

*Demiro Marchi*

**Verso la scuola  
a pieno tempo**

**Comune di Rosignano Marittimo  
1972**

Premessa

Il presente lavoro è frutto di indagini, esperienze e studi effettuati negli anni 1970/72 e di una prima applicazione, in fase sperimentale e nello stesso periodo di tempo, di scuola a pieno tempo nelle scuole elementari d 2° Circolo Didattico di Rosignano M°.

Parte integrante di un più ampio saggio sui rapporti tra educazione e politica, così come si sono venuti ponendo in una comunità in trasformazione come è quella di Rosignano, nel corso degli ultimi anni, tende a fissare alcune linee direttive ed alcuni principi base per una retta impostazione di un impegno educativo in atto, ed a richiamare l'attenzione di tutti gli "operatori" dell'educazione (insegnanti, amministratori pubblici, sindacalisti, ecc.) sui problemi che si vengono ponendo a tutti coloro che si apprestano ad intraprendere analoghe esperienze. Una fotocronaca commentata dei momenti più significativi di una giornata di vita scolastica vuol essere un contributo ad un sempre più stretto rapporto tra teoria e pratica ed un aiuto a tutti coloro i quali ritengono che l'enunciazione di principi validi sul piano pedagogico e metodologico debba essere seguita ormai da una loro traduzione in pratica sul piano dell'iniziativa politica e didattica.

Vengono poi riportati in Appendice le disposizioni legislative ed il Decreto Ministeriale recentemente adottato per un primo timido ed ancora inadeguato tentativo di applicazione di scuola a pieno tempo su più vasta scala.

Ci è sembrata quindi opportuna la pubblicazione a stralcio di questa parte dedicata alla scuola, allo scopo di offrire un primo materiale per l'impostazione di un discorso critico approfondito che investa tutte le componenti attualmente impegnate nel rinnovamento delle strutture, dei contenuti culturali, e dei fini stessi dell'educazione.

Desidero ringraziare l'Amministrazione Comunale di Rosignano M° che, con una chiara visione politica dei grossi problemi che si pongono oggi alla scuola nel nostro paese, ha reso possibile, in attesa che lo Stato compia tutto intero il suo dovere in questo campo, l'attuazione nella zona di una scuola a pieno tempo generalizzata, partecipando, con un contributo di tutto rilievo sul piano finanziario e sul piano delle idee e delle iniziative, alla sua organizzazione ed alla definizione degli obiettivi di intervento a medio e lungo termine.

Analogo ringraziamento sento di dover rivolgere agli insegnanti entusiasticamente e responsabilmente impegnati nella sperimentazione di nuovi contenuti culturali, di nuove tecniche didattiche, di nuove forme di insegnamento collaborativo e di direzione democratica ed ai genitori degli alunni che, nelle Assemblee e nei Comitati di scuola e di direzione, partecipano attivamente ed in prima persona, alla costruzione e alla gestione di un nuovo tipo di scuola.

“Demiro Marchi”

Rosignano Solvay, marzo 1972.

## Cap. 1° IL CONDIZIONAMENTO SOCIALE DEL PROCESSO EDUCATIVO

I problemi posti dal condizionamento socio-economico sul successo o sull'insuccesso scolastico dei ragazzi delle classi meno privilegiate a livello della scuola dell'obbligo, hanno trovato in questi ultimi anni una più precisa caratterizzazione attraverso studi e ricerche condotti a diversi livelli e con diverse accentuazioni sia in Italia che in alcuni paesi stranieri (1)

La pubblicazione dell'ormai nota. "Lettera ad una professoressa" dei ragazzi della scuola di Barbiana, con la sua forte accentuazione polemica, nei confronti degli insegnanti e dal tipo di cultura di cui essi sono portatori ha aperto un largo processo di ripensamento critico che ha investito la scuola, le comunità e gli organi che vi operano, il mondo del lavoro e della politica.

In particolare poi l'attenzione degli studiosi di scienze dell'educazione è stata ricondotta all'esame dei forti processi di condizionamento esistenti ai livelli più bassi.

La discriminazione nell'accesso agli studi superiori, il condizionamento esercitato nel diritto allo studio non avviene solo a livello degli studi superiori e dell'Università, ma inizia fin dai primi anni di vita e di scuola.

La discriminazione si attua fin dalla scuola materna, per l'insufficiente sviluppo della scuola materna statale, si consolida nella scuola elementare e nella scuola media a livello dell'obbligo scolastico mediante un processo di selezione che, dopo l'attuazione dell'obbligo scolastico fino al 14° anno di età sembra spostarsi a livello della scuola elementare e dalla scuola media inferiore. L'esame dei dati relativi alle ripetenze negli anni scolastici 1961/62 e 1967/68 conferma che ci troviamo di fronte ad un problema che ha sul piano nazionale, dimensioni vaste ed implicazioni di notevole valore sociale ed educativo: (2)

PROMOZIONE	Scrutinati o esaminati		Promossi		Respinti		Respinti %	
	1961/62	1967/68	1961/62	1967/68	1961/62	1967/68	61/62	67/68
da 1a a 2a elem.	862.726	971.904	761.526	870.060	101.200	101.844	11,7	7,7
da 2a a 3a elem.	866.412	924.692	755.908	837.538	110.504	87.154	12,7	9,4
da 3a a 4a elem.	806.915	904.742	721.743	818.975	85.172	85.767	10,5	9,7
da 4a a 5a elem.	790.297	852.490	702.698	769.391	87.599	83.099	11,0	9,7
licenza elem.	783.969	818.062	694.945	754.452	89.024	63.610	11,3	7,7

E' interessante rilevare come le più alte percentuali di ripetenze si verificano proprio nei primi due anni di scuola elementare.

Anche per quanto riguarda la scuola media i dati confermano questa linea di tendenza, la selezione è infatti più accentuata nei primi due anni.

Prendiamo ad esempio i dati per la scuole statali. Forniti dall'Istat per l'anno scolastico 1967/68. (3)

CLASSI	Scrutinati o esaminati	Promossi o idonei	Respinti	Respinti%
Promozione alla 2a media	709.921	551.054	158.867	22,3
Promozione alla 3a media	561.310	468.366	92.944	16,5
Licenza media	505.157	451.715	53.442	10,5

La scuola, e la scuola a livello dell'obbligo, esercita dunque ancora un forte potere discriminante e selezionante, influenzando in maniera decisiva l'accesso agli studi superiori e lo stesso adempimento dell'obbligo scolastico. L'insuccesso ed i ritardi scolastici vanno visti, prima di tutto, come sostiene Amleto Bassi "in termini sociali e di politica scolastica; essi diventano problemi pedagogici, psicologici e psichiatrici solo in modo derivato, in quanto cioè la situazione sociale e quella scolastica del bambino e dell'adolescente italiani sono tali per cui ne vengono ignorate o frustrate le leggi dello sviluppo e le esigenze più fondamentali ai fini della formazione di personalità equilibrate e nelle quali tutte le potenzialità possono attuarsi in modo che la società riceva dalla scuola individui che si possono inserire attivamente e fecondamente in essa". (4)

L'insuccesso ed i ritardi scolastici sono determinati quindi non tanto e non solo da fattori e carenze di carattere individuale quanto soprattutto da fattori e cause di ordine sociale. Il fattore economico è

senza dubbio uno de gli elementi più fortemente condizionanti, l'estremo grado di arretratezza e di miseria esistente infatti in alcune aree di sottosviluppo economico o in alcuni gruppi viventi al margine delle grandi città anche industrialmente avanzate si ripercuote indubbiamente sul rendimento scolastico.

Ma il condizionamento socio-economico opera, come sostiene il Visalberghi, in maniera molto più complessa: "vi si intrecciano fattori molteplici di tradizione familiare, stimolazione familiare e ambientale, qualità e grado delle motivazioni, livello di aspirazione, percezione di valori; né minore importanza hanno in connessione con quelli, i fattori che si possono chiamare istituzionali quali, gli ordinamenti scolastici, i programmi e i procedimenti didattici (con i valori e i riferimenti culturali in essi incorporati), i servizi di assistenza scolastica e di orientamento, la tradizione delle scuole, la formazione o l'atteggiamento degli insegnanti, le iniziative culturali para e extra-scolastiche, i rapporti fra scuola e comunità, e così via".(5)

#### 1) - Insuccessi e ritardi scolastici a Rosignano

Il Comune di Rosignano M<sup>o</sup>, posto quasi al centro della provincia di Livorno, in un'area economicamente e socialmente tra le più avanzate della Toscana, è un utile punto di riferimento per verificare alcuni processi che sul piano educativo e sociale presentano caratteristiche profondamente contrastanti.

L'indagine sugli insuccessi o i ritardi scolastici, condotta dallo scrivente con la collaborazione di un gruppo di insegnanti e studenti universitari durante l'anno 1970, fornisce dati quanto mai significativi e suggerisce tutta una serie di riflessioni e considerazioni che valgono non solo per lo studioso o per gli "operatori" della scuola, ma che acquistano significato e rilievo sul piano politico e sociale.

#### a) - Condizione socio-economica e professionale

L'indagine è stata compiuta su due gruppi campione di alunni, tutti nati nell'anno 1955, seguiti per gli otto anni della scuola dell'obbligo, ed appartenenti: il primo gruppo ai paesi della zona collinare (Rosignano M<sup>o</sup>, Castelnuovo, Gabbro e Nibbiaia) il secondo gruppo a Rosignano Solvay.

Le variabili prese in esame sono la condizione professionale del padre ed il grado di scolarizzazione dei genitori.

La composizione sociale dei due campioni di alunni rispecchia le caratteristiche socio-economiche di una zona nella quale è presente una larga mobilità sociale per la presenza di un forte complesso industriale che ha determinato negli anni '50 e '60 un largo processo di inurbamento verso Rosignano Solvay e profondi processi di trasformazione sul piano economico e sociale.

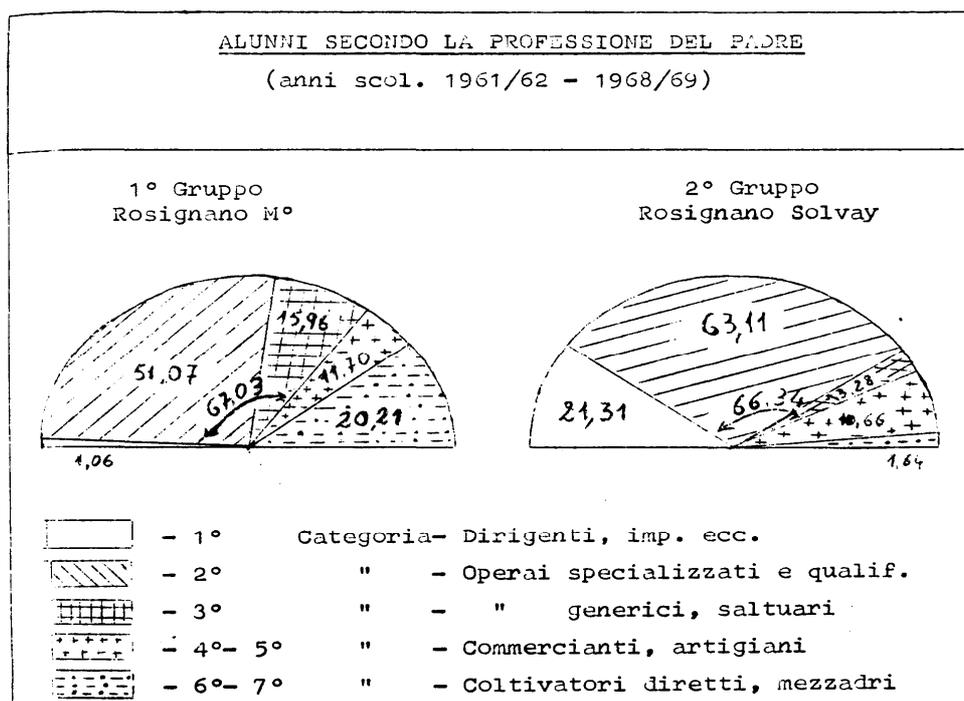
L'accentuato processo di industrializzazione della fascia litoranea, integrato nel periodo estivo dall'apporto economico dovuto allo sviluppo del turismo, ha posto maggiormente in rilievo alcuni squilibri esistenti nell'ambito del territorio comunale, nel quale persistono, soprattutto negli anni '60, alcune aree di sottosviluppo economico, individuabili nelle zone collinari per la presenza di un'agricoltura e di un'agricoltura economicamente povera ed in via di smobilitazione.

