i mezzi della ricerca, anche mediante efficaci rapporti tra la scuola e le risorse, di vario tipo, del territorio.

Gli scopi che ci si aspetta di raggiungere con l'attuazione della proposta:

- portare alla luce innovazioni sommerse e quindi fornire a esse stimoli per revisioni e ulteriori sviluppi;

- individuare innovazioni apparenti o superficiali, distinguendo tra insufficienze e falsificazioni;

- contrastare il dottrinarismo: fatto di principi che pretendono di essere generali e invece sono solo generici, e perciò incapaci di agganciare problemi, di promuovere analisi di situazioni, di valutare opportunità e, conseguentemente, di essere di effettivo aiuto per progetti e interventi;

- contrastare lo schematismo. È una forma pseudoscientifica e pseudotecnica di dottrinarismo. Il rigore, la precisione, le corrispondenze sono fittizi e perciò tengono a distanza i fattori che veramente contano nel determinare la concretezza degli apprendimenti e della produzione;

- affrontare problemi di documentazione con strumenti e con soluzioni che siano in grado di rendere conto della sostanza del lavoro effettivamente svolto e quindi del significato e della rilevanza dei prodotti. Non ci sia una attribuzione di significati in libertà, puramente presunti e aggiuntivi. Si tratta di rendere impossibile, dati alla mano, la sopravvalutazione. Va sottolineato che la cura per la documentazione influisce sulla qualità delle ricerche e dei prodotti per la semplice ragione che la documentazione, buona o cattiva che sia, in ogni caso è un insieme di elementi strutturali dell'attività di ricerca;

- fornire l'occasione per appropriarsi di idee, motivazioni, indicazioni di contenuti e di metodi in vista di mettere a punto nuove iniziative di ricerca. Queste trarranno vantaggio dall'estensione e dal rafforzamento della collaborazione della scuola con realtà esterne.

La procedura proposta in vista di rapportare un modello teorico a una grande varietà di esperienze attuative di innovazioni parte da uno stato di fatto e si propone di venire incontro a una esigenza forte anche se raramente resa esplicita. Lo stato di fatto è che già esistono numerose ricerche che hanno tentato di utilizzare ai fini educativi le risorse del territorio. E la forte esigenza è di discutere i risultati di queste ricerche. Come discuterle? Mediante un tipo di rassegna-convegno capace di caratterizzarsi in base al principio «documentare ricerche per verificarle e rilanciarle, ossia spingerle verso nuovi sviluppi». Certamente l'innovazione educativa è difficile, ma non è meno difficile la sua documentazione. Proprio per questo è necessario che innovazione e documentazione siano sempre strutturalmente collegate. La rassegna-convegno fonda la sua efficacia sul fatto di essere lo sbocco di un lavoro preparatorio collaborativo non di breve durata. È come dire che se veramente interessano il confronto e il dibattito, questi da una parte devono cominciare molto tempo prima dell'appuntamento della rassegna-convegno e dall'altra, prima di tale appuntamento, devono riuscire a dare risultati che siano documentabili nella direzione sia di un quadro teorico sia di ricerche particolari.

Lo stato di fatto

In un numero non trascurabile di casi le attività di insegnamento-apprendimento implicano ricerche con estensione anche fuori della scuola e con la collaborazione degli enti locali. Ma le informazioni sui processi e sui risultati di queste ricerche sono molto scarse o addirittura inesistenti e perciò non è possibile valutarne la rilevanza e l'efficacia.

Non possiamo accontentarci di sapere che si fanno ricerche sia all'interno della scuola in luoghi attrezzati (laboratori) sia all'esterno, sul campo e che si usano strumenti tecnologici avanzati (banca dati, programmi computerizzati, videoregistratori, audioregistrazione e così via). Tutte

queste cose, per sé, cioè in assenza di altre informazioni e di verifiche, non consentono di farsi un'idea adeguata della qualità di attività educative che si presentano come nuove.

È una deficienza che le consuete rassegne finali, anche se accompagnate da dibattiti, non riescono a correggere neppure in parte. E non si tratta di deficienza che colpisce soltanto il potere di comunicazione verso l'esterno. La deficienza di documentazione è la conseguenza della bassa qualità delle ricerche. Quindi gli stessi protagonisti di ricerche, quando non lavorano su problemi, non adoperano strumenti efficaci e non curano le verifiche, hanno idee vaghe sulla impostazione, sullo svolgimento e sui risultati dell'attività. Non ha senso migliorare la documentazione se i difetti riguardano non solo la qualità comunicativa ma anche un insieme di qualità che caratterizza la struttura della ricerca. È vero, esistono buone ricerche (e che siano buone lo rileviamo quando abbiamo la possibilità di esaminarle nei particolari) che sono conosciute solo in una cerchia molto ristretta. In questi casi le ricerche hanno una loro comunicazione interna e, a volte, anche esterna (pubblicazione a cura dell'ente locale o di qualche sponsor). Ma resta il fatto che si tratta di innovazioni che non vengono valorizzate. È un problema serio che va affrontato.

Di gran lunga più preoccupante è la mancanza di ricerche anche di sistemi interni di documentazione e che perciò sono deboli proprio come ricerche.

Per fronteggiare entrambi i problemi è necessaria una larga iniziativa che non si limiti a informare sullo stato di fatto ma si sviluppi come forza di rinnovamento per le persone e le istituzioni che coinvolge, per il tipo di lavoro che comporta. Come procedere? E qui si collocano le argomentazioni a favore di una rassegna-convegno centrata sulla indissolubilità di ricerca, innovazione e documentazione.

La rassegna-convegno

L'attuazione di una rassegna-convegno richiede l'impegno collaborativo di tutte le scuole che, avendo prodotto

ricerche, sentano il bisogno di verificarle anche in vista di svilupparle a un livello qualitativo più alto; e richiede inoltre che questo impegno, proprio perché riguarda ricerche interessate alla conoscenza di realtà esterne, trovi appoggio nell'ente locale, in esperti, nelle risorse di competenza dei beni culturali e in altre forme di competenze disponibili nei servizi e nelle attività produttive.

Stimolare un quadro teorico

Il quadro teorico va costruito in stretta relazione con effettive esperienze: è cosa che va ribadita. D'altra parte coloro che hanno esperienze numerose e verificate nel «lavorare per progetti» non limitano ma stimolano la costruzione di un modello di riferimento se mettono a disposizione, senza dottrinarismo e normatività, orientamenti preliminari desunti dal lavoro effettivamente svolto. Infatti tali orientamenti possono aiutare a entrare nei problemi riguardanti la natura e la funzione di un progetto generale in rapporto a piani particolareggiati di attività di singole scuole.

Lavorare per progetti

• *Il progetto: sua consistenza istituzionale.* È una strategia di innovazione educativa che ha come obiettivo di andare al di là di iniziative sommerse e frammentarie di singoli insegnanti e quindi di creare le condizioni perché l'innovazione venga sorretta da un impegno programmato e continuativo di consistenza istituzionale. Consistenza istituzionale significa che l'innovazione non è affidata a singoli individui, gli insegnanti, che agiscono separatamente senza l'appoggio di risorse organizzative, materiali, ma a individui che trovano nel progetto questo appoggio indispensabile. Nel progetto c'è coordinamento dell'istituzione scuola con altre istituzioni. Ed è questo che dà alle innovazioni educative peso sociale, forza culturale, pubblicità e sviluppo.

Non è facile capire il mutamento in estensione e in

profondità che si realizza quando si passa da innovazioni didattiche, il cui peso grava tutto sugli insegnanti, a innovazioni che impegnano la scuola come istituzione in collaborazione con altre istituzioni.

Il carattere istituzionale del lavorare per progetti è la condizione perché le trasformazioni educative mettano radici, qualificchino il servizio educativo di una comunità e contribuiscano all'avanzamento culturale e sociale di questa comunità. Il progetto segna una svolta nel modo di affrontare e di risolvere problemi di rinnovamento educativo perché consente agli studenti, agli insegnanti e ai dirigenti scolastici di aprirsi alla collaborazione con consistenti forze e competenze esterne.

Sotto la spinta del progetto la scuola, invece di essere frazionata in classi che non comunicano (tranne che in occasioni prevalentemente rituali e formali), è incoraggiata a operare come una istituzione, ad adottare, in tutte le sue componenti, il metodo della collaborazione e della programmazione, a individuare e ad affrontare problemi comuni, molti dei quali vanno molto al di là dell'insegnamento-apprendimento. Acquistano importanza decisiva problemi riguardanti anche l'organizzazione e la gestione della vita complessiva della scuola, le varie esigenze pratiche e materiali in vista dello sviluppo del lavoro culturale. E a tutto ciò il progetto è in grado di dare appoggi efficaci.

• *Strategia permanente di innovazione.* È ciò che viene assicurato dal fatto che si realizzano collegamenti continuativi e verificati dei piani particolari di attività di singole scuole con il progetto comune.

Il progetto è qualificato più dall'insieme di apprestamenti organizzativi, di competenze, di servizi, di risorse che da specifiche proposte tematiche. Le proposte sono molto larghe e perciò in esse possono trovare risponenza i più vari piani di attività messi a punto da singole scuole con la collaborazione determinante della «macchina» del progetto.

• *Gli organi del progetto.* C'è una ragione per parlare di «macchina» a proposito del progetto. Infatti esso deve tene-

re insieme cose molto diverse, coordinare azioni, assicurare che le iniziative culturali abbiano l'appoggio delle risorse necessarie, verificare continuamente i suoi obiettivi e i suoi mezzi, mobilitare forze per fronteggiare difficoltà previste e impreviste ma in ogni caso inevitabili. Ed è per questo che l'attuazione del progetto, ramificata nei piani particolareggiati, è sostenuta da un *comitato scientifico* e da una *segreteria organizzativa*. L'una e l'altro sono essenziali perché il lavorare per progetti sia riconducibile a un modello coerente (per quanto molto vario) e possa trovare concrete condizioni di continuità e di sviluppo.

Il comitato scientifico è largamente rappresentativo proprio in base a criteri che assicurino al progetto peso istituzionale. E perciò vi troviamo l'ente locale (assessori, funzionari responsabili di servizi, tecnici), dirigenti scolastici, insegnanti (gli uni e gli altri come componente scolastica istituzionale), esperti di beni culturali (biblioteche, archivi, musei), esperti esterni con funzioni di consulenza, persone impegnate in realtà produttive di vario tipo.

La segreteria organizzativa si trova a fronteggiare il difficile compito di mettere al servizio di processi culturali mezzi di informazione, opera di coordinamento, ciò che serve in fatto di materiali, di strumenti, di esigenze pratiche. È un compito che, per essere assolto, richiede che le capacità organizzative siano compenstrate di sensibilità culturale. È questa che mette in condizione la segreteria organizzativa di lavorare in stretto rapporto con il comitato scientifico, con le scuole, con le realtà di territorio.

• *La longitudinalità come contributo alla continuità*. Il progetto è longitudinale in quanto si estende dalla scuola dell'infanzia alla scuola media e superiore. Il discutere in comune di contenuti e di metodi, di esigenze e di obiettivi ha una influenza decisamente positiva sulla continuità educativa dei vari gradi scolastici. l'individuo che passa da un grado a un altro si aspetta novità in fatto di stimoli e di attività, e ha il diritto che tra un grado e un altro ci sia variazione ma non incoerenza. Contraddicono le sue esigen-

ze di sviluppo, esperienze di mutamenti educativi incoerenti e conflittuali, perché disorientano e scoraggiano.

• *La partecipazione al progetto non limita ma qualifica le iniziative delle singole scuole.* Le scuole, potendo avere a disposizione gli strumenti, le competenze, l'appoggio organizzativo del progetto, sono messe in condizione di elaborare piani particolareggiati di attività di un livello molto più alto e di una portata molto più larga di quelli che ordinariamente sono in grado di mettere a punto con le loro sole forze.

• *Problemi a dimensione reale.* Le scuole, nel trarre profitto dagli stimoli e dalle risorse del progetto, lavorano su problemi non artificialmente semplificati e quindi falsati ma su problemi a dimensione reale. Occorre qualche spiegazione sulla *dimensione reale* per evitare di darne una spiegazione, per così dire, positivista. Il carattere di realtà che ci interessa sottolineare non ha un valore oggettivo fisso e quindi un solo livello. La dimensione reale è una connotazione qualitativa, e ha al suo interno molti livelli, dai più semplici ai più complessi. L'importante è che anche i più semplici portino dentro fatti e problemi reali, e che non si costruiscano, in «luoghi didattici», «entità didattiche» che, a causa di una artificiosa semplificazione, sarebbero niente altro che surrogati, anzi falsificazioni.

Anche il gioco può essere un surrogato-falsificazione quando, invece di variare e ampliare l'esperienza, ha lo scopo di allontanare dalle difficoltà e nello stesso tempo di fornire le occasioni più favorevoli allo sviluppo della fantasia. È evidente l'equivoco di una tale giustificazione del gioco che, facendone la forma di attività creativa per eccellenza, preclude la strada a campi (i vari settori di conoscenza e di produzione) in cui il ruolo della creatività è centrale.

In generale il lavoro di ricerca su problemi a dimensione reale è una conseguenza dei rapporti programmati, sistematici e continuativi tra la scuola e le varie realtà del territorio. Non produrrebbe nessuna sostanziale innovazione l'interesse per i problemi reali del territorio se le procedure di ricerche non trovassero ampia applicazione.

• *La scuola restituisce cultura e interventi al territorio.* I rapporti scuola-territorio non giovano solo alla scuola. In alcuni casi essi possono esercitare un'azione, diretta e indiretta, sullo stesso territorio. Avviene questo quando la scuola, per così dire, restituisce cultura e interventi al territorio. Ad esempio: censimento di beni culturali, produzione di cataloghi con particolare attenzione agli aspetti comunicativi, individuazione di necessità che sensibilizza l'opinione pubblica, contributi alla qualificazione di aree dal punto di vista storico e ambientale.

• *Metodologie di ricerca in azione.* I problemi di conoscenza e di produzione vengono affrontati con procedure di ricerca sia nei laboratori di singole scuole sia in laboratori territoriali sia sul campo largamente inteso (in quest'ultimo caso si utilizzano anche laboratori di analisi di livello professionale, botteghe artigiane, servizi di vario tipo che provvedono alle necessità della popolazione).

I risultati ottenuti dimostrano che procedure di ricerca possono essere usate con successo già a partire dalla scuola dell'infanzia. In contrasto con ciò è da rilevare una scarsa diffusione della ricerca nella scuola in generale, e anche ai gradi alti. La conseguenza è lo sperpero di preziose opportunità. Inoltre, quando si pensa alle applicazioni educative della ricerca, molto unilateralmente, si continua a intendere la ricerca come un procedimento intenzionale e sistematico. E quindi si ignorano i modi in cui nascono e si precisano problemi e ipotesi; non si è preparati a favorire processi non lineari, ma ramificati, anzi irregolarmente ramificati; non si provvede alle condizioni quanto a competenze, spazi, tempo, strumenti (e senza soddisfare queste condizioni le ricerche non possono svilupparsi).

È indispensabile arrivare a chiarimenti su questi punti essenziali: la ricerca, perché possa utilizzare tutte le risorse della mente, di quali condizioni, di quale guida ha bisogno nella impostazione, nello svolgimento e nella verifica? Quali caratteristiche di luoghi fisici e quale disponibilità di tempo sono necessarie per condurre ricerche? Quali strumenti

tecnologici (ai diversi livelli di età) sono da impiegare per rafforzare ed estendere gli strumenti mentali impegnati in ricerche?

• *Il modello produttivo delle attività.* Le metodologie di ricerca, se sono vere e non simulate, si configurano come metodologie produttive. Per avere un'idea sia pure sommaria di un *modello produttivo* delle attività educative sono necessarie precisazioni riguardanti: a) che cosa produrre (tanto l'apprendimento di conoscenze e di abilità nei vari campi del sapere quanto la creazione di oggetti tecnici o estetici), b) i procedimenti (le metodologie) di produzione culturale, c) le condizioni di diverso tipo che sono indispensabili per esperienze di produzione (misure organizzative, disponibilità e uso di tempo, caratteristiche di luoghi, materiali, attrezzature, strumenti, competenze sia degli insegnanti sia di esperti esterni).

• *Utilizzazione di servizi e di consulenti esterni.* Le ricerche si avvalgono anche dell'appoggio di *servizi esterni* (archivi, musei, istituzioni formative, aziende per i trasporti, per le comunicazioni, per l'erogazione di energia) e di *esperti esterni* (lavorano in questi servizi o all'università o nell'amministrazione). Si tratta di progettare in collaborazione. La cosa non è facile. Né per la scuola che deve abbandonare i suoi tradizionali modi di lavorare né per i servizi e per i consulenti esterni che devono capire le esigenze e le possibilità di rinnovamento della scuola. Dall'una e dall'altra parte si registrano successi e insuccessi, e in ogni caso difficoltà, del resto inevitabili a causa della novità dell'operazione.

• *Documentazione.* Nel lavorare per progetti la documentazione ha un ruolo centrale sia per accedere alle informazioni sui problemi oggetto di ricerca sia per rendere conto di ciò che si è riusciti a realizzare con l'attività di ricerca. Innovazione educativa, ricerca, documentazione formano un tutt'uno. Questo significa che i problemi riguardanti la documentazione si pongono subito a coloro che fanno ricerca e non li abbandonano mai. Ci sono difficoltà che non si

possono scansare e riguardano la necessità di documentare non solo prodotti di singole ricerche ma anche le idee-guida del progetto, ciò che caratterizza le sue novità e giustifica sforzi continuativi per la sua attuazione.

Le rassegne finali annuali forniscono una occasione per documentare sia i prodotti sia il quadro teorico come riferimento comune delle singole ricerche e quindi spingono a un'analisi critica riguardante l'impostazione generale, la scelta dei temi, l'uso delle risorse, i procedimenti, il potere comunicativo della documentazione.

• *I genitori nel progetto.* La collaborazione dei genitori ha un peso determinante rispetto a diverse esigenze del lavorare per progetti. I genitori vengono considerati anche come persone che hanno interessi e competenze da mettere al servizio della scuola con effetti gratificanti per tutti. Tra l'altro ci sono molte occasioni per confrontare, nelle attività, *modelli formativi diversi* (quelli della scuola e quelli della famiglia) e di correggere in misura più o meno rilevante sfasature e contraddizioni. Le difficoltà non sono lievi e solo con un grande impegno si possono ottenere buoni risultati. Inoltre il fatto che esistano, con un grande potere di influenza, modelli esterni alla scuola e alla famiglia complica molto i tentativi di realizzare rapporti non contraddittori tra modelli diversi. Più la scuola rafforza il suo carattere di novità e più diminuisce il peso delle influenze negative che sono negli ambienti fuori della scuola. D'altra parte sarebbe ridicolmente spavalda una scuola che si assegnasse il ruolo di suprema coordinatrice di tutte le influenze di significato educativo.

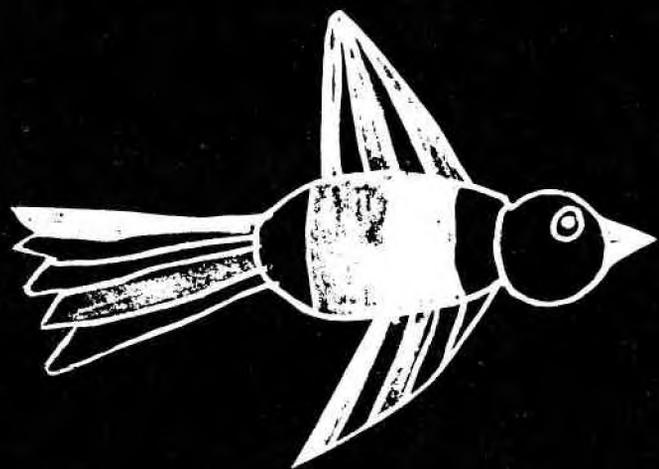
• *Aggiornamento finalizzato.* Il lavorare per progetti, essendo un modo nuovo di affrontare i problemi dell'insegnamento-apprendimento, richiede necessariamente agli insegnanti un aggiornamento *disciplinare, metodologico e strumentale*. Si tratta di una forma particolarmente concreta ed efficace di aggiornamento finalizzato. Gli insegnanti sono motivati a impadronirsi di conoscenze e di abilità nuove perché queste sono indispensabili per il lavoro di

ricerca realmente da fare: gli insegnanti si aggiornano per partecipare al progetto e lo stesso partecipare al progetto ha una funzione di aggiornamento.

L'aggiornamento si sviluppa, con carattere di necessità, lungo tutto il corso delle ricerche, e ha come uno dei suoi punti di forza la collaborazione degli esperti sotto forma di consulenza in stretta connessione con l'effettivo lavoro educativo.

- *Il progetto, forza di rilancio.* I modi di attuazione del progetto, basati su ricerche particolari di vario tipo, spingono verso innovazioni educative sempre più rilevanti. Diventa realtà la formula: *innovare l'innovazione*. Il rilancio non è automatico: richiede revisioni e approfondimenti continui che conoscono anche momenti di crisi.

- *La tendenza espansiva del lavorare per progetti.* Le opportunità per farsi conoscere e per affermare il suo carattere pubblico, il progetto le trova già nei modi in cui si costituisce e si sviluppa: relazioni con l'ente locale, con la regione, con varie realtà come beni culturali, servizi, forze produttive del territorio. Più specificamente, con una adeguata documentazione delle sue idee-guida e dei suoi risultati, il progetto stimola mutamenti non irrilevanti anche in scuole che, pur essendo al di fuori della sua area di applicazione, vengono a conoscenza delle realizzazioni del progetto mediante filmati, libri, rassegne annuali, materiali di documentazione.



Ferro Piludu / Le parole della libertà



Ecco i risultati di un lavoro durato tre anni (fino al 1981) e che ha coinvolto quaranta classi di bambini delle elementari, trentatre insegnanti e seicento alunni di Paliano, Castellaccio, Mole, Anagni, San Quirico, Santa Maria di Pugliano, Serrone, Cappuccini, La Forma (tutti comuni del Lazio). Da questa indagine emerge chiaramente che nonostante l'appiattimento determinato dai programmi scolastici i bambini sono in grado di elaborare idee, frasi, testi di sorprendente originalità e complessità. Questa ricerca è stata guidata da Ferro Piludu, ideatore delle copertine di Volontà ed Elèuthera, membro del Gruppo artigiano ricerche visive e autore del manuale di grafica Segno Libero (1981 e 1986).

Se c'è qualcosa in cui credo, ragionevolmente, è nell'esistenza di una conoscenza, un sapere, una civiltà, una cultura, un'arte popolari. Popolari nel senso che sono di tutti, che tutti abbiamo dentro, che sono presenti a livello biologico o per sedimentazione fantastica in ognuno di noi, che stanno da qualche parte pronte a saltar fuori. Popolari nel senso che, sempre ragionevolmente, hanno molto poco a

che vedere con censo, casta, origine, colore.

Non ho messo, tra le cose popolari, l'educazione perché il termine educazione mi è sempre stato poco simpatico. Educazione sottointende, non sono io che lo dico ma il vocabolario, due concetti per me abbastanza pericolosi: quello di intervento (per provocare l'educazione) e quello di principio (a cui l'educazione si deve uniformare). Va da sé che al termine educazione preferisco quello, appunto più popolare, di conoscenza e, se mai, di formazione, preceduti, appena ciò è possibile, dal prefisso auto.

Se devo suggerire momenti in cui è possibile immaginare la spontanea generazione di processi di autoconoscenza o di autoformazione, mi vengono in mente una serie di situazioni in cui mi sono trovato a operare e che somigliano agli eventi che Francesco De Bartolomeis definisce, in altre pagine, progetti. Progetti ovvero avventure, nelle quali, con compagni grandi e piccoli, abbiamo provato a fare e a costruire, assieme, qualcosa che ci stava a cuore, in cui credevamo, qualcosa quasi sempre più grande di noi. Per mettere assieme una di queste avventure abbiamo consorziato un certo numero di comuni, convinto qualche direttore didattico e aggregato una quarantina di maestre con trecento o quattrocento ragazzini. Abbiamo poi fatto ricorso alle cose straordinarie dette da Noam Chomsky, ma anche da Renato Simone e, perché no, da Raymond Queneau e Alfred Jarry. Per tre anni, noi, gente di immagine, siamo andati a scavare nelle parole, nella grammatica, nella sintassi, nel testo per vedere se una ipotesi di autogenerazione e autocostruzione della propria lingua fosse effettivamente sostenibile e dimostrabile.

Lo scontro con la scuola

Se è possibile considerare drammatiche le conseguenze dell'educazione all'immagine, dell'educazione musicale, dell'educazione storica, dell'educazione religiosa che la scuola (ben sostenuta dalla famiglia) impartisce o tenta di impartire, veramente catastrofiche mi sono sempre appar-

se le conseguenze provocate dall'educazione linguistica.

Pensate ai piccoli figli dell'uomo che cominciano a organizzare e a rendere comprensibili suoni non articolati. Continuano poi con l'inventare, accanto a quelle ufficiali, le loro parole speciali, ricorrendo a tecniche di estrema sofisticazione (anagrammi, spostamenti sillabici, inversioni di vocali, sincopi, metafore, onomatopee) gettando le basi di quel «lessico familiare» che costituirà la struttura delle loro comunicazioni sociali.

Utilizzando il loro bagaglio di vocaboli, passano quindi a raccontare, a riferire e, di nuovo, a inventare: elaborano e costruiscono, progressivamente, frasi elementari, periodi e testi di crescente complessità. Queste loro prime notazioni, cronache, o libere narrazioni, percorrono trasversalmente tutti i generi testuali dall'epico al fantastico, dal comico al tragico, dal romantico al realistico. Sono quotidiani «esercizi di stile». Lo scontro con la scuola per i piccoli e inconsapevoli linguisti è certamente traumatico. Con qualche rara e straordinaria eccezione, gli insegnanti ritengono di dover partire da zero. Cancellano, d'autorità, vocabolari posseduti e competenze lessicali, grammaticali, sintattiche e testuali acquisite, umiliando qualunque tensione comunicativa nella insulsa e cialtrona banalità della lingua ufficiale e dei suoi *curricula* educativi. L'approccio, penso lo ricorderete tutti, passa attraverso concetti tipo «il cane abbaia», «il mare è blu», «il libro è sul tavolo vicino alla finestra», «Antonio è più alto di Luigi ma meno grasso di Carlo», tutte cose che qualunque bambino, se ne esiste una qualche ragione, è in grado di raccontare benissimo in una dozzina di differenti maniere più o meno dall'età di due anni.

La nostra avventura linguistica è quindi partita con il tentativo di proteggere il patrimonio di conoscenze e di competenze proprie dell'infanzia, scoraggiando all'origine le finalità e le tendenze intenzionalmente educative e didattiche della scuola e degli insegnanti. Abbiamo iniziato suggerendo la libera scelta, in ciascuna classe, di una parola. Una parola che, in quel momento, interessava più di altre,

bambini e insegnanti, magari perché se ne era parlato in classe, a casa, tra compagni o era stata letta su un giornale, sui libri, ascoltata alla radio o alla televisione. Sono emerse parole molto diverse, ma sempre connesse a qualche tipo di realtà vissuta e sentita come propria: acqua, gioco, mamma, paura, giardino, io, lavoro, pane, casa.

Se ne è affrontata, in primo luogo, la grafia. Si è fatto ricorso, oltre ai previsti corsivo e stampatello, a caratteri, colori, corpi e spessori diversi, per identificare i migliori rapporti tra la grafia stessa e il significato. Abbiamo percorso, e nessuno se ne è meravigliato, le vie desuete della calligrafia, dell'unica calligrafia che abbia un senso, arrivando ai limiti dell'ornato. Si è anche giocato o, meglio, lavorato con le letterine della parola, spostandole tra loro per verificare le connessioni tra ordine e significato.

- Come la casa ha una sua struttura anche la parola ha una sua struttura.

(classi 2 A e 2 B di Paliano)

- La maestra ha disegnato un uccello e ci ha fatto una domanda ben precisa. Quante zampe ha l'uccello? Noi abbiamo risposto due, ha anche due occhi, il becco, il naso, delle piume che lo ricoprono.

- La maestra ha cambiato l'ordine dell'uccello e ha messo la coda al posto dell'ala e l'ala al posto della coda.

- «Andrea il disegno è esatto?» «No».

- Allora io ho risposto: vuol dire che hai cambiato l'ordine.

(classi 5 A e 5 B di Paliano)

- La parola cane è formata da quattro letterine messe in un certo modo. Io ho provato a scambiare le lettere e sono diventate altre parole diverse, certe mi fanno pensare a certe cose e certe no.

(classe 1 B di Paliano)

- La parola erba è formata da quattro letterine che sono e-r-b-a se le sposto le letterine sono sempre quelle di prima ma il significato non c'è più.

(classi 2 A e 2 B di Paliano)

- Ma è importante che la parola abbia un significato e più parole esprimono un ragionamento altrimenti la parola è suono che muove l'aria, diventa vana, chiacchiera, ciarla.
(classi 2 A e 2 B di Paliano)

Proprio la ricerca delle corrispondenze tra grafia, ordine e significato ha convinto i piccoli allievi dell'esigenza di non commettere, nello scrivere, errori ortografici: l'errore è apparso grave non per la valutazione dell'insegnante o per il rispetto di regole grammaticali, ma perché impediva all'autore una corretta comunicazione.

Si è poi passati alla raccolta delle parole conosciute e in qualche modo connesse con la parola prescelta: ogni bambino ha scritto (imparando a scriverle correttamente) le parole possedute, facendole confluire in un elenco di classe.

- Abbiamo scritto la parola scuola e abbiamo scritto la roba che stava alla scuola.
(classi 1 e 5 di San Quirico)
- Noi abbiamo parlato delle nostre paure. Abbiamo scritto i nomi delle cose paurose per ognuno di noi.
(classe 1 A di Paliano)
- Ci è venuto in mente dei nostri giochi e allora abbiamo scritto tutte le parole che ti fa venire in mente la parola gioco e abbiamo detto tanti giochi.
(classi 2 A e 2 B di Paliano)
- Tutti noi abbiamo ricercato le parole sul bambino appena nato.
(classi 1 e 2 di Mole)
- Abbiamo parlato tanto della mamma e tutta la classe ha scritto tutte le parole che ci facevano pensare alla mamma.
(classi 1 e 2 di Castellaccio)
- Abbiamo deciso di analizzare la parola natura perché è trattata da molti uomini perché si sono accorti che la stanno distruggendo.
(classe 5 C di Paliano)

- La maestra ci ha dato un compito nel quale dovevamo descrivere tutto quello che ci faceva pensare la parola recinto. Fra un po' di giorni ce l'ha corrette e ci ha detto che era uno schifo.

(classe 3 C di Paliano)

Sono state conteggiate (facendo una aritmetica necessaria) le parole dei maschi, delle femmine e il totale delle parole conosciute dalla classe. I dati numerici hanno portato a interrogativi e discussioni: chi sa più parole e perché, le vie della conoscenza alle parole nuove, la scoperta che il vocabolario collettivo della classe è più ricco del più ricco dei vocabolari singoli.

- Abbiamo contato le parole che abbiamo scritto sul gatto.

(classi 3, 4, 5 di Mole)

- Abbiamo raccolto tutte le parole che ci ricordano la parola pesce. Abbiamo contato tutte le parole e ci siamo accorti che sono più di seicento.

(classi 3, 4, 5 di Castellaccio)

- In tutto ne sapevamo 40: 12 singolari e 8 plurali per la parte interna del cane, 12 singolari e 8 plurali per la parte esterna del cane.

(classe 4 C di Paliano)

- ... le parole erano centosettantasette.

(classi 1 e 2 di Santa Maria di Pugliano)

- Ne abbiamo scritto 127.

(classi 1 e 2 di Castellaccio)

- In tutto abbiamo scritto 115 parole.

(classi 2 e 3 di Anagni)

- Tutti noi ne abbiamo scritte venticinque parole.

(classi 1 e 2 di Mole)

- Tutte le parole che c'erano ne abbiamo fatto un elenco.

Ce ne sono uscite 44.

(classe 5 di La Forma)

- Noi non ci credevamo che le parole sull'acqua erano

tante invece ne abbiamo scritte 250...

(classi 3, 4, 5 di Santa Maria di Pugliano)

• Delle femmine, di parole, ne ha scritte di più Angela e Celestina ne ha scritte 12. Pino ne ha trovate più di tutti, ne ha scritte 20. Noi di terza ne abbiamo scritte: Tizia 18, io 15, Paolo 11, Maurizio 14 e Massimiliano niente perché non c'era.

(classi 3, 4, 5 di Mole)

• Gina ne ha scritte di più però non le sa adoperare bene quando scrive perché è tanto distratta.

(classi 1 e 2 di Castellaccio)

L'esigenza di riferire queste prime esperienze ha portato al tentativo di trasferire in scrittura le strutture grammaticali sintattiche verbali che i bambini impiegavano con naturalezza nelle analisi e nelle discussioni in classe. Si è quindi passati direttamente dalla scrittura di parole alla scrittura di frasi, periodi e testi di diversa e progressiva complessità.

• Io penso che i primi uomini comunicavano con l'espressione, il gesto, poi con il disegno e poi con la parola. L'uomo non è stato mai solo, così sentiva il bisogno di esprimere agli altri quello che sentiva dentro. L'uomo ha dato un nome ad ogni cosa perché un'altra persona potesse capirlo. Quando l'uomo ha inventato le parole gli altri lo hanno capito di più. L'uomo ha scoperto la parola perché dalla sua bocca esce la parole ed escono molti rumori che messi insieme hanno fatto nascere prima una parola e poi tante altre.

(classi 1 e 2 di Santa Maria di Pugliano)

• L'uomo ha dato ad ogni cosa il nome per parlare e per vivere insieme. Per riconoscere le cose del mondo e chiarire parole che esistono e dirle come devono essere dette.

(classi 2 A e 2 B di Paliano)

• È vero che l'uomo ha dato il nome alle piante e alle cose lo ha dato anche alle stelle e alla luna insomma ha dato il nome a tutti gli esseri viventi ai sassi e anche alle case

ogni animale e anche alle scuole e ha dato il nome anche alla parola fiumi e alla morte e ha dato il nome ai suoi pensieri e alla bellezza e anche ai colori e anche alla felicità e il nome ai frutti e alle fontane e ai castelli.

(classe 4 B di Paliano)

Anche per queste prime esperienze grammaticali e sintattiche, la comprensibilità e la chiarezza comunicativa assumevano valore preminente e determinante. La posizione dei piccoli autori rispetto all'errore si correlava al livello di comunicazione raggiunto: veniva considerato non accettabile l'errore che riduceva o impediva il trasferimento dei contenuti informativi o narrativi.

Intanto si provvedeva a tabulare i dati raccolti in diagrammi e in grafici dalle strutture tanto rigorose quanto poco formali. I grafici e le tabelle hanno reso più semplice e immediata la lettura critica degli elementi numerici permettendo l'ulteriore socializzazione (a livello di tutta la classe e nei contatti tra le classi) dei dati emergenti.

- Abbiamo raccolto tutte le parole, e dopo le abbiamo riscritte su dei foglietti ripieni di parole sul cibo, abbiamo cominciato il proprio grafico.

(classi 2 e 3 di Anagni)

- Abbiamo fatto il grafico con tante strisce e tanti quadretti a quei quadretti abbiamo messo le crocette e sopra i nomi dei cibi all'altra parte ci sono i nomi dei bambini.

(classi 2 e 3 di Anagni)

- Questa tabella è a doppia entrata. Il grafico è un disegno e serve per comunicare. Nel grafico posso leggere le notizie.

(classi 2 e 3 di Anagni)

- Io ho imparato a leggere il grafico.

(classi 2 A e 2 B di Paliano)

- Dalla tabulazione dei dati riesco a vedere chi è padrone di più vocaboli e chi si è impegnato di più al lavoro.

(classe 4 B di Paliano)

Proprio queste letture hanno spinto a ricercare le ragioni di elenchi lessicali apparentemente poveri e a identificare le cause di dimenticanze od omissioni.

- Io sono pieno di idee però non le scrivo perché mi distraigo.

(classi 1 e 5 di San Quirico)

- Luana e Rosalba ne hanno scritte 10 perché ne hanno pensate di meno.

(classi 1 e 2 di Mole)

- Secondo me (che ne ho scritto poche) alcuni avevano osservato alcune cose che ad altri non era passato nella mente. Io ne ho scritte poche per lo stesso motivo cioè le cose che avevano scritto gli altri a me non erano passate in mente.

(classe 3 C di Paliano)

Quasi tutte le classi hanno quindi deciso di impegnarsi in riscritture più attente e meditate. Le seconde e, in qualche caso, le terze scritture hanno portato a sorprendenti risultati: scavando nelle proprie competenze, pensando e ragionando, inserendo riferimenti dialettali, di gergo, anche stranieri, gli elenchi singoli e collettivi hanno subito incrementi di assoluta consistenza (mediamente dal 100 al 200 per cento).

Ci si è così resi conto che i livelli dei propri vocabolari dipendono e sono strettamente connessi a impegno, attenzione, esigenza di analisi e, soprattutto, esigenza di comunicazione e voglia di raccontare.

- Ogni bambino nella prima lettura ha scritto un numero diverso di parole. Nella seconda ho scritto 36 parole e nella terza ho scritto 65 parole. Ogni volta che abbiamo scritto le parole sono sempre aumentate.

(classi 1 e 2 di Santa Maria di Pugliano)

Il passo successivo ha riguardato le inchieste in famiglia:

i bambini (sempre partendo dalla parola da loro scelta) hanno raccolto i vocaboli a essa connessi e posseduti da genitori, fratelli, altri parenti.

Anche questi elenchi sono stati analizzati e hanno fornito dati numerici e valutazioni circa le competenze dei papà, delle mamme, dei nonni. Sono stati effettuati controlli incrociati tra i vocaboli posseduti dai bambini e dagli adulti e analizzate le ragioni di differenze e variabili.

- Abbiamo fatto lo stesso lavoro con i genitori, hanno risposto tutti, meno uno.

(classe 5 di La Forma)

- Io ho fatto rispondere per primo mio padre e ha risposto molto bene con la faccia normale. La mamma mi ha detto che queste cose le dobbiamo fare noi a scuola... il mio papà invece mi è stato ad ascoltare e mi ha risposto, il mio papà non si è scocciato.

(classe 5 di Serrone)

- A noi bambini c'è qualche parola tutta sconosciuta, invece a quello dei genitori non ce n'è nessuna. Alcuni (genitori) dicevano di conoscerle tutte e 44. Noi però abbiamo fatto una seconda verifica cioè abbiamo fatto scrivere i significati affianco alle parole dei genitori, ci siamo accorti (che) ne conoscevano molti dimeno. Abbiamo scoperto che i genitori, che dicevano di sapere tutte le parole, stavano imbrogliando.

(classe 5 di La Forma)

- Sul grafico dei genitori risulta che i genitori hanno trovato 37 parole più dei loro figli.

(classi 2 e 3 di Anagni)

- I nostri genitori ne hanno raccolte 215 parole, mentre noi ne abbiamo raccolte 107 cioè esattamente la metà.

(classe 5 di Cappuccini)

- Osservando i grafici abbiamo visto che le madri hanno detto 155 parole e i padri ne hanno dette 157.

(classi 3, 4, 5 di Mole)

- La maestra che già si trovava sul campo della «scuola»

ha messo maggiori parole anche dello stesso significato, ma di diverse forma.

(classi 1 e 5 di San Quirico)

- La maestra sa più parole di tutti.

(classi 1 e 2 di Mole)

- Il bambino quando ha 5, 6 anni parla impicciolito.

(classe 5 C di Paliano)

• Noi piccoli giriamo più poco, vediamo meno cose e impariamo più poche cose, parole e nomi.

(classe 1 B di Paliano)

• Poi c'è che i bambini non conoscono le stesse parole dei grandi perché non sono ancora andati a lavorare.

(classi 2 A e 2 B di Paliano)

• L'età è molto importante, se uno è appena nato non riesce a ragionare, si comincia a ragionare appena si fa un anno. Naturalmente i nostri nonni se vivrebbero, per qualche anno, saprebbero ancora più parole, perché conoscerebbero quelle del passato, di adesso e anche del futuro.

(classi 1 e 5 di San Quirico)

Particolarmente attento il lavoro di analisi della progressiva riduzione del patrimonio dialettale, riduzione essenzialmente connessa alle trasformazioni sociali e del mondo del lavoro (sparizione di arti, mestieri e tradizioni popolari, abbandono di strumenti, di attività e ruoli).

• Ogni paese ha la lingua o straniera o napoletano o indialeto.

(classe 4 A di Paliano)

- I genitori hanno scritto più parole in dialetto.

(classi 2 e 3 di Anagni)

- I nostri nonni parlano quasi tutti in dialetto palianese.

Io penso che non è colpa sua che non è hanno avuto il tempo in vece i giovani parlano in francese inglese e caglianomaresse.

(classe 1 A di Paliano)

- I ragazzi di quinta hanno consultato più libri e quindi

parlano meno dialetto ma i bambini di prima vivendo sempre nello stesso ambiente parlano un dialetto, imparato dai nonni, ma mischiato con l'italiano imparato a scuola.

(classe 1 e 5 di San Quirico)

- Ci siamo accorti che il dialetto è necessario per definire il nome di alcuni attrezzi, di cibi, capi d'abbigliamento ecc. Intraducibili in italiano quindi il dialetto è cultura.

(classe 5 di Cappuccini)

- Molte parole dialettali sono scomparse dalle nuove generazioni perché cambia la società e molte parole muoiono. Ad esempio la parola *ghiodara* abbiamo scoperto che era l'attrezzo per risuolare le scarpe. Questa parola va scomparendo perché l'attrezzo non viene più usato.

(classe 5 di Cappuccini)

- Il dialetto non si deve dimenticare perché se noi dimentichiamo il dialetto dimentichiamo anche le tradizioni.

(classe 5 di Cappuccini)

- Se alla maestra gli danno un compito scritto in dialetto, credo che lo dovrebbe accettare perché se quel bambino parla in quel modo, e scrive come parla, noi non dobbiamo dirgli che è sbagliato e lo dobbiamo costringere a parlare in italiano, perché lui deve decidere da solo come parlare, lui è libero.

(classi 5 A e 5 B di Paliano)

- Basta solo il dialetto ma anche l'italiano non fa male.

(classi 2 A e 2 B di Paliano)

Altrettanto attento è risultato il successivo impegno che ha permesso di identificare, all'interno del «recinto» della parola di partenza, le cose o i nomi (i sostantivi), le azioni (i verbi), le qualità (gli aggettivi): questi insieme hanno integrato ulteriormente le competenze lessicali singole e collettive.

- Sono uscite fuori molte parole di vari tipi: nomi, di cose, di animali, di persone, parole qualificanti cioè che qualificano i nomi e le parole che indicano azioni...

(classe 5 C di Paliano)

- Per esempio bello, lavare, banco noi come facciamo a sapere che bello è qualità, che lavare è verbo e che banco è nome? Perché bello indica come è una persona, lavare come fa e banco perché indica un oggetto.

(classi 3, 4, 5 di Santa Maria di Pugliano)

- Abbiamo scoperto che l'uomo ha dato il nome anche ai movimenti come per esempio saltare, giocare, litigare, bisticciare, camminare e poi basta.

(classe 3 C di Paliano)

- Io so che le azioni sono i verbi che fanno quelli di quarta.

(classi 1 e 2 di Castellaccio)

- I verbi sono parole speciali che servono a collegare i nomi.

(classe 4 C di Paliano)

- Le qualità erano cinque le azioni erano quattro i nomi erano 12 e le altre parole erano 25 poi io ho formato degli insiemi nei quali ho scritto dentro le qualità, le azioni i nomi e le altre parole che ancora non so dire che sono.

(classi 1 e 2 di Santa Maria di Pugliano)

- I nomi rappresentano spesso delle cose, le qualità un giudizio sulle cose le azioni indicano le cose che si fanno.

(classi 1 e 2 di Santa Maria di Pugliano)

- Io ho messo insieme queste parole perché sono tutte cose che sono nell'acqua del mare.

- Queste sono parole che indicano fenomeni atmosferici.

- Queste parole le hanno messe insieme perché ci scivola l'acqua.

- Io ho messo insieme queste parole perché sono tutte qualità dell'acqua.

- Io ho messo tutte queste parole insieme perché sono azioni fatte dall'acqua e dall'uomo.

- Io ho messo insieme queste parole perché vivono sotto acqua.

- In questo insieme ho messo queste parole. Perché stanno bene insieme.

- In questo ultimo insieme ho messo le parole che non so

sistemare.

(classi 3, 4, 5 di Santa Maria di Pugliano)

Si sono scritte e imparate così altre nuove parole mentre, con nuove frasi, periodi e testi si è continuato a descrivere il progredire del lavoro di ricerca e delle scoperte che lo hanno accompagnato.

- La parola se non la dici non c'è e se tu la dici esce fuori.
(classi 2 A e 2 B di Paliano)

- (Che cosa sono le parole?) la parola è la vita del linguaggio.

(classe 1 A di Paliano)

- La parola è l'asse della comunicazione.

(classi 5 A e 5 B di Paliano)

- La parola è come una busta aperta con tante parole scritte dentro.

(classe 1 B di Paliano)

- La parola (Paura) è come una barca piena di tante parole.

(classe 1 B di Paliano)

- La parola è come i fuochi di artificio quando vanno in aria diventano di tante forme e di tanti colori.

(classe 1 B di Paliano)

- Che cosa è la parola?

è un insieme di lettere significative

è un suono che esce dalla bocca

è una cosa che si può scrivere

è una cosa che si può leggere

è un suono che ha un significato

è una parte della grammatica

è una parte del discorso

(classe 5 di Serrone)

I piccoli allievi hanno puntualmente identificato e raccontato le cause dei differenti livelli di competenza linguistica: l'età, le condizioni economiche, l'isolamento, il livello

sociale e culturale delle famiglie, l'apporto dei genitori, il sesso e i ruoli dei maschi e delle femmine, il lavoro, la possibilità di viaggiare e di avere scambi e rapporti.

- L'interesse è uguale al sesso, tra l'interesse e il sesso, l'interesse è una cosa importante e quando uno sta sempre a parlare del pallone e le femmine parlano sempre sulle bambole usano parole diverse, il lavoro è come l'interesse perché se gioca con la bambola e come se lavorasse così è come i maschi se giocano è come se lavorano. Insomma le femmine hanno il sesso disuguale e ciò comporta la diversità di interesse dei maschi. I bambini hanno una testa ma le femmine hanno un'altra testa: ecco tutto.

(classi 1 e 5 di San Quirico)

- Siccome i maschi fanno giochi diverse dalle femmine, quando parlano possono usare parole differenti da esse. Però non c'è una legge che dice che i bambini devono giocare a fare la guerra e le bambine devono giocare con le bambole. Il gioco è molto importante per noi e ognuno gioca come gli pare.

(classi 2 A e 2 B di Paliano)

- Molti bambini scrivono pochi vocaboli perché non li sanno. Questo succede quando il bambino vive in ambiente disagiato. Ci sono bambini che hanno i genitori analfabeti altri invece hanno i genitori istruiti.

(classe 4 A di Paliano)

- Non basta però essere istruiti ma occorrono genitori che si interessano ai loro figli.

(classe 4 A di Paliano)

- Alcuni bambini conoscono tanti vocaboli perché leggono di più di quelli che non leggono mai, non sanno parlare e non trovano mai le parole nuove.

(classe 4 A di Paliano)

- Se andiamo a casa di un bambino dove ci sono molti libri e in una casa dove la cosa è il contrario, viene fuori la differenza dell'economia tra una famiglia e l'altra, questa potrebbe essere una ragione per la quale esistono differenze

nella conoscenza di parole.

(classi 5 A e 5 B di Paliano)

- Da questa tabulazione possiamo dire che nel mondo c'è ancora la differenza tra ricchi e poveri, e i poveri non possono comprare di certo i libri.

(classi 5 A e 5 B di Paliano)

- Io penso che sa più parole di mamma perché papà va sempre fuori invece la mamma no. Oppure perché mio padre usciva con la moto e chiacchierava con la gente del suo paese sentiva le parole strane e diceva: che significa? e glielo spiegavano e imparava. Mamma invece stava con le pecorelle e non parlava.

(classi 3, 4, 5 di Mole)

- Io penso che (i padri) sanno più parole perché girano: Dappertutto. Hanno fatto più scuole serali.

(classi 3, 4, 5 di Mole)

- Forse se girassero di più anche le madri saprebbero anche loro di più.

Le madri a lavorare non ci vanno, fanno i lavori di casa e non si intendono di niente.

(classi 3, 4, 5 di Mole)

- Non tutti conosciamo lo stesso numero di parole. Ciascuno di noi quando parla o quando scrive usa un certo numero di parole che ha imparato in famiglia, a scuola, nel paese o nella città in cui vive.

(classi 2 A e 2 B di Paliano)

- L'operaio ha un differente linguaggio dal Presidente della Repubblica.

- I vescovi hanno una lingua e la usano diversa da quella degli operai.

(classi 5 A e 5 B di Paliano)

- Tutti parlano un altro modo diverso.

(classe 1 A di Paliano)

- Ognuno ha la sua propria lingua e per la lingua è una ricchezza.

(classi 2 A e 2 B di Paliano)

Hanno concordemente riconosciuto l'importanza della conoscenza del maggior numero possibile di parole (per capire leggendo e ascoltando) e della capacità del saperle mettere bene assieme (per riuscire a spiegare, a informare, a raccontare, parlando e scrivendo).

Per contro gli insegnanti si sono resi conto, progressivamente, dell'esistenza di competenze linguistiche non ufficiali di insospettato livello comunicativo e dell'emergere di strutture narrative e testuali autonome, proprie delle diverse realtà sociali e culturali dei singoli allievi. Una ricchezza che era assurdo soffocare nei rigidi schemi dei programmi ministeriali.

La quantità e la qualità dei materiali prodotti e i reali e assoluti progressi nello scrivere, nel leggere, nel fare di conto (ma soprattutto nell'analizzare, nel connettere logicamente indizi, dati e osservazioni, nel derivarne considerazioni e conclusioni) hanno convinto bambini e adulti della validità del proprio impegno e dei presupposti teorici e di metodo. Tra l'altro in tutte le classi risultavano largamente superati i livelli di apprendimento richiesti dai programmi ministeriali.

- Chi sa più parole può parlare più bene.
(classe 1 A di Paliano)
- Ci siamo convinti anche che più parole conosciamo e meglio capiamo e ci facciamo capire.
(classi 3, 4, 5 di Santa Maria di Pugliano)
- È importante conoscere tante parole perché più parole sai e meglio ti spieghi... ti puoi allargare la mente, capire quando parlano le persone grandi, fare delle cose senza chiedere l'aiuto dei grandi.
(classi 2 A e 2 B di Paliano)
- Per conoscere tanti vocaboli bisogna ascoltare e capire i vocaboli degli altri che tu non sai.
- Sentendoli dai genitori.
- Devo consultare i vocabolari, l'enciclopedia e altri libri.
- Devo parlare con persone più grandi e più istruite.

- Devo scrivere tanto.
- Leggere giornali e giornaletti.
- Ascoltare le parole della maestra.
- Trovare le parole che non so.
- Devo interessarmi di più alle discussioni in classe.
- Ascoltare la televisione molto attentamente.
- Devo cercare di ricordarmi questi vocaboli nuovi che incontro.
 - Devo osservare bene ogni cosa poi per ogni nome devo cercare altri modi per dire la stessa cosa.
 - Bisogna farsi spiegare il significato della parola. Dico il vero perché quando io non so il significato, penso che sia quello che somiglia alla parola invece no.
(classe 4 A di Paliano)

Dal lessico alla grammatica

I bambini hanno prima smontato e analizzato le parole di loro interesse isolando e contando vocali e consonanti (hanno fatto, ad esempio, l'addizione della parola «mamma»). Le hanno poi divise in gruppetti di lettere, le sillabe.

- Una letterina non ti basta per parlare.
(classi 1 e 2 di Mole)
 - Abbiamo guardato bene la parola mamma e ci siamo accorti che è formata da 2 A e 3 M e allora abbiamo scritto l'addizione che ci dà la parola mamma.
(classe 1 di Castellaccio)
 - Noi la parola delle volte la dividiamo in sillabe... MAR/GHE/RI/TA: 10 lettere, 4 sillabe, 6 consonanti, 4 vocali.
(classi 1 e 5 di San Quirico)
 - La parola ha un suo significato personale che le è dato da come sono disposte le vocali e le consonanti.
(classi 2 A e 2 B di Paliano)
 - Per fare la parola ci vogliono le letterine e le sillabe. E si devono mettere bene le letterine e le sillabe sennò la parola non viene fuori per niente.
(classi 1 e 2 di Mole)

- La parola è un insieme di tante cose. Se si scrive è formata da segni e immagini e anche da lettere invece se la pronuncia è formata da idee e da suoni.

(classe 5 C di Paliano)

- Essa compie il miracolo di rendere sensibile (con i suoni) ciò che non è sensibile, il pensiero e il sentimento.

(classi 2 A e 2 B di Paliano)

Hanno esaminato le lettere finali di ogni sostantivo (le «a» e le «o», le «i» e le «e») rilevando dalla comune realtà del loro linguaggio (e non dalle affermazioni del libro di testo o dell'insegnante) il maschile e il femminile, il singolare e il plurale.

- In una parola però c'è una differenza di finale.

(classi 1 e 5 di San Quirico)

- I nomi che finiscono con la «a», sono i nomi delle femmine, invece quelle che finiscono con la «o», voldire che sono i nomi dei maschi.

(classi 1 e 2 di Mole)

- La *a* è delle femmine e la *o* è dei maschi e la *e* sono tante femmine e la *i* sono tanti maschi.

(classi 1 e 5 di San Quirico)

Hanno osservato, con scientifica attenzione, le frasi costruite secondo le proprie logiche di struttura (secondo le logiche delle realtà sociali di appartenenza), individuando le parole «piene» (con proprio significato) e quelle «vuote» (prive di propri significati).

- Ci sono (anche) le parole che danno un significato ed altre che non lo danno.

(classe 5 C di Paliano)

- Per distinguerle, per quelle che danno un significato ho messo il nome *significati* perché secondo me sono più brave invece a quelle che non danno significato ho messo il nome *povere*, perché secondo me sono più tristi.

(classe 5 C di Paliano)

• Ma vediamo un po' se io dico: «Un gatto», che succede? Cambia il significato, infatti io dicendo «un» intendo un gatto qualunque e non «il» gatto.

(classi 5 A e 5 B di Paliano)

• Avete visto ora come sono importanti le così dette parole vuote? Avete visto? Il significato di un intero discorso, può cambiare di colpo se una di queste paroline è messa fuori posto.

(classi 5 A e 5 B di Paliano)

Ed ecco la scoperta di ragioni e logiche, altrimenti incomprensibili, relative all'esistenza, alla suddivisione e all'impiego di sostantivi (nomi e pronomi), verbi, aggettivi, esclamazioni e di articoli, congiunzioni, preposizioni, particelle, avverbi. E l'importanza di un loro corretto uso e di un loro corretto ordine per farsi capire, per riuscire a comunicare.

Le frasi e i testi prodotti dai bambini a questo proposito sono risultate di una chiarezza, una intelligenza e una poesia sorprendenti. Altrettanto straordinarie le piccole trovate e i marchiegni pedagogici (non previsti da alcun testo o programma ufficiali) attuati e impiegati, con partecipazione consapevole, dagli insegnanti e ricavati dalle pieghe più nascoste e profonde delle loro provinciali e popolari matrici culturali.

• Noi usiamo tante paroline che non si possono disegnare, che non si sentono e non si vedono ma ci servono per parlare, si chiamano...

«articoli» (il, lo, la, i, gli, le)

«preposizioni semplici» (di, a, da, in, con, su, per, tra, fra)

«preposizioni articolate»

«particelle pronominali»

«avverbi».

(classi 1 e 5 di San Quirico)

• Alcune parole hanno un significato da sole e nel contesto della frase e sono nome/verbo/pronome/esclamazione/

(aggettivo).

Ci sono altre parole invece, che hanno significato (solo) nel contesto della frase: articolo/congiunzione/avverbio/preposizione.

(classe 5 di Serrone)

• La comunicazione è tutto un sistema per farsi capire: è un insieme di parole sistemate con regole grammaticali.

(classi 1 e 5 di San Quirico)

• Noi insieme abbiamo scritto alla lavagna bambino e cane e in mezzo 17 parole tra azioni nomi qualità e articoli e le abbiamo abbinare... delle parole si potevano abbinare a uno dei due altri a tutti e due ed altri a nessuno dei due.

(classi 2 A e 2 B di Paliano)

• Non si può dire che il sole abbaia.

(classi 1 e 2 di Castellaccio)

• Se dico la mamma è salata non dico bene (perché la parolina salata non sta bene con mamma).

(classi 1 e 2 di Castellaccio)

• Abbiamo scoperto che l'uomo ha dato il nome anche ai movimenti come per esempio saltare, giocare, litigare, bisticciare, camminare e poi basta. È sonata la campanella e siamo usciti.

(classe 3 C di Paliano)

• I nomi rappresentano spesso delle cose, le qualità un giudizio sulle cose le azioni indicano le cose che si fanno.

(classi 1 e 2 di Santa Maria di Pugliano)

La struttura del linguaggio

Le frasi già scritte e raccolte hanno permesso ai bambini di isolarne gli elementi e di ricercarne le strutture: ne hanno preso le parole e hanno provato a ordinarle in tutte le sequenze possibili. Hanno identificato gli ordini possibili «che significano quello che si vuole dire», gli ordini possibili «che non significano quello che si vuole dire» e gli ordini impossibili «che non significano niente».

I bambini si sono resi conto che nel parlare e nello scrivere impiegano, con naturale inconsapevole competen-

za, frasi molto diverse tra loro. Frasi che hanno convenuto di chiamare, con le parole difficili dei grandi, semplici, complesse, principali, relative, incidenti, subordinate, condizionali, causali e così via. Si sono soprattutto resi conto che, ordinando le parole nelle frasi e le frasi tra di loro, si possono rendere più ordinati e comprensibili il «pensiero e anche il sentimento».

- Mettendo le parole in certo moto – che è cielo giusto la parola fa bene anche al pensiero.

(classi 2 A e 2 B di Paliano)

- Quando io devo dare un verbo al nome penso alla parola come è e scrivo la sua azione.

- Leggo insieme nome e verbo e penso se hanno significato, perché se non hanno significato non posso accostarli in quel modo.

- Per dare al nome la qualità giusta devo capire il significato del nome e anche della qualità.

- Oltre ai vocaboli per fare un discorso, per parlare mi serve anche capire, pensare, riflettere... bisogna saper leggere, scrivere, ...sapere il significato delle parole ...ci vogliono i pensieri e accoppiare le parole giuste insieme, ...mettere bene i verbi, le qualità, i vocaboli, tutto.

(classe 4 A di Paliano)

- Per parlare bene ci vuole la parola finita, chiara, limpida, di rispettare la virgola o l'accento, di rispettare la legge del parlare ci vuole anche il sentimento per certe cose, la gioia per certe cose e il pianto per certe altre cose.

(classe 4 B di Paliano)

Completate le analisi grammaticali e sintattiche abbiamo deciso (noi, i bambini e gli insegnanti) di iniziare il lavoro sui testi. Anche in questo caso abbiamo cercato di smontare i meccanismi autoritari di controllo tipici della scuola, della determinazione dei tempi (il compito in classe quindicinale, del mese, del trimestre), alla definizione dei generi (il riassunto, la cronaca, il tema, la poesia), alla

imposizione dei contenuti (i famosi temi «Come hai passato le tue vacanze», «Parla della tua famiglia», «È arrivata la primavera», «I pensierini per l'anno nuovo» o, peggio, «Descrivi i pericoli della droga, del traffico, dell'inquinamento»).

Per ogni classe è sembrato logico considerare come normali compiti di programma tutte le frasi, i periodi e i testi di ogni forma e genere realizzati o da realizzare per raccontare e descrivere le diverse fasi della propria ricerca linguistica.

Si è però deciso di raccogliere gli spunti e gli stimoli più significativi in un lavoro collettivo, conclusivo e comunicativo di possibile ampia fruizione sociale: si è pensato a cartelloni, programmi audio (radiofonici), dia-tape (programmi di diapositive sincronizzati), film di disegni animati o tecniche miste. La costruzione dei relativi testi collettivi ha tenuto conto, con qualche anno di anticipo, dei possibili valori, qualità o specificità della letteratura indicati da Italo Calvino in *Lezioni americane* (le *Sei proposte per il prossimo millennio* che poi sono cinque): leggerezza, rapidità, esattezza, visibilità, molteplicità. Insegnanti e piccoli allievi, con il nostro supporto esterno di raccolta e ordinamento, hanno individuato e scelto le frasi e i periodi che:

a) «spiegavano meglio»,

b) «risultavano più belli» (formalmente e stilisticamente corretti),

c) «erano i più fantastici, i più divertenti».

Periodi e frasi che risultassero, volta a volta, più leggeri, più rapidi, più esatti, più visibili, più, se è possibile dirlo, molteplici.

Questo tipo di valutazione aperta (condivisa da bambini e insegnanti e ben lontana dalle valutazioni discriminanti e dal voto selettivo della didattica ufficiale) ha permesso di valersi di apporti ragionevolmente paritetici tra autori di diversa origine, formazione ed esperienza: hanno partecipato e scritto *tutti*, più «bravi» e meno «bravi», lenti e rapidi, istintivi e razionali, logici e intuitivi. Si è trattato poi di

disporre le frasi e i periodi in un qualunque logico ordine o progressione di racconto: accompagnati dal benevolo fantasma di Queneau ci si è avventurati, senza alcuna soggezione, in liberi «esercizi di stile».

Si è quasi sempre preferita una sequenza cronologica, con tutte le deviazioni retoriche ritenute necessarie e proprie di frasi e periodi prescelti. Così come, per le frasi e i periodi, si era operato separandone le parole e provando a disporle in tutti gli ordini possibili, così, per ogni sequenza narrativa, si sono riportate le frasi su strisce di carta con le quali è stato possibile, quando necessario, verificare i diversi possibili ordini di sequenza.

Questi esercizi hanno reso possibile l'integrazione dei singoli periodi base con contributi lessicali e grammaticali collettivi (sostantivi, verbi, aggettivi) ricavati da altre frasi o periodi scritti da altri bambini.

Sono stati in questo modo raggiunti più ampi ed equilibrati livelli di racconto, apportate semplificazioni e completati i raccordi narrativi.

La lettura in classe dei testi conclusivi, attuata a più voci e con la partecipazione di tutti, ha permesso la socializzazione e l'identificazione dei singoli nel lavoro collettivo. Bambini e insegnanti hanno potuto rendersi conto che un testo collettivo e corale, è più completo, vario, esplicativo (ma anche più libero e poetico) di qualunque testo singolo.