La situazione socio-economica evidenziata dai due campioni presi in esame è quindi quanto mai significativa e rappresentativa della situazione generale:

ALUNNI SECONDO LA PROFESSIONE DEL PADRE					
CATEGORIE SOCIALI	1° GRUPPO Rosignano M°		2° GRUPPO Rosignano Solvay		
	n°	%	n°	%	
1 Dir. imp. liberi prof.sti insegnanti	1	1,06	26	21,31	21,31
2 Operai spec.ati e qualif.ati industria e servizi	48	51,07	77	63,11	66,39
3 Operai generici saltuari manovali, disoccupati	15	15,96	4	3,28	
4 Commercianti, venditori am- bulanti	3	3,19	7	5,74	10,66
5 Artigiani, lavoranti in pro- prio, piccoli imprenditori	8	8,51	6	4,92	
6 Coltivatori diretti e picco- li proprietari agricoli	9	9,57	-	-	1,64
7 Contadini, mezzadri, affit- tuari.	10	10,64	2	1,64	
TOTALI	94	100,00	122	100,00	

L'analisi del campione dimostra:

- per quanto riguarda il 1° gruppo, una irrilevante presenza della prima categoria, una forte presenza della classe operaia (il 67,03%), ed all'interno di questa, accanto al gruppo più numeroso degli operai specializzati e qualificati (il 51,07%) una sensibile presenza di un sottoproletariato costituito in gran parte da operai generici occupati saltuariamente nelle attività terziarie (il 15,96%), una buona presenza del cetto medio commerciale ed artigianale (11,70% e cioè 3,19 + 8,51) ed infine una notevole presenza dei lavoratori della terra (il 20,21% di cui ±19,57 di coltivatori diretti ed il 10,64 di mezzadri);



— per quanto riguarda il 2° gruppo, una presenza notevole del ceto medio impiegatizio (il 21,31%), una rilevante presenza della classe operaia (il 66,39%), con una netta prevalenza degli operai specializzati e qualificati (il 63,11%) sugli operai generici e saltuari (il 3,28%) una discreta presenza del ceto medio commerciale ed artigianale (il 10,66%) cioè il (5,74 + il 4,92), ed infine una irrilevante presenza in questo gruppo dei lavoratori della terra che costituisce appena l'1,64%.

b) - Grado di scolarizzazione dei genitori

I dati relativi al grado di scolarizzazione e di cultura dei genitori denunciano l'esistenza di una situazione oltremodo preoccupante e che richiede un intervento qualificato ed urgente al livello dell'educazione degli adulti per l'alto grado di sottosviluppo culturale riscontrato.

La situazione già preoccupante per quanto riguarda i padri assume, come vedremo, rilievi ancora più gravi per quanto riguarda i livelli di scolarizzazione delle madri.

ALUNNI SECONDO IL TITOLO DI STUDIO DEL PADRE  
(anni scolastici 1961/62— 1968/69)

Grado d'istruzione	NUMERO		%	
	1°gruppo	2°gruppo	1°gruppo	2°gruppo
Analfabeti	3	--	3,19	--
Alfabeti senza titolo di studio	29	15	30,85	12,30
Licenza elementare	54	63	57,46	51,64
Licenza media	5	38	5,31	31,15
Diplomati	-	5	-	4,09
Laureati	1	1	1,06	0,82
Deceduti	2	--	2,13	--
<b>TOTALI</b>	<b>94</b>	<b>122</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Nel 1° gruppo (Rosignano M°) gli analfabeti costituiscono il 3,19% del campione, gli alfabeti privi di titoli di studio sono una percentuale notevole (il 30,85%) pari quasi al doppio di quella esistente in campo nazionale, (6) i padri poi in possesso della licenza elementare costituiscono il 57,46% del campione.

Se consideriamo il problema dell'analfabetismo di ritorno si può affermare che la stragrande maggioranza dei padri degli alunni della zone collinari (il 91,50%) è analfabeta o semianalfabeta o comunque ancorata a bassissimi livelli culturali.

Trascurando infatti i deceduti (il 2,13%) solo il 5,31% dei padri è in possesso di licenza di scuola media, ed uno soltanto ha conseguito la laurea.

Nel secondo gruppo (Rosignano Solvay) la situazione è notevolmente migliore, non sono presenti almeno al livello del campione gli analfabeti, gli alfabeti privi di titoli di studio scendono al 12,30%, i padri in possesso di licenza elem. sono poi il 51,64%. Occorre tuttavia rilevare che, considerato il notevole sviluppo socio-economico della zona, e tenendo sempre presente il problema dell'analfabetismo di ritorno, anche in questo secondo gruppo il 63,94% dei padri degli alunni è ancorato a bassissimi livelli culturali.

Si tratta certo di una percentuale inferiore alla media nazionale, che tuttavia non può essere considerata del tutto soddisfacente.

Si ha comunque una buona percentuale di padri con la licenza media (il 31,15%) e compaiono anche i diplomati sia pure in percentuale modesta (il 4,09%).

La situazione tende decisamente a peggiorare nel settore femminile:

ALUNNI SECONDO IL TITOLO DI STUDIO DELLA MADRE (anni scol. 1961/62 - 1968/69)				
Grado d'istruzione	NUMERO		%	
	1°gruppo	2°gruppo	1°gruppo	2°gruppo
analfabete	5	-	5,32	-
alfabete senza titolo di studio	43	37	45,75	30,32
licenza elementare	42	67	44,68	54,92
licenza media	2	12	2,13	9,84
diplomate	1	4	1,06	3,28
laureate	-	2	-	1,64
decadute	1	-	1,06	-
<b>TOTALI</b>	<b>94</b>	<b>122</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Nel 1° Gruppo tra analfabete e semianalfabete si raggiunge la percentuale del 51,07%, mentre nel 2° gruppo la percentuale sempre tra analfabete e semianalfabete scende al 30,32%. (7)

Tenendo presente che il 44,68% delle madri del primo gruppo ed il 54,92% di quelle del secondo gruppo sono in possesso di licenza elementare e considerando il problema dell'analfabetismo di ritorno si raggiunge nel primo gruppo il 95,75% e nel secondo gruppo l'85% di donne che sono analfabete o sono comunque ancorate a bassissimi livelli culturali.

Sono percentuali che debbono far riflettere perché denunciano una situazione di sottosviluppo scolastico e culturale in una zona che non può certo considerarsi civilmente o socialmente arretrata, e perché pongono agli organi di potere locale ed alla scuola gravi ed urgenti problemi per un intervento educativo a medio e lungo termine nel campo dell'educazione degli adulti.

La scuola non può attendersi inoltre un valido aiuto da parte delle famiglie nell'opera di recupero e di aiuto che deve pur perseguire in favore degli alunni intellettualmente e socialmente meno dotati.

Una scuola integrata e a pieno tempo si pone quindi come necessità urgente ed irrinunciabile e come esigenza prioritaria per un intervento politicamente e socialmente motivato.

#### c) - Insuccesso e ritardi in due gruppi campione

L'insuccesso ed i ritardi scolastici nei due gruppi campione presi in esame dimostrano, come vedremo analiticamente, che le due variabili prese in esame (condizione professionale del padre e livello di scolarizzazione di entrambi i genitori) hanno una incidenza di tutto rilievo, anche se non può escludersi l'influenza di altri fattori.

Le altre cause (residenza in ambienti meno stimolanti, condizione dell'abitazione, lavoro minorile nelle campagne, metodi e tecniche educative impiegate, continuità didattica, ecc.) concorrono con le due variabili prese in esame, a far permanere gli alunni dei centri meno evoluti ed appartenenti alle categorie sociali meno privilegiate in una condizione discriminante dal punto di vista educativo.

Ed ecco i ritardi scolastici dei due gruppi campione:

#### 1) - Rosignano M° - (1° gruppo)

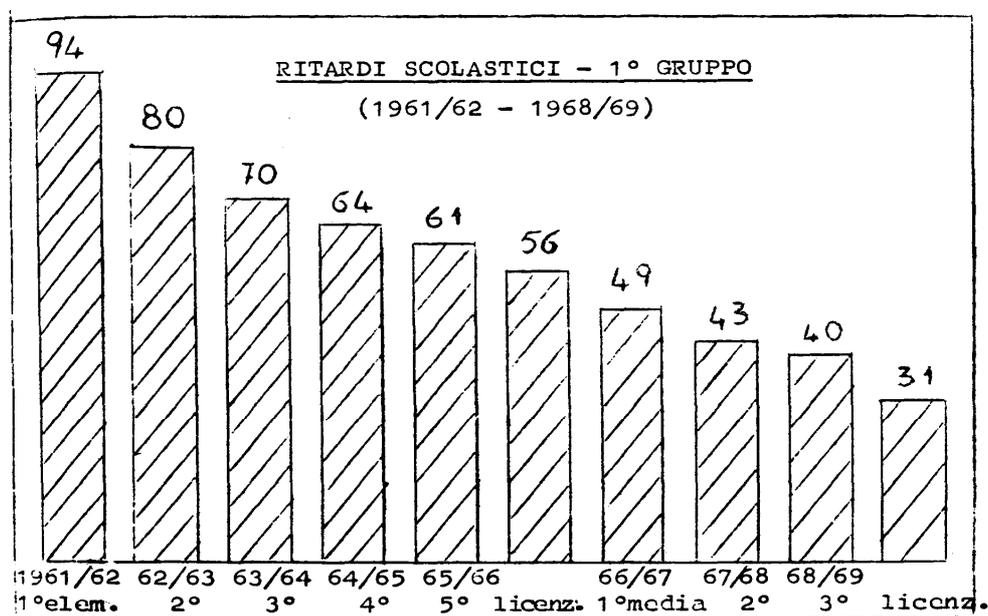
I 94 alunni iscritti in prima elementare nell'anno scolastico 1961/62, si riducono a 56 licenziati dalla scuola elementare nell'anno scolastico 1965/66 (il 59,57%) ed a 31 licenziati dalla scuola media nell'anno scolastico 1968/69 (il 32,98% dei partenti), come dimostrano i dati analitici che di seguito si riportano:

ALUNNI	MAS.	FEM.	TOT.	RESPINTI			% RESPINTI NELLE CLASSI	% LICENZ. SUL CAMPIONE
				MAS.	FEM.	TOT.		
iscritti in 1° elem.	50	44	94	9	5	14	14,89	
" " 2° "	41	39	80	6	4	10	12,50	
" " 3° "	35	35	70	2	4	6	8,57	
" " 4° "	33	31	64	1	2	3	4,68	
" " 5° "	32	29	61	1	4	5	8,19	
licenziati	31	25	56	-	-	-	-	59,57
non iscritti alla 1° media	--	--	--	-	7	7	12,50	
iscritti in 1° media	31	18	49	6	-	6	12,24	
" " 2° "	25	18	43	2	1	3	6,97	
" " 3° "	23	17	40	6	3	9	22,50	
licenziati	17	14	31	-	-	-	-	32,98

E' interessante rilevare come le percentuali dei respinti sono molto elevate in prima e seconda elementare dove avviene la più forte discriminazione, si attenuano nelle classi successive, risalgono in maniera preoccupante nella scuola media.

Si tratta di una vera e propria "strage degli innocenti" che colpisce, come vedremo più particolarmente, i ragazzi delle classi sociali meno privilegiati (8)

Il diagramma che segue evidenzia la situazione in maniera ancora più chiara:



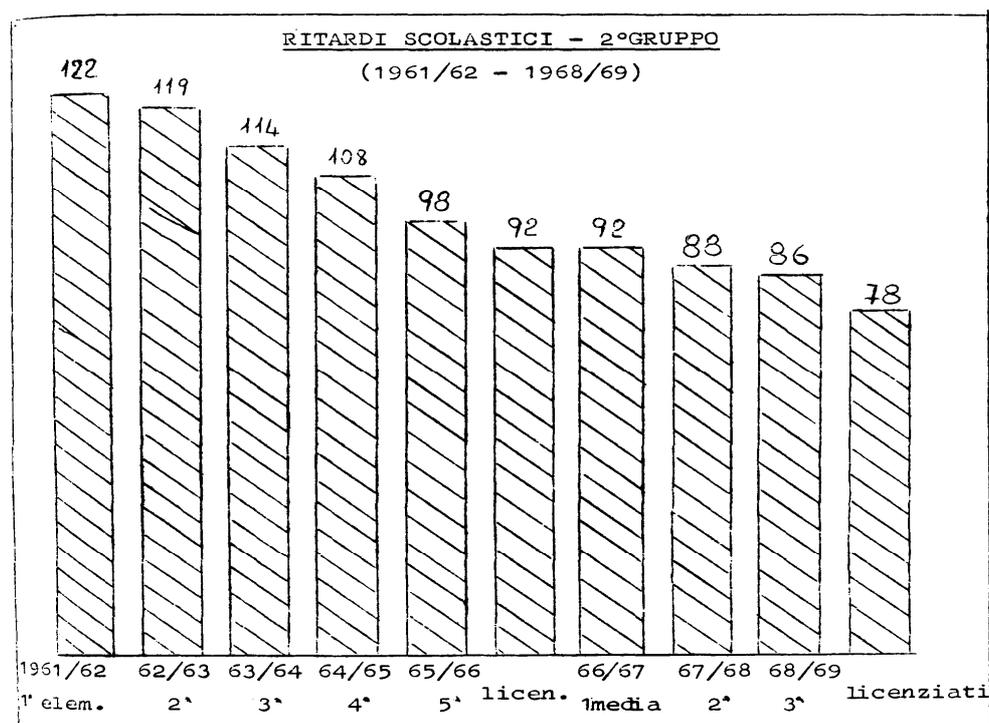
## 2) - Rosignano Solvay - (2° gruppo)

Il gruppo di Rosignano Solvay è costituito da 122 ragazzi iscritti in prima elementare nell'anno scolastico 1961/62. Di questo gruppo hanno conseguito regolarmente, al termine dei cinque anni di scuola, la licenza elementare 92 ragazzi pari al 75,40% e la licenza media nell'anno scolastico 1968/69 n° 78 ragazzi pari al 63,93% dei partiti dalla prima elementare.

Si tratta di una percentuale notevolmente migliore di quella del primo gruppo, ma non certamente del tutto soddisfacente. Vediamo ora i dati analitici e le percentuali di bocciatura nell'ambito delle varie classi sia di scuola elementare che di scuola media:

ALUNNI	MAS	FEM	TOT.	RESPINTI			% RESPINTI NELLE CLASSI	% LICENZ. SUL CAMPIONE
				MAS	FEM	TOT.		
iscritti in 1° elem.	59	63	122	1	2	3	2,45	
" " 2° "	58	61	119	2	3	5	4,20	
" " 3° "	56	58	114	5	1	6	5,26	
" " 4° "	51	57	108	4	6	10	9,25	
" " 5° "	47	51	98	1	5	6	6,12	
licenziati	46	46	92	-	-	-		75,40
non iscritti alla 1° media	-	-	-	-	-	-	-	
iscritti alla 1° media	46	46	92	2	2	4	4,34	
" " 2° "	44	44	88	1	1	2	2,27	
" " 3° "	43	43	86	3	5	8	9,30	
licenziati	40	38	78	-	-	-	-	

In questo gruppo le percentuali più alte di bocciature si riscontrano a livello della quarta e quinta elementare, diminuiscono nelle altre classi sia della scuola elementare che della scuola media, aumentano nuovamente al termine della scuola media. Il fenomeno è certamente da addebitarsi a concetto ancora largamente presente tra gli insegnanti che la scuola abbia una funzione selettiva, ciò spiega infatti il maggior numero di bocciature in quarta e quinta elementare per una forma di auto condizionamento a cui sono soggetti i maestri per il timore del giudizio che sarà formulato nei loro confronti da parte dei professori di scuola media. Identica forma di auto condizionamento si riscontra nei professori di scuola media rispetto ai loro colleghi delle scuole medie superiori, e questo spiega la forte percentuale di bocciature al termine della scuola media. Vediamo ora dal punto di vista grafico il processo selettivo effettuato in questo secondo gruppo di ragazzi:

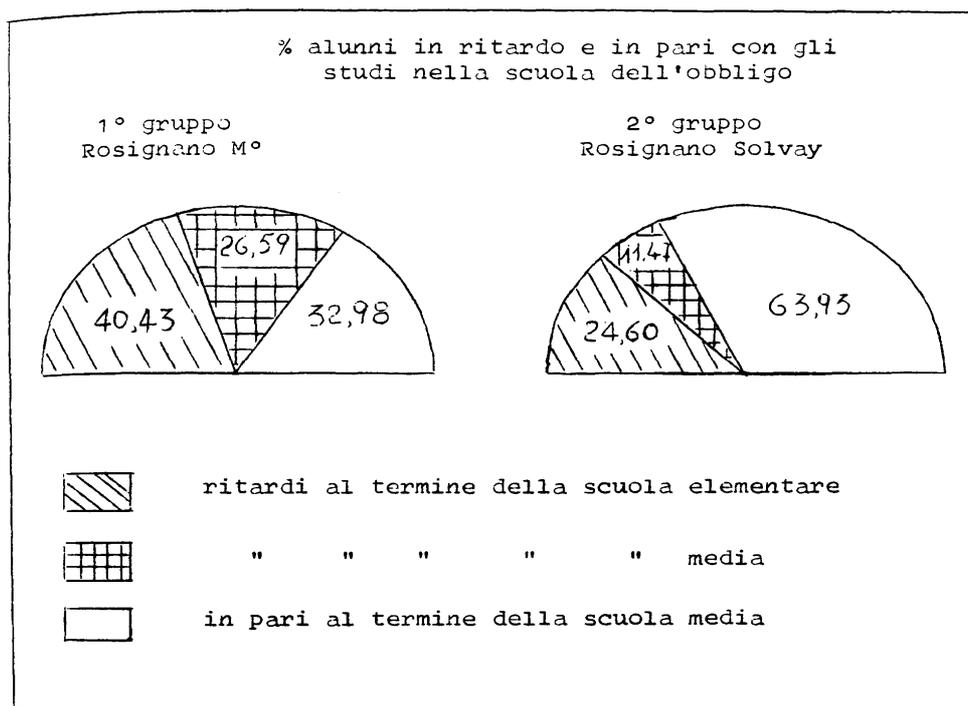


d) - Selezione e discriminazione sociale

La selezione nei due gruppi presi in esame si esercita in maniera particolarmente pesante nei confronti dei ragazzi appartenenti al primo gruppo, che provengono dalle zone economicamente e socialmente meno avanzate e si esercita, anche se in maniera meno massiccia, nei confronti dei ragazzi residenti nella zona industrialmente avanzata ed economicamente e socialmente privilegiata. La selezione si esercita poi a tutti e due i livelli di scuola (elementare e media). Giova qui riepilogare alcuni dati riassuntivi:

C A M P I O N E	in pari scuola elem.	ritardi scuola elem.	in pari scuola obbligo	ritardi finali scuola obbligo
1° gruppo ROSIGNANO M°	59,57	40,43	32,98	67,02
2° gruppo R. SOLVAY	75,40	24,60	63,93	36,07

I ragazzi che non riescono a completare la scuola elementare in pari con gli studi costituiscono una notevole percentuale (40,43% nel primo gruppo, 24,60% nel secondo gruppo), la percentuale diventa veramente preoccupante al termine della scuola media (67,02% nel primo gruppo, 36,07% nel secondo gruppo).



E' una selezione però di tipo particolare, selezionati sono infatti i figli delle categorie sociali meno privilegiate, sono i Gianni, (figlio di contadino) per dirla con i ragazzi della scuola di Barbiana, che rimangono indietro, mentre i Pierini (figlio del dott.) non incontrano ostacoli nel loro cammino. (9) Se si esaminano infatti analiticamente i ritardi scolastici all'interno dei due gruppi campione risulta in maniera evidente che la selezione si è venuta effettuando a danno dei ragazzi delle categorie sociali meno privilegiate e che la selezione è molto più forte nella zona di Rosignano M° dove, i ragazzi vivono in un ambiente socio-economico e culturale meno stimolante. A Rosignano M° e nelle zone collinari infatti la situazione dei ritardi scolastici per categorie sociali è la seguente:

ALUNNI CHE NON HANNO CONSEGUITO LA LICENZA MEDIA IN PARI CON GLI STUDI (ROSIGNANO M°) (anno scol. 1961/62- 1968/69)					
n°	Categorie sociali	partiti in 1° classe	in ritardo	% parziale per cat. sociali	% genera- le sul gruppo
1	Dirigenti, imp. ins.ti	1	-	-	-
2	Operai special. qual.	48	32	66,66	-
3	Operai generali, saltuari, disocc.ti	15	14	93,33	-
4	Commercianti vendito- ri ambulanti	3	3	100,00	-
5	Artigiani, lavoranti in proprio	8	4	50,00	-
6	Coltivatori diretti piccoli proprietari	9	3	33,33	-
7	Contadini, mezzadri	10	7	70,00	-
TOTALI		94	63	-	67,02

Trascurando le categorie numericamente meno rappresentative (quella dei dirigenti e commercianti) risulta che la selezione si è venuta effettuando in maniera più massiccia a danno degli alunni appartenenti a tre categorie sociali, ben determinate:

- operai generici, saltuari, disoccupati per il 93,33%
- contadini, mezzadri ecc. per il 70,00%
- operai specializzati e qualificati per il 66,66%

Nell'ambito del secondo gruppo di Rosignano Solvay il confronto tra le categorie sociali più rappresentative (ceto medio impiegatizio ed operai specializzati dell'industria) è più diretto e significativo, anche se non sono trascurabili i dati relativi alle altre categorie sociali:

ALUNNI CHE NON HANNO CONSEGUITO LA LICENZA MEDIA IN PARI CON GLI STUDI (ROSIGNANO SOLVAY) (anni scol. 1961/62 - 1968/69)					
n°	Categorie sociali	partiti in 1° elem.	in ritardo	% parziali per cat. sociali	% genera- le sul gruppo
1	Dirigenti, imp. ins.ti	26	3	11,53	-
2	Operai special. qualif.	77	30	38,96	-
3	Operai generici, saltuari	4	3	75,00	-
4	Commercianti, venditori ambulanti	7	4	57,14	-
5	Artigiani, lavoranti in proprio	6	4	66,66	-
6	Coltivatori diretti pic- coli proprietari	-	-	-	-
7	Contadini, mezzadri	2	-	-	-
TOTALI		122	44	-	36,07