Lavoro collettivo

I lavori collettivi delle varie classi hanno costituito le basi per i prodotti documentativi previsti: si sono trasformati in strutture testuali per cartelloni, tracce per drammatizzazioni, sceneggiature, story-board.

- Io, io, io, io, io, io, io, io, io.

- Io. Che cos'è?

- Io è un corpo di carne e ossa.

Noi vediamo il nostro corpo fuori...

- ...noi sappiamo che dentro il nostro corpo è pieno.

- Io è un cervello per pensare, per guidare il nostro corpo: è come una radice.
- Io ho un cervello e ne sono felice, ma non son io che gli dico, è lui che mi comanda il messaggio.
- Io sono fatto in modo da dare e da ricevere messaggi.
- Sento rumori, suoni, confusione, e provo sensazioni.
- La mamma vuol bene al figlio, gli dà i bacetti, l'accarezza: lui sente che gli vuol bene!
- Io mio padre e mia madre li cerco quando sto male, quando ho bisogno, quando ho paura.
- Una volta ho avuto tanta paura!

(scene 1/11 - story-board *La paura* - classi 1 A e 1 B di Paliano)

- «Paura» è una parola che esiste per tutti, ma è come una sensazione non è come un oggetto che si può toccare.
- La paura non la vedo e non la sento, non la posso disegnare.
- Dalla paura posso disegnare lo scheletro...
- ...o l'orso con le grotte dell'orso. Però queste cose non sono «la paura», sono cose che «mi mettono» paura.
- La paura è un sentimento, la tengo dentro di me persona.
- È una cosa che esiste con l'immaginazione e ti senti da battere il cuore. Paura la puoi pensare, paura è parola astratta.
- Noi con questo lavoro abbiamo scoperto che l'uomo ha dato il nome a tutte le cose.
- Poi abbiamo visto pure che dietro alla parola «paura» ci sono tante parole, tanti tanti pensieri.

(scene 41/49 - story-board *La paura* - classi 1 A e 1 B di Paliano)

- Noi abbiamo capito che ognuno ha certe paure...
- ...e ogni persona conosce certe parole e può parlare in un certo modo. Le parole che usiamo sono la nostra lingua...
- ...e ognuno ha la sua lingua.
- E perciò più grande è il mondo più ci sono altre parole nuove...

- ...e chi sa più parole può parlare più bene!
 - Noi, con questo lavoro, abbiamo imparato tutte le parole...
 - ...e non abbiamo più paura!
- (scene 67/72 - story-board *La paura* - classi 1 A e 1 B di Paliano)

Sceneggiature e story-board hanno permesso di realizzare undici dia-tape, due film di disegni animati e un film a tecniche miste (riprese documentarie e disegni animati). Tutti i lavori hanno ottenuto premi e citazioni in manifestazioni e festival cinematografici italiani e internazionali e riconoscimenti in incontri e seminari di studio.

Sono serviti, soprattutto, di stimolo e di esempio per una serie di esperienze analoghe portate avanti da altri insegnanti, altre scuole.

I materiali testuali e linguistici, singoli e collettivi, avrebbero dovuto essere raccolti in una pubblicazione che non ha però mai trovato editori. Ma, al di là dei risultati ufficiali, restano prove, documenti e innumerevoli indizi relativi alla certa e possibile generazione spontanea di lessici, grammatiche, sintassi e testualità. Un'autogenerazione popolare che non intende certo negare matrici colte e intellettuali ma che ha diritti di dignità, di considerazione, di attenzione.

Restano le verifiche delle proiezioni pubbliche nelle piazze, nei cinema, nelle scuole dei paesi, che hanno accomunato bambini, genitori, famiglie, insegnanti, territorio, perfino le «autorità» locali, nel riconoscimento dei valori delle proprie capacità e dei propri ruoli espressivi e comunicativi. Resta infine la dimostrazione che, certo con fatica e impegno, semplici parole e un po' di poesia possono realmente scavare vie e spazi di libertà sotto i Beaubourg apparentemente monolitici del potere e dell'autorità.

- A pensare che tutta questa fatica è partita da un piccolo interrogativo: «ma cosa sarà la parola?».
- (classi 5 A e 5 B di Paliano)

• Secondo me questo lavoro che noi stiamo facendo è molto impegnativo. Stiamo facendo sulla nostra e sulle vostre scuole molte, moltissime cose.

(classi 1 e 5 di San Quirico)

• Ora che abbiamo finito il lavoro mi sembra di essere tornata da un viaggio... Siamo passati attraverso le parole... siamo passati perfino attraverso il modo di parlare dei diversi gruppi sociali di persone.

(classi 5 A e 5 B di Paliano)

• Dico che il lavoro che abbiamo fatto ci sarà utile in futuro perché se andiamo a leggere un giornale, se sentiamo la televisione, se partecipiamo ad un dibattito, se vogliamo vivere bene nella società, ora capiremo di certo parole che poco tempo fa non conoscevamo per niente...

(classi 5 A e 5 B di Paliano)

• Ho imparato a farmi anche altre domande... io alle volte mi chiedo perché sono sulla terra, come mai nel mondo ci sono attorno a noi queste cose belle...

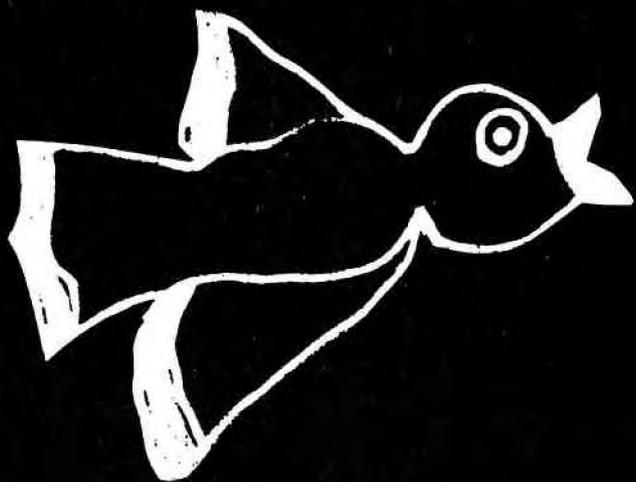
(classe 5 di Serrone)

• Sapevo che (questo lavoro) un giorno mi avrebbe aiutato e ne sarei stata fiera: per di più mi avrebbe reso la vita più facile, specialmente in politica.

(classe 5 C di Paliano)

• Vorrei concludere dicendo che questo lavoro lo rifarei 100 volte... lo rifarei perché con i miei compagni mi sono divertito molto.

(classi 5 A e 5 B di Paliano)



Anna Maria Turrini / *La via alla creatività* ●



Il bambino può essere «artista» se può avvalersi di un ambiente adatto e se può contare sull'aiuto di un insegnante che faciliti il suo processo di autorealizzazione. Questa è l'indicazione che emerge dall'esperienza delle scuole comunali per l'infanzia di Modena. Anna Maria Turrini, pedagoga, coordina da molti anni queste scuole e ha pubblicato: La sezione dei tre anni, La sezione dei quattro anni, La sezione dei cinque anni (tutti del 1983) e Girotondo di forme e colori (1992).

Questa è l'esperienza delle scuole comunali dell'infanzia di Modena. Cioè scuole in cui vengono valorizzati i processi creativi dei bambini e l'approccio all'arte. Ma non solo, viene favorita anche la conquista di competenze grafiche, pittoriche e plastiche.

I principi, gli obiettivi, i metodi su cui si basa questa esperienza hanno un valore generale poiché prospettano una nuova educazione alla creatività per tutti, sia nei vari gradi scolastici sia per gli adulti oltre gli anni di scuola.

L'esperienza, ormai in atto da molti anni, ha tentato di dare risposta su base concreta e verificabile, a una serie di

interrogativi riguardanti le capacità dei bambini nel campo dell'espressione grafico-figurativa e plastica.

- I bambini sono capaci di produrre arte e di comprenderla, e di essere artisti e critici d'arte?
- Qual è il valore educativo dell'attività di produzione e di valutazione nel campo dell'arte?
- I bambini possono comprendere le forze ultime dell'arte contemporanea così difficili, così lontane da modi espressivi tradizionali?
- Che cosa significa comprendere prodotti artistici? Quali esperienze in campi diversi dall'arte sono necessarie per dare lo sviluppo più pieno alla produzione e alla valutazione dell'arte?
- Quale uso fare della fantasia nella produzione e nella valutazione di arte per evitare un'evasione dalla realtà e offrire occasioni per creare nuove forme di realtà?

Il lavoro delle scuole dell'infanzia di Modena sempre più ha dimostrato che i bambini riescono a essere «artisti» se possono avvalersi di un ambiente adatto e di una guida qualificata: l'insegnante.

Riescono infatti a raggiungere risultati sorprendenti attraverso ricerche nelle quali c'è un rafforzamento reciproco tra espressione grafica, pittorica e plastica e apprendimenti in altri settori della cultura.

I bambini sono capaci di svolgere le attività artistiche come ricerca, nel senso che con la fantasia e con l'attenzione alle abilità tecniche e alle proprietà dei materiali danno forza espressiva al segno, al colore, alla forma, al senso delle cose, all'organizzazione dello spazio. Riescono cioè a dare vita artistica ai pensieri e ai sentimenti.

Allora il bambino è artista? Possiamo dire che lo è per «Il tipo di problemi che affronta, non per la qualità dei risultati non comparabile a quella raggiunta dagli artisti di professione... Il bambino non si comporta per niente in modo eccezionale: si limita ad adoperare risorse che possiede, mettendo a profitto le opportunità di un modello formativo avanzato. Dunque il bambino è artista non per effetto di una

creatività pronta immancabilmente a mettersi in moto in qualsiasi situazione, ma avvalendosi degli stimoli, dei mezzi, della guida di una situazione interattiva favorevole» (Francesco De Bartolomeis, *Il colore dei pensieri e dei sentimenti*, La Nuova Italia, Firenze, 1990).

Su questi presupposti si possono sottolineare alcune caratteristiche delle metodologie adoperate.

Innanzitutto uno stretto legame tra l'incontro con l'opera d'arte e la personale produzione artistica del bambino. Tale incontro è sostenuto con la creazione di un contesto (un ambiente) in cui l'opera d'arte si offre direttamente al bambino, alla sua percezione, alla sua curiosità, alla sua capacità di provare emozioni. Per cui le pareti della scuola, diventano spazi di esposizione di dipinti o disegni d'autore (riproduzioni) ripresi dal patrimonio artistico più accreditato. Ciò fornisce indirettamente un canale per lo sviluppo e la formazione del gusto estetico. Ma non solo l'arte è proponibile se si vuole agire in questa direzione: anche le forme, i colori dell'arredo come degli spazi a disposizione; le immagini, i materiali, i giocattoli... insomma tutto quello che capita sotto gli occhi e le mani dei bambini richiede particolare attenzione da parte degli insegnanti così come dei genitori per favorire un'educazione al bello e al piacevole. Ad altro livello si può introdurre il bambino alla produzione personale d'arte.

È necessario a questo proposito fornire ai bambini situazioni e procedimenti che consentano di esplorare una grande varietà di materiali e di tecniche. Non c'è materiale (naturale o artificiale) che non possa essere utilizzato per fini espressivi; lo stesso vale per gli strumenti: pastelli, carboncini, pennarelli, gessi, tempere e pennelli, acquerelli, matite, cere, biro, carte, cartoncini, cartoni, forbici, timbri, ma anche materiali di recupero come legni, stoffe, metalli, polistirolo, spugne, materiali per imballaggi, tubi, copertoni, bottoni; materiali attinti direttamente dalla natura come foglie, cortecce, semi, piume, sabbie, sassi, rami, costituiscono preziosi inviti a realizzare rappresenta-

zioni, o possono (devono) essere trasformati con intenzioni raffigurative o espressive (anche informali).

Anche le tecniche, in questa luce, non si presentano come abilità fini a se stesse, ma rispondono a intenzioni e acquistano significato se assunte come intreccio tra quello che si vuole rappresentare e la scelta del materiale e dello strumento adatto. Perciò il frottage, il collage, l'incisione, l'assemblaggio, lo spruzzo, gli sgocciolamenti, la fotografia, le fusioni, la modellatura, vengono introdotti e variati secondo il tipo di problema che si vuole risolvere. Ad esempio può essere utile ricorrere a tecniche di sgocciolamento per rappresentare la pioggia: l'immediatezza del gesto, oltre che la ricchezza dell'effetto compositivo danno senso alla ricerca e alla produzione del bambino.

In terzo luogo il legame tra l'esperienza e altri settori di apprendimento. L'esperienza artistica e creativa si avvale anche dell'esperienza che il bambino conduce in altri settori: la musica, la poesia, le storie, le attività motorie, la osservazione di fenomeni grandi e piccoli, il contatto con la natura, sono stimoli per arricchire la sua capacità rappresentativa, così come la ricerca espressiva porta a conoscenze e a operazioni in altri campi.

È certo che il senso va ricercato nell'esplorazione, cioè in quel procedimento che deve essere assolutamente riconosciuto e favorito nel bambino, che gli permette di scoprire e di appropriarsi in modo più articolato, ricco emotivamente e cognitivamente, della realtà, e soprattutto di dare più pienezza e spessore al suo rapporto con la realtà.

Anche qui vale la pena fare un esempio: il prato va percorso dai bambini, va guardato attentamente, va confrontato con fotografie, va «letto» attraverso una poesia o un racconto d'autore, ci si può fare le capriole o guardarlo come attraverso una lente d'ingrandimento. Allora il disegno del bambino potrà uscire dallo stereotipo della linea verde sotto il cielo azzurro, per diventare una grande macchia dove i colori non tutti uguali (le sfumature del verde, i contrasti con i rossi o i gialli, gli azzurri, i viola... dei fiori), le forme

delle erbe (il trifoglio e i fili), sono visibili e danno conto della variabilità della natura e degli elementi che compongono il prato. È chiaro però che mentre il bambino rappresenta il prato, dev'essere stimolato attraverso varietà di materiali e varietà di tecniche, praticando le quali il bambino trova nuovi suggerimenti (anche casuali) per il suo prodotto.

Infine lavorare e produrre direttamente con opere d'arte. I bambini possono lavorare proficuamente con opere d'arte mediante procedure diverse: ricalchi, scomposizioni e ricomposizioni avvalendosi di fotocopie; oppure allargando particolari, stravolgendo parti, estendendo zone di colore, o strutture di forme; passando da un mezzo all'altro: dalla pittura al disegno per mettere in evidenza la composizione, dalla pittura alla scultura per penetrare meglio gli aspetti di profondità. In altri termini si costruisce l'interpretazione dipingendo, disegnando, modellando, facendo collage, rielaborando gli elementi presenti. Questo aiuta a comprendere qualcosa, non superficiale, dell'arte.

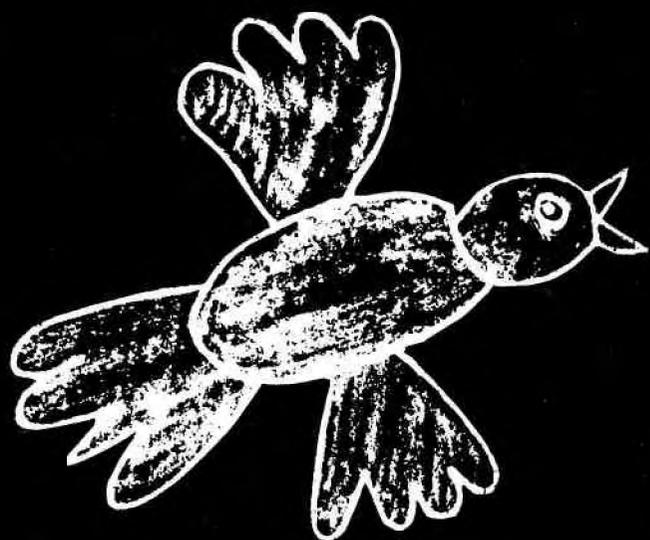
Nella nostra esperienza, pur senza trascurare l'arte classica, ci siamo indirizzati essenzialmente sull'arte contemporanea i cui segni, forme, colori sono presenti nella vita del bambino e nel contesto ambientale. D'altra parte esperienze come frottage, collage, assemblaggi polimaterici, fotomontaggi, colature, tutti modi espressivi dell'avanguardia del Novecento sono fortemente applicati nella scuola dell'infanzia. Si tenga presente che l'operazione non viene fatta attraverso frettolosi assaggi di tecniche, ma attraverso ricerche che sollecitano le prove. Si vuole sottolineare, quindi, che il bambino non si avvicina da solo e «studia» opere d'arte, né le manipola spontaneamente, ma è fondamentale la guida dell'insegnante che opera a diversi livelli:

- compie quella necessaria mediazione finalizzata a storicizzare e a collocare culturalmente l'opera d'arte;
- la sua guida anche tecnica è indispensabile per sostenere il bambino e mettergli a disposizione il suo sapere strumentale per «far vedere come si fa», o per proporgli tecnologie;

- la sua vicinanza al bambino (e per questo il lavoro si svolge a piccoli gruppi) consente di interagire verbalmente, suggerire un'osservazione, uno sguardo, un ampliamento della visione.

Insomma, così come ogni intervento della scuola si inserisce in quel processo di insegnamento/apprendimento basato sull'interazione tra l'adulto e il bambino, anche l'approccio all'arte non è un fatto spontaneo, dove per spontaneo si intenda lasciar maturare il bambino salvo poi valutarne il prodotto indipendentemente dal contesto in cui esso viene realizzato.





Sergio Spaggiari / *Il potere degli adulti* ● ●

La crisi di identità che investe i sistemi scolastici è l'indicatore del malessere del processo educativo. Un malessere che trova le sue origini proprio nei metodi adottati verso i bambini nei primi anni di vita. Ecco le proposte di cambiamento fatte da Sergio Spaggiari, direttore degli asili nido e delle scuole del comune di Reggio Emilia.

«**C**hi sono dunque io? Ditemi questo prima di tutto, e poi se sono una persona che mi piace di essere mi tirerò su, se no resterò così finché non divento qualchedun altro. Ma, oh, povera me», gridò Alice con un altro scoppio di lacrime, «vorrei proprio che qualcuno mettesse dentro la testa e dicesse qualcosa. Sono talmente stanca di essere sempre sola qui!». In queste poche righe Alice cerca di richiamare la nostra attenzione sul suo desiderio di identità e sul suo consapevole disagio. Io cercherò di «mettere dentro la testa e di dire qualcosa» per offrire possibili risposte alla domanda formulata dalla bambina più famosa del mondo delle favole.

Ogni epoca storica, ogni cultura ha coltivato un'idea sociale di infanzia, ha costruito, spesso inconsapevolmente, un'immagine di bambino. Dobbiamo però constatare che

l'immagine dei bambini che ha prevalso, al di là dei confini geografici e al di là dei periodi storici, è stata un'immagine impoverita, banalizzata, soprattutto se riferita al bambino piccolo sempre descritto per le sue incapacità e per l'assenza assoluta di autonomia. Il tema dell'identità infantile esce oggi prepotentemente all'ordine del giorno intrecciandosi, e non più separandosi, al tema dell'identità dell'uomo e riproponendosi in termini diversi dal passato.

Si diffonde nella società una concezione del bambino come soggetto di diritti e non più soltanto come oggetto di tutela, grazie anche alla ricerca scientifica che ha fatto maturare la convinzione sul valore della soggettività del bambino. Il concetto stesso dei diritti del bambino è idea recente e nuova che ovviamente contrasta con ciò che tradizionalmente è stato il cardine della condizione infantile: *il potere degli adulti* (sia esso visto come patria potestà o anche come libertà docente, tutte definizioni che in qualche modo sottraggono ai bambini quote significative di autonomia personale, di protagonismo, di libertà).

Il mondo dell'infanzia, ma spesso anche quello degli adulti, è stato il mondo dei bisogni e qualche volta dei meriti mai dei diritti e se oggi i diritti dell'infanzia cercano di farsi strada, questo avviene più nelle dichiarazioni di principio che nella realtà dei fatti, più sulle carte internazionali che nella pratica quotidiana di vita. La reale condizione di vita infantile presenta oggi nel mondo aspetti antichi e inediti di preoccupazione. La stessa preoccupazione che in termini ambivalenti e contraddittori, ricompare quando prendiamo in considerazione i grandi temi dell'umanità odierna: il rapporto tra uguaglianza e differenza, tra ricchezza e povertà, i diritti di cittadinanza, l'emigrazione dei popoli del sud verso il nord, il degrado ambientale, il ruolo della scienza e della tecnologia. Tutti temi che attraversano, volenti o nolenti, ogni uomo e ogni donna, ogni bambino e ogni bambina. Questo intreccio di destino che accomuna grandi e piccoli è tanto più vero oggi perché l'infanzia evoca sempre più problemi e questioni che toccano le scelte e gli

indirizzi di politica culturale, economica ed educativa.

Da qui sorge l'esigenza di dare uno sguardo ai grandi e complessi cambiamenti che in tempi sempre più accelerati avvengono nel mondo. Cercherò di gettare lo sguardo su alcuni di questi cambiamenti:

- le novità politiche e sociali;
- i nuovi paradigmi scientifici;
- i contributi della biologia e delle neuroscienze;
- le ricerche psicologiche.

Cambiamenti politici e sociali

A pochi anni dal 2000 possiamo affermare che le strutture economiche e politiche e le categorie ideologiche hanno caratterizzato il nostro secolo stanno rapidamente modificandosi. Stiamo sicuramente assistendo a un passaggio di civiltà. Il Novecento è stato un secolo tormentato da grandi conflitti mondiali, da accanite opposizioni ideologiche, da competizioni aggressive, da divisioni del mondo in blocchi contrapposti. Ma è un secolo che sta terminando proponendoci, incredibilmente, una possibile distensione nei rapporti tra i paesi, la disintegrazione dei regimi totalitari e forse una politica mondiale di progressivo disarmo. Il muro di Berlino, simbolo assurdo della guerra fredda, che tutti temevamo potesse durare millenni come la grande muraglia cinese è stato abbattuto prima di quanto potessimo sperare, non appena i popoli dell'Est sono scesi in strada a rivendicare libertà e democrazia.

Ma se tra i paesi dell'Est e dell'Ovest si sta finalmente delineando un orizzonte di incontro e di dialogo, nuovi drammatici squilibri si evidenziano tra le nazioni ricche e le nazioni povere del mondo. Insomma sono stati distrutti i muri che dividevano l'Est dall'Ovest ma non sono ancora stati costruiti i ponti per unire il Nord e il Sud del mondo.

Potremmo pertanto trovarci di fronte a nuove esplosioni di conflittualità. Abbiamo sempre detto che è la guerra che genera la fame; ma attenzione, forse si sta avvicinando il momento in cui la fame può generare la guerra. In un mondo

dove milioni di uomini e di bambini soffrono la fame, la loro esistenza ma anche quella degli altri è perennemente in pericolo. Per questo dobbiamo riscoprire il valore della concezione unitaria del mondo in cui viviamo e il carattere planetario dei problemi e dei contrasti umani.

Continuare a parlare di primo mondo, secondo mondo, terzo mondo e a volte di quarto mondo, significa evidenziare che l'unità del mondo o meglio l'unità del genere umano è seriamente compromessa. Il mondo però è uno e interdipendente. Sarebbe bene che il pensiero e l'azione politica contemporanei fossero capaci di riappropriarsi di questo principio fondamentale perché i grandi problemi dell'umanità (pace, droga, emigrazione, economia) non possono essere affrontati con ottiche parziali e localistiche e con scelte unilaterali.

Sentirsi cittadini di un'unica terra però non può significare omologazione delle culture e degli stili di vita. La civiltà dei consumi e dei beni edonistici, la società dell'usa e getta, non devono essere, e certo non possono essere, l'unico modello sociale e l'unica aspirazione da offrire agli uomini e ai popoli di tutto il pianeta. La grande sfida del terzo millennio si giocherà tutta sulla possibilità che le richieste di uguaglianza e le richieste di differenza possano darsi la mano. Il grande dilemma sarà tra omologarsi o differenziarsi.

Si apre pertanto una fase di ripensamenti globali e di innovazione ideativa, perché la filosofia dello sviluppo illimitato, del progresso e della prosperità per tutti che ha caratterizzato le società occidentali non è riproponibile e generalizzabile, se non altro per i limiti energetici del nostro pianeta. A milioni di persone private dei più elementari diritti di cittadinanza, costrette a vivere in condizioni subumane, dobbiamo offrire la speranza di una vita dignitosa e umana, senza farla dipendere dalla promessa dell'abbondanza economica.

Riscoprire fonti di speranza per tutti e dare senso e significato all'esistenza di ogni uomo è una delle grandi

scommesse non solo della politica ma anche dell'educazione.

Nuovi paradigmi scientifici

Il World watch institute di Washington in uno dei suoi rapporti annuali sullo stato di salute della terra ci ha presentato un'inedita e allarmante prospettiva: rimangono circa dieci anni perché l'uomo possa salvare il pianeta da una definitiva morte. Siamo pertanto la generazione che deve e può decidere se la terra potrà continuare a essere un pianeta abitabile.

Il degrado ecologico del nostro pianeta è ormai talmente avanzato che l'uomo è costretto, se vuole sopravvivere, a modificare i propri modi di comportarsi, di pensare e di conoscere. Dobbiamo fare scienza, fare cultura e fare politica in modo nuovo, non più pensando che l'uomo è il centro di tutto, non più pensando che l'uomo è padrone incontrastato dell'ambiente e dominatore assoluto della natura.

Questa è un'operazione difficile e ambiziosa che comporta un diverso atteggiamento scientifico e forse anche un radicale cambiamento di paradigma scientifico. La comunità scientifica internazionale è scossa da un'accesa e a volte polemica disputa che evidenzia sempre più l'emergere di visibili crepe nelle fondamenta della razionalità scientifica tradizionale. Per molto tempo gli scienziati, e gli stessi filosofi, hanno creduto in una razionalità destinata a svelare e ad appropriarsi di tutti i segreti della realtà. Anche oggi molti pensano che le leggi scientifiche possano tutto conoscere e tutto prevedere. Ci si immagina cioè un universo ordinato, determinato da regole semplici e precise, governato in maniera meccanica da leggi di causa-effetto, un universo cioè inteso come una macchina, un orologio. Ma il mondo invece, appare sempre più come un organismo vivente, imprevedibile e disordinato nel suo evolversi, non governabile da leggi meccanicistiche, capace di autoregolarsi, difficile da comprendere. Il mondo non è un tavolo da biliardo dove tutto si muove in modo lineare, semplice,

geometrico, prevedibile. Il mondo è complesso e interconnesso e le parti che lo compongono non sono separabili e scomponibili perché tutto è interconnesso.

Il meteorologo del Mit di Boston, Edward Lorenz, ha scoperto che un battito d'ali di una farfalla in Amazzonia può provocare un'improvvisa tempesta in Florida. E come più poeticamente dice lo scrittore James Thompson: «Non puoi strappare un fiore senza turbare una stella».

Per conoscere il mondo non è più sufficiente la vecchia dea ragione, animata dai suoi attributi di certezza, completezza, predittività, ma è sempre più necessario un approccio epistemologico nuovo che valorizzi la transdisciplinarietà, che sappia convivere con il dubbio e l'insicurezza, che non si illuda di controllare e regolare lo sviluppo di tutta la realtà, che non si attenda sempre e comunque risposte certe e univoche, che sappia costruire una razionalità che faccia sua la valenza creatrice dei sentimenti, delle emozioni e della moralità.

Questa interessante e feconda modalità di avvicinarsi alla conoscenza scientifica suggerita dai filosofi della complessità e dai teorici dei sistemi dinamici ha un immediato e stimolante impatto sulle scienze dell'educazione, laddove offre validi strumenti per riflettere e agire attorno alla genesi delle idee, alla costruzione del sapere, al rapporto individuo-ambiente.

Le neuroscienze

Anche la biologia, la genetica e le neuroscienze possono offrirci un utile contributo per affrontare i temi dell'identità personale, dei diritti individuali e dell'educazione. Infatti «La conoscenza del cervello», ci ha insegnato il premio Nobel, Rita Levi Montalcini, «non è solo la chiave di comprensione dell'universo, ma è l'unica speranza che hanno gli uomini per capire se stessi».

La ricerca sul cervello e sul sistema nervoso ha raggiunto in questi ultimi anni significativi traguardi. Innanzitutto viene affermato il carattere di plasticità dell'attività cere-

brale che sottrae il cervello dalle predeterminazioni genetiche rigide e immobilizzanti. Ma dire che il cervello è plastico è andare controcorrente, perché le teorie dominanti considerano ancora il cervello come un organismo praticamente impermeabile e refrattario agli effetti dell'ambiente, programmato dai geni, dotato di un numero prefissato di neuroni e di sinapsi, non passibile di modifiche.

Fino dagli anni Sessanta, però, le ricerche di Gerald Edelman e altri hanno dimostrato che le strutture del cervello non sono codificate e predeterminate in assoluto ma sono suscettibili di modifiche in quanto dinamiche e selettive e che è l'interazione tra basi genetiche e stimoli ambientali a provocare quell'insieme di modifiche strutturali e funzionali che plasmano il cervello, conferendogli una sua unicità e singolarità. Il sistema nervoso centrale perciò non è precodificato una volta per tutte e il cervello continua la sua crescita e la sua organizzazione neuronale e sinaptica nel corso della vita, ma soprattutto nei primi anni di vita quando è particolarmente influenzabile dalla qualità e dalla quantità delle esperienze che vive il bambino. Ma gli studiosi di neuroscienza ritengono anche ormai superata la concezione riduzionista e parcellizzante del cervello in base alla quale ogni singola attività mentale è localizzata in una sua specifica sede. Le strategie di funzionamento del cervello non sono così rigidamente canalizzate e spartite.

Nel frenetico e trafficato mondo dei neuroni e delle sinapsi non c'è monospecializzazione ma ci sono contaminazioni, intrecci, solidarietà, cooperazioni. Edelman ha contato un milione di miliardi di connessioni neuronali e dice che contandone uno al secondo finiremmo il calcolo fra 32 milioni di anni.

Partendo da questa immagine connessa e cooperante delle parti neurocerebrali Jean Pierre Changeux ed Edelman contestano le sempre più frequenti analogie ed equazioni tra cervelli elettronici e cervelli biologici. Essi sostengono che l'attività cerebrale è altamente individuale e selettiva e che non esistono due cervelli umani che reagisca-

no in modo simile allo stesso tipo di stimoli.

Proporre analogie tra cervello e computer, scrive Alberto Oliverio, è fuorviante perché si ignora un principio fondamentale alla base dei cervelli umani, quello di una irripetibile variabilità individuale. Un cervello libero da condizionamenti e pronto alle interazioni con l'ambiente diviene un pianeta inesplorato, ricco di potenzialità fino a ora nemmeno immaginate. Un cervello che può arricchirsi o impoverirsi sulla base anche delle esperienze vissute, apre prospettive straordinarie ai compiti dell'educazione e alle possibilità di apprendimento.

Le ricerche psicologiche

Il sapere psicopedagogico nel corso dei secoli ha usato diverse metafore per rappresentarsi il bambino piccolo che, di volta in volta, veniva descritto come *un vaso da riempire*, come una *tabula rasa*, come *creta da plasmare*. Tutte metafore che impoveriscono l'immagine di bambino e che non lo riconoscono come portatore di capacità e di autonomie. Ma non sempre e non per tutti è stato così. Alcune minoritarie ma illustri personalità della cultura hanno a volte testimoniato di possedere un'alta considerazione intuitiva delle competenze infantili.