I ritardi scendono a livelli bassi nella prima categoria (l'11,53%), salgono al 40,74% tra i figli degli operai ed al 61,53% tra i figli dei commercianti ed artigiani. Se si esaminano poi i risultati complessivi dei due gruppi e sempre per categorie sociali (94 alunni del 1° gruppo e 122 alunni del 2° gruppo) risulta chiaramente che ci troviamo di fronte nell'intero territorio comunale ad un processo di discriminazione nei confronti dei ragazzi che sono meno dotati intellettualmente proprio perché appartengono alle categorie meno privilegiate: (10)

ALUNNI SECONDO LA CONDIZIONE PROFESSIONALE DEL PADRE CHE  
NON HANNO TERMINATO LA 3a MEDIA IN PARI CON GLI STUDI

Rosignano M° e Solvay (anni scol. 1961/62 - 1968/69)

n°	CATEGORIE SOCIALI	partiti in 1° elem.	in ritardo	%
1	Dirigenti, imp. ins.ti	27	3	11,11
2	Operai special.ti e qual.ti	144	79	55,17
3	Operai generici, saltuari, ecc.			
4	Commercianti, vend.ri ambul.	24	15	62,50
5	Artigiani lavor. in proprio			
6	Coltivatori dir.picc. propr.	21	10	45,00
7	Contadini, mezzadri ecc.			
	TOTALI	216	109	-

I figli degli appartenenti alle classi subalterne in ritardo con gli studi raggiungono percentuali notevoli.

Superano il 50% i figli degli operai (con il 55,17%) e quelli dei commercianti ed artigiani (con il 62,50%), si avvicinano al 50% (con il 45%) i figli dei coltivatori diretti dei contadini.

Sono dati che invitano alla riflessione e che pongono, in particolar modo, ai Sindacati operai grossi problemi.

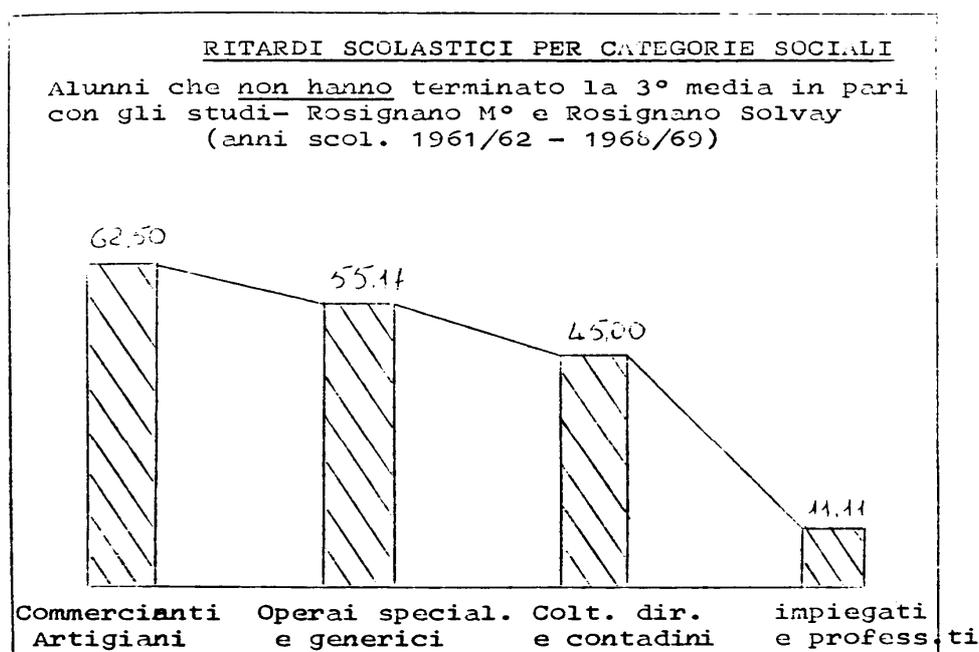
Le lotte per le riforme (salute, casa, scuola, trasporti, ecc.) hanno una loro validità ed una possibilità di sfoci positivi, se si saldano alle lotte per la riforma della scuola e dell'Università, per una scuola che tenda a porre tutti i ragazzi sullo stesso piano di partenza ed a fornire loro tutti gli strumenti educativi e culturali necessari per la eliminazione degli attuali divari

E' necessario che la scuola diventi sempre più una istituzione sociale e che sia gestita socialmente con la partecipazione in prima persona dei rappresentanti dei lavoratori. Non si può ancora attendere per molto tempo, occorre un intervento immediato ed urgente per eliminare il carattere classista della scuola e la funzione selettiva e discriminante che ancora essa esercita, malgrado la buona volontà, l'apertura mentale, l'applicazione di nuove tecniche didattiche da parte di molti insegnanti.

Il vero problema per la eliminazione di atteggiamenti discriminanti a danno dei Gianni ed a favore dei Pierini é a monte dei rinnovamenti pedagogici, metodologici e didattici: è un problema di carattere eminentemente economico, sociale e politico.

Esso investe le condizioni di vita e di lavoro, le prospettive di sviluppo socio-economico della zona, l'impiego di personale specializzato e preparato per un ampio intervento nell'educazione degli adulti, presuppone l'attuazione di una scuola a pieno tempo generalizzata ed integrata, lo sviluppo di forme collaborative di più ampio respiro tra insegnanti di scuole elementari e medie, l'abbandono

di ogni concetto di carattere selettivo e di ogni forma di carattere paternalistico da parte di insegnanti e dirigenti scolastici, una coraggiosa e decisa azione di rinnovamento dai contenuti culturali, una maggiore preparazione culturale e professionale degli insegnanti, l'attuazione del principio della specializzazione professionale dei maestri e di forme di insegnamento collaborative (team-teaching) tra i docenti. E' in definitiva un problema che impone profonde modificazioni strutturali dell'economia della scuola, che richiede da parte delle forze sociali e politiche democratiche avanzate una partecipazione attiva e responsabile alla direzione e alla gestione delle istituzioni scolastiche, che si prefigura infine in un nuovo modo di "fare scuola" e di "fare politica".



## 2) - Condizionamento socio-economico e sviluppo intellettuale o del linguaggio.

L'indagine condotta sugli insuccessi o ritardi scolastici in relazione alle due variabili prese in esame (condizione professionale del padre e grado d'istruzione dei genitori) evidenzia ancora una volta che gli studi condotti sull'argomento hanno una loro profonda validità.

Il condizionamento dell'ambiente familiare e sociale nel rendimento scolastico si esercita nei due gruppi di alunni presi in esame a danno dei ragazzi appartenenti alle categorie sociali meno privilegiate ed in modo particolare a danno dei ragazzi che vivono in un ambiente socio-economico e culturale meno stimolante ( Rosignano M° e zone collinari). La discriminazione e la selezione operano ai livelli più bassi (scuola materna scuola dell'obbligo) e creano difficoltà e frustrazioni difficilmente recuperabili e sanabili. L'ambiente familiare e sociale esercita in primo luogo un forte processo di condizionamento sullo sviluppo intellettuale e sullo sviluppo del linguaggio dei ragazzi provenienti dalle zone di campagna o da ambienti socio-economici meno sviluppati.

La povertà di vocabolario, la mancanza di una certa padronanza della lingua, l'incapacità di esprimersi correttamente influiscono non solo sulle valutazioni dell'insegnante e sulla promozione e bocciatura, ma determinano anche effetti collaterali che si manifestano attraverso un insufficiente o ritardato sviluppo generale intellettuale e socio affettivo del ragazzo. Lo stretto rapporto esistente tra pensiero e linguaggio e tra sviluppo intellettuale e sviluppo del linguaggio è stato messo in rilievo dagli studi condotti su tali problemi sia dal Piaget che dal Vygotsky. (11)

Non è possibile in questa sede e per l'economia stessa del lavoro, compiere un'analisi accurata degli studi e ricerche condotte sia dal Piaget che dal Vygotsky sul rapporto tra pensiero e linguaggio, a noi interessa invece sulla scorta di tali studi, a cui accenneremo solo di sfuggita l'influenza esercitata dall'ambiente socio-economico sullo sviluppo intellettuale e del linguaggio degli alunni appartenenti alle due zone prese in esame (Rosignano M° e Rosignano Solvay).

A tale scopo è stata condotta nell'anno 1969/70, e parallelamente all'indagine sugli insuccessi e ritardi scolastici, una ricerca sulla padronanza del vocabolario da parte di gruppi di alunni appartenenti a zone diverse. (12)

Agli alunni appartenenti alle classi quarte delle zone collinari di Rosignano M° ed a quelle del centro di Rosignano Solvay, è stato somministrato un reattivo di vocabolario ed i dati raccolti sono stati elaborati a cura di un gruppo di studenti e insegnanti elementari.

Il reattivo somministrato agli alunni è il "Wide Range" (V.R. 8 - 55) che obbliga il ragazzo a scegliere tra 5 vocaboli in minuscolo sottoposti al suo esame la parola che abbia lo stesso significato di una sesta in maiuscolo propostagli come base di partenza. Così proposta la parola MONTE, il ragazzo è invitato a scegliere tra altre cinque (collina, montagna, cresta, cima, picco) quella che ha lo stesso significato della prima. Il reattivo, alquanto difficile per la scuola elementare, è composto da 100 richieste di scelta. Si forniscono di seguito i dati relativi al numero degli alunni impegnati e al punteggio medio ottenuto dalla classe:

REATTIVO DI VOCABOLARIO - 1° GRUPPO ROSIGNANO M° (anno scol. 1969/1970)			
SCUOLE	CLASSI	n°alunni	punteggio medio della classe su 100 quesiti
Rosignano M°	4 a	21	24,38
" "	4 b	23	30,56
Castelnuovo	4 a	17	22,42
"	4 b	4	22
Nibbiaia	4 a	6	22,66
Gabbro	4	21	25,85
Classe differenziale	4	5	25,20
TOTALI	7	97	-

In questo primo gruppo il migliore risultato è stato conseguito dalla classe 4 b di Rosignano M° con 30,56 mentre i punteggi minimi si riscontrano a Castelnuovo ( 22 e 22,42 ) e a Nibbiaia (22,66).

Nel secondo gruppo compaiono classi ed alunni appartenenti al centro di Rosignano Solvay ed alunni di scuole pluriclassi delle campagne circostanti (Casone, Cipressi, Polveroni).

All'interno di questo secondo gruppo sono rilevabili differenze notevoli fra gli alunni frequentanti le scuole del centro urbano e quelli delle scuole di campagna che denotano una maggiore povertà di vocabolario:

REATTIVO DI VOCABOLARIO - 2° GRUPPO ROSIGNANO SOLVAY (anno scol. 1969 -70)			
SCUOLE	CLASSI	n° alunni	punteggio medio della classe su 100 quesiti
Rosignano Solvay	4'	23	36,51
" "	4"	22	34,13
" "	4"	22	30,59
Casone	4' e 5'	7	25
Cipressi	4' e 5'	9	20,11
Polveroni	4' e 5'	9	23,11
TOTALE	6	92	-

I punteggi ottenuti sono abbastanza elevati nelle classi del centro urbano (massimo 36,51 - minimo 30,59), scendono nelle classi di campagna (massimo 25 - minimo 20,11).

La prima indicazione risultante dalla elaborazione dei dati conferma quindi l'ipotesi di partenza: gli alunni appartenenti ad ambiente socialmente, economicamente e culturalmente meno stimolanti hanno maggiore povertà di vocabolario e quindi minore padronanza di linguaggio.

Se il ragazzo non è in grado di esprimere e comunicare i propri pensieri, se gli mancano gli strumenti fondamentali per comunicare agli altri le sue idee è certo che i suoi risultati scolastici sono sempre inferiori a quelli del ragazzo appartenente ad un ambiente più sviluppato che possiede e padroneggia invece i mezzi di espressione verbale e scritta.

Il pensiero, sostiene il Vygotsky, " ha una sua propria evoluzione e struttura per cui il passaggio alla evoluzione e alla struttura del linguaggio presenta difficoltà non indifferenti ". (13)

Queste difficoltà sono tanto maggiori quanto minori sono gli stimoli che il ragazzo o l'adulto ricevono dall' ambiente nei quale vivono ed operano.

L'analisi dai risultati raggiunti nel reattivo di vocabolario sottoposti ai due gruppi di alunni ed effettuata per categorie sociali conferma una minore capacità dei ragazzi delle categorie sociali meno privilegiate:

n°	Condizione professionale del padre	PUNTEGGIO MEDIO	
		Rosignano M°	Rosignano Solvay
1	Dirigenti, imp.ti, ins.ti	40,20	40,47
2	Operai special.ti e qual.ti	26,76	29,79
3	Operai generici, saltuari	23,53	27,11
4	Commercianti, vendit. ambul.	-	28,66
5	Artigiani lav.ti in proprio	21,50	31,50
6	Coltivatori diretti piccoli proprietari	24,75	24,00
7	Contadini, mezzadri	21,83	22,12

I ragazzi appartenenti alla prima categoria ottengono un punteggio elevato (40,20 e 40,47) sia a Rosignano M° che a Rosignano Solvay, mentre i figli degli operai specializzati e qualificati dell'industria e servizi scendono a livelli più bassi (26,76 nel primo gruppo, 29,79 nel secondo) e quelli degli operai generici, saltuari, disoccupati sono ad un livello ancora più basso (23,53 quelli del primo gruppo, 27,11 quelli del secondo).

I ragazzi provenienti dalle campagne poi (figli di contadini e mezzadri conseguono risultati ancora più modesti (21,83 nel primo gruppo, 22,12 nel secondo gruppo). Si può quindi concludere che gli alunni appartenenti alle categorie sociali più basse partono già con un notevole svantaggio che difficilmente può essere colmato da una scuola tradizionalmente strutturata ed impostata.

L'azione esercitata dalla scuola nelle quattro ore del mattino non basta a ricoprire tutto l'arco delle insufficienze educative che influenzano la vita e lo sviluppo intellettuale dei ragazzi meno dotati perché meno stimolati dall'ambiente socio-economico e culturalmente depresso nel quale trascorrono la maggior parte del loro tempo libero. Occorre quindi, se vogliamo porre tutti i ragazzi sullo stesso piano di partenza, offrire maggiori opportunità educative agli alunni appartenenti alle categorie sociali meno privilegiate, occupando in maniera stimolante e creativa almeno una parte del tempo libero del ragazzo.

La rimozione dei ritardi, delle fratture, degli antagonismi ambientali - sostiene il Borghi - si rivela come condizione del successo dell'opera scolastica ed al tempo stesso sua finalità principale ".(14) E' questo in definitiva il compito che ci si prefigge con l'attuazione della scuola a pieno tempo e di una scuola a pieno tempo generalizzata ed integrata, rinnovata profondamente nelle strutture, nelle tecniche educative, nei contenuti culturali.

## NOTE

(1) - Si citano, a solo titolo esemplificativo e per un approccio al problema:

A. Visalberghi - Educazione e condizionamento sociale - Bari, Laterza, 1964;

A. Bassi - L'insuccesso e il ritardo nella scuola media Firenze, La Nuova Italia, 1965;

L. Borghi - Scuola e ambiente - Bari, Laterza, 1964;

H. Levin - Condizione socio economica e contenuto dei ricordi nei ragazzi;

Scuola di Barbiana Lettera ad una professoressa - Firenze, Libreria Editrice Fiorentina 1967.

(2) Per i dati e le considerazioni relative ai ritardi scolastici relativi all'anno 1961/62 vedi anche D. Marchi: Rapporti tra scuola elementare e scuola media in "Scuola e città", n° 4-5 aprile-maggio, 1966, e "Ungheria d'oggi" n° 4-5 luglio ottobre, 1967; per i dati relativi all'anno scolastico 1967/68 vedi "Annuario Statistico dell'Istruzione Italiana"- Istat-Roma- 1971, pagg. 63-64.

(3) - " Statistico dell'Istruzione Italiana"- Istat - Roma - 1971 - pagg. 86-90

(4) - A. Bassi - L'insuccesso e il ritardo nella scuola media- Firenze- La Nuova Italia-1965- pagg. 7-8

(5) - A. Visalberghi— Educazione e condizionamento sociale – Bari- Laterza-1964- pagg. 9-10

(6) - Al censimento del 1961 gli analfabeti maschi, in Italia erano il 6,6%, gli alfabeti senza titoli di studio il 15,7% mentre il 60,8% risultavano in possesso della licenza elementare.

(7)- Si tenga presente che al censimento del 1961 le analfabete erano sul piano nazionale il 10,1% e le alfabete senza titolo di studio il 15,7% con un totale quindi del 25,8%, nettamente inferiori quindi alle percentuali di ambedue i gruppi.

(8)— Dicono i ragazzi della scuola di Barbiana: "Entriamo il 1° ottobre in una prima elementare. I ragazzi sono 32. A vederli sembrano tutti uguali. In realtà c'è già dentro cinque ripetenti. A 7 anni, col grembiolino ed il fiocco già segnati col marchio del ritardo che pagheranno caro alle medie". Ed aggiungono subito dopo: "A giugno la maestra boccia sei ragazzi. Disobbedisce alla legge 24 dicembre 1957 che la invita a portarsi dietro per i due anni del primo ciclo. Ma la maestrina non accetta ordini dal popolo sovrano. Boccia e parte per il mare". (Lettera ad una professoressa - cit. pagg. 38 - 39).

(9)— Affermano ancora i ragazzi della scuola di Barbiana rivolgendosi agli insegnanti: "Voi dite di aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questo dispetto ai poveri. E' più facile che i dispetti li facciate voi ". (Lettera ad una professoressa cit. pag. 60).

(10)— I dati che si riportano e le considerazioni effettuate non vogliono essere un atto di accusa nei confronti degli insegnanti, ma un invito ad una più attenta riflessione e ad una seria riconsiderazione del ruolo e della funzione della scuola, e di una scuola di massa, nella società contemporanea.

Sembra opportuno, e tenendo conto dello spirito che ci anima, sottolineare a questo proposito, quanto giustamente affermano i ragazzi di Don Milani nel loro testo per altri versi fortemente polemico e vagamente populista:

Quando i professori videro questa tabella (quella dei bocciati per categorie sociali) dissero che era un'ingiustizia alla loro onorabilità di giudici imparziali. La più accanita protestava che non aveva mai cercato e mai avuto notizie sulle famiglie dei ragazzi: " Se un compito è da 4 io gli do 4 ". E non capiva, poveretta, che era proprio di questo che era accusata. Perché non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali ". (Lettera a una professoressa cit. pagg. 54 — 55)

(11)— Vedi per un approccio al problema: Jean Piaget — Il linguaggio e il pensiero del fanciullo Firenze, Giusti G. Barbera Universitaria, 1968 e Lev Setnenovich Vygotsky — Pensiero e linguaggio — della stessa Casa Editrice, 1966

(12)— Le due indagini sono state condotte da un gruppo di insegnanti e studenti universitari. Ringrazio per la collaborazione offertami tutti i membri dell'equipe ed in modo particolare le Sig.re Rocchi Carla e Basolu Luciana e la Sig.na Niccolini M. Luisa che hanno coordinato il lavoro.

(13)—L. S. Vygotsky - 223

(14) L. Borghi — Scuola e ambiente Bari, Laterza, 1964, pag. 5

## Cap 2° - VERSO UNA SCUOLA INTEGRATA E A PIENO TEMPO PROBLEMI E PROSPETTIVE

Le indagini e le ricerche effettuate, e delle quali abbiamo dato sinteticamente conto nelle pagine precedenti, ci hanno spinto ad impostare, da un paio di anni a questa parte, un programma largamente impegnativo e proprio per questo ampiamente discusso con gli insegnanti e gli operatori della scuola da un lato e con i rappresentanti della Civica Amministrazione dall'altro, per l'attuazione di una scuola a tempo pieno generalizzata nell'ambito delle scuole appartenenti al secondo Circolo Didattico. (15)

La scelta non è stata effettuata a caso, ma è una diretta e logica conseguenza della situazione di fatto esistente.

E' nelle zone di collina (da Rosignano M°, a Castelnuovo, a Nibbiaia e Gabbro) che occorre cominciare ad operare per tentare di eliminare i ritardi e le insufficienze di carattere educativo che abbiamo visto essere così largamente presenti sia a livello dei ragazzi che a livello degli adulti.

1) - Una scuola a pieno tempo è una scuola integrata

La prima ipotesi di lavoro è quella di impostare un nuovo rapporto tra scuola e comunità, tra scuola ed ambiente civile e sociale.

In altri termini l'ipotesi è quella di attuare una scuola pienamente integrata nell'ambiente nella quale essa vive ed opera in modo da stabilire, come sostiene il Borghi un duplice rapporto tra la scuola e la comunità: "come rapporto della scuola verso la comunità in modo che scuola prenda coscienza delle culture con le quali è in CONTATTO e tragga da esse parte dei suoi contenuti - come da esse deriva i propri alunni - e per l'altro verso, come rapporto della comunità verso la scuola in modo che la comunità autogestisca o cogestisca le scuole. (16) Una scuola integrata non può essere quindi in primo luogo asettica o agnostica di fronte ai problemi che sorgono o si sviluppano nell'ambiente sociale nel quale essa vive ed opera. I problemi dell'occupazione operaia, della difesa del posto di lavoro, dei contrasti sociali che si generano in una zona industrialmente progredita, dello scarso reddito dell'agricoltura e di una agricoltura collinare in via di smobilitazione, non possono essere misconosciuti dalla scuola dal momento che i ragazzi stessi vivono questi problemi, ne sentono parlare e ne parlano con i loro genitori ed i loro coetanei. Ed è partendo da questi problemi reali di vita e di lavoro che la scuola può costruire una sua più ampia azione educativa non rifiutandosi e non chiudendosi nei confronti della realtà in continua trasformazione che la circonda.

Un malinteso concetto della apoliticità della cultura della scuola ha impedito per troppo tempo alla scuola stessa di misurarsi con i problemi reali.

Lo studio dell'ambiente per tanti versi sollecitato dalla pedagogia attiva si è ridotto e si riduce troppo spesso alla sola ricezione dei modelli di comportamento, del folklore, delle tradizioni della zona con l'esclusione di ogni argomento che possa invece, per la sua rispondenza ai problemi vivi e reali del proprio tempo, stimolare i ragazzi ad un esame critico della società in cui vivono, con i suoi problemi ed i suoi contrasti. Lo studio dell'ambiente si riduce in definitiva ancora troppo spesso all'esame della natura ed ai suoi mutamenti attraverso le stagioni, come suggeriscono purtroppo i libri di testo, ed anche quando si affrontano i problemi del lavoro connesso ai mutamenti stagionali questo esame rimane asettico e agnostico.