Lev Tolstoj ha scritto che tra gli zero e i cinque anni c'è un'eternità all'interno della quale avvengono fatti molto significativi. Pablo Picasso diceva: «Un tempo disegnavo bene come Raffaello ma mi ci è voluta una vita intera per imparare a disegnare come i bambini di sei anni».

Karl Popper ribadisce che ogni bambino nasce con molte aspettative, solitamente inconse, che è dotato fin dalla nascita di qualcosa che corrisponde da vicino alla capacità di costruire ipotesi e che pertanto abbia sempre una conoscenza innata da cui partire. Ma oggi larga parte della ricerca psicologica, grazie agli studi di questi ultimi dieci-quindici anni, ci conferma:

- che il bambino piccolo fin dalla nascita ha immense potenzialità;

- che i primi anni di vita sono importanti se non determinanti per il futuro di ogni persona;
- che le interazioni ambientali possono favorire o inibire lo sviluppo delle potenzialità infantili.

L'accettazione di queste tre proposizioni riconsegna all'educazione una grande responsabilità e nel contempo una altrettanto grande libertà, il peso delle quali può essere sostenuto dall'educatore solo attraverso una coraggiosa scommessa sulle risorse del bambino.

Il poeta francese André Gide consigliava che lo scrittore non deve mai sottovalutare l'intelligenza del lettore. Io dico che il buon educatore deve fare altrettanto con l'intelligenza del bambino. Non sottovalutarla mai.

Il rapporto educativo adulto-bambino è quindi un rapporto di grande considerazione reciproca e di grande reciprocità; in questo rapporto il bambino e l'insegnante si vivono entrambi reciprocamente come fonte di arricchimento e come risorsa. In questa ottica l'educazione è vissuta come interazione perenne, come relazione non a senso unico ma a doppio, triplo senso che si realizza con una ininterrotta azione di scambi, contaminazioni, integrazioni che circolano tra insegnanti e bambini.

La scuola stessa si configura pertanto come una comunità educativa dove non tanto «si educa» ma dove piuttosto «ci si educa», dove tutti i soggetti coinvolti (bambini, insegnanti, genitori) sono tutti quanti contemporaneamente educatori ed educati e dove l'intelligenza, la fantasia, i sentimenti degli uni sono interdipendenti rispetto all'intelligenza, alla fantasia e ai sentimenti degli altri.

Credo che da quanto scritto fino a ora, si possano ricavare ulteriori suggerimenti per avvalorare le seguenti tesi:

- il bambino non è inteso come predeterminato biologicamente e nemmeno come determinabile in tutto dall'ambiente;
- lo sviluppo del bambino non viene concepito come rinchiuso dentro schemi a stadi lineari o di accumulazione progressiva;

- l'educazione è concepita in termini costruttivistici in quanto è lo stesso bambino a essere artefice e protagonista primario dei suoi percorsi di vita e dei suoi processi di apprendimento;

- la conoscenza è favorita, nel suo nascere e nel suo procedere, dall'interazione e dalla cooperazione sociale ma anche dal conflitto cognitivo e dalla contraddizione, dall'errore e dall'incertezza, dall'imprevedibilità e dalla variazione;

- il bambino è mosso da una inesauribile curiosità e da un grande e innato desiderio di sapere e scoprire. È questa l'età dei perché epistemologici e delle domande non banali;

- questa straordinaria voglia del bambino di investigare la realtà va aiutata a crescere e a manifestarsi senza imprigionarla in modelli precostituiti di formalizzazione programmatoria;

- le più importanti virtù dell'insegnante consistono nel saper cogliere, strada facendo, gli attimi fuggenti, gli eventi vitali e significativi attorno ai quali organizzare il proprio intervento;

- l'insegnante è pertanto chiamato a strutturare l'esperienza educativa soprattutto durante e non solo ante il suo evolversi.

A Reggio Emilia, nella gestione dei nidi e delle scuole dell'infanzia abbiamo cercato coerentemente di praticare queste tesi. Molteplici ne sono le testimonianze documentali a iniziare dalla mostra «I cento linguaggi dei bambini» del marzo 1990, per arrivare al libro *Tutto ha un'ombra meno le formiche* con il quale ha preso avvio la collana editoriale *Coi bambini a Reggio Emilia*. Nel richiamare alla memoria le documentazioni relative all'esperienza educativa reggiana, mi fa piacere ricordare un altro fortunatissimo libro nato nelle scuole reggiane e dedicato alla città di Reggio Emilia: *La grammatica della fantasia* di Gianni Rodari.

Ritengo infatti che la nostra esperienza educativa abbia saputo appropriarsi, come valore cardine, di quella «libertà creativa» di «quel pensiero divergente» tanto cari a Rodari,

in virtù dei quali il bambino è invitato a essere eterno trasgressore degli schemi di previsione e dei modelli conformistici, sempre capace di infrangere il muro della banalità e delle consuetudini. In questa cornice ovviamente l'educazione ci appare come un fatto di grande complessità e di grande delicatezza, un elemento multiforme composto pieno di tribolazioni e difficoltà. Italo Calvino, nel suo libro *Lezioni americane*, dice che la fantasia è un posto dove ci piove dentro. Io credo che anche l'educazione è un posto dove ci piove dentro. Un posto dove ci piove dentro di tutto, un posto aperto, senza riparo, dove ci piovono dentro parole, azioni, pensieri, memorie, conoscenze, amori, emozioni, ideali, passioni, fatiche, amarezze, gioie.

L'educazione è un posto a rischio, non coperto, esposto all'imprevedibilità del tempo, un posto dove bambini e insegnanti si possono anche bagnare, quindi un posto scomodo, umido ma avventuroso, vero, intenso, affascinante. Molti ingegneri della pedagogia tradizionale che vogliono tutto coprire e rinchiudere, preferiscono invece portare i bambini in luoghi chiusi, coperti e controllati dove tutto è asciutto e sicuro. Non sanno questi strateghi dell'ortodossia scolastica che i luoghi secchi, dove non piove mai, sono aridi e sterili, mentre l'umidità è fonte di fertilità e fecondità. Perciò chi non ama i posti senza riparo, chi non ama il rischio dell'imprevedibile e delle piogge improvvise non può apprezzare le fatiche e le gioie dell'educare.

Ma se ci guardiamo un po' in giro scopriamo che nel mondo la *siccità educativa* si sta purtroppo diffondendo. È una siccità educativa che nei paesi industrializzati si traduce in primato dell'istruzione, in sapere inteso come oggetto da trasmettere. Tra l'altro nessuno può negare che nei paesi industrializzati i sistemi scolastici siano in forte crisi di identità i cui sintomi da malessere stanno nell'insuccesso scolastico (bocciature, abbandoni e così via) e nel crescente analfabetismo.

Ogni paese di fronte a questo malessere è corso ai ripari cercando di riformare nel suo impianto scolastico solo e

unicamente i livelli alti e terminali della formazione, tralasciando ogni intervento a favore dei primi anni di vita. Sarebbe a dire che di fronte a un edificio che sta crollando si preferisce aggiustare il tetto anziché rinforzare le fondamenta.

Ma i problemi sono gravi e preoccupanti anche nei paesi non industrializzati dove la fame, la denutrizione, la mortalità infantile sono questioni a cui viene data assoluta priorità e dove ci si dimentica spesso ciò che anche Victor Hugo affermava: «Il progresso umano dipende dallo sviluppo delle facoltà intellettive dell'uomo».

Oggi nel terzo mondo la peggiore delle privazioni è l'ignoranza, è il non riconoscere che l'educazione è un investimento produttivo. Del resto questo è ormai affermato anche dalla Banca mondiale che in un suo recente studio ha dimostrato che quattro anni di scuola elementare determinano un incremento della produttività agricola pari al 10%. E la stessa Unicef, nel suo ultimo rapporto sull'infanzia, ha calcolato che ogni anno di studio di una futura madre comporta un calo di circa il 9% della mortalità neonatale.

Si può quindi tranquillamente affermare che la scuola è un investimento che nessuno stato può permettersi il lusso di non effettuare. D'altronde già Platone, più di duemila anni fa, ribadiva con convinzione che: «Uno stato senza un'educazione e una cultura assunte come centrali è uno stato di porci».

Tra le tante voci inespresse o inascoltate, tra i tanti diritti dimenticati e disattesi quelli dei bambini dovrebbero più amaramente colpirci. Troppo spesso le loro intelligenze e le loro passioni si scontrano con il nostro muro di gomma che le respinge e le nega.

Noi adulti nei confronti dei bambini siamo frequentemente affetti da miopia e sordità e quando ci capita un bambino che guardando lontano ci indica la luna noi adulti, come gli imbecilli del proverbio cinese, guardiamo il dito e non la luna. E lo facciamo semplicemente perché i bambini non li conosciamo, non li ascoltiamo, non li frequentiamo. E

● *Sergio Spaggiari / Il potere degli adulti*

● Volontà / IL BAMBINO FRA AUTORITÀ E LIBERTÀ

ci atteggiavamo da sapienti solo perché abbiamo letto qualche libro che parla di bambini, e spesso, consapevoli della nostra ignoranza, cerchiamo di nascerla mascherandoci da esperti e indossando gli abiti dello studioso.

Ma prima o poi incontreremo sulla nostra strada un bambino trasgressivo che ci dirà: «È nudo! Il re è nudo!».



Ruben Prieto / **Figli della Comunidad** ●

Ecco l'esperienza educativa nella Comunidad del sur, una comunità anarchica di lavoro e di vita a Montevideo, in Uruguay. La Comunidad del sur è stata fondata nel 1955, nel 1975 ha lasciato Montevideo (nel 1973 c'era stato un colpo di stato militare) per trasferirsi a Stoccolma (Svezia). Nel 1985 è stata ricreata a Montevideo, mentre continua anche l'attività a Stoccolma. Ruben Prieto è stato tra i promotori di questa esperienza e ne è tuttora uno dei protagonisti.

«Amo gli uomini che con me sono sempre in cammino».

Romàn Reyes

«L'uomo produce la società collettivamente, ma ne viene modellato individualmente».

Amedeo Bertolo

In mezzo a tante crisi, che oggi si intrecciano e si sommano convergendo in una crisi ecologica che minaccia tutti e tutto, parlare di educazione può sembrare superfluo. Se la sopravvivenza della specie è in gioco, male si giustifica l'interesse per la riproduzione di una o di alcune delle forme particolari che gli esseri umani si sono date. Tanto più se sono forme allo stato nascente, emergenti nella o dalla

situazione di anomia nella quale siamo immersi. La contaminazione degli elementi di base (aria, acqua, alimenti) e il possibile ripetersi di nuove Chernobil e di nuove Seveso possono screditare qualsiasi tentativo di costruire spazi fisici e sociali che promuovano valori diversi e contrapposti a quelli cui si deve l'attuale catastrofica situazione. Tuttavia, tale sviluppo minaccioso e distruttivo scaturisce dal consenso tra dominati e dominanti circa i modi di produzione, di consumo, di far politica e di vivere, raggiunti mediante processi di socializzazione istituzionalizzati e, in genere, rafforzati dal sistema educativo.

Sulla scorta dell'ecologia sociale (Murray Bookchin) è evidente che «i profondi squilibri del mondo naturale traggono origine dalle diseguglianze del mondo sociale», ed è a partire da ciò che risulta doveroso assumere il rischio di intraprendere l'avventura creativa, in una prassi volontaria e necessariamente rivoluzionaria. E qui rivoluzionario significa andare alla «creazione di un immaginario effettivo articolato nella coscienza del suo autoistituirsi», fondamento sia dell'organizzazione della vita sociale sia della personalità degli individui che decidono di farsene carico, e che si aprirebbe come speranza e progetto nella prospettiva storica. Lungi allora da una presunta «fine della storia», con un approccio che non è né conformista né di comodo, ma esprime il bisogno di una perenne sperimentazione alla ricerca di forme ancora imprevedibili [5], cercherò di descrivere gli aspetti educativi dell'esperienza libertaria che ha visto protagonista la Comunidad del sur, a Montevideo, in Uruguay, nel corso di una vicenda che dura da più di trentacinque anni.

Una strada lunga e accidentata

Montevideo 1955. La città viveva un fermento di movimenti sociali che si ispiravano a tradizioni ed esperienze concrete, e rifuggivano la dipendenza e l'autoritarismo, in crisi e tuttavia imperante. Era un momento di rimescolamento sociale che favoriva la creatività e promuoveva

l'avventura con il suo corollario di rischi. E che insieme rifiutava forme di comportamento conservatrici e conformiste anche all'interno di gruppi e movimenti come quelli anarchici, troppo appiattiti sulla «propria» storia (nonostante fosse intessuta di sconfitte: la Comune di Parigi, 1870; Kronstadt, negli anni Venti; Spagna, 1936) e sui «propri» principi, anch'essi sacralizzati.

Fu allora che un gruppo di giovani libertari si impegnò in una scommessa, con lo sguardo rivolto a un orizzonte credibile e desiderabile: quello di una pratica comunitaria che realizzasse, lì e subito, sogni e progetti. Anticipando di quasi trent'anni René Lourau di *Lo stato incosciente* [6], decisero di superare la «fatalità» in virtù della quale inesorabilmente si perde la propria «naturale» condizione di giovani e la ribellione a essa associata, e ci si integra «culturalmente», anche qui in modo inesorabile, in tutti i meccanismi di dominio/dipendenza, a ogni livello della vita sociale. Sapevano che ciò «esige comportamenti nuovi, una nuova prassi intellettuale e non solo discorsi impeccabili» [7]. In ogni modo, punto di partenza furono il pensiero anarchico, la critica radicale della situazione vissuta e «lo schifo profondo» che la realtà risvegliava in molti, ogni giorno di più, nella Montevideo inquieta e ottimista, che propiziava il sorgere di molteplici esperienze di autogestione e di contestazione che anticipavano il '68 europeo.

Dalla critica teorica alla pratica critica

Le teorie anarchiche trovarono, in quel momento, un terreno fertile. I giovani, soprattutto gli studenti universitari, cercavano avidamente una controprova teorica del loro rifiuto concreto e viscerale del sistema oppressivo imperante e predominante. Il progetto di trasformazione radicale che postula l'anarchia risultava appropriato e a partire da istanze insieme affettive, intellettuali e di azione questo approccio diede vita all'elaborazione di progetti volti a un cambiamento culturale. Ogni altro approccio risultava riduttivo, sia che fosse centrato sulla politica, sia sull'econo-

mia o su entrambe.

Ma «tale ipotesi di cambiamento apre (o per meglio dire riformula) una serie di problemi relativi al progetto di abolizione del dominio che è proprio dell'anarchia, perché anche la trasformazione anarchica della società si presenta, da questo punto di vista, essenzialmente come cambiamento culturale». E per ogni progetto che voglia essere parte di quella auspicata trasformazione è fondamentale «trasmettere la propria anomalia culturale (anomalia in confronto alla normalità, e cioè al modello imperante) e allo stesso tempo creare le condizioni ambientali favorevoli alla trasformazione» [1].

Non sorprende allora che per coloro che si lanciarono in quella sperimentazione, nella Comunidad del sur, cercando di sottrarsi alla «fatalità» e di trasmettere la «propria anomalia», le parole di Gustav Landauer fossero una guida e un richiamo: «Lo stato è una situazione, una certa relazione tra gli esseri umani, è un modo di comportamento degli uomini tra di loro; e lo si distrugge stabilendo altre relazioni, rapportandoci agli altri in un altro modo» [2]. Insoddisfatti della critica del potere, e dello stato come suo paradigma, ridotto cioè alle sue espressioni giuridiche e ai suoi apparati repressivi, era fondamentale istituire un ambiente non repressivo che consentisse il recupero della capacità di autogestione, possibile nelle forme sociali che rifiutano di strutturarsi in rapporti di dipendenza/dominio. Da ciò emerge l'importanza dell'educazione come processo di fondazione e rifondazione di significati, fin dalle prime forme di identificazione e dalle percezioni di base che intessono (come contenuto e contenente in larga misura inconsci) la sottile rete della riproduzione sociale, tanto nelle sue forme istituzionali quanto nella costituzione dell'individuo.

Nel corso delle successive scelte, adottate non senza alti e bassi, contraddizioni e continue correzioni, il concetto base che è stato elaborato nella pratica di gruppo e che riassume l'asse strutturante di tutta la vita comunitaria, fu quello di «matrice sociale». La società che vuole strutturarsi

abolendo il dominio identifica in questo modo la propria capacità istitutiva, ed è per lo sviluppo e l'esercizio di quella capacità che si pensa all'educazione.

«Ciò che educa è il mondo», quel mondo che attende e riceve i nuovi esseri, nuovi per nascita o per scelta, e che senza un potere politico che gli si sovrapponga, esclude la possibilità del dominio nella misura in cui viene perennemente ricreato». Fare parte della Comunità del sur significava, e significa, assumersi l'impegno di creare una «matrice sociale», vale a dire «smettere di essere vittime che introiettano la dipendenza, riproducendola a ogni livello della vita sociale, per sapersi e cercando di essere ciò che realmente siamo, protagonisti» [12].

La matrice sociale, insomma, è la scenografia in continua rielaborazione che meglio risponde ai bisogni di coloro che si sono liberamente associati in una determinata pratica di autogestione.

Il tentativo di una educazione senza scuola e senza maestri si è fondato essenzialmente sulla «paternità condivisa» e sulla «collettivizzazione dei bambini». La condivisione della paternità/maternità significava scardinare la centralità della famiglia, mantenendo però la responsabilità dell'adulto, che in tal modo si accentuava. La distinzione tra paternità biologica, psicologica e culturale che emerse di pari passo con l'esperienza e dai confronti che ne scaturirono, permise di capire in profondità e in termini esistenziali il ruolo di ciascun individuo nei processi che regolano l'azione collettiva in una società che rifiuta l'imposizione di significati, norme e istituzioni da parte di una minoranza qualificata e separata o di istanze egualmente sacralizzate fuori dalla pratica sociale.

A sua volta la «collettivizzazione dei bambini» era, ed è tuttora, idea generatrice e nello stesso tempo metodo specifico e spazio concreto.

È uno spazio immaginato che anticipa le realizzazioni perseguibili e che insieme le rende possibili (credibili e desiderabili); una metodologia di autogestione in perenne

verifica e adattamento a seconda delle circostanze, delle risorse e necessità e, infine, una organizzazione spaziale che definisce le coordinate fisiche per un esercizio reale dell'autogestione fin dalla prima età.

Descrivere quest'ultimo aspetto, utilizzandolo come immagine esplicativa può aiutarci a visualizzare i tre livelli di cui sopra.

Un modo e molteplici modelli

I quasi quarant'anni di esperienza della Comunidad del sur possono riflettersi in migliaia di istantanee o di brevi sequenze. I primi anni (1955-65), la fase di consolidamento (1965-75) stroncata dalla dittatura militare (1973), l'esilio (1975-1985) e il reinsediamento (dal 1985 a oggi) hanno determinato o richiesto una molteplicità di approcci e programmi diversi. Oggi la collettivizzazione implica un articolarsi di spazi destinati ai minori di sei anni (dormitori), luoghi comuni per il gioco, sala da pranzo e di incontro che i bambini stessi chiamano *guarida* (rifugio)¹.

Con *guarida*, dunque, si indicano gli spazi dove si svolge la vita quotidiana dei bambini piccoli, in prossimità della quale sono localizzati gli spazi personali o di coppia dei genitori naturali. La cura dei bambini è affidata ai compagni che per vocazione o scelta comune sono stati designati a tale compito, i quali fanno parte di un gruppo di lavoro che periodicamente si riunisce con i genitori e informa l'assemblea generale. Tra i compiti di questo gruppo, in modo non regolare, c'è anche la cosiddetta «scuola di genitori», allo scopo di facilitare l'articolazione e l'armonizzazione di tutte le figure significative per ciascun bambino.

Dai sei ai dodici anni, gli spazi che ospitano la vita sempre più autogestita dei bambini vengono chiamati «la casa dei bambini». Qui le funzioni del gruppo, adesso più

1. *Guarida* è parola nata dal linguaggio dei bambini, e che è una allitterazione della parola *guarderia*, con la quale in Uruguay si denominano le istituzioni che si occupano di bambini in età prescolare.

complesso e differenziato per interessi e sensibilità, sono assunte con l'aiuto di alcuni adulti, che fungono da risorsa aggiuntiva per la riuscita comune e il cui obiettivo è favorire una crescita della capacità simbolico-istitutiva tale da consentire la scomparsa o la riduzione dei rapporti di dipendenza.

A partire dai dodici anni, in un processo più individuale, ciascun giovane si integra nei diversi aspetti della vita sociale. In linea di massima condividendo (qui pesano ragioni economiche) la propria stanza con un altro dei ragazzi, facendo riferimento alla «casa dei giovani» dove ci sono spazi per attività sia individuali sia con altri giovani del quartiere e luoghi di studio. In questa fase i giovani intensificano la propria partecipazione al mondo degli adulti, condividendo con essi istanze comuni, nella sala da pranzo, in riunioni e attività di interesse comune, e partecipando a lavori e servizi della comunità.

Nel corso di queste diverse tappe, via via che si sviluppa la loro autonomia, le istanze quotidiane vengono risolte all'interno di ciascun gruppo di età, sia per ciò che riguarda i loro aspetti normativi sia per quanto concerne forme di comportamento che determinano conflitti o scontri. Gli adulti, partendo dalla dipendenza funzionale dei bambini (in un difficile e mai risolto equilibrio) accompagnano lo sviluppo cercando di evitare che la loro influenza, che diventa anche autorità in virtù dell'asimmetria di conoscenza ed esperienza dovute all'età, si traduca in un'asimmetria sociale permanente, tanto in pratica quanto in teoria.

La comunità come un tutto diventa il quadro di riferimento: di qui l'importanza delle rotazioni, soprattutto nei ruoli di coordinamento e di prestigio. E di qui la speciale attenzione nel formulare istanze di partecipazione che assicurino a tutti l'accesso ai processi sociali di decisione. Il problema per una pedagogia libertaria è fare una netta distinzione tra quelle che sono caratteristiche personali innegabili o differenze di ruolo, egualmente palesi, e quelle

che sono invece disparità istituzionalizzate, dove si cristallizzano situazioni di dominio.

Il problema è come risolvere la contraddizione tra la libertà (e la responsabilità) dell'adulto e la libertà del bambino e capire perché la permissività, intesa come anomia tollerata, non sia idonea all'educazione libertaria, e cioè al processo di costruzione della personalità libertaria, più di quanto non lo sia la disciplina imposta in modo coercitivo.

Educare alla libertà

Come anarchici e con una chiara coscienza dell'autodeterminazione culturale degli esseri umani, ci allontaniamo dalle interpretazioni «naturaliste», che postulano un'anarchia fondata sulla bontà naturale, su un potenziale inerente alla condizione umana che non avrebbe bisogno di ancoraggi normativi. Al contrario, pensiamo e crediamo di sapere che la «produzione di norme è necessaria, dal momento che fa parte della natura umana. L'assenza di determinazioni culturali significherebbe in realtà un vuoto senza significato, nel quale non ci sarebbe scelta, ma pura casualità» [1]. La libertà come scelta (e la libertà non è altro che questo) non può che scaturire dal confronto con le determinazioni dell'ambiente che ci sollecita e al quale siamo chiamati a dare forma. Sgretoliamo così le sacre norme che ci soffocano di comandamenti e doveri naturali. Che ci caricano di obblighi e di un'etica ancorata al dover essere e al volere soltanto questo dover essere, riducendoci a creature passive. Adesso nella libertà siamo contemporaneamente creatori e creature. E la responsabilità non risiede nel dovere ma nel volere. Dobbiamo creare le norme, le norme che vogliamo e, volendole, farcene carico e tradurle in fatti. Educare allora è un compito complesso, un processo interminabile e mutevole, aperto e insieme strutturato. Carico di contraddizioni e di interrogativi.

Si può educare alla libertà? Quale gioco di ruoli richiede e quali ne sono le forme adatte? È possibile assicurare la

riproduzione di un determinato modo di essere sociale da parte degli attuali protagonisti e insieme garantire la libertà di scelta individuale e collettiva delle generazioni future? Come risolvere la contraddizione tra l'autodeterminazione che viene postulata a livello adulto e la dipendenza funzionale dei minori?

Per una pratica educativa libertaria, che non può fondarsi su assurdità teoriche né su prassi basate sul rifiuto «di principio» di qualsivoglia norma o sanzione, il compito, nelle sue contraddizioni, è fondamentale e fondante.

La comunità, intesa come luogo primario di socializzazione non è altro che uno scenario illuminato dalla volontà degli attori che in modo autogestito definiscono testo e ruoli. Il loro testo e i rispettivi ruoli. La vita, in questo scenario, diventa una sequenza di prove successive. Questo modo di procedere, che dovrebbe definire ogni tentativo di autogestione, rende visibili le manchevolezze e gli errori, ma consente anche di porvi rimedio attraverso la reiterazione di propositi e progetti condivisi, in un processo di istituzionalizzazione permanente. Processo che si basa sul «rispetto e la collaborazione nella creazione di un mondo che ammette l'errore e può correggerlo» [8].

Le forme concrete scelte in funzione del «volere» libertario e di autogestione, lasciano sempre spiragli e indeterminanze attraverso i quali si affacciano i «voleri» che vengono individualmente dettati da desideri inconsci riferibili a identificazioni primarie che contengono e facilitano il riproporsi di strutture di dominio. Si ritrova qui un altro livello di contraddizioni: quelle di cui sono portatori gli educatori, e che hanno radice nelle loro storie individuali precedenti.

Nella Comunidad del sur tutto ciò è stato sperimentato nel corso di tre generazioni, che oggi si sovrappongono. Questa continuità storica (relativa, dal momento che le persone presenti nella Comunidad fin dall'inizio ora sono poche, benché le passate esperienze sopravvivano come punti di riferimento) non sembra ancora sufficiente per mostrare o dimostrare risultati e/o caratteristiche chiare. Il

ripetersi di «incidenti» (repressione, dittatura militare, esilii e ritorni, abbandono individuale dell'esperienza) fa sì che le variabili siano troppo numerose e indeterminate. Forse si può sostenere che molti di quanti si sono formati in questo processo comunitario hanno assorbito valori di autogestione per cui rifiutano le forme di eterogestione. Ma non è chiaro se abbiano maturato la capacità di creare forme di autogestione. L'anticonformismo è necessario ma non sufficiente per sostenere una personalità e strutturare i rapporti sociali in termini di autogestione. Alcuni di coloro che hanno deciso di abbandonare l'esperienza comunitaria, pur attenendosi a valori libertari, non paiono spinti a creare alternative. Tuttavia, a questo proposito, manca ancora una analisi profonda, condotta da chi non abbia parte diretta e personale nell'esperienza della Comunidad.

Le condizioni ambientali per la trasformazione

Nei primi anni di vita della Comunidad del sur, in stimolante coincidenza, era apparso un libro intitolato *Per quale futuro educiamo?* e poco dopo l'economista Manfred Max-Neef tenne un corso alla facoltà di scienze umanistiche di Montevideo, centrato sul medesimo interrogativo, che mise in chiaro come in America latina predominasse un modello educativo fondato sulla società urbana, industriale, produttivista e competitiva. Quell'interrogativo, presente tra gli intellettuali, risultava tanto più essenziale per chi postulava la libertà, vale a dire la pluralità delle scelte tra le determinazioni sociali, come asse centrale del processo educativo. Nella Comunidad del sur la nascita dei primi figli veniva annunciata agli amici citando una frase di Bakunin: «I figli non appartengono ai genitori, né alla società, ma soltanto alla loro libertà futura».

È ovvio che se l'anarchia è un sistema di idee in perenne trasformazione verso forme d'espressione rinnovabili, i progetti che a essa si rifanno dovrebbero essere aperti, dichiaratamente provvisori, emendabili e fondati sul libero accordo di chi vi partecipa. Progetti che massimizzino la

libertà e l'autonomia, non soltanto di ciascun nucleo sociale nelle sue molteplici dimensioni e con modalità che consentano la gestione diretta, ma anche a livello di ciascun individuo. E qui trova radice una possibile contraddizione, o elemento cui prestare attenzione, soprattutto nell'operare concretamente. Ogni scelta è un atto di libertà che però esclude altre scelte, tutte possibili, e un infinito arco di possibilità inerenti alla libertà stessa.

Non è questa la sede per descrivere in dettaglio la nostra esperienza concreta [10], e tuttavia è indispensabile un rapido passaggio attraverso la quotidianità della «collettivizzazione dei bambini», per capire gli aspetti più significativi del processo di socializzazione praticato nella Comunità del sur. Data per inevitabile la determinazione culturale, e rifiutata la tentazione, conservatrice e autoritaria, di modellare la personalità secondo un processo di «costruzione degli individui» [3], fu deciso di creare un ambiente autogestito dove i bambini e i giovani potessero, quanto più precocemente possibile, esercitare la loro capacità di scelta tra i diversi comportamenti, lontano da condizionamenti più o meno funzionali (e soprattutto culturali) derivanti da tradizioni che sfuggono alla coscienza e alla critica.

Basandosi sulla matrice di necessità, concettualizzata in *Desarrollo a escala humana* [9] è più facile capire i passi seguiti nella pratica di ogni giorno, la quale in un certo senso ha precorso lo sviluppo teorico, ma che si è contemporaneamente rafforzata nella misura in cui l'elaborazione concettuale ha confermato ciò che si viveva e si imparava tramite l'esperienza.

Lo scopo, allora e oggi, si «concentra e si fonda sulla soddisfazione delle necessità di base, sulla nascita di livelli crescenti di autonomia e sul rapportarsi organico degli esseri umani alla natura e alla tecnologia, dei processi globali ai comportamenti locali, delle istanze personali a quelle sociali, della pianificazione all'autonomia... Bisogni umani, autogestione e articolazioni organiche, sono i pilastri fondamentali che sostengono lo sviluppo a misura

umana (socialmente e individualmente). Ma per centrare l'obiettivo devono, a loro volta, poggiare sulla solida base del comportamento reale delle persone in quanto vengano privilegiate sia la diversità sia l'autonomia di spazi nei quali tale comportamento protagonista sia possibile».

Un apporto concettuale importante, che è alla base dei metodi educativi della Comunidad, è la distinzione che fa Max-Neef tra bisogni, mezzi di soddisfazione degli stessi e beni. Intesi «i bisogni umani fondamentali come identici in tutte le culture e in tutti i periodi storici», e considerato che ciò che cambia, attraverso il tempo e le culture, sono il modo o i mezzi utilizzati per la soddisfazione dei bisogni, tutto il processo educativo si risolve nella «scelta della quantità e della qualità dei mezzi di soddisfazione e nelle possibilità di accesso ai mezzi di soddisfazione richiesti», processo attraverso il quale viene definita una cultura: il processo di creazione, mediazione e condizionamento tra bisogni, mezzi di soddisfazione e beni disponibili².