Il contadino è il contadino che ara e semina lieto e felice, il commerciante e l'operaio, non hanno e non vivono problemi di carattere economico, sindacale e politico.

Si fornisce in altri termini una visione idilliaca della vita e della realtà circostanti profondamente in contrasto con quella vita reale che il figlio dell'operaio, del contadino o del commerciante, a quotidiano contatto con le difficoltà economiche della famiglia, vivono veramente.

Una scuola integrata può e deve misurarsi con questa realtà, se vuole davvero rinunciare alla sua funzione puramente selettiva e discriminante proprio perché basata su di un concetto della cultura e della vita profondamente conservatore e discriminante.

Se la scuola deve dunque aprirsi nei confronti della Comunità e dei suoi problemi, anche la comunità non deve più considerare la scuola come un'istituzione separata, gestita da un "gruppo di addetti ai lavori", alla quale ci si avvicina solo per ragioni o motivi di carattere puramente contingente.

Una "gestione sociale" delle istituzioni educative presuppone un intervento in prima persona degli organi di potere locale dei lavoratori e dei loro organi di potere locale dei lavoratori e dei loro organismi sindacali, dei Consigli di quartiere e di frazione, dei genitori e di tutti coloro che sono direttamente o indirettamente legati ai problemi scolastici nella direzione e gestione della scuola stessa. I problemi della scuola sono anche i problemi del quartiere e della frazione, è quindi il

Consiglio di quartiere e di frazione che assume un ruolo determinante nella democratizzazione delle strutture scolastiche e nelle scelte che sui problemi scolastici vengono ad essere operate.

E' in effetti attraverso l'assunzione di un ruolo dirigente dei Consigli di quartiere e di frazione anche sui problemi educativi che si evita un atteggiamento paternalistico da parte delle autorità scolastiche nei confronti di quei Consigli dei genitori che qua e là sono stati istituiti nel nostro paese.

Si attua allora un processo di democratizzazione che si sviluppa in una duplice direzione mediante l'attuazione di strumenti di democrazia diretta che consentono al cittadino di sentirsi partecipe e delle scelte di politica amministrativa che avvengono a livello del Comune e mediante altresì l'attuazione di un nuovo e diverso rapporto tra la scuola ed i cittadini che della scuola si servono come utenti e dirigenti allo stesso tempo.

Ciò è tanto più valido con l'attuazione della scuola a pieno tempo che pone problemi di carattere organizzativo e culturale completamente nuovi e che possono essere risolti solo mediante la collaborazione e la partecipazione di organi rappresentativi di base.

E' su questo piano che ci si sta muovendo da un paio di anni a Rosignano; l'attuazione della scuola a pieno tempo procede di pari passo con la istituzione dei Consigli di quartiere e di frazione aprendo così prospettive del tutto nuove per una più ampia e produttiva opera di socializzazione e di culturalizzazione di larghe masse di lavoratori.

## 2) - La scuola come centro culturale della comunità: l'educazione permanente.

Una scuola a pieno tempo e pienamente integrata può e deve diventare il centro culturale del rione o della frazione e può e deve essere un centro di vita attiva culturalmente stimolante che si apre dopo l'orario scolastico agli adulti, accogliendoli e fornendo loro gli strumenti per quell'opera di "educazione permanente" che una scuola profondamente rinnovata deve necessariamente e sempre più ampiamente svolgere.

L'esperienza effettuata a Rosignano M° ormai da alcuni anni con il Centro di Lettura trasformatosi poi in Centro Sociale di Educazione Permanente, ha consentito alla scuola di svolgere una efficace ed intensa azione educativa a livello degli adulti.

Il Centro, inteso come un centro di animazione e di stimolo culturale, ha svolto infatti dal 1966/67 ad oggi, ed utilizzando largamente i mezzi di comunicazione di massa (T.V. e cinema) o il materiale librario della Biblioteca popolare "G. Carducci", un'opera educativa a più ampio respiro interessando gruppi abbastanza numerosi di operai, impiegati e studenti.

Il centro, nella sua azione tendente a promuovere da un lato un processo di socializzazione dell'adulto sempre più largo e pervadente e dall'altro un processo di culturalizzazione sempre più accentuato, si è mosso in questi anni tenendo ben presente la stretta interdipendenza esistente tra problemi del lavoro e del tempo libero e problemi di crescita culturale dei lavoratori.

Il problema dell'educazione nel tempo libero, sostiene Lamberto Borghi " non può essere separato da quello della trasformazione delle condizioni di vita nel lavoro, come non può essere separato dal problema delle condizioni di esistenza dell'individuo nella comunità e nell'ambiente, sulla cui struttura hanno esercitato un'influenza determinante le trasformazioni operate dallo sviluppo tecnologico". (17)

Un'opera tendente a promuovere un più ampio processo di culturalizzazione dell'adulto si trova innanzitutto a dover compiere una prima scelta impegnativa e caratterizzante,

Di quale tipo di cultura si deve trattare? Di una cultura standardizzata, ancorata a modelli culturali ormai acquisiti, ad una visione enciclopedica e puramente formale del sapere, legata a stereotipi e pregiudizi di carattere discriminante, oppure di una cultura profondamente legata ai problemi del lavoro, della organizzazione della vita sociale e comunitaria del proprio tempo, tesa a creare nell'adulto capacità ed attitudini critiche e collaborative, ad "aprire finestre sul mondo"?

Affermava molti anni fa Antonio Banfi, trattando dei problemi dell'educazione degli adulti, "non si tratta di una elargizione di cultura e di civiltà predisposte, quasi compiacente, alle masse popolari,

ma di una conquista e di uno sviluppo della cultura e della civiltà da parte di quelle secondo le concrete esigenze della loro lotta, della loro affermazione, in rispondenza sia alle tradizioni che alle capacità individuali”.

Ed aggiungeva: “Le masse popolari non sono l’oggetto, ma il soggetto di tale educazione “é la più efficace forma di educazione popolare degli adulti, perché la più completa, la più concreta, la più unitaria, è quella che si impartisce nella vita, nell’azione, nello sviluppo ideologico dei partiti, delle masse popolari “. (18)

Si tratta e si deve trattare quindi di un nuovo tipo di cultura che non rifiuta l’apporto di altri fattori educativi come i partiti, i sindacati, gli Enti Locali che chiamando i loro aderenti o i cittadini a partecipare alla direzione ed al controllo delle attività politiche, economiche, sociali contribuiscono ad arricchire la personalità del singolo individuo.

Una cultura quindi rinnovata, profondamente legata ai problemi reali e che tende a dare a questi problemi un sostrato e motivazioni più profonde.

A questo secondo tipo di cultura si sono ispirate l’azione e l’attività del Centro di Rosignano M°. L’adozione di tecniche educative attive a livello degli adulti, la scelta di argomenti e contenuti caratterizzanti hanno fatto del Centro un valido punto di riferimento e di incontro per i lavoratori della zona che vi si recano alla sera sicuri di impiegare in maniera collaborativa e creativa una parte del loro tempo libero. (19)

Si tratta quindi di una scuola aperta ai ragazzi ed agli adulti, di una scuola che impegna i primi per tutto l’arco della giornata dalle 8,30 alle 17 e che interessa i secondi dalle 17 in poi (dalle 17,30 alle 19,30 è in funzione la biblioteca, dalle 21 in poi vi si tengono proiezioni e discussioni), si tratta in definitiva di una scuola nella quale il problema”del permanente” trova una sua effettiva e pratica impostazione ed attuazione.

### 3) - La ricerca come metodo centrale di lavoro nella scuola a pieno tempo

L’articolazione dell’intervento educativo su piani diversi ed in momenti diversi della giornata consente alla scuola a pieno tempo di perseguire le due finalità fondamentali dell’educazione: un più ampio processo di individualizzazione dell’insegnamento ed una più larga applicazione del lavoro di gruppo.

Le due finalità non sono in contrasto, è nel lavoro di gruppo, infatti che ciascun alunno sviluppa le proprie capacità ed attitudini individuali svolgendo un proprio ruolo ed acquistando in relazione al contributo che egli reca al lavoro comune del gruppo, una maggiore padronanza e sicurezza di sé ed un maggior senso di responsabilità.

La ricerca e non la lezione dell’insegnante o la mera attività ripetitiva da parte dell’alunno, diventa quindi il metodo fondamentale di lavoro della scuola a pieno tempo. E’ attraverso la tecnica della ricerca che l’alunno si impadronisce di un metodo di lavoro mediante la scoperta ed una scoperta originale e personale dei contenuti del sapere, metodo che una volta acquisito accompagnerà l’alunno negli altri gradi di scuola ed oltre la scuola nella vita.

I problemi stimolanti, sostiene il Borghi, “non sono quelli proposti dall’insegnante, ma quelli che scaturiscono dalla cultura nella quale l’alunno è coinvolto. Lo sviluppo nell’alunno, delle capacità di rendersi conto degli aspetti, di strutture, di problemi della sua cultura, del suo ambiente, in stretta interdipendenza con altre culture e con altri ambienti, mi sembra offrire una risposta, seppure certamente non l’unica, alla domanda circa ciò che è degno che il fanciullo conosca”. (20)

Il superamento di ogni forma di apprendimento puramente ricettivo e passivo si realizza quindi attraverso la tecnica dell’indagine e della ricerca, o come la chiama il Bruner, della “tecnica della scoperta”. Lo sforzo diretto, osserva ancora il Borghi, “a far sì che gli alunni imparino ad osservare, a discutere, a criticare, a cercare rimedi ai problemi della loro vita e della loro comunità, insegnando loro a condurre indagini per determinare ciò che non va nel loro ambiente, applicando in questo le loro potenzialità sociali e le loro capacità intellettuali, mi sembra rappresentino uno dei modi - non dei meno importanti - atti a sviluppare le loro qualità creative e la loro spinta cognitiva”. (21)

La conversazione, la discussione, il dibattito sui problemi di vita reale suggeriti da argomenti di studio e di ricerca o da fatti ed avvenimenti riportati dai giornali o dalla televisione accompagnano tutte le fasi della ricerca e costituiscono potenti mezzi educativi per ampliare ed arricchire il vocabolario dei ragazzi socialmente ed intellettualmente meno dotati e per metterli in grado di acquisire una maggiore e più precisa padronanza del linguaggio.