La vita quotidiana, all'interno della collettivizzazione ha cercato di stabilire forme sinergiche che rispondessero al sistema di bisogni per mezzo di mezzi di soddisfazione adeguati agli obiettivi di uno sviluppo libertario. Intesa la famiglia nucleare come unità funzionale al sistema di dominio (perché accentua la dipendenza e l'autoritarismo) si è creato uno spazio che consentisse un equilibrio tra l'im-

2. «L'interrelazione tra necessità, mezzi di soddisfazione e beni economici è permanente e dinamica. Tra di essi si sviluppa una dialettica storica. Se d'un lato i beni economici hanno la capacità di interferire con l'efficienza dei mezzi di soddisfazione, questi d'altro canto saranno determinati nella creazione e nell'evolversi di quelli. Tramite questa reciproca determinazione essi diventano, insieme, parte e definizione di una cultura, e fattori determinanti degli stili di sviluppo. I mezzi di soddisfazione possono ordinarsi e venire individuati entro le coordinate di una matrice che d'un lato classifica i bisogni secondo le categorie esistenziali di essere, avere, fare e stare; e dall'altro li classifica secondo categorie assiologiche di stabilità, protezione, affetto, comprensione, partecipazione, ozio, creazione, identità e libertà». «Uno sviluppo orientato al soddisfacimento dei bisogni umani non può, per definizione, strutturarsi dall'alto verso il basso. Non può essere imposto per legge né per decreto» [9].

prescindibile cura e l'orientamento a carico degli adulti, come risposta al bisogno di *protezione e sicurezza*, e le altrettanto necessarie elasticità e permissività, così da facilitare il modellarsi spontaneo di comportamenti tra eguali, come risposta al bisogno di *libertà e creatività*. L'esperienza di autogestione di uno spazio proprio (la collettivizzazione: *guarida* e casa dei bambini) e i ritmi e le attività autodefinte dallo stesso gruppo di bambini o giovani (la loro organizzazione di autogestione) propiziavano il manifestarsi dei bisogni di *partecipazione e comprensione*, assai prossimi alla libera scelta delle risposte al bisogno di *ozio e identità* (sia nel gruppo sia individualmente). L'appartenenza a quel gruppo di eguali e una convivenza con le figure significative (con i rispettivi genitori ma anche con altri che si sovrappongono in un mosaico di figure anch'esse significative, talvolta meno fisse e in un certo senso circostanziali, o più funzionali) costituiscono la fonte di vincoli e rapporti che danno una risposta ai *bisogni affettivi*. A questo punto è necessario segnalare che benché i bisogni umani fondamentali costituiscano un sistema nel quale è impossibile stabilire gerarchie, in un processo che intende sottrarsi a un sistema dominante che non si cura dello sviluppo delle persone, la ricerca di nuovi mezzi di soddisfazione si orienta verso uno sviluppo che coniughi sinergie ed efficienza ponendo l'accento sui bisogni bloccati. Di qui l'importanza accordata all'espandersi di maggiori «possibilità aperte nella rete sociale, poiché ciò consente una maggiore libertà agli individui». Ugualmente fondamentale per la libertà, come autodeterminazione, è il grado di partecipazione al processo di regolamentazione [8].

Dal potere/dominio al potere/capacità

Tutta la pratica educativa della Comunità del sur fa perno sullo sviluppo delle capacità istituenti e del suo corollario, la capacità critica unita a responsabilità e solidarietà. A questo fine è sempre stata fondamentale la rotazione degli individui nei diversi compiti e funzioni, finalizzata a

un dominio degli stessi non tanto da un punto di vista tecnico quanto da un punto di vista politico, per evitare il costituirsi di saperi ed esperienze separate come fonte di dominio. Così lo schema seguito dal gruppo di giovani tra i dodici e i sedici anni comprende tre cicli di rotazione progressivi ed elastici intorno alle attività elencate qui sotto:

- mondo delle cose: lavoro rurale, lavori manuali, industria, amministrazione;
- mondo delle persone: lavoro educativo, servizio nella sala da pranzo, lavanderia meccanizzata, analisi del comportamento;
- mondo delle idee: ore di studio e compiti a esse collegate, analisi della realtà.

In una prima fase di tre mesi, ciascuno ruota attraverso la maggior parte dei compiti inclusi nello schema. Poi, c'è una rotazione più lenta della durata di sei mesi tra due o tre attività, scelte dal giovane stesso. Segue un periodo di un anno per imparare una tecnica scelta sulla base delle proprie capacità e inclinazioni. Chiude il ciclo un viaggio/sperimentazione in uno o diversi altri gruppi comunitari o di autogestione. Verso i diciassette anni la realizzazione di un lungo viaggio attraverso l'America latina, con la possibilità di conoscere altre culture e altre realtà, costituirebbe la base per decidere la propria adesione o meno alla Comunidad e per definire il proprio settore di attività nell'ambito di una o diverse discipline intellettuali, artistiche e tecniche.

Educare per imparare

Così come viviamo, educiamo, e in questo modo riusciamo a conservare un certo modo di intendere e di costruire la realtà. Il compito educativo, allora, lungi dall'essere strumento di tecniche scolastiche o di momenti specifici entro spazi separati, è vivere il fatto di educare in modo che il bambino impari ad accettarsi e a rispettare se stesso, essendo accettato e rispettato nel suo essere, perché così imparerà ad accettare e a rispettare gli altri, in caso contrario

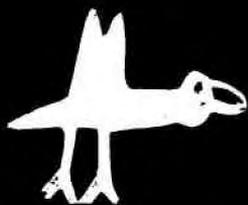
proverà paura, invidia o disprezzo per l'altro, ma né lo accetterà né lo rispetterà; e senza accettazione e rispetto per l'altro come un legittimo altro con cui convivere, non si dà vita sociale.

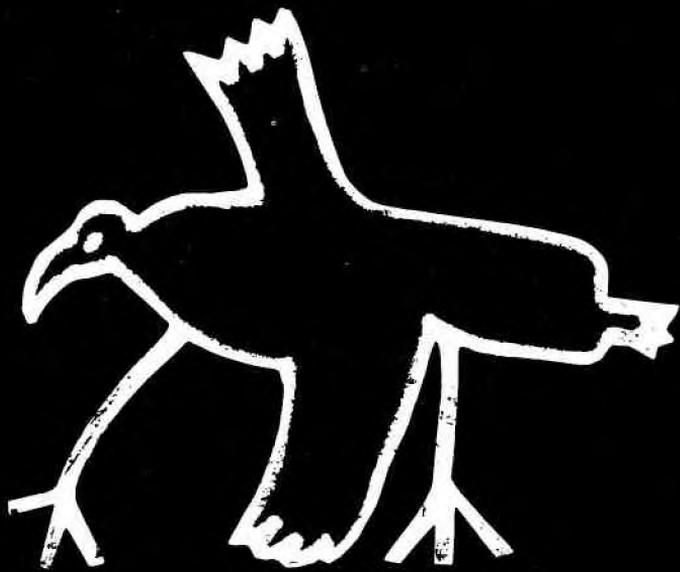
L'educazione nella Comunidad vuole fondarsi e abituare a fare affidamento sulla responsabilità e sulle libertà, sulla crescita di co-creatori del mondo in cui vivere. Compito e mondo che comprendono educatori ed educati, in eguale e continua interazione, guidati dall'idea che «la concezione di un immaginario radicale legato costitutivamente alla funzione simbolica è strumento necessario alla riappropriazione di quell'escluso per eccellenza dalla pratica collettiva che è il principio istitutivo, immanente al sociale» [4]. E questo, in realtà, significa ribaltare il concetto di educazione, sulla scorta di «un modello che faciliti il passaggio dall'obbligo di obbedire al suo opposto: quello di negare la nostra ubbidienza» [4].

traduzione di Vanna Brocca

Riferimenti bibliografici

1. Amedeo BERTOLO, *Potere, autorità, dominio*, in *Volontà*, n. 2/1983.
2. Martin BUBER, *Sentieri in utopia*, Comunità, Milano, 1965.
3. Cornelius CASTORIADIS, *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, Parigi, 1975.
4. Eduardo COLOMBO, *El imaginario social*, Nordan-Comunidad, Montevideo, 1989.
5. Jean DUVIGNAUD, *Herejia y subversion*, Icaria, Barcellona, 1990.
6. René LOURAU, *Lo stato incosciente*, Edizioni Antistato, Milano, 1980.
7. René LOURAU, *Los intelectuales en el estado*, in *Ellenguaje libertario*; Nordan-Comunidad, Montevideo, 1990.
8. Humberto MATURANA, *Emociones y lenguaje en educacion y politica*, Ced, Santiago del Cile, 1990.
9. Manfred MAX-NEEF, *Desarrollo a escala humana*, Nordan-Comunidad, 1992.
10. Ruben PRIETO, *L'esperienza della Comunità del sur*, in *Volontà*, n. 4-5/79; *La Comunità del sur*, in *Volontà* n. 3/89.
11. Reyna REYES, *¿Para que futuro educamos?*, Alfa, Montevideo.
12. Roman REYES, *Sobre el amor y el olvido*, Montesinos, Barcellona, 1989.





Matthew Appleton / *Summerhill* oggi ●●

Che fine ha fatto la scuola-comunità di Summerhill, simbolo del movimento «free schools»? Che cosa è successo dopo la morte avvenuta dieci anni fa del suo geniale creatore, Alexander Neill? Molti di quelli che hanno letto e apprezzate le sue opere soprattutto negli anni Settanta se lo saranno domandato, forse temendo che quell'isola di libertà così fragile e così problematica in un mondo che va nella direzione contraria, fosse svanita. Summerhill esiste ancora. E segue sempre le linee essenziali introdotte da Neill. Regole che così possono essere sintetizzate: lasciare liberi i bambini, lasciarli scegliere e decidere sulle cose che sono importanti per la loro vita. L'autogestione della comunità nella vita quotidiana viene descritta in questo articolo, pubblicato sulla rivista inglese LibEd (n. 16/1991) da uno dei membri dello staff di Summerhill.

Alexander Neill era conscio del fatto che per molti la sua immagine di padre comprensivo che tutti avrebbero voluto avere, metteva in secondo piano le sue osservazioni sulla natura del bambino che egli aveva trasmesso così appassionatamente attraverso i suoi scritti e la sua vita.

Così scrive nel suo libro *Summerhill*: «Una domanda che mi è stata fatta spesso è: ma Summerhill non è la rappresentazione di un solo uomo? E, potrebbe andare avanti senza di te? Summerhill non è affatto la rappresentazione di un solo uomo... Sono l'idea della non interferenza nella crescita del bambino e di non voler forzare il bambino che hanno fatto di questa scuola ciò che è».

Per comprendere questo è necessario capire il processo dinamico sul quale si basa Summerhill, e la struttura che sorregge questo processo. Summerhill è essenzialmente una comunità di circa 75 bambini e ragazzi tra i cinque e i diciott'anni e una dozzina di persone facenti parte del personale, da cui sono esclusi gli addetti ai lavori domestici, che vengono solo di giorno e non prendono parte pienamente alla vita della comunità. C'è anche un gruppo di bambini che frequenta la scuola di giorno, ma la maggior parte dei ragazzi è formata da pensionanti.

I trimestri sono composti di solito di undici o dodici settimane, l'anno scolastico è di tre trimestri. L'insegnamento e le lezioni fanno parte della struttura della comunità, ma non sono affatto il fulcro della sua vita. Una gran parte del tempo e delle energie vengono impiegati nell'organizzazione giornaliera e per il buon funzionamento della vita comunitaria.

Come governante a Summerhill sono responsabile della salute e del benessere dei bambini di cui mi occupo, ma non ho nessuna autorità su di loro; ho solo gli stessi diritti di qualsiasi altro membro della comunità. Posso quindi vivere tra i bambini senza dover giocare il ruolo del poliziotto, un ruolo che io declino con piacere. Ciò apre la via a interazioni molto più creative: sono amico, mediatore, confidente e, cosa più importante di tutto, loro eguale.

Le norme che regolano la nostra vita non sono uniformi, ma comprendono un intero spettro di bisogni e sfumature. Ad esempio, bambini e ragazzi sono divisi in differenti gruppi d'età e hanno perciò diversi orari per andare a letto, mentre il personale non ne ha affatto. Queste differenze non

sono imposte da un'autorità che sta in alto, ma vengono votate dalla comunità nel suo insieme. Si basano puramente su considerazioni pratiche, e sono aperte ogni momento a ogni cambiamento. Questa è la base sulla quale poggia il nostro sistema sociale. La spina dorsale di Summerhill è la sua autogestione. Quelli che vedono Summerhill ruotare intorno a un benigno e vecchio Neill che elargisce parole gentili e saggi consigli non hanno capito niente. Nel libro *Summerhill, For and Against*, Bruno Bettelheim così scrive di Neill: «Egli non si accorge che Summerhill funziona non perché è il posto giusto dove crescere i bambini, ma perché non è altro che un'estensione della sua personalità». Bettelheim punta tutto su Neill, invece che sui bambini nei quali Neill ha fiducia. Le concezioni di Neill vengono ignorate e sostituite da uno scenario sentimentale nel quale la personalità di un uomo diventa più forte del suo messaggio.

Summerhill continua oggi, quasi vent'anni dopo la morte di Neill, non come uno statico ologramma della personalità del suo fondatore, ma come una viva, vitale comunità che cresce per conto proprio. L'influenza di Neill è sempre presente, ma ciò che mantiene la comunità viva e pulsante non è la personalità di alcun individuo, sono i bambini che riempiono il luogo con la loro gioia di vivere, uno staff che non interferisce e organizza continuamente la struttura autogestionaria nella quale noi viviamo tutti insieme.

L'autogoverno non è una incerta concessione, ma un modo di vivere. La comunità si mantiene sana attraverso regolari incontri che facilitano la sperimentazione e il cambiamento e che sfidano costantemente lo status quo. Di qui deriva un senso di perpetua mobilità e crescita, che viene non da una burocrazia senza volto, ma dall'interazione e osservazione personale, discussione e diplomazia. Molti punti di vista riescono così a manifestarsi. Gli individui esercitano il loro diritto di influenzare direttamente la comunità nella quale vivono. Tutto è aperto alle domande.

Ci sono due assemblee settimanali, il tribunale il venerdì pomeriggio e l'assemblea generale il sabato mattina. Non

è obbligatorio prendervi parte, ma di solito vi partecipa un'ampia fetta della comunità, rappresentando tutti i gruppi d'età dei suoi membri. Ciascuno ha diritto a un voto, dal preside al bambino più piccolo. Ogni settimana viene votato il presidente in carica la settimana seguente, così viene costantemente portata nuova linfa a quel ruolo, in modo da prevenire quel genere di viziata ufficialità che si originerebbe da una carica con effetto permanente. Il presidente ha alcuni poteri, tra cui quello di multare per comportamento negativo (la multa attuale consiste in un penny per ogni infrazione), contenere un problema che sembra portare a nulla e chiudere un'assemblea che è diventata troppo disordinata, sebbene io abbia visto accadere questo solo una volta. Questi poteri, come tutti gli altri all'interno della comunità, vengono delegati dall'assemblea e possono essere cambiati o eliminati sempre dall'assemblea in qualsiasi momento.

Un altro ruolo che comporta molte responsabilità e poteri è quello di «ufficiale nel dormitorio». Ogni trimestre viene eletto un comitato di ufficiali del dormitorio per far rispettare le norme che regolano le ore notturne formulate dall'assemblea. Questi ufficiali hanno il potere di dare multe, che sono attualmente: doversi alzare al mattino ed essere i primi nella coda per la colazione; rinunciare al dolce a pranzo del giorno successivo; 25 penny per aver disturbato eccessivamente nel dormitorio quando la luce viene spenta. Il momento di coricarsi è sempre una grossa fonte di discussione! Le strutture fondamentali sulle quali si regola la nostra vita sono come si vede autoimposte. Le leggi che noi rifiutiamo sono le leggi che noi ci siamo imposti. La rottura delle regole e le dispute tra persone vengono riportate al tribunale settimanale. Gli incontri talvolta hanno un'atmosfera da consiglio tribale. La gente ascolta attentamente i casi, offre consigli e fa proposte su ciò che può essere fatto per risolvere la situazione o limitare una certa attività. Forse Nick ha preso la pistola ad acqua di Roger e rifiuta di restituirla. Roger dice «Se non mi restituisci la pistola ti

porto in tribunale». I casi sono due: o la pistola viene restituita, o Roger porta il suo caso al tribunale. Egli racconta la sua versione della faccenda e poi Nick ha la possibilità di difendere se stesso. Se nessuno ha nient'altro da dire, il pubblico interviene, magari per offrire una testimonianza oculare, chiarire i fatti, fare proposte, che può essere una multa, il proscioglimento del caso o l'ultimatum a restituire l'arma. Il presidente legge le proposte, che vengono votate. Quindi la proposta votata a maggioranza viene riletta, il caso dichiarato chiuso e si esamina un altro caso.

I casi portati in tribunale per conto della comunità; piuttosto che quelli tra individui della comunità, sono un po' più arbitrari, dato che dipendono da quanto gli individui sono coscienti, ma ci sono sempre abbastanza persone che sono consapevoli dei principali bisogni della comunità che fanno andare avanti le cose. Forse Dawn ha infranto una regola della comunità andando in città da sola di sera. Qualcuno la riporta indietro. Ha l'opportunità di fornire una spiegazione: chiunque abbia qualcosa da dire può aggiungere il suo punto di vista, quindi vengono prese in considerazione le varie proposte.

Dawn può ricevere un duro avvertimento di non farlo più, o una multa in denaro, o una multa «sociale», raccogliere la spazzatura per mezz'ora ad esempio, o, più facilmente, le sarà impedito di andare in città per un giorno o due. La comunità generalmente tende a essere indulgente.

Nella maggior parte delle situazioni in cui adulti e bambini vivono insieme, tutto il potere sta nelle mani degli adulti, i quali dimenticano presto come il mondo appare agli occhi di un bambino. Una notte d'estate fui svegliato dal rumore di voci nella stanza accanto alla mia. Irritato e con la mente appannata dal sonno entrai nella stanza e vidi l'intero locale pieno di ragazzini vestiti di tutto punto, pronti a scivolare fuori. «Se state per uscire», dissi loro, «potreste fare anche meno rumore». Essi si scusarono e in fila indiana scesero le scale e raggiunsero il piano terra. Ovviamente avrei potuto riprenderli perché stavano uscen-

do, ma siccome erano quieti, non volevo farne un problema. Tornai a letto, ma non riuscii a riaddormentarmi. Dopo un po' decisi che piuttosto che rimanere a letto arrabbiato, sarei uscito a vedere cosa stavano combinando.

Era una bellissima notte, rischiarata dalla luna e subito vidi la banda di nomadi notturni presso il faggio che si trova di fronte alla scuola, a una certa distanza dalla casa. Questo albero, conosciuto come il Grande Faggio, è un noto segnaconfine di Summerhill. Generazioni di «Summerhilliani» si sono dondolati come Tarzan dai suoi rami più bassi. Nasco nell'erba ho imitato alcuni suoni per incutere timore, ai quali veniva risposto con nervosi bisbigli e strascicare di piedi. Poi mi sono buttato allo scoperto e sono stato circondato da ragazzini felici del fatto che li avevo raggiunti e che non ero qualche bestia orribile che si era installata nel bosco. Durante l'ora successiva ho gironzolato con loro, esplorando le ombre della notte, così diverse da quelle del giorno e eccitato dal fatto di essere contro le regole. Il giorno successivo fummo citati in tribunale da una delle ragazze più grandi per essere stati fuori di notte, oltre l'orario in cui i ragazzini dovevano andare a letto (non è possibile mantenere molti segreti in questa comunità). Ogni bambino fu multato con la proibizione del dolce e il divieto di far tardi la notte successiva (il venerdì e il sabato ognuno ha diritto di coricarsi più tardi a meno che non abbia infranto le regole dell'orario serale più volte durante la settimana).

Dato che io non dovevo osservare l'orario per andare a letto fui multato con la privazione di due dessert. Fu un'esperienza che la maggior parte degli adulti che vivono con bambini non affronta mai, un'esperienza che mi ha fatto fare un passo indietro nell'infanzia e vedere il mondo da quella prospettiva. Fare questo passo ancora adesso significa rinnovare il contatto con l'infanzia che, come adulto, è un esercizio che vale la pena fare.

La prossima volta che mi darò delle arie su qualcosa che uno dei bambini ha combinato, saprò cosa significa essere dall'altra parte della staccionata.

Nel suo libro *When I am Little Again* pubblicato nel 1926, il pedagogista polacco Janus Korczak scrisse: «Vi sbagliate se pensate che per comunicare con i bambini dobbiamo abbassarci. Al contrario, dobbiamo raggiungere i loro sentimenti stando in punta di piedi e tendendoci verso l'alto».

Per questa profonda ragione le funzioni di autogestione, più che gli adulti stessi, controllano l'ambiente circostante, perché i bambini comprendono la dimensione emotiva delle loro azioni più velocemente di quanto facciano molti adulti. Il tono del tribunale non è né moralistico né psicologico, non c'è il tentativo di stare al di sopra del problema, ma semplicemente di trovare un accordo come punto di incontro tra i bisogni della gente e i suoi desideri.

A Summerhill siamo semplici su tutto. Ma quando dico che *accettiamo* anche il comportamento anti-sociale voglio dire che non li affrontiamo con shock o oltraggi, ma piuttosto cerchiamo soluzioni pratiche e coi piedi per terra. Non indulgiamo in questo, ma tutti concordiamo che quando succede qualcosa, lo si lascia esplodere un po'. Forse ci arrabbiamo e ci stufiamo dei reciproci difetti, ma non ci sentiamo superiori. Ci si può chiedere, senza diventare moralisti, come i bambini possano imparare la cosa giusta da quella sbagliata. Ma giusto e sbagliato sono semplicemente distinzioni artificiali con le quali noi definiamo a modo nostro la percezione del mondo. Ad altri questo può apparire abbastanza diverso. Chi sono io per dire che il mio modo di vedere il mondo è superiore a quello di un altro? Chi sono io per giudicare un altro? Chi conosce quale incubo nebuloso può spingere un altro in un buio risveglio? Chi comprende la configurazione delle ansietà di un'altra persona, i suoi timori, la sua solitudine?

È importante invece saper distinguere tra l'accettazione e l'indulgenza, ed è su questo che Summerhill ha i piedi per terra, il suo approccio pratico ai problemi è più efficace.

Simon è comparso davanti al tribunale per furto all'Orange Peel Café (un caffè gestito da un comitato di ragazzini per conto della comunità). Egli cercava di comprare amici-

zia distribuendo gratis dolci e cioccolata. Quelli che si impegnavano duramente nella gestione del locale erano arrabbiati e si sentivano traditi, dato che stavano cercando di incrementare i guadagni per migliorare il caffè, comprare fumetti e giochi per fare del bar un centro di attività sociali. Durante l'incontro vengono espressi punti di vista pesanti dal comitato del caffè e da quelli che lo frequentano.

Simon viene multato, deve costruire una libreria in legno per il caffè e pulire il locale per i prossimi tre giorni di apertura. La discussione circa le sue motivazioni non dura a lungo. Le sue insicurezze non vengono portate nell'arena della riunione.

Dopo l'incontro più nessuno gli è ostile, è stata fatta piazza pulita. Simon capisce, anche se solo in un barlume, che la gente lo accetta per quello che lui è, che non deve strafare per fare impressione sulla gente, che l'amicizia non deve essere rubata, ma che viene da sola. Egli capisce questo perché è stato scoperto, ma non rifiutato. La prova del dolce fa parte delle attitudini della comunità, non di lunghe e prolungate discussioni e analisi.

Allo stesso modo, così come c'è assenza di moralismo e autoritarismo, così c'è assenza di risentimento da parte di chi è stato portato davanti al tribunale. Il conflitto è razionale e non basato su una lotta di potere, così anche la risposta è razionale.

Spesso capita di vedere due bambini giocare insieme dopo un'udienza in cui uno è stato multato per aver commesso una scorrettezza nei confronti dell'altro. Siccome sono stati in grado di risolvere il problema con le loro forze piuttosto che essersi dovuti affidare al pomposo bastione dell'autorità degli adulti, nessuno sente di essere stato vittima di un'ingiustizia, il conflitto non si è complicato con lotte di potere che vanno oltre l'avvenimento. Alcune persone, ovviamente, all'inizio trovano difficile parlare all'assemblea, così si affidano a qualcuno che le aiuta, o a un commissario che rappresenta il loro caso. I commissari vengono eletti all'inizio di ogni trimestre scolastico. Di

solito sono bambini più grandi, che stabiliscono dei turni di tre commissari alla settimana a disposizione per arbitrare all'occasione qualsiasi disputa. I loro nomi vengono annunciati dal tribunale di settimana in settimana e se qualcuno ha qualche problema impellente per cui non può aspettare fino al tribunale del venerdì, allora chiama un commissario che agirà per suo conto. Può darsi che Kevin non voglia uscire dalla stanza di Lucille, allora lei chiama un commissario che agirà per suo conto.

Generalmente i commissari risolvono i casi sul posto e al momento in cui accadono, ma se un problema viene considerato abbastanza serio o di non immediata soluzione, il commissario allora lo presenta alla riunione del venerdì, dove la parte chiamata in causa può subire una sanzione. I commissari non hanno il potere di multare, sebbene abbiano quello di confiscare qualsiasi cosa venga usata in maniera dannosa o pericolosa.

All'inizio dell'assemblea generale del sabato sera c'è sempre una relazione del tribunale su chi è stato citato e punito, per quale motivo e in che modo. Alla fine c'è l'appello, dove chi è stato punito il giorno prima (o in qualsiasi precedente riunione del tribunale, se la sanzione è ancora in vigore) può chiedere la revisione della sanzione.

Abbastanza spesso succede che una multa venga ridotta o eliminata, perché raramente succede che qualcuno si appelli, a meno che la sanzione sia veramente ingiusta o eccessiva. Talvolta nel giudizio di un caso entra in gioco molta emotività e viene applicata una sanzione in modo troppo zelante. Il giorno dopo, quando le acque si sono calmate, ognuno vede le cose con un po' più di calma. Allora viene presentato l'appello. La funzione principale dell'assemblea generale invece è quella di formulare le leggi nuove in sostituzione di quelle con le quali non siamo più d'accordo, o emendarle per renderle più vicine ai bisogni della comunità in quel particolare momento. È noto che quando la comunità sente di essere troppo ingombra di leggi e regole, le rifiuta nel suo insieme e il processo ricomincia

daccapo. A ogni riunione del tribunale qualcuno fa da segretario, scrive le proposte e tiene le minute. Chi vuole sollevare un caso, incontra prima il segretario e il suo nome viene poi chiamato quando è il suo turno. Si può mettere in discussione la validità di ogni legge e proporre una nuova che può essere più pertinente o si può ridefinirne un'altra per specificare qualcosa che si pensa abbia bisogno di una definizione più chiara. Di solito si discute un po', poi vengono prese in considerazione altre proposte. Queste vengono quindi votate e qualunque venga approvata diventa legge fino a quando qualcuno non decide di metterla in discussione. Così le regole della scuola sono sempre in uno stato di evoluzione, e riflettono gli stati d'animo e le attitudini della comunità a ogni dato momento.

Durante l'ultimo trimestre ci fu molto baccano al piano di sopra, nel dormitorio, dopo l'orario del sonno. Qualcuno propose che l'ora per andare a letto avrebbe dovuto essere posticipata, una proposta che mi agitò molto, dato che a quell'ora, dopo un giorno lungo, ho ancora una buona ora di lavoro per distribuire cioccolata calda, cerotti, medicine e pensare in genere alle necessità dell'ultimo minuto dei bambini. Dopo tutto ciò ho ancora un'ora o più per rilassarmi prima di andare a letto. Il pensiero che l'orario di coricarsi fosse spostato più avanti mi mise disperatamente contro la proposta. Il dibattito andò avanti per lungo tempo. Ma siccome per me era un problema molto importante mi sembrò passare in un lampo. Al contrario, quando si presentò il caso successivo, schettinare giù in città, non mi sentii emotivamente coinvolto e il dibattito mi sembrò lunghissimo. Questa è l'autogestione (bisogna anche dire che per quanto riguarda il problema dell'ora di andare a letto, molti bambini che avrebbero potuto coricarsi più tardi se la proposta fosse passata, considerarono la mia posizione e votarono contro. La proposta fu respinta). Tutte le nostre leggi passano attraverso l'assemblea, a eccezione di quelle relative alla salute e alla sicurezza personale, e altre che sono imposte dallo stato. Le decisioni riguardo l'assegnazione

delle stanze da letto vengono prese dallo staff. Con ciò si vuole evitare la formazione di combriccole di ragazzini popolari e di ghetti di bambini «rifiutati». Affinché queste formazioni non si sviluppino mai, ognuno deve diventare cosciente delle qualità reciproche su una base ampia, e la comunità è permeata da una profonda comprensione delle differenze umane.

Lo staff decide anche quali bambini devono essere accettati nella scuola e, se necessario, sebbene fortunatamente ciò succeda veramente raramente, quali devono lasciarla. L'accesso alle informazioni riguardo alla famiglia e ad altre relative al passato, che l'individuo può non volere che vengano esposte all'intera comunità, può influenzare tale decisione. Riguardo a ciò, l'esperienza degli adulti tende a essere il barometro più affidabile, dato che c'è una maggiore comprensione dei problemi in senso generale al di là delle immediate necessità della comunità. Anche se questo non sempre può essere vero. La percezione della comunità come un tutt'uno viene sicuramente considerato con cura.

L'assemblea può votare la sospensione di qualcuno, o di mandarlo a casa prima della fine del trimestre, e può suggerire allo staff chi dovrebbe essere mandato via, sebbene, ancora una volta, questo sia un evento molto raro. L'assunzione del personale dello staff è anche una decisione che viene presa dallo staff stesso, dato che le informazioni e le referenze sulle persone possono essere difficili da assumere e da vagliare dall'intera comunità.

Comunque quando arriva un candidato a visitare la scuola, l'opinione dei bambini è il primo contributo per prendere una decisione.

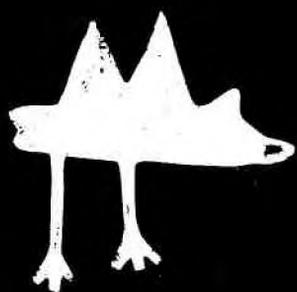
L'autogestione quindi è una corrente trascinante che guida le nostre vite a Summerhill e dà alla comunità forma e sostanza. Le assemblee non sono strumenti zoppicanti che adulti benevolenti sovrintendono, ma sono momenti dinamici e animati che mettono il potere sulla nostra vita quotidiana nelle mani della comunità. Attraverso l'autogoverno impariamo giorno per giorno ad ascoltare gli altri e a

esprimere i nostri bisogni in modi non nocivi agli altri. Questo vale sia per gli adulti della comunità sia per i bambini. Le assemblee settimanali danno il ritmo che regola lo scorrere della vita della comunità. I giudici e i politici possono imparare molto da una riunione di Summerhill. Quando ascolto alla radio un'assemblea del Parlamento, sono stupito di quanto in confronto le nostre riunioni siano ordinate e rispettose. Neill riconobbe ai bambini la capacità di determinare il corso delle loro vite. Egli si vide nel ruolo di portavoce dei bambini perché gli adulti non sarebbero mai stati ad ascoltarli, come un protettore dei bambini, perché essi erano invisibili al mondo degli adulti. La fonte dei problemi sta non nei ragazzini, ma negli atteggiamenti degli adulti nei loro confronti. Dai giorni di Neill ci può essere stato qualche cambiamento di scena, ma l'impianto è sostanzialmente ancora lo stesso.

I bambini ancora non ricevono il supporto e il rispetto che meritano come esseri umani. Un miscuglio confuso di autoritarismo, corruzione e seduzione li tiene ancora sotto il pugno del mondo degli adulti, un mondo che ha perso il contatto con il suo profondo spirito e, in questo modo, non può comprendere la vita così come si presenta in tutto il suo naturale funzionamento.

Summerhill continua oggi, non all'ombra di un solo uomo, ma attraverso il suo originario sistema di autogoverno, che non permette agli adulti di avere potere sopra il bambino, ma ci dà la libertà di vivere fianco a fianco e imparare l'uno dall'altro in quale modo vogliamo vivere. L'eredità che Neill ha lasciato dietro di sé è un'eredità vivente, non una pelle squamata di sentimenti vuoti.

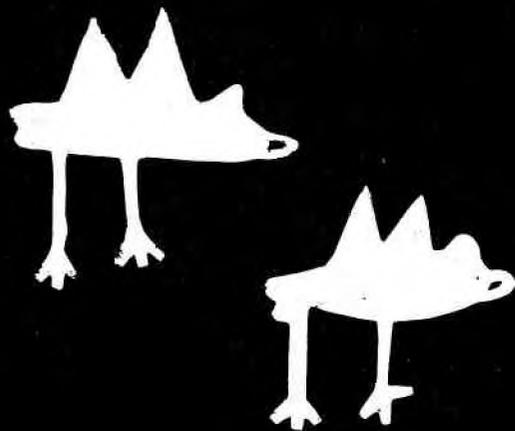
traduzione di Tiziana Ferrero



*Tamar Okonowski / L'utopia
del kibbutz* ●



L'esperienza rivoluzionaria dell'educazione nei kibbutz e la successiva involuzione con il ritorno alla famiglia di tipo tradizionale. Le speranze e le delusioni di educatori e di sostenitori della vita comunitaria nell'analisi e nella ricostruzione storica di Tamar Okonowski del kibbutz di Shomart (nel nord d'Israele) e psicologa nella clinica di Oranim-Tivon del movimento dei kibbutz.



L'educazione di tipo comunitario nei *kibbutz* è il frutto di un incontro storico. L'incontro fra società rivoluzionaria, che cambia ordinamenti e costumi individuali e sociali e necessita di un cambiamento nell'uomo, di un «uomo nuovo» che costruisca, che faccia sorgere e continuare la nuova società. Necessita quindi di un gruppo di educatori che siano portatori di un'educazione progressista, un'educazione che miri a un legame vivo, diretto, tra l'educazione e la vita, il mondo dei bambini e quello degli adulti.

Questo «incontro storico» ha avuto luogo negli anni Venti e Trenta e ha creato una particolare teoria dell'educazione di comportamento «da *kibbutz*». E ha permesso ai sostenitori della libera educazione di uscire dalla contraddizione

che esiste tra le idee dell'educazione progressista e la pratica educativa che spesso produce persone ortodosse e conservatrici.

Fino a quando la società del *kibbutz* ha continuato a essere diversa dalla società esterna, fino a quando questa società ha visto nel suo modello di comportamento e nelle sue regole sociali, una possibile alternativa, valida per se stessa, l'educazione progressista ha potuto servirla degnamente e rappresentare un'alternativa avanzata di educazione dei bambini. Tutto ciò è continuato sino alla fine della seconda guerra mondiale e alla fondazione dello stato ebraico. Da allora e soprattutto oggi, il «momento di grazia» è svanito: non c'è più quel fertile incontro tra una società rinnovatrice e un'educazione rinnovatrice. Oggi la società esterna è sempre meno diversa da quella del *kibbutz* e così l'educazione del bambino perde quelle caratteristiche innovatrici riducendo il ruolo extra-familiare. L'educazione diventa conservatrice ed è subordinata ai cambiamenti ideologici che hanno avuto luogo nella società del *kibbutz*, che da società rivoluzionaria quale era, diventa una società liberale.

Un po' di storia

In ogni periodo dello sviluppo di una società esistono dei «temi conduttori». Questi temi diventano regole di comportamento. Da questo punto di vista si possono indicare tre periodi nell'educazione di tipo comunitario. Ogni periodo ha una sua caratteristica, con un contesto sociale economico e politico che si riflette nei modelli educativi, tanto nella teoria quanto nella vita quotidiana.

Nel *primo periodo*, cioè agli inizi del movimento dei *kibbutz* (fino agli anni Quaranta), il tema conduttore è la cura fisica e lo sviluppo del bambino, il suo buono stato fisico. (parlando del tema conduttore intendiamo il tema dominante, è chiaro che, però, non è l'unico). Tre ragioni hanno determinato questa situazione.

- La condizione del servizio sanitario in quel periodo.

Non erano ancora state debellate la malaria, il tifo e la tubercolosi, non erano ancora stati inventati i sulfamidici e gli antibiotici, gli ospedali erano poveri e lontani, la capacità di affrontare le condizioni climatiche era scarsa, i *kibbutz* erano lontani e isolati, gli operatori educativi erano pochi. Per questo l'insieme degli educatori ha stabilito alcune prescrizioni che sono diventate dettami, ad esempio: nella residenza dei bambini veniva vietato l'accesso ai visitatori, poche e brevi le visite dei genitori. Durante una malattia vigeva un isolamento assoluto che rendeva difficile persino le visite delle madri. Tutto ciò ha potuto verificarsi su una base comune di fiducia nell'ideologia.

Il risultato fu doppio. In primo luogo: progressi terapeutici sorprendenti, anche su parametri mondiali, nell'ambito della mortalità infantile. In secondo luogo: una rabbia crescente soprattutto da parte delle madri, che si vedevano come derubate. «Di chi sono i bambini, del *kibbutz* oppure dei genitori?», era la domanda che si affiancava allo slogan: «Abbiamo fiducia assoluta nell'educatrice».

- Le difficili condizioni di vita. Molti compagni hanno sofferto davvero la fame, la scarsità vigeva anche nell'ambito dell'abbigliamento e della casa. Era abitudine che i bambini venissero prima di tutto, razione severa, parità fra i bambini nelle condizioni base di vita. Comunità e partecipazione massime come regole educative per realizzare una società egualitaria.

- Le condizioni di vita e l'ideologia comunitaria degli adulti. La maggior parte dei fondatori di *kibbutz* era composta di «nuovi immigrati» che non conoscevano il lavoro fisico. A loro il lavoro fisico sembrava un ideale: «prima di tutto le braccia». Per molti diventò la «religione del lavoro» (di cui profeta era stato A.D. Gordon), ma per la maggior parte l'incontro con il lavoro fisico fu un trauma, che non tutti superarono. Hanno fallito, e in questo fallimento videro un'eredità della diaspora. Nel loro approccio alla «generazione futura» credevano che bisognasse creare una nuova generazione capace di realizzare questo ideale del

lavoro fisico pesante.

Ecco le caratteristiche della prima fase.

- È stato costruito un sistema educativo organizzato dalla società.

- Un sistema educativo che ha posto in primo piano la salute fisica del bambino.

- Un sistema educativo costruito sulla parità e la collaborazione tra adulti così come tra bambini.

Secondo periodo. Dagli anni Quaranta agli anni Settanta. Con la fondazione dello stato decine di nuovi *kibbutz* vennero creati da nuovi immigrati o da gente del posto, per i quali l'esperienza sociale ed educativa acquisita nei *kibbutz* più vecchi era un passato che non desideravano ripetere. I modelli di educazione che sembravano ovvi per tutti, i dormitori, le regole delle visite nelle residenze dei bambini, le abitudini di lavoro e così via, dovevano ora trovare una giustificazione in una nuova generazione, nei tempi nuovi e nelle nuove condizioni. In questo periodo, il tema conduttore era: garantire uno sviluppo emozionale adeguato e rimuovere la «carenza materna». Anche in questo periodo agivano almeno tre fattori «obiettivi», privi di un legame diretto con l'educazione, ma molto intensi. Ci si occupava non solo di stabilire modelli e nuove regole educative, ma anche del cambiamento e del dissolvimento dei modelli esistenti, e questa volta di quelli che facevano parte del sistema dei *kibbutz* e non di quelli esterni.

La prima ragione va ricercata negli enormi cambiamenti politici degli anni Quaranta e la loro influenza sull'individuo. Alla fine della seconda guerra mondiale, vennero infatti alla luce le proporzioni mostruose della *Shoah*, con la conseguente spinta verso un'esistenza individuale, familiare e nazionale. C'era bisogno di riorganizzare tutti i sistemi di vita scardinati, e a questo bisogna aggiungere la guerra d'indipendenza e l'assorbimento dell'immigrazione di massa. Su questo sfondo i legami familiari assunsero un ruolo sempre più importante. La famiglia, contro cui si erano ribellati, era stata annientata. La famiglia come

fonte di un passato da cui trarre elementi per un rinnovamento futuro, subì allora un rafforzamento preciso, determinato ed evidente.

Sorse l'esigenza di uno spazio maggiore per la famiglia, nell'educazione dei bambini. I bambini, anche se il *kibbutz* badava a ogni loro necessità, erano bambini della famiglia e non del *kibbutz*. Alla famiglia, contro la quale ci si era ribellati e che ora si era rinnovata, vennero accordati molti vantaggi, che prima sembravano caratteristiche negative, si creò l'idealizzazione della famiglia. Non si voleva danneggiare la salute emozionale del bambino, educandolo all'esterno delle strutture familiari. Si sosteneva, sulla base delle ricerche di noti psicologi, che la lontananza dai genitori, soprattutto dalla madre, agiva negativamente sullo sviluppo del bambino. Ma molte ricerche hanno dimostrato che queste tesi erano errate. L'educazione di tipo comunitario e la residenza non assomigliavano affatto a istituti per bambini abbandonati. Tutto ciò venne però ignorato. La preoccupazione della «carenza materna» conquistò la maggior parte dei genitori.

Se prima venivano addotte testimonianze dalle opere di Sigmund Freud, secondo cui l'educazione familiare è sostanzialmente patogena e per questo era opportuno un fattore educativo extra-familiare, equilibrante o correttivo, ora venivano addotte testimonianze secondo cui all'amore materno è condizionata la salute mentale del bambino.

La terza ragione è connessa agli immensi cambiamenti nella cresciuta società del *kibbutz*. Cambiamenti la cui origine principale è il sostenuto miglioramento economico dei *kibbutz* che li portò da uno stato di povertà a uno di benessere. Su questa base materiale vennero modificati i ritmi di lavoro e i valori della società nell'ambito della collettività e della parità. Il fattore ideologico si è indebolito e il fattore della famiglia multigenerazionale si è rafforzato. Si è creata una società il cui intento principale è quello del «benessere individuale».

Si svilupparono servizi sociali in ambiti diversi: consu-

lenti, esperti, corsi di comunicazione. Ma anche corsi di yoga, sette mistiche e ritorno alla religione. Tutti si preoccuparono del «benessere mentale» dell'individuo perché potesse affrontare le pressioni del gruppo e della società.

In questo contesto si è assistito a numerosi cambiamenti nel sistema educativo. Le residenze dei bambini si aprirono, s'introdussero le visite dei genitori che presto ottennero il titolo di «ora d'amore». Vennero prolungate le aspettative per maternità.

Parallelamente crebbe la parte della madre nella cura del bambino. Poi arrivò la fase del «tenere il bambino» per un tempo sempre più lungo a casa dei genitori. E il passo successivo, il passaggio al pernottamento in famiglia e l'eliminazione di molte funzioni nella residenza dei bambini: la cura del bambino malato, la violazione di regole comunitarie ed egualitarie nell'abbigliamento, l'eliminazione dei pasti comuni, trasferiti nella famiglia, lo spostamento delle feste dalla residenza dei bambini in teoria a tutto il *kibbutz*, ma di fatto all'ambiente familiare.

Questi sono solo alcuni dei cambiamenti avvenuti nelle pratiche dell'educazione nel periodo tra gli anni Cinquanta e Settanta. È pur vero che questi cambiamenti nelle pratiche dell'educazione sono apparentemente solo d'ordine organizzativo, ma di fatto sono rilevanti. Per legittimare questi cambiamenti si trovarono giustificazioni d'ordine organizzativo. L'effetto fu però più sensibile. Determinò un cambiamento nei modelli educativi di comportamento che è stato causa di un cambiamento della mentalità generale.

Gli addetti all'educazione si trovarono in una trappola: quello che loro sapevano sul bene del bambino era stato respinto. Consulenti professionali, nella maggior parte dei casi non membri del *kibbutz* hanno modellato l'opinione pubblica, e sono loro ora a presentarsi in nome dell'educazione progressista, avvertendo non solo del pericolo della «carenza materna», ma anche di tutto quello che può provocare frustrazione. L'influenza sempre più determinante di questi consulenti, è determinata anche dal fatto che i loro

consigli erano apparentemente «concreti», «esenti da ideologia». Erano consigli senza i vincoli etici che caratterizzavano i comportamenti nel *kibbutz*.

Questa svolta fu favorita dal benessere economico, che poneva la famiglia in primo piano rispetto al gruppo. La sopravvivenza alla *Shoah* ha modificato in modo fondamentale l'incontro fra società rivoluzionaria e movimento di educazione progressista. Il tipo di educazione tipico dei *kibbutz* si assunse la missione di custodire la società nella sua forma attuale. In questa fase il sistema educativo del *kibbutz* si è espresso:

- con un sistema educativo che continua a essere organizzato e condotto da tutta la società ma con un incremento del ruolo della famiglia.
- Il bambino è al centro dell'attenzione, con una particolare preoccupazione per la sua sicurezza emotiva.

Nel *terzo periodo* (fine anni Settanta fino ad oggi) il «tema conduttore» (non ancora generalizzato, ma che fa già sentire la sua influenza) assegna all'educazione una particolare attenzione allo sviluppo delle capacità, dell'attività e dello sforzo intellettuale.

Anche la formazione di questa fase si origina nei processi oggettivi che si svolgono nella società del *kibbutz* e anche al di fuori di essa. Le ragioni di questo cambiamento sono così sinteticamente descrivibili: il significato della conoscenza che è in perenne cambiamento, e che pertanto necessita di strumenti di studio, diversi livelli di analisi e una preparazione per un apprendimento formale, diversi da quelli impiegati nei periodi precedenti.

Un'altra ragione va ricondotta a una maggiore influenza delle idee di Jean Piaget e altri, la cui immagine dell'uomo è molto diversa da quella di Freud. L'importanza della coscienza e l'attività sono molto maggiori in Piaget rispetto alle teorie che si occupano principalmente dell'inconscio.

La terza ragione è interna al *kibbutz*. Ed è legata all'insoddisfazione per quel che accade nel *kibbutz* e per l'educazione dei figli. Quando nel *kibbutz* vivono tre, a volte

quattro generazioni, viene spontanea la domanda sulla differenza fra le generazioni. Un conflitto tra le generazioni non è causato dagli adulti, ma sorge quando risulta che nuovi metodi nell'allevare i bambini non sono più adatti e non concorrono a creare una maturità, che la prima generazione di pionieri sperava di far raggiungere ai propri figli.

Il conflitto generazionale nei *kibbutz* mette in risalto anche il divario tra le tendenze della società e le tendenze dell'educazione progressista.

Di fatto subentrano dei cambiamenti nei sistemi educativi. Sempre più vengono studiate le attività infantili della prima infanzia; nidi e asili. Si pongono in primo piano i risultati, si pone in primo piano l'ansiosa ricerca di risultati. I cambiamenti nell'educazione di tipo comunitario corrono paralleli a quelli della società israeliana. Il *kibbutz* è ovviamente un sistema che non si sviluppa nel vuoto. E l'educazione di tipo comunitario è stata molto influenzata dalle correnti educazionali e psicologiche in auge nel mondo occidentale. Ma più di una volta, per mancanza di atteggiamento critico, i mutamenti sono stati accettati indiscriminatamente, anche se andavano contro l'ideologia sociale del *kibbutz*. Il fatto che certe teorie sociologiche e pedagogiche siano state accolte acriticamente va in parte attribuito ai processi di trasformazione sociale in atto nel *kibbutz*. E certo non scindibili da quelli nel resto del paese. Da cui si deduce che i processi socio-economici del paese sono gli stessi del *kibbutz*. Da società rivoluzionaria basata su una filosofia di vita e una visione del mondo rivoluzionaria, la società del *kibbutz* è diventata una società liberale e conservatrice.

Il pernottamento in famiglia

Dagli anni Settanta il passaggio al pernottamento dei bambini in famiglia si è accelerato. Questo processo si è concluso con la guerra del Golfo. Il passaggio al pernottamento in famiglia non è solo un fatto tecnico, è invece il sintomo di un fenomeno molto più profondo che è impossi-

bile ignorare, cioè, l'affermazione di una nuova concezione nell'educazione di tipo comunitario.

Dunque, il passaggio al pernottamento in famiglia, lo si può considerare anche come un abbandono del concetto di due centri emozionali, che influenza anche altri due fattori: l'unitarietà dei fattori nell'educazione e l'educazione nella società dei bambini; questo processo è l'espressione dell'incremento di autorità della famiglia nel *kibbutz* oppure quel che si chiama il «ritorno alla famiglia» e, forse, anche alla «famiglia tradizionale».

La società del *kibbutz* è afamiliare e si è definita come tale. La vita di coppia è stata considerata come una minaccia all'esistenza del collettivo. Allora si parlava del «figlio del *kibbutz*», mentre oggi ci si rende conto che il nucleo familiare è la base sulla quale è costruita la comunità del *kibbutz*, e il bambino è dei suoi genitori. Anche se va sottolineato che la concezione della famiglia, tipica dei primi anni del movimento dei *kibbutz*, non voleva essere una minaccia, tesa a eliminare la famiglia, ma piuttosto attribuirle funzioni diverse da quelle tradizionali.

La divisione dei ruoli fra la residenza dei bambini e la casa dei genitori era più esplicita. L'educatrice nella residenza dei bambini aveva un ruolo strumentale: era la responsabile dell'interiorizzazione della visione della vita, di ruoli di assistenza, di esigenze educative. Mentre il ruolo dei genitori era affettivo: «i genitori devono amare» (le ore pomeridiane del *kibbutz* vengono ancora oggi chiamate «le ore di svago», mentre la visita delle madri a mezzogiorno è chiamata «l'ora dell'amore»). Queste due strutture agivano sulla base di una collaborazione educativa tra genitori ed educatori.

Le tendenze della famiglia nel *kibbutz* diventano oggi un fenomeno sociale specifico, attraverso due concezioni sociali:

- L'ambizione di ampliare gli spazi in cui la famiglia ha diritto di decidere.
- La priorità di desideri e interessi della famiglia nel caso

in cui questi siano in contrasto con valori o esigenze dell'assemblea del *kibbutz*.

Questa tendenza porta oggi i genitori ad ampliare il loro ruolo e così riporta la famiglia del *kibbutz* al vecchio modello della famiglia occidentale tradizionale dove i genitori esercitano funzioni che prima erano sotto la responsabilità dell'educatrice.

La divisione dei ruoli tra i «due centri emozionali» ormai non è più netta, il cambiamento nella considerazione del valore della famiglia ha così cambiato le responsabilità nell'educazione dei bambini.

La riorganizzazione del complesso educativo

Le concezioni mutate e il pernottamento in famiglia hanno determinato una riorganizzazione, che ha come conseguenza una logica educativa del *kibbutz* in quanto tale, e sempre meno una logica educativa comunitaria. In passato si parlava di una comune residenza dei bambini, espressione della volontà di diverse famiglie che vivono una vita comunitaria, di educare i propri figli in comune e del loro desiderio di creare per il bambino, oltre alla casa familiare, una casa di bambini e per bambini. Quest'idea non è più realizzabile in modo completo.

L'insieme dei genitori non trova più legittimo affidare la responsabilità primaria dell'assistenza del bambino e la cura della sua salute alla residenza dei bambini.

La famiglia diventa più coinvolgente: «il diritto alla *privacy*» vale più del «dovere del gruppo». Dunque il sistema del *kibbutz*, non è più capace di provvedere alle esigenze dell'educazione. E così cominciano a svilupparsi pratiche educative che si organizzano in modo diverso.

Alla base del sistema educativo del *kibbutz* sta l'idea che la società come insieme è responsabile dell'educazione della generazione futura e che i risultati dell'opera educativa sono determinati, ed è impossibile affidarli solo nelle mani dei genitori. La società del *kibbutz* ha creato, in teoria e di fatto, un modo rivoluzionario dell'approccio educativo. La

residenza dei bambini: una casa nel significato completo del termine, opposta a un istituto.

La *metappelet* (l'educatrice), è un termine che compare nella bibliografia professionale in tutte le lingue senza traduzione, perché la *metappelet* non ha una forma corrispondente nei ruoli educativi delle altre società. La definizione più vicina a *metappelet* è «socializzatrice» del bambino. All'inizio il ruolo della *metappelet* era privo di orientamento educativo. Le donne pioniere, ribellatesi al modello di vita delle loro madri, volevano partecipare attivamente ai lavori manuali insieme agli uomini e non permisero alle funzioni biologiche di limitarle. Ma, dal momento che i bambini nascevano, c'era bisogno di prendersi cura di loro, e questo ruolo veniva dato a una delle madri, e fu così che nacque l'istituzione della *metappelet*.

L'istituzione della *metappelet* fu soggetta a molti cambiamenti. Da figura dominante e assoluta, all'inizio, quando per questo ruolo veniva di solito scelta la compagna più adatta che portava sulle proprie spalle tutti i messaggi sociali di educazione ed eguaglianza. Era il sostegno alla giovane madre (al posto della nonna nella società esterna), era un appoggio per madre e figlio. Oggi invece la *metappelet* vede nel proprio lavoro educativo un servizio e un turno di lavoro e come una fase transitoria, prima di rivolgersi a un settore diverso per realizzare le proprie ambizioni.

Il pendolo oscilla da una situazione in cui la responsabilità e l'autorevolezza erano nelle mani degli operatori sociali a una situazione in cui la responsabilità e l'autorità sono nelle mani dei genitori.

Con la riduzione dello *status* della *metappelet*, decade anche lo *status* stesso della residenza dei bambini. Si svuota degli elementi che significano «casa». Ultimamente ha persino smesso di essere un luogo di pernottamento per i bambini. La residenza dei bambini diventa un istituto per le ore del giorno. La *metappelet* diventa un'assistente della madre, così che questa possa essere libera per alcune ore del giorno, per svolgere il proprio lavoro.

Come tendenze per il futuro, è improbabile prevedere che le donne vedano come scopo della loro vita l'educazione, la maggior parte delle operatrici nell'ambito educativo vedono in questo una costrizione del fatto di essere donne nel *kibbutz*. La partecipazione delle donne di seconda e terza generazione al gruppo di lavoro, acutizza il problema. Le donne della seconda generazione sono più istruite delle loro madri, sviluppano ambizioni professionali e non sono disposte ad arrendersi di fronte alla necessità di svolgere prestazioni di servizio per mantenere il *kibbutz*. Il *kibbutz* mantiene una società egualitaria ma è fallito nella creazione di pari opportunità per le donne. La vita delle donne nel *kibbutz* è più difficile di quella degli uomini. Lo spazio privato della famiglia si sviluppa con il benessere, la camera diventa appartamento, si cena a casa. I bambini dormono a casa dei genitori, e ciò significa che la maggior parte del lavoro è sotto la responsabilità della donna. Inoltre, la maggior parte dei settori di servizio è sostenuta dalle donne. Quelle professioni che «fuori» sono definite come «professioni femminili», vengono affidate alle donne nel *kibbutz*. La possibilità nel *kibbutz* per una donna di accedere a professioni «maschili» è forse minore di quella della donna al di fuori del *kibbutz*.

La regressione verso l'educazione familiare, il divario tra l'idea e la realtà sono parzialmente dovuti alla rinnovata centralità dell'istituto famiglia, che si è molto rafforzato nel *kibbutz*, che paradossalmente è diventato una delle società più conservatrici per tutto quel che riguarda il mantenimento del nucleo familiare.

Al posto dell'educazione libera arriva il pluralismo educativo, come risposta all'indottrinamento. I genitori (e tutti i membri del *kibbutz*) percepiscono bene l'imbarazzo del sistema educativo. In una situazione di imbarazzo si cercano soluzioni, che principalmente siano di carattere organizzativo e amministrativo. Senza tenere conto dei veri problemi dell'educazione.

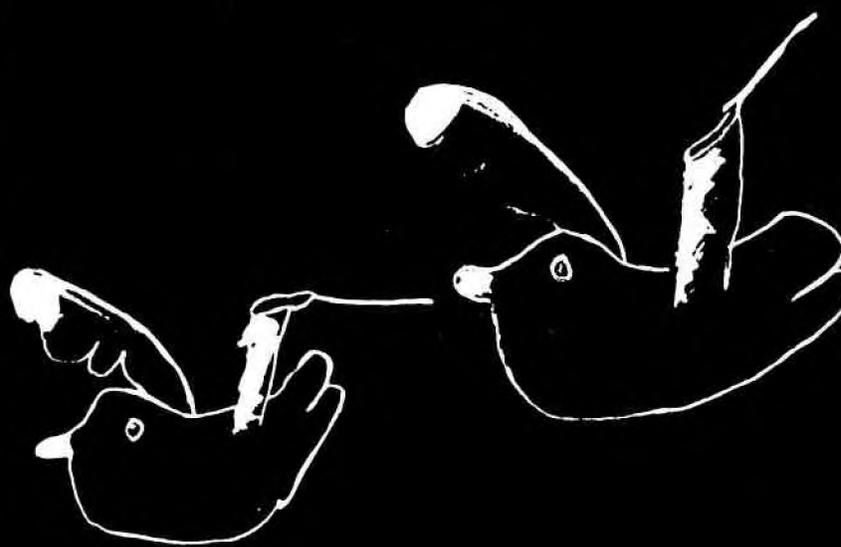
Molte cose dunque sono cambiate: progressi rivoluziona-

● *Tamar Okonowski / L'utopia del kibbutz*

● Volontà / IL BAMBINO FRA AUTORITÀ E LIBERTÀ

ri della scienza e della tecnologia hanno avuto sensibili riflessi sui costumi e sulla qualità della vita. C'è stato un rilevante cambiamento nella condizione economica, ed è cambiata radicalmente la composizione sociale dei membri del *kibbutz*. È chiaro che il cambiamento di un fattore implica nuovi fenomeni, oggi imprevedibili. E se sono cambiati così tanti elementi nella realtà economica e sociale, il futuro dei *kibbutz* è ancora più imprevedibile. L'unica certezza è che il movimento kibbutzistico in generale e l'educazione di tipo comunitario in particolare, sono in una situazione di crisi.

traduzione di Sarah Kaminski



Marianne Enckell / *L'alfabeto dello sviluppo* ●●

C'è una condizione particolare che accomuna l'adulto al bambino: non saper leggere e scrivere. Ecco un'esperienza di alfabetizzazione di adulti nel Burkina Faso, uno dei paesi più poveri dell'Africa. Questo programma di aiuti si svolge sotto l'egida del Soccorso operaio svizzero (Sos). Questo articolo è la sintesi di una missione compiuta da Marianne Enckell, membro del Sos e responsabile del Centre internationale des recherches sur l'anarchisme (Cira) di Losanna. Tra i suoi libri: La federazione del Giura (1981), Max Nettlau e l'Italia (1974).

Nel tardo pomeriggio siamo arrivati nel villaggio di Rouni. Il centro d'alfabetizzazione nel suo spazio recintato, la capanna discreta delle latrine, un'eroica coltivazione su questa terra arida, tutto aveva un'aria civettuola e accogliente. Presto verranno installati dei pannelli solari grazie ai quali si potranno tenere corsi serali.

A uno a uno sono arrivati gli uomini, hanno disposto i banchi sotto il mango, le donne hanno fatto ritorno dal pozzo. E la discussione ha preso un buon avvio. «Avevo comperato della carne al mercato, le mosche ci sono andate

sopra e io sono stato male. Mio fratello Ousmane, che è stato alfabetizzato, mi ha poi insegnato che bisogna coprire i cibi. Lo scorso inverno avevo bevuto acqua della palude e mi era venuta la diarrea. Ousmane mi ha spiegato che l'acqua sporca è fonte di malattie e che bisogna sempre portare con sé dell'acqua del pozzo».

«Il nostro gruppo di donne esiste da tempo, ma non sappiamo farlo funzionare. Quelle che sono state alfabetizzate, adesso sono capaci di mandare avanti gli orti collettivi, i campi di arachidi e di gombo, sanno trasmetterci consigli per l'alimentazione dei bambini».

«Ah, le donne! Prima dell'alfabetizzazione, dato che non avevano occasione di farsi vedere, erano sporche e mal vestite; guardatele oggi tutte pimpanti nel bel mezzo del gruppo: parlano più di quanto spetta loro in base ai turni!».

I partecipanti hanno frequentato regolarmente i corsi, riferisce Idrissa Ouedraogo, presidente dell'Unione dei gruppi contadini Naam della provincia: «Ciò che ha causato qualche difficoltà era la carenza di cibo (perché l'annata è stata deficitaria) e l'allontanamento della fonte d'acqua. I partecipanti hanno fatto un campo di arachidi e hanno rimboschito tutto intorno al centro. Ai corsi hanno acquisito alcune nozioni sulla salute e sull'abbigliamento. Constatiamo anche che utilizzano ciò che hanno imparato, perché le donne tengono già i libri contabili della loro attività di fabbricazione del sapone».

Irrigare e diserbare

Il centro di Rouni esiste da un anno. Al mattino eravamo passati da Tensoogo, dove c'è soltanto la fabbrica di mattoni di terra per alzare i muri del centro. Gli uomini esitano a parlare, le donne ci voltano la schiena, le ragazzine si tengono in disparte. Nonostante numerosi interventi di sensibilizzazione, la gente del villaggio non sa ancora bene a che cosa gli servirà imparare a leggere e scrivere.

Nel Burkina Faso ci sono circa duemila centri che offrono agli adulti un programma di tre mesi di alfabetizzazione

nella loro lingua nazionale. Da 30 a 40 mila alfabetizzati all'anno, per un paese di 8 milioni di abitanti dove appena il 10% della popolazione è stato scolarizzato in francese: l'impegno rimane enorme.

Il Soccorso operaio svizzero, Sos, è impegnato in tre regioni di lingua mooré nella formazione di istruttori, nel finanziamento di attrezzature, nella crescita delle attività. Non immaginiamoci che per formare delle persone bastino un insegnante e una sala. L'entusiasmo non dura, le conoscenze si affievoliscono quando non si legge abbastanza o se la terra non rende, se mancano i materiali per costruire il più semplice essiccatoio di legumi. I villaggi sono ricchi di uomini e donne coraggiosi e volenterosi, i loro sforzi non devono rimanere isolati ed è perciò che hanno bisogno di una mano dall'esterno e di un sostegno alle attività.

«Se semini e poi non vai a vedere il tuo campo, a irrigarlo e diserbarlo, non raccoglierai niente», ci dicono i contadini.

I progetti di gruppi contadini Naam sostenuti dal Sos mettono l'accento sulla formazione a tutti i livelli. L'atteggiamento dei Naam è «sviluppare senza guastare»: senza rovinare l'ambiente, né le tradizioni, partendo da ciò che sa una persona e da ciò che sa fare.

Un nuovo scambio

Se due persone si scambiano un uovo, ciascuna rimane con un uovo; se si scambiano un'idea, ciascuna ne avrà due. Al centro di formazione dei Naam abbiamo riflettuto per quattro giorni, nel gennaio scorso, sul senso e sull'utilità dell'alfabetizzazione e della post-alfabetizzazione nelle lingue nazionali.

I partecipanti erano alfabetizzatori, animatori, presidenti o segretari di gruppi di villaggio, funzionari del ministero dell'educazione. Ma non ci si deve ingannare: gli animatori hanno seguito sei mesi di corsi; i due presidenti sono analfabeti; i funzionari hanno un piccolo ufficio polveroso in un'anonima capanna e se hanno benzina inforcano il loro motorino per andare a rifornire i villaggi di quaderni

o di testi e per seguire il lavoro degli alfabetizzatori. Ma tutti e tutte sono venuti per precisare i programmi, per mettere a punto una strategia utile direttamente agli abitanti dei villaggi.