La tecnica della ricerca si sviluppa infatti attraverso alcune fasi o momenti fondamentali che presuppongono tutti un'ampia ed approfondita discussione di gruppo:

- 1) - Motivazione e finalità della ricerca: è in questa fase che sorge e si sviluppa l'interesse per un determinato argomento e che si definiscono i fini da perseguire nel lavoro che ci si prefigge di svolgere ed è nel collettivo della classe o dell'interclasse che si possono, mediante la discussione ed il dibattito, precisare i motivi che spingono ad approfondire questo o quell'argomento e definire chiaramente i limiti e le finalità della ricerca;
- 2) - Tempi di attuazione: è sempre tramite una discussione di gruppo che si arriva alla definizione dei tempi di attuazione della ricerca (un mese, tre mesi ecc.). E' importante che siano i ragazzi stessi a decidere insieme all'insegnante sui tempi necessari per portare a compimento quel determinato lavoro. Nel definire i tempi occorre tener presente che in una prima fase si procede alla raccolta del materiale, che nella seconda fase la ricerca si svilupperà, concretamente mediante l'utilizzazione del materiale raccolto ed infine che sarà necessaria una fase finale per la discussione e la verifica dei risultati conseguiti;
- 3) - Distribuzione dei ruoli: ai fini della partecipazione e della responsabilizzazione di ogni membro del gruppo è necessario che ciascuno abbia un compito ben preciso da svolgere che sappia che il suo lavoro serve non solo per sé o per l'insegnante, ma per tutto il gruppo che ne discute liberamente e compie le scelte che reputa più giuste e più opportune. E' opportuno specialmente se per la ricerca si prevedono tempi di attuazione abbastanza lunghi che i ruoli siano intercambiabili in modo da evitare una eccessiva cristallizzazione nel ruolo prescelto da ciascuno e che soprattutto vi sia in tutte le fasi della ricerca una continua comunicazione dei risultati parziali che ognuno consegue nel lavoro che gli è stato affidato (le riunioni giornaliere o periodiche del gruppo consentono questa comunicazione e questo continuo scambio di opinioni e di esperienze;
- 4) - Ricerca del materiale: è la fase iniziale del lavoro vero e proprio. Definiti esattamente il campo della ricerca, le finalità che si vogliono perseguire, i tempi di attuazione ed i ruoli del gruppo o dei gruppi (se la ricerca viene condotta su piani diversi da gruppi diversi) inizia il lavoro di reperimento del materiale occorrente ai fini della ricerca stessa. Il materiale (documenti in originale o fotocopia, testi o brani di letture, resoconti di interviste ed inchieste effettuate dagli alunni, dati statistici, fotografie, depliant, articoli di giornali e riviste, piante e carte, schizzi e relazioni su fenomeni osservati, raccolta di oggetti ecc., deve essere il più ampio possibile e deve essere man mano catalogato ed ordinato secondo un certo ordine logico. Anche in questa fase la conversazione e la discussione nel gruppo hanno un ruolo ed una funzione fondamentale;
- 5) - Scelta e collazione del materiale; è la fase immediatamente successiva alla precedente. Acquisito ed ordinato il materiale (che a seconda del tipo di ricerca può essere costituito anche soltanto da resoconti di inchieste ed interviste effettuate o da relazioni su fenomeni osservati direttamente dai ragazzi) si tratta di scegliere tutto ciò che può servire alla ricerca che si vuole effettuare e di dare al materiale scelto un certo ordine. Il lavoro di collazione è certamente il più impegnativo per il gruppo perché obbliga a scelte qualificanti e pone l'insegnante o gli insegnanti e gli alunni di fronte ad un compito particolarmente importante. Dipende infatti dalle scelte che vengono compiute la maggiore o minore riuscita della ricerca;

6) - Stesura e presentazione del lavoro: è strettamente legata alla fase precedente, si può anzi dire che si identifichi con essa se si vogliono evitare la tentazione e l'errore, così frequenti nella nostra scuola, di presentare poi monografie o lavori riccamente e finemente illustrati e rilegati. La stesura del lavoro e la sua presentazione servono e devono servire al gruppo o ad un lavoro di intergruppo e non per l'esterno, servono soprattutto ai fini del dibattito e della discussione che concludono il lavoro stesso. E' nella fase di stesura in particolare che vengono messe in moto capacità intellettuali del ragazzo, ma anche la sua esigenza di fare, di costruire. Relazioni scritte e orali, resoconti di discussioni effettuate, presentazione di lavori, disegni, illustrazioni, grafici, ecc. drammatizzazione di alcuni aspetti della ricerca, proiezione e discussione di films strettamente connessi all'argomento prescelto, costituiscono i mezzi o il mezzo per concludere il lavoro nel modo migliore;

7) - Verifica dei risultati come presupposto per ulteriori ricerche: è necessario infine verificare se le ipotesi di lavoro formulate all'inizio della ricerca sono state tutte soddisfatte. La discussione sui risultati ottenuti consente di scoprire altri argomenti e connessioni che aprono nuovi orizzonti e pongono problemi che formeranno oggetto di ulteriori ricerche.

La ricerca è quindi il metodo fondamentale di lavoro in una scuola attiva e a pieno tempo, essa mette in moto tutte le capacità e gli interessi dei ragazzi, stimola ed aiuta il ragazzo a impadronirsi dei contenuti del sapere mediante una conquista personale ed originale, abitua ad un metodo di lavoro, consente ad ognuno di applicarsi nel campo che gli è più congeniale, determina un continuo e proficuo scambio di esperienze, amplia gli orizzonti culturali e sociali, favorisce infine una più ampia individualizzazione dell'insegnamento ed una più intensa socializzazione mediante un confronto diretto delle opinioni e delle idee ed una partecipazione attiva e responsabile ad un lavoro comune.

Il fanciullo, osserva F. De Bartolomeis, "desidera non solo apprendere, ma anche essere accettato e riconosciuto socialmente, guadagnarsi uno stato di sicurezza, sentirsi libero e capace di iniziative, partecipare ad attività comuni, sperimentare l'appoggio agli altri e negli altri, esprimersi con le tecniche e i mezzi più vari".(22)

#### 4) - Contenuti culturali e scelte qualificanti

L'accento posto sul problema della ricerca non può farci dimenticare che la ricerca stessa nasce e si sviluppa in relazione a determinati contenuti.

Osserva a tale proposito il Borghi: "L'idea di un processo educativo fondato sul "problem solving" e sul metodo della ricerca è centrale nella pedagogia contemporanea. Si tratta di non farla operare in un vuoto. Occorre a tal fine che "il fuoco dell'energia intellettuale divenga un'attiva investigazione di strutture e di rapporti", cioè si eserciti sulla vita reale, ambientale, culturale, comunitaria.

A tal fine giova soprattutto "un alto grado di partecipazione e di impegno nelle forze della comunicazione". Lo sviluppo di forme di conoscenza orientate piuttosto verso i processi che verso i contenuti, l'idea fatta propria e sviluppata dalla pedagogia contemporanea, che il processo è esso stesso il contenuto, non sminuiscono l'importanza della motivazione dello stesso processo di ricerca". (23)

L'affermazione che il metodo comprende i contenuti o che il processo è esso stesso il contenuto è ormai considerata universalmente valida solo che non si pongano limiti al processo stesso.

L'insegnante che si autocensura, che non ritiene giusto affrontare ed ampliare la ricerca solo perché questa investe contenuti ritenuti di carattere "politico", non solo limita l'ampliamento delle conoscenze e degli orizzonti degli alunni, ma viene meno agli stessi concetti fondamentali a cui si ispira il suo metodo di lavoro.

Sostiene il De Bartolomeis in una sua vecchia opera che conserva tuttavia piena validità: "Sarebbe un errore considerare tutta la cultura come qualcosa di puramente strumentale e porre l'accento invece sui risultati formali dell'educazione.

La cultura ha una base psicologica, ma contiene anche le determinazioni storiche e sociali del mondo a cui il fanciullo si viene adattando. Di qui l'importanza del contenuto. Non si può stabilire un qualsiasi programma con la presunzione che basti svolgerlo in senso attivo. Cadremo in un nuovo formalismo se affermassimo che il contenuto dello studio è indifferente rispetto al risultato educativo dello studio.

Perciò noi dobbiamo tener presente l'aspetto non solo psicologico, ma anche sociale dell'apprendimento ed è così che nel curriculum vengono in luce i caratteri e le esigenze della civiltà contemporanea: il tempo ha un'azione determinante nell'educazione non meno che gli interessi e le capacità degli allievi.

E l'educazione avrà tanto più una impostazione storica quanto più sarà veramente attuale. Lo storico deve confluire nel sociale “. (24)

I contenuti dunque esistono e non si possono sottovalutare, si tratta di scoprirli durante tutto il processo e tutte le fasi della ricerca, rifiutandosi ad ogni forma di condizionamento esterno e soprattutto alla tentazione di rifugiarsi nel “quieto vivere” ed in una visione puramente superficiale o standardizzata o peggio ancora “aristocratica” ed acritica del sapere.

In questo contesto ad esempio una ricerca sull'ambiente naturale ed in particolare sulle piante esistenti nella zona (olivo, alberi da frutto, alberi utilizzati nell'industria e nell'artigianato ecc.) investe non solo problemi di conoscenza della flora, e della fauna strettamente correlata, delle coltivazioni e manutenzioni delle piante, della raccolta dei prodotti, del loro commercio nelle sue fasi fondamentali: dalla produzione alla distribuzione, dell'impiego del legno nei diversi settori produttivi ecc., problemi tutti che in linea di massima vengono affrontati e risolti spesso in maniera encomiabile attraverso ricerche, raccolte, osservazioni, letture, relazioni, illustrazioni, ecc. stimolando ed impegnando le capacità e l'attitudine degli alunni in tutte le discipline: linguistiche, storico-geografiche, artistiche, scientifiche.

Una ricerca di tal genere però investe anche problemi di carattere economico e sociale ed è su questo terreno che si riscontrano le più grosse lacune, è su questo piano che il timore di approfondire contenuti qualificanti frena l'insegnante e gli impedisce di percorrere una strada che pur tuttavia ha intravisto e che gli alunni stessi impadronitisi del metodo di lavoro tenderebbero a perseguire.

E' a questo punto che si verifica la dissociazione tra metodi e contenuti, ed il timore dei contenuti uccide il metodo stesso. E' invece a questo punto della ricerca che occorre rimanere fedeli al metodo prescelto e proseguire affrontando i problemi del lavoro nei suoi diversi aspetti.

Le condizioni di vita del contadino, del coltivatore diretto, degli operai e operaie addette alla raccolta dei prodotti od impegnati nella distribuzione e nella produzione di altri prodotti derivati, i loro problemi di carattere economico-sindacale, il divario esistente tra costi alla produzione ed alla distribuzione e le cause che lo determinano, i problemi del rapporto tra tempo di lavoro e tempo libero delle varie categorie produttive, della previdenza ed assistenza farmaceutica ed ospedaliera a cui sono soggette, della difesa del suolo e delle piante di fronte alla speculazione edilizia, degli inquinamenti dell'aria e delle acque tanto nocivi sia alla vita dell'uomo che a quella delle piante ecc., sono tutti argomenti che meritano di essere affrontati e trattati, anche sul piano storico e geografico nel raffronto tra le condizioni del passato e quelle del presente e del nostro ambiente rispetto ad altri ambienti vicini e lontani, mediante studi, inchieste, interviste che offrono spunti stimolanti e correlazioni interessanti e che consentono agli alunni una conoscenza più diretta ed approfondita della complessa realtà nella quale essi ed i loro genitori vivono ed operano.

E' su questo secondo aspetto della ricerca che occorre concentrare l'attenzione e lo sforzo per evitare di fornire quella visione falsa ed idilliaca della realtà ambientale che circonda l'alunno, cara ai libri di testo ed in visione astratta e puramente superficiale del sapere, e fornire invece spunti critici e stimolanti per un approccio alla realtà tanto più formativo quanto più aperto, complesso ed approfondito.

Sullo stesso piano possono collocarsi altri tipi ed argomenti di ricerca. Una ricerca sui mestieri, arti e professioni che può essere motivata dall'approfondimento di un argomento del programma di

storia non può limitarsi ad aspetti puramente esteriori e formali (usi, costumi, importanza del lavoro nelle varie epoche storiche, i lavori e le professioni nel corso del tempo e presso vari popoli ecc.), ma può essere ampliata ed estesa all'esame dei rapporti sociali esistenti fra le varie categorie, delle condizioni di lavoro, delle lotte che nel corso delle varie epoche storiche sono state condotte per migliori condizioni di vita, dei successi conseguiti per la riduzione dell'orario di lavoro e la conquista di un maggior tempo libero, della organizzazione del lavoro nel nostro tempo (meccanizzazione, automazione ecc.), dell'associazionismo operaio e della funzione esercitata dalle organizzazioni dei lavoratori (dalle Società Operaie di Mutuo Soccorso, ai Sindacati, alle Confederazioni del Lavoro, ecc.).