«Si credeva», riferisce il verbale del seminario, «di venire a seguire una formazione, ma alla fine si è saputo che bisognava contribuire con le poche conoscenze che si avevano. Ora che conosciamo il vostro metodo di lavoro, siamo certi che la prossima volta andrà meglio».

«Saper leggere e scrivere», dicono, «serve anzitutto come supporto alle lingue nazionali, per permettere loro di rimanere vive. È inoltre uno strumento indispensabile per la gestione delle attività economiche: orticoltura, allevamento, irrigazione. E delle attività sociali come l'igiene e l'alimentazione. Infine rappresenta la nostra memoria: la memoria dei lavori, da un anno all'altro; la memoria dei vecchi, ad esempio per i farmaci; la memoria dei villaggi, degli avvenimenti, delle visite, della vita».

Il mooré, una delle sessantacinque lingue del Burkina Faso, è parlata da svariati milioni di persone, ma esistono a tutt'oggi appena duecento fascicoli pubblicati in questa lingua costituiti da un numero di pagine da quattro a cento. Come fare perché le conoscenze non si perdano? «Abbiamo bisogno», dicono, «di un ambiente alfabetizzato, fatto di manifesti e cartelli; abbiamo bisogno di giornali, per sapere ciò che si fa altrove; bisogna che i documenti ufficiali siano tradotti, che la comunicazione scritta si sviluppi in tutte le sue forme. È dunque necessario che i formatori sappiano leggere e scrivere il mooré: troppo spesso lo parlano, ma scrivono sulla lavagna in francese, come volete che prendiamo degli appunti?».

Bisogna soprattutto, prima di varare un corso d'alfabetizzazione, sapere a che cosa servirà, spingere gli abitanti dei villaggi a definire i loro bisogni, a comprenderne il significato. La federazione dei Naam ha pubblicato una serie di libri tecnici, generalmente bilingui: sugli argini e il rallentamento dell'erosione, sull'essiccamento dei legumi,

l'alimentazione e le malattie infantili, l'organizzazione e la gestione delle banche di cereali e delle banche di credito di villaggio, il rimboschimento. Molte delle informazioni che contengono si basano sulle conoscenze tradizionali e si tratta di reimpararle e di rivalorizzarle.

Le formazioni di post-alfabetizzazione sono altrettanti esercizi di responsabilità, di assunzione in carico del villaggio da parte dei suoi stessi abitanti. Al seminario l'esercizio è durato quattro intense giornate. Quali sono le priorità nei villaggi, e come organizzarle? I partecipanti hanno proposto due classificazioni. Una in base ai tipi d'attività dei loro gruppi: lavori comuni, attività economiche, attività socio-culturali. Un'altra secondo il calendario: i lavori della stagione secca, quelli della stagione delle piogge, quelli di tutto l'anno. Le due unioni provinciali hanno scelto i seguenti temi: banche di cereali, mulini per grano, conservazione delle acque e del suolo. L'unione di Yako auspica inoltre di sviluppare le Banche tradizionali di risparmio e di credito e l'ortocoltura; a Tikaré sono avanti di un bel pezzo, è da là che arriva una parte dei fagiolini che si mangiano in Europa fuori stagione. La prima esigenza degli abitanti dei villaggi è che i formatori siano alfabetizzati in mooré. Tutti hanno applaudito questa iniziativa, anche se crea scompiglio nelle abitudini e nelle gerarchie.

Il Sos finanzia l'organizzazione, la produzione di materiale didattico e d'informazione, i costi sostenuti per i corsi (materiale, viaggi, pasti quando i corsi non hanno luogo nei villaggi). La federazione, le unioni e i raggruppamenti di villaggi Naam aprono i cordoni della borsa per la costruzione dei locali, il coordinamento, una parte dei costi di formazione, di trasporto e di sussistenza. Uno dei proverbi più citati: «Se qualcuno ti lava la schiena, tu fai almeno lo sforzo di lavarti davanti».

Non esistono lingue povere e lingue ricche

Paul Taryam Ilboudo, insegnante e linguista, coordina le attività del Sos nel Burkina Faso: «È per motivi pedagogici

e culturali che facciamo l'alfabetizzazione nelle lingue nazionali. Nascono grandi difficoltà ad alfabetizzare la gente direttamente in francese, perché bisogna insegnare la lingua, a leggerla e a scriverla, e sono necessarie diecimila ore per raggiungere un livello medio. Diecimila ore: un adulto non è nelle condizioni di ritagliarsele, bisogna che lavori, che nutra la famiglia. Al contrario, passando dalle lingue nazionali, in trecento ore il problema è risolto, e ci si può aprire ad altre culture, come il francese, che per noi rappresenta un'assoluta necessità e, anche, un cemento per l'unità nazionale».

Quando esiste una lingua dominante, si manifesta una forte tentazione di prendere a prestito, di imitare, e dunque ci sono scelte politiche per trovare nuove parole, scegliere assonanze...

Come in tutte le lingue: non ci sono lingue povere e lingue ricche. Se la preoccupazione diventa la formulazione di concetti moderni, la lingua è capace di utilizzare i suoi meccanismi interni di creatività per definire, tradurre questi nuovi concetti. Io cerco di affossare il pregiudizio secondo il quale le nostre sono lingue dei sentimenti ma non lingue dell'oggettività, della razionalità. Nella mia tesi di linguistica, ho dimostrato che il mooré può veicolare i concetti della contabilità, di un campo chiuso e stretto. Tutte le lingue del mondo prendono a prestito, è un processo di creazione lessicale come altri. Se prendiamo una lingua come il francese, è una di quelle che hanno più mutuato: banca, credito, colonnello, banana, o altri termini. Ma la gente adesso non sa che queste parole non sono tipicamente francesi.

Allo stesso modo, nelle nostre lingue funziona il sistema della presa in prestito. Bisogna esplorare le capacità di creazione lessicale che ogni lingua possiede. Si scoprono allora processi più produttivi e si cerca di utilizzarli. Ma se per caso non si trova un termine adeguato, perché non mutuarlo? Si deve, del resto, evitare l'atteggiamento oppo-

sto: «La nostra lingua deve restare pura, bisogna farne una lingua chiusa». Io sono di quelli che pensano che si debbano adoperare tutti i processi possibili, endogeni o esogeni come prendere a prestito, tutte le possibilità che la lingua offre. Era più facile in un regime rivoluzionario. Se l'esperienza fosse durata almeno dieci anni, avremmo raggiunto uno sviluppo molto rapido. Durante il regime rivoluzionario i contadini, gli analfabeti sono entrati nelle strutture politiche decisionali. Il politico è stato obbligato a sistematizzare la traduzione simultanea nelle varie lingue, la base partecipava con degli uditori, intervenivano nei dibattiti, i programmi venivano tradotti nelle lingue nazionali.

Oggi abbiamo il pluripartitismo. Penso di non sbagliarmi se dico che la situazione dell'alfabetizzazione nel Burkina Faso è a un punto di non ritorno e che un partito politico non ha interesse a fermarla perché i contadini hanno preso coscienza, amano molto l'alfabetizzazione. Se il potere vuole ripensarci, ebbene noi avremo cura di dire ai contadini che li si vuole emarginare dal sapere! Penso dunque che, malgrado il pluripartitismo, i programmi continueranno. Certo, ci saranno dei partiti che vorranno opporsi all'uso delle diverse lingue, adombrando rischi di disarticolazione della nazione e così via. Ma se noi dimostriamo che utilizzando le lingue si riesce poi a passare subito al francese, con un accesso più facile per la maggioranza del popolo, non ci sarà più ragione per negarci il sostegno.

Ciò che dici sul pluripartitismo appare un po' paradossale: visto da qui il pluripartitismo è una prova di democrazia, ma il vostro lavoro nei villaggi è un atto democratico, una testimonianza di democrazia di base, e il pluripartitismo in quanto tale non è necessariamente una prova di democrazia, perché ci possono anche essere partiti totalitari, élitari...

E persino se sono partiti di sinistra, ci sono dei quadri in questi partiti che, malgrado la loro visione di sinistra, non

credono alle lingue. È una conseguenza dell'educazione che hanno ricevuto, la scuola in francese, il cappello con le orecchie da somaro se usi una sola parola della tua lingua, sono persone cresciute con questa immagine negativa della loro lingua, della loro cultura, e oggi sono tra coloro che decidono. Questi partiti, da chi sono formati? Da quadri istruiti in una certa scuola, che hanno una certa visione della società, della cultura. Se per caso coloro che animano un partito si rivelano sensibilizzati alla causa delle lingue, si andrà avanti; ma se si ha a che fare con oppositori feroci, bisogna aspettarsi che in seno all'assemblea dei deputati del popolo ci siano parlamentari a favore e altri contro. Noi ci auguriamo che quelli a favore siano la maggioranza, in modo che continuino ad aiutarci.

Prima avevamo un regime eccezionale, in cui il capo dello stato decideva su tutto. Dopo la rivoluzione abbiamo avuto presidenti, Sankara, Compaoré, molto favorevoli alle lingue, alle culture nazionali e che hanno spinto l'alfabetizzazione. Adesso avremo un presidente schierato per le lingue? Se così sarà, avrà le mani libere contro gli equilibri dell'assemblea? Persino adesso, molti partiti politici passano dalle persone alfabetizzate da noi per compilare i loro documenti nelle lingue nazionali, fa loro comodo.

Credo che in futuro riusciremo a vincere istituendo scuole bilingui in ogni località. Anche se non si possono utilizzare tutte le sessantacinque lingue, almeno in ogni provincia esiste una lingua di comunicazione, parlata da tutti. Penso che con cinque lingue si dovrebbe risolvere il problema. Perché ogni bambino cominci in una lingua che sa dominare e passi in seguito al francese. E gli adulti, allo stesso modo, imparino al centro d'alfabetizzazione nella loro lingua e poi passino al francese. A quel momento ci saranno veramente dei legami stretti fra i due sistemi. Non ci sarà che un sistema, in cui si entra all'età a cui si è.

Il francese, lingua ufficiale, è incontenibile e bisogna evitare di rinchiudere le persone nella loro lingua, ci vuole il dialogo fra le culture, e dunque stiamo anche mettendo a

● *Marianne Enckell / L'alfabeto dello sviluppo*

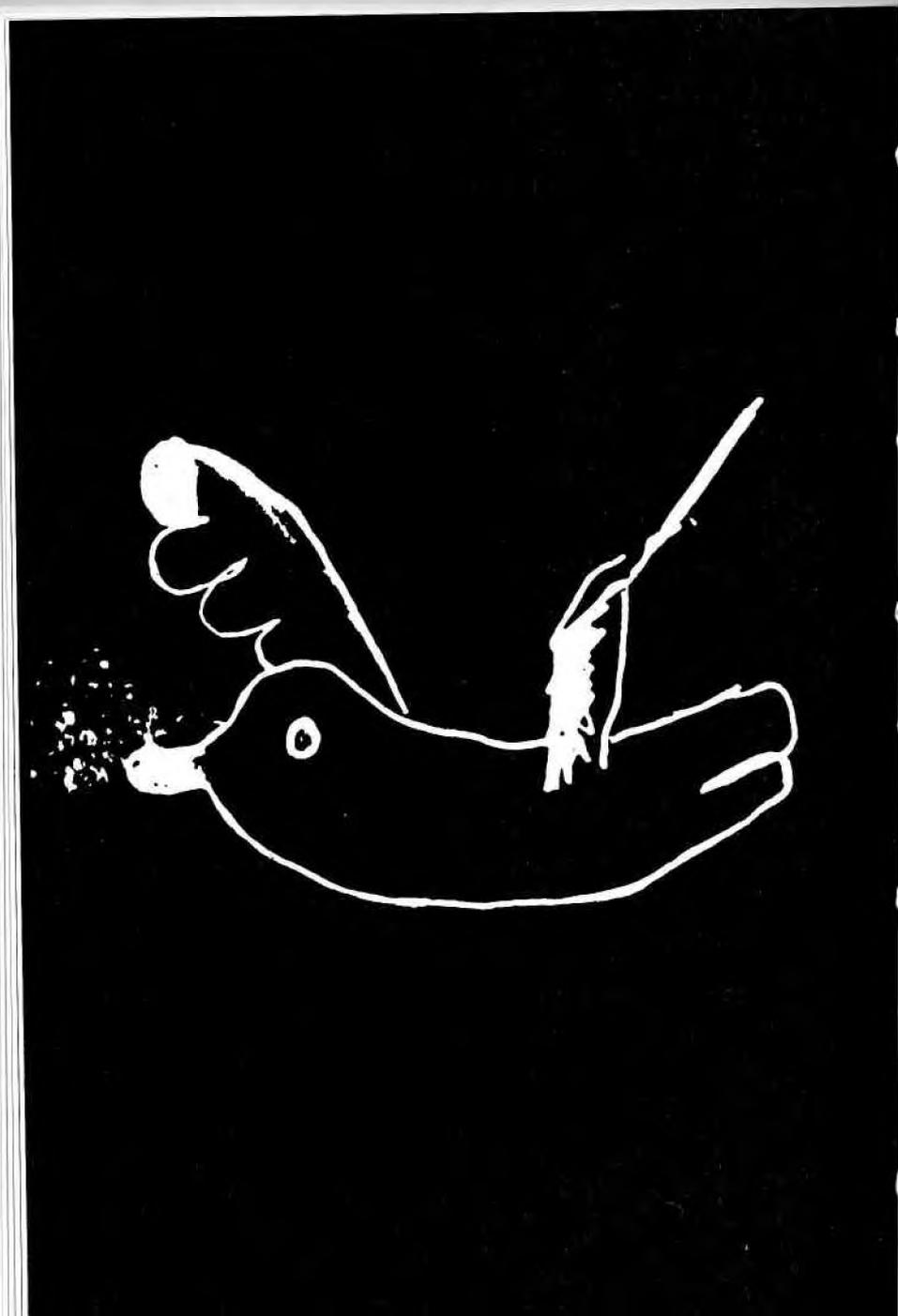
● Volontà / IL BAMBINO FRA AUTORITÀ E LIBERTÀ

punto una strategia di passaggio dalla lingua nazionale al francese. È la prima volta che si va a prendere della gente che non parla assolutamente francese ma che è stata alfabetizzata nella propria lingua, e si cerca di utilizzare quanto acquisito per fare imparare il francese. Abbiamo ipotizzato che in novanta giorni queste persone impareranno il francese di base.

Così gettiamo un ponte fra le scelte nazionali e l'alfabetizzazione. Ed è un obiettivo di breve termine; dopo vogliamo passare ai bambini che non hanno avuto l'opportunità di andare a scuola ma si trovano in età scolare. Alfabetizzarli e passare al francese e alla formazione continua, perché questi bambini sostengano gli stessi esami di quelli che seguono la scuola. Per dimostrare che passando dalle lingue nazionali si arriva più facilmente a conoscere il francese.

traduzione di Roberto Ceredi





Michail Bakunin / L'istruzione integrale



C'è un fatto che dovrebbe imporsi a tutte le menti consapevoli, a tutti coloro a cui stia a cuore la dignità umana, la giustizia, vale a dire la libertà di ciascuno nell'uguaglianza e per l'uguaglianza di tutti. Ed è che tutte le invenzioni dell'intelligenza, tutte le grandi applicazioni della scienza all'industria, al commercio e, in generale, alla vita sociale, hanno fino a ora avvantaggiato soltanto le classi privilegiate, oltre che la potenza degli stati, questi eterni protettori di tutte le iniquità politiche e sociali, mai le masse popolari. Ci basta fare l'esempio delle macchine perché ogni operaio e ogni sincero fautore dell'emancipazione del lavoro ci dia ragione.

Con quale forza si sostengono ancora oggi le classi privilegiate con tutta la loro

fortuna insolente e tutti i loro iniqui godimenti, contro la più che legittima indignazione delle masse popolari? Forse per mezzo di una forza che sarebbe loro propriamente inerente? No, unicamente per mezzo della forza dello stato nel quale, d'altronde, i loro figli ricoprono oggi, come hanno sempre fatto, tutte le funzioni dominanti e finanche tutte le funzioni medie e inferiori, salvo quelle di lavoratori e di soldati. E che cosa costituisce oggi, principalmente la potenza degli stati? La scienza.

Sì, è la scienza. Scienza di governo, di amministrazione e scienza di tosare il gregge popolare senza farlo gridare troppo e, quando incominciasse a gridare, scienza d'imporgli il silenzio, la pazienza e l'ubbidienza per mezzo di una forza scientifi-

camente organizzata; scienza di ingannare e di dividere le masse popolari, di mantenerle sempre in una salutare ignoranza affinché non possano mai, aiutandosi mutualmente e riunendo i loro sforzi, creare una forza capace di rovesciare gli stati; scienza militare soprattutto con tutte le sue armi perfezionate e quei formidabili strumenti di distruzione che «fanno meraviglie», scienza del genio, infine, che ha creato le navi a vapore, le ferrovie e i telegrafi; le ferrovie che utilizzate dalla strategia militare decuplicano la potenza difensiva e offensiva degli stati; i telegrafi che trasformando ogni governo in un Briareo con cento, mille braccia fornendogli la possibilità d'essere presente, di agire e di colpire ovunque, creano la centralizzazione politica più formidabile che mai sia esistita al mondo.

Chi può allora negare che tutti i progressi della scienza, senza alcuna eccezione, non hanno portato finora che all'aumento della ricchezza delle classi privilegiate e del potere degli stati,

a danno del benessere e della libertà delle masse popolari, del proletariato? Ma si obietterà: forse che le masse popolari non ne approfittano anche loro? Non sono tanto più civili nella nostra società di quanto non lo siano mai state nei secoli passati?

A ciò noi risponderemo con una osservazione di Ferdinand Lassalle, il famoso socialista tedesco. Per giudicare sui progressi delle masse operaie dal punto di vista della loro emancipazione politica e sociale non si deve assolutamente confrontare il loro livello intellettuale in questo secolo con il loro livello intellettuale nei secoli passati. Bisogna invece considerare se, a partire da un'epoca data e dopo aver constatata la differenza allora esistente fra di esse e le classi privilegiate, le masse operaie hanno progredito nella stessa misura di quelle. Perché se i progressi rispettivi sono stati uguali, la distanza intellettuale che le separa oggi dal ceto privilegiato sarà la stessa; se il proletariato progredisce di più e più pre-

sto dei privilegiati questa distanza sarà necessariamente divenuta più piccola; ma se, al contrario, il progresso dell'operaio è più lento e quindi minore di quello dell'uomo delle classi dominanti, durante lo stesso tempo, questa distanza sarà aumentata: l'abisso che li separava sarà divenuto più largo, l'uomo privilegiato più forte, l'operaio più dipendente, più schiavo di quanto non fosse all'epoca presa come punto di riferimento. Se poi partiamo insieme nello stesso momento da due punti diversi, voi cento passi davanti a me, e voi fate sessanta passi e io soltanto trenta ogni minuto, trascorsa un'ora la distanza che ci separerà non sarà più di cento ma di millenovecento passi.

Questo esempio dà un'idea assolutamente giusta dei progressi rispettivi della borghesia e del proletariato. Fin qui i borghesi hanno marciato sulla via della civiltà più rapidamente dei proletari non perché la loro intelligenza fosse di natura superiore a quella di questi ultimi, oggi si potrebbe a

ragione affermare l'opposto, ma perché l'organizzazione economica e politica della società è stata fino a ora tale che solo i borghesi hanno potuto istruirsi, perché la scienza è esistita solo per loro e perché il proletariato è stato condannato a una tale ignoranza forzata che se esso malgrado tutto avanza, e i suoi progressi sono indubbi, non è certo grazie alla società ma proprio suo malgrado.

Riassumiamo. Nell'attuale organizzazione della società i progressi della scienza sono stati la causa dell'ignoranza *relativa* del proletariato così come i progressi dell'industria e del commercio sono stati la causa della sua miseria *relativa*. Progressi intellettuali e progressi materiali hanno quindi contribuito in ugual misura ad aumentare la schiavitù. Che cosa ne risulta? Che noi dobbiamo rifiutare e combattere questa scienza borghese così come dobbiamo rifiutare e combattere la ricchezza borghese.

Combatterle e respingerle nel senso che, distruggen-

do l'ordine sociale che ne fa il patrimonio di una o più classi, noi dobbiamo rivendicarle in quanto bene comune di tutti. (31 luglio 1869)

L'istruzione di ogni grado dev'essere uguale per tutti, di conseguenza dev'essere integrale vale a dire che essa deve preparare ogni fanciullo dei due sessi sia alla vita del pensiero sia a quella del lavoro affinché tutti possano diventare in ugual maniera degli uomini completi.

La filosofia positiva che ha detronizzato dalle menti le favole e le fantasticherie della metafisica, ci permette di scorgere quel che deve essere in avvenire l'istruzione scientifica.

Essa avrà la conoscenza della natura per base e la sociologia per coronamento. L'ideale non sarà più quel dominatore e violentatore della vita com'è, sempre, in tutti i sistemi metafisici e religiosi, ma non rappresenterà più ormai che l'ultima e la più bella espressione del mondo reale. Cessando d'essere un sogno diventerà esso stesso una realtà.

Dato che nessuna mente, per possente che sia, è capace di abbracciare nella loro specializzazione tutte le scienze e, d'altra parte, poiché è assolutamente necessaria una conoscenza generale di tutte le scienze per lo sviluppo completo della mente, l'insegnamento si dividerà naturalmente in due parti: la parte generale che darà sia gli elementi principali di tutte le scienze senza nessuna eccezione, sia la conoscenza non superficiale ma del tutto reale del loro insieme; e la parte speciale, necessariamente suddivisa in diversi gruppi o facoltà ognuna delle quali abbraccerà in tutta la loro specificità un certo numero di scienze che, per la loro stessa natura, sono particolarmente destinate a completarsi.

La prima parte, la parte generale, sarà obbligatoria per tutti i fanciulli; essa costituirà, se possiamo dir così, l'educazione umana del loro intelletto che sostituirà completamente la metafisica e la teologia e porrà nello stesso tempo i fanciulli in un punto d'osservazione

abbastanza elevato perché raggiunta l'adolescenza essi possano scegliere, con una buona conoscenza dei fatti, la facoltà speciale che meglio corrisponderà alle loro tendenze naturali, alle loro preferenze.

Accadrà, indubbiamente, qualche volta che gli adolescenti nello scegliere la loro specialità scientifica, influenzati da qualche causa secondaria esterna o anche interiore, si sbaglieranno e potranno optare in un primo momento per una facoltà e per un avvenire che non saranno proprio quelli più corrispondenti alle loro attitudini. Ma dato che siamo partigiani non ipocriti ma sinceri della *libertà individuale*, che in nome di questa libertà noi detestiamo di tutto cuore il principio dell'autorità come anche tutte le possibili manifestazioni di questo principio divino, antiumano; che detestiamo e condanniamo con tutta la profondità del nostro amore per la libertà, l'autorità paterna e quella del maestro di scuola; che giudichiamo entrambe demoralizzanti e funeste mentre l'espe-

rienza di ogni giorno ci prova che il padre di famiglia e il maestro di scuola nonostante la loro saggezza obbligatoria e proverbiale, e proprio a causa di quella saggezza, si sbagliano sulle capacità dei loro figli ancora più facilmente dei figli stessi! E che secondo questa legge assolutamente umana, legge incontestabile, fatale, per cui ogni uomo che domina non può evitare di abusarne, il maestro di scuola e i padri di famiglia nel determinare l'avvenire dei fanciulli interrogano molto più le proprie preferenze che le tendenze naturali dei fanciulli; dato, infine, che gli errori commessi dal despotismo sono sempre più funesti e irreparabili di quelli commessi dalla libertà, noi sosteniamo contro tutti i tutori ufficiali, ufficiosi, paternalistici e pedanti di tutto il mondo, la libertà piena e completa dei fanciulli di scegliere e di determinare il loro proprio avvenire.

Se si sbagliano, lo stesso errore che avranno commesso, servirà loro d'efficace insegnamento per il futuro e

con la guida dell'istruzione generale ricevuta potranno facilmente ritornare sulla via indicata dalla loro propria natura. I fanciulli, come gli uomini maturi, diventano saggi per le esperienze che fanno da sé, mai per quelle fatte dagli altri.

Nell'istruzione integrale a lato dell'insegnamento *scientifico* o *teorico* dev'essere necessariamente l'insegnamento *industriale* o *pratico*. Soltanto così si formerà l'uomo completo: il lavoratore che capisce e che conosce.

In corrispondenza con l'insegnamento scientifico, l'insegnamento industriale si dividerà anch'esso in due parti: l'insegnamento generale, quello che deve dare ai fanciulli l'idea generale e la prima conoscenza pratica di tutte le industrie, nessuna esclusa, oltre all'idea del loro insieme che costituisce la civiltà propriamente materiale, la totalità del lavoro umano; e la parte speciale divisa in gruppi d'industrie più particolarmente collegate fra loro.

L'insegnamento generale deve preparare gli adole-

scenti a scegliere liberamente lo speciale gruppo d'industrie e, fra queste, quella particolare verso cui sentiranno maggior preferenza. Appena entrati in questa seconda fase dell'insegnamento industriale faranno, sotto la guida dei loro insegnanti, il primo apprendistato di vero lavoro.

A lato dell'insegnamento scientifico e industriale ci sarà pure necessariamente l'insegnamento pratico o, piuttosto, una serie di successive esperienze di morale non divina ma umana. La morale divina è fondata sopra due principi immorali: il rispetto dell'autorità e il disprezzo dell'umanità. La morale umana al contrario si fonda sul disprezzo dell'autorità e sul rispetto della libertà e dell'umanità. La morale divina considera il lavoro un avvillimento e come un castigo; la morale umana vede in esso la suprema condizione della felicità e della dignità umana.

La morale divina per una necessaria conseguenza approda a una politica che riconosce diritti soltanto a coloro che per la loro posizio-

ne economicamente privilegiata, possono vivere senza lavorare. La morale umana non ne accorda che a coloro che vivono per mezzo del lavoro; essa giudica che solo con il lavoro l'uomo diventa uomo.

L'educazione dei fanciulli partendo dall'autorità deve successivamente sfociare nella più completa libertà. Da un punto di vista positivo intendiamo per libertà il pieno sviluppo di tutte le facoltà che si trovano nell'uomo e, da un punto di vista negativo, l'assoluta indipendenza della volontà di ognuno di fronte a quella degli altri.

L'uomo non è affatto e non sarà mai libero rispetto alle leggi naturali, di fronte alle leggi sociali; le leggi che così si dividono in due categorie per maggior comodità scientifica in realtà compongono una sola e medesima categoria perché sono tutte leggi naturali in ugual maniera, leggi fatali che costituiscono la base e la condizione stessa di ogni esistenza di modo che nessun essere vivente potrebbe rivoltarsi contro di esse senza suicidarsi.

Ma si deve pur distinguere queste leggi naturali da quelle leggi autoritarie, arbitrarie, politiche, religiose, criminali e civili che le classi privilegiate hanno sempre stabilito nel corso della storia nell'interesse dello sfruttamento del lavoro delle masse operaie al fine esclusivo di imbavagliare la libertà di quelle masse; leggi che con il pretesto di una fittizia moralità sono sempre state la fonte della più profonda immoralità. Per cui ubbidienza involontaria e fatale a tutte quelle leggi che indipendentemente da qualsiasi volontà umana sono la vita stessa della natura e della società; ma anche indipendenza il più possibile assoluta di ognuno di fronte a tutte quelle volontà umane sia collettive sia individuali le quali non vogliono imporre la loro naturale influenza ma la loro legge, il loro despotismo. Anche l'influenza naturale che gli uomini esercitano gli uni sugli altri è una di quelle condizioni della vita sociale cui la rivolta sarebbe tanto inutile quanto impossibile. Questa

influenza è la base stessa, materiale, intellettuale e morale della solidarietà umana.

L'individuo umano, prodotto della solidarietà, vale a dire della società, sia pur restando sottomesso alle sue leggi naturali, può benissimo, influenzato da sentimenti giuntigli dall'esterno, in special modo da una società straniera, reagire contro di essa fino a un certo grado ma non riuscirebbe a uscirne senza entrare subito in un altro ambiente solidale sottoponendosi subito a nuove influenze. Perché per l'uomo la vita al di fuori di ogni società e di ogni influenza umana, l'assoluto isolamento, è la morte intellettuale, morale e anche materiale. La solidarietà non è solo un prodotto ma la madre dell'individualità e la personalità umana può na-

scere e svilupparsi soltanto nella società umana. La somma delle influenze sociali dominanti, espressa dalla coscienza solidale o generale di un gruppo umano più o meno vasto, si chiama *l'opinione pubblica*. E chi non conosce l'azione onnipotente esercitata dall'opinione pubblica sopra tutti gli individui? L'azione restrittiva delle leggi più draconiane non è niente al suo confronto. È dunque essa l'educatrice per eccellenza degli uomini; da cui risulta che al fine di moralizzare gli individui occorre prima di tutto moralizzare la società stessa, occorre umanizzare la sua opinione o la sua coscienza pubblica. (14 agosto 1869)

da *Libertà, uguaglianza, rivoluzione*, Edizioni Antistato, 1972.

33

333

Heloisa Castellanos / Cempuis, Escuela moderna, La ruche ●●

Considerando le proposte teoriche e pratiche avanzate alla fine del diciannovesimo secolo nell'educazione, è più opportuno parlare di educazione integrale che di pedagogia libertaria.

Tutti i rivoluzionari del secolo scorso hanno affrontato la questione dell'educazione come parte integrante del progetto di cambiamento della società. Un modo radicalmente diverso di considerare la scuola, sottraendo il bambino all'iniziativa dello stato e della chiesa, doveva consentire la formazione di adulti liberi, capaci di cambiare il mondo. Lo scopo di questa educazione era dunque l'emancipazione politica e su questa questione i seguaci di Karl Marx e di Michail Bakunin non differiscono sensibilmente.

Il principio che guida l'educazione integrale è lo svi-

luppo di tutte le potenzialità di una persona, preparandola tanto al mondo del lavoro quanto a quello del pensiero. Essa dev'essere uguale per tutti, uomini e donne, e laica. Il suo cammino sarà rischiarato dalla luce della ragione e della scienza, dall'osservazione dei fatti in un ambiente privo di coercizioni di cui il bambino andrà alla scoperta. Questa fede incrollabile nella scienza e nel suo metodo di osservazione-sperimentazione porta chiaramente il segno della filosofia positivista. Oggi possiamo essere critici o scettici rispetto alle sue qualità intrinseche, almeno per il modo in cui i difensori di questa nuova pedagogia preconizzavano l'uso della scienza come strumento non ideologico di accesso alla conoscenza. Ma di fronte al

potere della chiesa, questa sembrava la sola via di salvezza.

Il primo a mettere in pratica questi ideali fu Paul Robin in Francia. Prima di lui (da Charles Fourier a Lev Tolstoj, da Pierre-Joseph Proudhon a Marx o Bakunin) erano stati in molti a porre le basi di una nuova teoria educativa. Ma il merito incontestabile di Robin è di aver dimostrato la sua praticabilità. Sia Francisco Ferrer sia Sébastien Faure, ciascuno a suo modo, si riferiranno a questa esperienza iniziale.

Paul Robin

«È il socialista, il neomalthusiano, il libertario o, più precisamente l'outsider, il ribelle, anche nell'anarchismo, che, dotato di un'intelligenza superiore e di un'anima da apostolo, è stato per quattordici anni l'uomo di Cempuis. È l'educatore nel senso più profondo della parola, una delle più grandi, se non la maggiore, figura della pedagogia socialista, una figura purtroppo dimenticata» (Nathalie Bremand, *Cempuis. Une ex-*

perience d'éducation libertaire, Editions du Monde libertaire, Parigi, 1992, p. 34). Per quattordici anni, dal 1880 al 1894, Robin mise in pratica i principi dell'educazione integrale e diede prova di originalità, d'inventiva e di un'energia inesauribile. L'esperienza terminò per uno scandalo, fomentato da ambienti clericali che per qualche giorno raggiunse le prime pagine dei giornali parigini. Al centro dello scandalo la mutua educazione, l'assenza di educazione patriottica e di corsi di morale, la mancanza di sorveglianza. Il «porcile municipale di Cempuis», come lo chiamò il direttore di *La libre parole*, giornale clericale e antisemita che orchestrò la campagna diffamatoria, era un'istituzione dipendente dall'istruzione pubblica. Si trattava di un orfanotrofio («Prevost» dal nome del suo fondatore) lasciato in eredità al dipartimento della Seine. Il testamento incluse due clausole che precisavano come l'istituzione avrebbe dovuto essere laica, e destinata ad accogliere

bambini di entrambi i sessi. Robin, già noto per le sue idee pedagogiche, presentò un progetto che venne accettato dalla prefettura. Così diventò direttore dell'orfanotrofio del quale poté scegliere gli insegnanti, compito arduo perché egli esigeva una grande devozione alla causa dell'educazione integrale. L'ammissione degli alunni, invece, era decisa da una commissione amministrativa dopo un periodo di prova che variava dai tre ai sei mesi.

Ma prima d'essere il bersaglio degli attacchi che presero come pretesto la promiscuità (nel 1894 la repressione anti-anarchica toccò il culmine in risposta alla propaganda attraverso le azioni), l'orfanotrofio di Cempuis fu il crogiolo da cui uscirono idee sull'educazione integrale, già enunciata da Robin dieci anni prima sulla *Revue de philosophie positive* e che s'inserirono nella linea dei grandi teorici dell'anarchismo (Proudhon, Bakunin, Pëtr Kropotkin) ma anche in quella di Fourier e Auguste Comte. Robin, e più tardi Ferrer, pen-

savano che solo l'istruzione scientifica fosse valida per l'uomo di domani e che l'educazione positiva avrebbe preparato alla rivolta.

In questa breve rievocazione storica non c'è spazio neppure per menzionare tutte le innovazioni che Robin apportò all'insegnamento, un buon numero delle quali resteranno acquisizioni definitive della pedagogia. Chi sa, oggi, che la maggior parte delle idee dell'attivismo erano già state messe in pratica a Cempuis?

Robin fu il primo in Francia, ben prima di Célestin Freinet, a utilizzare il metodo della tipografia nell'apprendimento della lettura e della scrittura. Oltre alla tipografia, l'orfanotrofio disponeva di un laboratorio di fisica, di chimica, anche di un telescopio, di un laboratorio di fotografia, uno di sartoria, un altro di metallurgia, uno di scultura. Per un decreto di Jules Ferry, dal gennaio 1880 l'educazione fisica era praticata nella scuola solo dai maschi. A Cempuis le ragazze parteciparono alla maggior parte

delle attività e, grande novità per l'epoca, fecero escursioni in bicicletta o impararono a nuotare insieme ai maschi nella piscina appositamente costruita. Le escursioni, i viaggi e anche una colonia per le vacanze furono alcune tra le innovazioni che Robin introdusse nel suo progetto educativo. Le uscite non erano viste solo come momenti di divertimento, ma dovevano fornire l'occasione di osservare la natura, di fare delle esperienze di topografia, geologia, erboristeria, per visitare stabilimenti (fabbriche, laboratori) e certamente anche per praticare un'attività fisica al di fuori di ogni competitività. «Non fondando la sua logica su nessuna base metafisica, il bambino saprà di aver ben ragionato quando le conclusioni tratte dall'osservazione di certi fatti saranno in accordo con delle nuove osservazioni» (Nathalie Bremand, p. 45). Fatti, esperienze, ragionamento, ecco il treppiede che sostiene l'educazione integrale.

Il programma d'insegnamento dell'orfanotrofio era lo stesso delle scuole del di-

partimento dell'Oise e comprendeva un capitolo sull'educazione morale. Al posto del paragrafo intitolato «doveri verso Dio», cancellato, si legge: «Le questioni extraterrestri non sono trattate in alcun modo». A Cempuis si nega Dio, lo si ignora.

Diffidando dell'insegnamento libresco e volendo basare l'apprendimento e l'istruzione sull'esperienza, Robin installò a Cempuis numerosi atelier che i bambini frequentavano regolarmente per un'ora e mezza al giorno. Grazie alla «papillonne» (svolazzare tra i vari atelier) i bambini alla fine della scuola avevano avuto l'occasione se non di familiarizzare almeno di conoscere i diversi mestieri e sceglierne uno con cognizione di causa. «Secondo una rotazione stabilita in modo che tutti i bambini possano lavorare in tutti gli atelier, ciascuno di loro frequenta (papillonne) successivamente, per periodi mensili, la serie di atelier dagli otto agli undici anni, età media di passaggio al corso superiore» (Nathalie Bremand,

p. 76).

I prodotti degli atelier servivano alla collettività, sia i prodotti agricoli dell'atelier «agricoltura, lavoro della fattoria», sia la stampa del bollettino dell'orfantofio fatta dal laboratorio tipografico.

Finché durò l'esperienza di Robin a Cempuis, l'orfantofio divenne un vero centro di irradiazione di idee pedagogiche, non solo per i seguaci degli ambienti anarchici. Perfino i rapporti degli ispettori dell'istruzione pubblica descrivevano risultati validi per quanto concerneva il livello scolastico, malgrado le cattive condizioni fisiche e il livello culturale che questi bambini, provenienti dagli ambienti più poveri, presentavano al momento della loro ammissione. Cempuis fu per anni un laboratorio pedagogico, trovando un uditorio sempre più vasto.

Ma la fine di quei quattordici anni di lavoro originale, innovatore pose di nuovo, per Cempuis, come per la Escuela moderna o La ruche, la questione della possibilità di realizzare e di

portare a buon fine simili progetti pedagogici in una società gerarchica, autoritaria. Quali tracce lasciò questa esperienza nei bambini che l'avevano vissuta? Quale fu il segno, l'impronta di questa educazione e in che cosa quei bambini divennero adulti più liberi di quelli cresciuti in un ambiente educativo tradizionale? A questa domanda non si può dare risposta probante ed essa resta al centro del problema, perché è attraverso l'educazione, attraverso la creazione di nuovi rapporti tra adulti e bambini che si aspira a uscire dalla seguente aporia: si può liberare l'individuo prima di cambiare la società oppure deve prima venire il cambiamento sociale?

Francisco Ferrer

Robin era stato ormai revocato come direttore da diversi anni e, dopo che se ne andò, l'esperienza di Cempuis si era fermata, quando Francisco Ferrer aprì a Barcellona la Escuela moderna. Cresciuto in un ambiente relativamente agiato, in una famiglia cat-

tolica e monarchica, egli rinnegò queste credenze nel corso dell'adolescenza. Massone, repubblicano, fu costretto a espatriare in Francia nel 1886 a causa della sua partecipazione a un «colpo di stato» fallito per tentare di proclamare la repubblica. Visse come professore di spagnolo, continuando a esercitare un'intensa attività di propaganda repubblicana e anticlericale. Nel 1901 entrò in possesso dell'eredità della signorina Meunier, un'anziana allieva, che gli permise di realizzare il suo progetto educativo. Rientrato a Barcellona vi fondò la Escuela moderna.

Da qualche anno i liberi pensatori spagnoli tentavano di togliere alla chiesa l'egemonia in campo educativo e la Escuela moderna s'inserì in questa direzione. Ma Ferrer andò più avanti e si impegnò a coordinare tutti gli sforzi prima dispersi.

«Allevare il bambino in maniera che si sviluppi al riparo dalle superstizioni e pubblicare i libri necessari per produrre questo risultato: questo è lo scopo della

Escuela moderna». Per poter offrire ai bambini dei libri appropriati per i suoi obiettivi, cioè «per sostituire allo studio dogmatico la ragione delle scienze naturali» (Francisco Ferrer y Guardia, *La scuola moderna e lo sciopero generale*, Edizioni La Baronata, Lugano, 1980, p. 57), Ferrer dotò la sua scuola di una casa editrice. Più tardi si aggiunsero un bollettino di divulgazione e un istituto magistrale per la formazione degli insegnanti.

L'individuo era alla base del progetto educativo di Ferrer, un individuo naturalmente buono e socievole che avrebbe dovuto sbocciare e realizzarsi solo in un clima di libertà. A differenza dei libertari francesi che impressero all'idea di educazione integrale il carattere di un'istruzione politecnica («la papillonne»), Ferrer centrò tutti gli sforzi sulla metodologia di acquisizione della conoscenza. Ecco come egli definì la propria missione pedagogica.

«Dato che abbiamo come guida educativa la scienza, le scienze naturali, sarà fa-

cile comprendere ciò che segue: faremo in modo che le rappresentazioni intellettuali che la scienza suggerirà all'allievo divengano dei sentimenti e siano amate profondamente» (Francisco Ferrer, p. 64).

Come Robin, anche Ferrer fu impegnato nella lotta contro il dogmatismo, i pregiudizi, le superstizioni. Ma mentre il primo dispose (provvisoriamente) della fiducia e anche del sostegno dell'amministrazione pubblica, la situazione del secondo fu completamente diversa in una Spagna cattolica, monarchica, tradizionalista che attingeva il proprio potere dall'ignoranza del popolo. Voler sostituire la ragione alla fede, la scienza al dogma, lodare la compresenza di maschi e femmine nella stessa scuola era pericoloso e dunque intollerabile. Come vedeva Ferrer l'avvenire? «Siamo persuasi che l'educazione del futuro sarà basata sulla spontaneità (...) Preferisco la spontaneità libera del bambino che non sa nulla, all'istruzione verbosa e alla deformazione intellettuale di un bambino

che ha subito l'educazione attuale». L'educazione, come egli la concepì doveva realizzare «uomini capaci di distruggere, di rinnovare continuamente il loro ambiente e se stessi, uomini la cui forza consiste nell'indipendenza intellettuale, che non si assoggetteranno a nulla, sempre pronti ad accettare ciò che c'è di meglio, felici del trionfo di idee nuove, che aspirano a vivere molteplici vite in una sola vita». E conclude: «La società attuale teme uomini simili: non ci si può dunque aspettare che desideri un'educazione che possa formarli» (Francisco Ferrer, pp. 100-101). La società del suo tempo ha fatto del suo meglio per evitarlo: ha fatto sparire la sua scuola e ha fucilato colui che aveva osato pensarla possibile.

Sébastien Faure

Quando nel 1904 Faure affittò una tenuta di 25 ettari a 50 chilometri da Parigi per realizzare il suo progetto di educazione dei bambini secondo i principi libertari, aveva dietro di sé anni di lotta politica. «Se dovessi

riassumere l'impressione generale che ho provato studiando questa figura, direi che si può considerare Faure come l'archetipo dell'agitatore. Di città in città, di provincia in provincia, porta il perturbamento del pensiero rivoluzionario. La sua parola instancabile fomenta disordini nelle coscienze comatose, risveglia rumori strani nei cervelli dormienti (...) Sembra che la sua funzione naturale sia di smuovere le folle e scavare nel profondo letargo delle masse la larga scia delle urgenti rivolte» (Roland Lewin, *Sébastien Faure et «La ruche»*, Ivan Davy, Maine e Loire, 1989, p. 34).

Fu grazie a questo talento da oratore, al denaro raccolto nei suoi giri di conferenze, che venne finanziato quel progetto che prese forma con il nome di La ruche. Anch'essa, come la Escuela moderna, a differenza di Cempuis, fu un'impresa che si collocò al di fuori del campo dell'amministrazione pubblica, il che non significa fuori della portata dello stato, come ha dimostrato la fine tragica di Ferrer.

Dal 1904 al 1907 una quarantina di ragazze e ragazzi provenienti come quelli di Cempuis dai ceti più poveri, talvolta orfani (come la figlia di Auguste Vaillant, ghigliottinato per aver lanciato una bomba nella Camera dei deputati) o bambini di militanti troppo impegnati nell'azione rivoluzionaria per poter assicurare loro un'educazione, questi bambini e ragazzi furono educati a La ruche.

Faure non fu un teorico dell'educazione integrale. Si rifece completamente alle idee di Robin e il suo merito fu di aver realizzato la propria esperienza pedagogica del tutto indipendentemente, senza utilizzare eredità né sussidi statali. Il programma di La ruche fu da lui stesso così riassunto: «Con una vita all'aperto, un'alimentazione regolare, l'igiene, la pulizia, le escursioni, gli sport e il movimento, formiamo degli esseri sani, vigorosi e belli. Con un insegnamento razionale, con lo studio stimolante attraverso l'osservazione, la discussione e lo spirito critico, formiamo delle intelli-

genze ben coltivate. Con l'esempio, la dolcezza, la persuasione e la tenerezza, formiamo delle rette coscienze, delle volontà ferme e dei cuori affettuosi» (Roland Lewin, p. 94).

Questa pedagogia non direttiva era basata sul metodo induttivo, considerato positivo e razionale, al contrario del metodo deduttivo che Faure considerava «pappagallesco». Infatti prese come punto di partenza un principio: il metodo induttivo. Ponendo il bambino di fronte alla realtà e stimolandolo a controllare, verificare, comparare i risultati osservati, si svilupperà in lui un'attitudine attiva e critica.

Quale ruolo ha allora l'insegnante? Questione delicata, perché si tratta di guidare senza imporre il proprio punto di vista, né le proprie convinzioni. «Capisco che l'educatore e il padre gioiscano nel riflettersi, nell'ammirarsi nel bambino

che educano: questo desiderio di modellare l'educato a immagine dell'educatore è umano: nondimeno è condannabile e dev'essere riprovato» (Roland Lewin, p. 115).

Quando, dopo qualche anno di difficoltà, Faure cominciò finalmente a intravedere la possibilità che La ruche potesse diventare autonoma e fare a meno dei finanziamenti derivanti dalle conferenze, arrivò la guerra a distruggere le sue speranze. Alcuni insegnanti, stranieri, vennero arrestati e poi espulsi, altri partirono per il fronte. Il diritto di assemblea venne soppresso, le conferenze furono annullate. Le sottoscrizioni provenienti dal movimento operaio diminuirono rapidamente. Non restò che il sussidio che lo stato versava per gli orfani e i magri proventi dell'attività degli atelier.

Nel febbraio 1917 La ruche chiuse i battenti.

traduzione di **Filippo Trasatti**

33

Paul Goodman / Bambini e psicologia ● ●

Mi sembra particolarmente significativa la vivace attenzione rivolta al tema del bambino e la famiglia; il desiderio dei genitori di essere informati per fare del loro meglio, piuttosto che seguire l'impulso o l'intuizione; in altri termini ciò che è significativo è l'importanza attribuita nella nostra società alla psicologia, e questa è ancor oggi in gran parte la psicologia della famiglia creata da Sigmund Freud, che discute i problemi di gelosia, dipendenza infantile, sottomissione e ribellione all'autorità o la competizione tra fratelli; oppure ancora problemi di rancore, pregiudizio morale e altre formazioni reattive che derivano dalla depravazione istintuale.

Questo interesse per i bambini è certamente promettente, perché la diffusio-

ne di questo sapere non mancherà di porre rimedio ad alcuni abusi e l'ha già fatto abbastanza clamorosamente. Ma questo interesse in se stesso è anche un sintomo di una situazione sociale infelice.

La gente coscienziosa dedica speciale attenzione ai bambini e in generale alle sue relazioni interpersonali, perché non ci sono sufficienti lavori da uomini o lavori da donne a cui dedicarsi. Non voglio dire che non ce ne sono in assoluto; ma nel nostro sistema sociale e tecnologico non ci sono iniziative abbastanza stimolanti, accessibili, dotate di senso e giustificate in se stesse, nelle quali un essere umano possa esercitare la sua iniziativa e usare il suo enorme potere psichico e fisico per qualcosa che ne espliciti le capacità.

Questo problema va oltre i sistemi politico-economici, è ancor più in profondità, e mi è difficile pensare a qualche soluzione per alleviarlo. Attualmente nella nostra società ci dedichiamo a iniziative collettive che non stimolano, e non possono stimolare, e non utilizzano questi animali notevolmente dotati come esseri individuali, soprattutto prima che vengano completamente scoraggiati e che divengano apatici. In questo modo ci si possono aspettare sempre più spesso sfoghi in campo religioso. Il peso di questo fardello cade sulla nostra preoccupazione per i bambini e le relazioni interpersonali, perché almeno queste sono cose per le quali individualmente si può cercare di fare qualcosa.

I buoni genitori lavorano per dedicare l'energia disponibile ai bambini; i bambini a loro volta crescono e scoprono che non hanno un campo d'azione in cui impiegare le proprie energie, ma che possono dedicarle ai bambini. La cura dei bambini ha il vantaggio primario di poter essere disinteressa-

ta, compassionevole e, *noblesse oblige*, è l'equivalente più vicino per noi alla vecchia cavalleria. L'altro vantaggio è che, salvo coloro che hanno la vocazione, che sono nati insegnanti, si tratta di un'occupazione che, svolta continuativamente, svuota senza produrre effetti. Abbiamo bisogno anche di drghi da uccidere, pianeti da esplorare, merci da produrre per gli indiscutibili bisogni della gente. Un mio amico psichiatra dice che il modo giusto per prendersi cura dei bambini è il seguente: «lasciateli soli e stategli intorno». Dove «stargli intorno» significa garantirgli la sicurezza, assistere alle loro imprese, consolarli nel dolore, offrirgli suggerimenti e un equipaggiamento materiale per i passi successivi e delle risposte quando le richiedono.

La famiglia come terreno di battaglia

Nelle nostre famiglie attuali, i bambini, per quel che concerne le loro attuali soddisfazioni e il libero sviluppo delle loro possibilità, sono certamente schiaccia-

ti, frustrati, dai loro ostili e accondiscendentemente muti genitori. Francamente dubito che si possa trovare un bambino su dieci che non sia seriamente danneggiato, in un qualche modo definito e tangibile, dalla sua famiglia. Direi questo con indignazione, come un'accusa contro la famiglia, se non fossi convinto che i sostituti attualmente disponibili sarebbero ancor più disastrosi.

Consideriamo la cosa dall'altro punto di vista: i genitori legati e tiranneggiati dai piccoli Neroni. Non si può rimetterli al loro posto per diverse ragioni: 1) non si può, provateci; 2) non si può piegarli con la forza e alla fine, se li si danneggia, il risultato negativo rimbalza sulle nostre spalle; 3) cosa fondamentale, non si possono rifiutare le richieste imperiose dei ragazzi perché nella maggior parte dei casi, se non in tutti, le cose difficili che chiedono sono davvero giustificate: vogliono spazio, stimoli, libertà sessuale, modelli degni a cui rivolgersi nella crescita, massime sagge tratte dall'e-

sperienza, arti e mestieri veri da imparare, animali da cacciare, l'ignoto da esplorare e risposte comprensibili a domande dirette. Ma certamente il nostro modo di abitare, l'economia, il nostro stile, le nostre frontiere, le scienze non possono soddisfare queste giustificate richieste. La nostra organizzazione è diventata così oggettiva che pochi adulti e nessun bambino ha più a disposizione un mondo oggettivo. Perciò i genitori sensibili si sentono giustamente colpevoli, cercano ansiosamente, in condizioni impossibili, di non privare i bambini dei loro naturali diritti di eredi della natura e degli uomini. Molti di noi non soffrono di quello che si potrebbe chiamare il complesso di Lear? Siamo disorientati dal libero e incorrotto potere della gioventù, non abbiamo diritti da opporgli, ci rassegnamo e rinunciamo ai nostri diritti.

Maestri senza autorità

Per chiarire meglio la situazione, proviamo a confrontare la famiglia con un maestro e i suoi allievi, che

sia un artista, un artigiano o uno studioso. Egli usa i giovani per i suoi scopi, dice che cosa fare e cosa non fare con sicurezza, perché è rivolto al lavoro da fare. Egli insegna loro non per la cura di prevenire errori e anticipare il futuro. A loro volta essi non sono né umiliati, né intimiditi, né sfruttati. Crescono nel e attraverso il lavoro e la prova schiacciante non viene dall'autorità ma dal lavoro.

Consideriamo ora la famiglia come una scuola per crescere e imparare l'arte della vita, l'esplorazione e l'orientamento in una certa direzione: quale madre o padre si sentono maestri in questo campo e sanno dare ordini e proibire, fatte salve alcune regole elementari per la sicurezza, la salute e le buone maniere? Non abbiamo un metodo per raggiungere ciò che non conosciamo. Questo fatto viene espresso da una frase spesso ripetuta: non mi preoccupo di ciò che i miei bambini fanno o diventano, finché sono felici. Un'affermazione umile, sensibile e onesta che però mette i genitori nell'impossibile situazione di dover

soddisfare un' indefinita responsabilità. Così, invece di improvvisare con arguzia e amore su una base di esperienza e di realizzazione personale, essi si affidano necessariamente alla psicologia e all'igiene mentale.

Un'altra causa di preoccupazione è che i bambini sono diventati l'unica plausibile giustificazione per l'esistenza della famiglia monogamica. Dal punto di vista economico le donne guadagnano e sono perciò indipendenti. Come modo di vita, con il generale declino delle vecchie convenzioni sessuali e l'indebolimento delle vecchie inibizioni, il matrimonio monogamico è sentito come una trappola e una frustrazione; la gente è esposta, e si permette di provare tentazioni, ma non è capace di avere l'appagamento desiderato, così resta piena di risentimento e senso di colpa che proietta sul partner. Penso francamente che se molti matrimoni (forse la maggior parte) potessero semplicemente sciogliersi dopo pochi anni, i partner diventerebbero improvvisamente più gioio-

si, più sereni e più giovani. E allora mi verrebbe da dire: cambiamo questa istituzione; solo che non è così semplice. Siamo ancora presi nella trappola della gelosia, dei nostri complessi edipici e, nella attuale situazione di frammentazione sociale, il compagno nel matrimonio è la salvaguardia contro l'isolamento e la solitudine. La famiglia è stata il baluardo dell'economia privata; oggi è il rifugio contro l'economia collettiva.

Ma considerando i costi, i fondamenti su cui si basa questa istituzione non reggono se sottoposti al vaglio. Sono i bambini che valgono lo sforzo. E, ovviamente, con due o tre bambini che oggi sono lo standard, il peso della giustificazione che dev'essere generato da ogni piccolo caro è in verità grande.

La salvezza attraverso le tecniche sessuali

Come difesa contro tutti i pensieri repressi, per un'intera generazione lo scopo più alto nella vita è diventato quello di realizzare un matrimonio normalmente felice e di crescere in salute

(psicologica) i bambini. Cioè, quello che è sempre stato considerato un normale e utile sfondo per un lavoro nel mondo o per servire Dio, ora viene visto come una meta eroica a cui tendere. Questo è assurdo. Eppure questo modo di sentire è profondamente giustificato dal fatto che almeno questo scopo può essere raggiunto a livello personale; è legato a soddisfazioni e responsabilità reali, non meramente simboliche. Lo stesso non si può dire per gli altri scopi della maggior parte della gente, i quali o sono finzioni di prestigio e potere, oppure sono controllati socialmente. Prendiamo il caso in cui uno scopo non può essere raggiunto o quando un matrimonio si spezza: è eccezionale che il lavoro delle persone o il loro ruolo sia abbastanza importante e reale da occupare i loro pensieri o da farli resistere con un'umana forza d'animo. Viste così le migliaia di manuali di tecniche sessuali e per un matrimonio felice hanno la toccante dignità dei precetti evangelici, a cui in effetti il loro tono si avvi-

cina. Essi insegnano come salvarsi e che non c'è altra via per salvarsi.

I benintenzionati amorosi genitori fanno dei figli una vocazione e una professione finché alla fine possono mandarli, sempre più presto, agli asili e a scuola. Forse la scuola fornirà loro la possibilità di esplorare e indirizzarsi verso una meta precisa. Ma la situazione degli insegnanti della scuola non è molto diversa. Il problema è sempre: che cosa insegna? Che cosa merita di essere insegnato? Il curriculum diventa sempre più povero, perché un educatore onesto non può credere seriamente che le solide scienze e le materie umanistiche siano fondamentali nella vita per la media di questa massa di alunni. Né la risposta può essere il cosiddetto training professionale (tra l'altro il nome tende ad applicarsi proprio in assenza di una professione). L'addestramento al lavoro e i training perditempo non possono ravvivare l'animo umano. La risposta della scuola è, ancora una volta, la psicologia. L'insegnante

non ha contenuti validi, ma un metodo e ciò che insegna sono le relazioni interpersonali. La sola arte essenziale è saper leggere semplici parole, perché la produzione e la distribuzione dipendono dalla lettura. Da cento anni esiste l'istruzione primaria per tutti e il marchio del deviante che non si adatta al sistema economico è che non legge o non sa leggere. Ma l'intollerabile ironia è l'attuale delirio per aumentare la quantità di matematica e fisica, per paura che le nostre bombe, radar e missili restino indietro rispetto a quelli russi. Questi studi che sono stati mete trascendenti per i migliori, sono ora ridotte così in basso, patrocinate per motivi indegni, per professori avidi di sovvenzioni e obbligo per gli studenti.

Successo senza realizzazione

Cresciuti in un mondo in cui non riescono a vedere la relazione tra attività e realizzazione, gli adolescenti credono che ogni cosa sia prodotta da un gioco di specchi: i test sono superati con

l'inganno; si arriva se si è spinti. Le merci si riconoscono dalle loro confezioni e un uomo è stimato per la facciata che propone. I delinquenti che non sanno leggere e abbandonano la scuola, e perciò divengono ancor meno capaci di partecipare alle attività disponibili, dimostrano molta capacità e vitalità quando si aprono da soli direttamente la strada che conduce a una ricompensa per un'attività: soldi, prestigio e notorietà, che provano in un sol colpo che essi non sono impotenti. Ed è curioso e profondamente istruttivo come regrediscono politicamente a un tipo di legge feudale che lega capo e banda, che è maggiormente comprensibile per loro. Il codice di una banda di strada ha molti articoli in comune con il codice di Alfredo il Grande.

È veramente scoraggianti essere con giovani dall'umore equilibrato che non sanno che cosa vogliono dalla vita per se stessi: diventare dottori, avvocati, accattoni, ladri? Forse ricchi, o poveri, capi indiani? Semplicemente non hanno

ambizione e non sanno immaginarsene una. Ma non è vero che non se ne preoccupino. Il loro «chi se ne frega» è vulnerabile, i loro occhi sono terribilmente frustrati e imploranti. Dico che è scoraggiante e voglio dire che le lacrime mi rigano le guance. E io che sono anarchico e pacifista sento che sarebbero più felici se fossero nell'esercito.

La psicologia dell'abbondanza

Quello che ho dipinto è un quadro triste. Ovviamente perché è sempre triste scrivere qualcosa invece che fare qualcosa. La poesia invece non è triste, è azione. Non penso che sia il caso di indignarsi o disperarsi. Non bisogna indignarsi perché molte persone stanno facendo del loro meglio e molti di questi problemi sono nuovi e sorprendenti e devono essere elaborati con pazienza. Non bisogna disperarsi perché mi sembra che siamo in uno stadio di transizione: stiamo cercando una qualche specie di organizzazione collettiva che sarà più ricca di vitalità naturale e di

spontaneità creativa e che non avrà bisogno delle «relazioni interpersonali». Ovviamente non riesco a immaginare una cosa così contraddittoria perché altrimenti l'avrei descritta invece di dipingere questo fosco quadro. Nel frattempo noi genitori psicologicamente informati stiamo ostinatamente contribuendo alla sua esplosione. In milioni, presto la maggioranza, abbiamo liberato la sessualità, abbiamo onestamente rinunciato a un'autorità vecchio stile, perché non conosciamo i giusti principi. Così nella nuova generazione ci saranno maggiore salute ed energia e nulla per cui usarle; sempre più ragazzi spregiudicati e di buon umore, però sempre più stupidi.

Questa è la psicologia dell'abbondanza che va a braccetto con l'economia dell'abbondanza. Con la diminuzione della paura della povertà, appaiono più vaste e vaghe preoccupazioni per il destino. Il nostro compito attuale, mi sembra, è sbarazzarci di qualche idea, sbarazzarci della Vita in modo da poter avere una piccola vita, ma migliore, e infine, sbarazzarci della psicologia affinché possiamo avere maggiore capacità di contatto e di invenzione. Come diceva Lao Tse: «Governare bene significa vuotare la mente della gente e riempire la sua pancia».

da *The Children and Psychology*, in *Liberation* (settembre 1956).

traduzione di **Filippo Trasatti**

3 3
3 3
3

Volontà

gli ultimi numeri

Pornoecologia, la natura e la sua immagine

scritti di Jean Baudrillard / Augustin Berque / Philippe Descola /
Paolo Fabbri / Franco La Cecla / Wolfgang Sachs /
Lucetta Scaraffia / Michael Strachan

Il pensiero eccentrico

scritti di Henri Atlan / Murray Bookchin /
Cornelius Castoriadis / Eduardo Colombo /
Giancarlo De Carlo / Marianne Enckell /
Emmanuel Lizcano / Edgard Morin /
Lewis Mumford / Jean Petitot / Norbert Pierre /
Ilya Prigogine / Pierre Rosenstiehl /
Salvo Vaccaro / Milan Zeleny

Le altre pubblicazioni dell'Editrice A

A rivista anarchica

mensile / 44 pagine
in vendita nelle edicole e nelle librerie /
una copia 3.000 lire /
abbonamento annuo 30.000 lire /
versamenti ccp12552204 intestato a Editrice A

Elèuthera

volumi pubblicati

P.M. / Amberland
Pierre Enckell / Che gioia vivere
Colin Ward / Dopo l'automobile
Marc Augé / Un etnologo nel metrò
Kurt Vonnegut / La colazione dei campioni
René Dumont / Democrazia per l'Africa
Brenda Maddox / La dottrina diabolica
Noam Chomsky / Illusioni necessarie
Luigi Veronelli / Vietato vietare
Frederick Simoons / Non mangerai di questa carne
Kurt Vonnegut / Perle ai porci
Henri Laborit / Copernico non ha cambiato gran che
Michael Smith / Educare per la libertà
Marge Piercy / Sul filo del tempo
Kurt Vonnegut / Comica finale
René Dumont / Un mondo intollerabile

Come trasformare il rapporto di sottomissione del bambino verso l'adulto? È possibile creare un dialogo fondato sulla libertà? Quali sono le condizioni che permettono una crescita equilibrata? Per rispondere a queste domande gli autori del volume presentano i risultati di iniziative didattiche alternative. E gli strumenti per rinnovare la scuola. Ma anche per ripensare l'educazione.



Matthew Appleton
Summerhill oggi

Marcello Bernardi
I tre nemici

Heloisa Castellanos
Cempuis, Escuela moderna, La ruche

Francesco De Bartolomeis
L'innovazione educativa

Marianne Enckell
L'alfabeto dello sviluppo

Paul Goodman
Bambini e psicologia

Susanna Mantovani
Limiti e regole

Tamar Okonowski
L'utopia del kibbutz

Ferro Piludu
Le parole della libertà

Giuseppe Pontremoli
Cattivi maestri

Ruben Prieto
Figli della Comunidad

Nanni Salio
Educare alla nonviolenza

Sergio Spaggiari
Il potere degli adulti

Anna Maria Turrini
La via alla creatività

Colin Ward
La città vista dal basso

VOLONTÀ

Lire 20.000