Una ricerca sulle festività tradizionali (il Natale, il Capodanno, la Pasqua ecc.) deve abbandonare lo sterile terreno dell'indottrinamento esercitato mediante il semplice imparaticcio a memoria di poesie e canzoncine o la statica ripetizione di motivi e lavori tradizionali per spaziare invece nello studio degli usi e costumi esistenti presso altri popoli e secondo altre religioni, con lo scopo di scoprire analogie e differenze e di effettuare uno studio comparativo della cultura, del folklore, delle tradizioni, delle credenze, dei riti di uomini appartenenti a contesti razziali, religiosi, sociali diversi. Una ricerca di carattere scientifico sul corpo umano ed i suoi organi e funzioni non può essere limitata, come spesso avviene, alla nomenclatura degli organi e ad una sommaria e superficiale conoscenza del loro funzionamento e delle malattie più comuni. Può invece estendere il suo Campo di azione all'esame delle malattie professionali e qui alle cause che le determinano (condizioni ed ambienti di lavoro, tempi ed orari, inquinamenti ecc.) della organizzazione delle strutture sanitarie nel tempo (dalla magia, allo stregone, alle forme più perfezionate di prevenzione delle malattie epidemiche e di carattere professionale).

Una ricerca infine sulla storia della scuola e delle istituzioni scolastiche può prendere lo spunto dalle varie forme di scrittura praticate dai vari popoli dall'antichità ad oggi e dalle varie forme e strutture dell'insegnamento in atto nei diversi momenti storici (nella antica Roma, nel Medio Evo e nel Rinascimento, nell'Ottocento, nel nostro tempo), ma deve andare oltre ricercando e studiando i rapporti esistenti all'interno di quel periodo storico tra le varie classi sociali, i rapporti tra stato di soggezione e di miseria e analfabetismo diverranno allora più chiari e precisi, le lotte per una scuola obbligatoria e gratuita (dalla legge Coppino fino ai nostri tempi) saranno intimamente correlate con le lotte per migliori condizioni di vita e di lavoro condotte dalla classe operaia dall'Ottocento ad oggi, la lotta contro l'analfabetismo apparirà nella sua vera luce come lotta condotta contro il lavoro minorile, contro l'ignoranza e contro la miseria allo stesso tempo.

L'opposizione allora dei ceti dirigenti e conservatori ad una crescita culturale delle grandi masse popolari non potrà essere misconosciuta o taciuta pena una profonda mistificazione della realtà storica e della verità.

E' soltanto applicando dunque in tutta la sua estensione il metodo della ricerca che si supera la contrapposizione tra metodi e contenuti e si rompe definitivamente con un malinteso concetto della "apoliticità" della cultura e della scuola.

L'insegnante che si autocensura ed impedisce ai propri ragazzi di interessarsi a problemi ed argomenti a più vasto raggio ne condiziona lo sviluppo e la formazione critica; si rifugia autocensurandosi nell'agnosticismo e nel conformismo precludendosi volontariamente e poco saggiamente, un vasto campo di azione e di lavoro; abdica in definitiva a quella funzione di educazione e di animazione culturale anche a livello degli adulti che l'ambiente comunitario e sociale nel quale vive ed opera si attende da lui.

Si potrà obiettare che il fanciullo operante in un mondo "tutto intuizione, fantasia e sentimento" così lo definiscono i programmi del 1955, non è in grado di affrontare i complessi problemi sociali, economici, politici e scientifici di un mondo in trasformazione, ma si può rispondere che non si tratta tanto di un esame complesso e completo di tutti gli aspetti di un determinato problema quanto di offrire al ragazzo l'opportunità e la possibilità di effettuare una considerazione critica di certe forme di vita, di organizzazione economica e sociale, di modelli di comportamento, traendo spunti

ed occasioni dai bisogni, particolarmente vivi nei ragazzi, di rendersi conto delle cose e dei problemi che sono e nascono intorno a loro.

“Non si può — sostiene il De Bartolomeis — fissare anticipatamente fin dove un fanciullo potrà arrivare: sarebbe contrario al principio della individualizzazione dell'insegnamento. Un fanciullo deve arrivare dove può arrivare. E allora non c'è da fare altro che applicare il metodo di attività: saranno questi ad indicarci concretamente i limiti, perché il fanciullo in condizione di spingersi tanto lontano quanto gli consentono le sue forze stimolate da un ambiente favorevole”. (25)

Creare un ambiente stimolante favorevole è dunque il compito che spetta alla scuola a pieno tempo se vuole eliminare ogni forma di condizionamento nello sviluppo e nella formazione critica del ragazzo, associando strettamente metodo e contenuti e permettendo ai ragazzi di potersi spingere sempre più lontana nella ricerca e nella scoperta degli elementi fondamentali alla loro formazione. E' certo che un lavoro come quello ipotizzato impone una radicale trasformazione degli indirizzi educativi e l'adozione di tecniche educative avanzate e moderne. Occorrono in altri termini scelte qualificanti.

#### a) - Una prima scelta: il rifiuto del libro di testo

La prima di queste scelte qualificanti è senza dubbio il rifiuto del libro di testo e la sua sostituzione con una Biblioteca di lavoro.

Sui libri di testo, sia della scuola elementare che della scuola media e sui contenuti culturali che essi propongono, si è sviluppata in questi due ultimi anni un'indagine critica accurata ed approfondita “Con il libro di testo non si può continuare“, è il titolo quanto mai significativo di un articolo di Fernando Rotondo, apparso su “Riforma della Scuola” che sintetizza, riportando i risultati di vari studi e ricerche effettuati e prese di posizione di alcuni Convegni, una posizione di rifiuto largamente presente negli insegnanti più aperti ed avanzati.(26)

I motivi del rifiuto del libro di testo vengono così esposti dal Movimento di Cooperazione Educativa “ Nel nostro metodo di lavoro, nei limiti che ci sono consentiti, non c'è posto per i programmi ministeriali, per gli strumenti di controllo e di selezione, ma i contenuti scaturiscono dalla presa in esame della situazione che i bambini vivono nel loro ambiente.....La libertà metodologica dell'insegnante e la libertà di sperimentazione didattica sono in contraddizione con l'obbligo dell'uso del libro di testo “. (27)

E Mario Lodi, giustificando sul piano pedagogico e psicologico, il suo rifiuto al libro di testo, scrive: “Nella scuola dove lo studio si fa solo sui libri e per il voto, la mente del bambino esercita soprattutto la memoria. Si può dire che tutto l'apprendimento è fondato sulla memoria in funzione dell'interrogazione e dell'esame.

Pochissimo o nessuno spazio invece è lasciato al ragionamento proprio perché nei libri le nozioni sono già belle e collocate secondo un criterio stabilito dai compilatori“.

L'alternativa culturale e pedagogica è per il Lodi non tanto “un libro nuovo, ma una scuola nuova “. Una scuola dove lo studio si fa sfogliando le pagine del grande e sempre nuovo libro della vita degli uomini e delle loro lotte“, dove il bambino “indagando e scoprendo la trama del tessuto sociale del suo tempo nei vari aspetti “riesce, “a evidenziare ben presto i temi di fondo della società in cui vive, i valori della sua civiltà, e scopre che lui è dentro quel tessuto vitale insieme apparentemente a tanti altri senza peso, ma che possono diventare protagonisti se si uniscono per creare una forza capace di imprimere alla storia del loro paese e quindi indirettamente a quella dell'umanità, spinte determinanti “ (28).

Ma il rifiuto del libro di testo è giustificato oltre che da motivi di carattere pedagogico e metodologico, anche dalla povertà e falsità dei contenuti culturali che essi propongono.

Occorre ricordare che è di fondamentale importanza, secondo J. Bruner, “ liberare il processo educativo dalla disonestà intellettuale e dall'espeditismo a cui si ricorre per spiegare e non far comprendere “. (29)

I libri di testo, attualmente in uso, e salvo rarissime eccezioni, sono in effetti l'esempio più tipico di disonestà intellettuale, vi si trova infatti una concezione idilliaca e mistificata della realtà, una visione distorta e falsa della storia, una presentazione approssimata e superficiale del valore della scienza e del suo processo di sviluppo. Se è vero, come sostiene il Bruner che "una falsità è sempre una falsità anche se ha l'aspetto di verità familiare" (30), compito dell'insegnante e della scuola è quello di contrastare prima e di eliminare dal processo educativo ogni forma di falsità.

Ora nei libri di testo, ed in particolare in quelli della scuola elementare, di falsità se ne trovano purtroppo molte. Un esame dei libri di testo in uso nella scuola elementare per quanto riguarda l'insegnamento della storia, è stato ad esempio, da me condotto, nell'anno scolastico 1968/69, con il gruppo di insegnanti delle scuole di Rosignano M°. (31)

Lo scopo fondamentale della ricerca era quello di promuovere mediante forme di studio collaborativo una più diretta e concreta partecipazione del personale insegnante all'approfondimento dei problemi di carattere pedagogico, metodologico e didattico che si pongono oggi con maggior evidenza. Un'opera quindi di studio collegiale e collaborativo affidata all'impegno personale e di gruppo, e non limitata sul piano dello studio libresco o puramente teorico, ma posta costantemente a confronto con l'esperienza viva e concreta del lavoro svolto nell'ambito della propria classe.

Le ipotesi di lavoro poste a base della ricerca erano da un lato quelle di valutare la rispondenza o meno dei libri di testo alle indicazioni di carattere metodologico e didattico della scuola attiva che concepiscono la storia e geografia come "studi sociali" e dall'altro quella di verificare la permanenza o meno nella parte dedicata alla storia di elementi tendenti ad una educazione alla violenza anziché alla formazione di attitudini collaboranti ed escludenti ogni forma di pregiudizio razziale, etnico, nazionalistico, sociale.

I risultati dell'indagine hanno messo in risalto che la storia è ancora presentata in forma oleografica e superficiale che manca o viene artatamente distorta la "dimensione sociale dei fatti storici e che si trova nei testi esaminati una netta preminenza dell'aspetto politico e nozionistico della storia (guerre battaglie ecc.) rispetto alle altre storie (dell'abitazione, dei costumi, dei mezzi di trasporto e di comunicazione, dell'educazione, scuola e cultura, dell'agricoltura, dell'industria, del commercio, dell'amministrazione, delle invenzioni e scoperte scientifiche, del progresso sociale e del lavoro), che sono infine largamente presenti nei testi, illustrazioni e contenuti eccitanti, macabri particolarmente cruenti ed invitanti perciò ad atti di violenza. (32)

Mancando una visione della storia come "studio sociale" ne consegue che i titoli posti all'inizio di ogni capitolo sono in genere del seguente tenore: Roma contro i Sanniti; Roma combatte contro Taranto, Roma affronta Cartagine; Roma distrugge Cartagine (il Mulino Fabbri 1961) oppure Roma conquista il Lazio, Roma conquista l'Italia, La guerra Tarantina, Roma padrona del Mediterraneo; la prima battaglia navale, la distruzione di Cartagine (Operare - Marietti 1968), ecc, e così sulla stessa falsariga nei testi di quarta e di quinta. Contenuti ed illustrazioni violente accompagnano poi il ragazzo per tutto il corso di studi elementari. (33)

In contrapposizione quasi nessun cenno, o cenni estremamente limitati, vengono fatti alla storia della cultura, della scuola e dell'educazione, alla storia delle lotte e organizzazioni operaie, alla storia delle ideologie dei partiti politici.

Così come nei testi esaminati, e nel periodo del Risorgimento non compaiono differenziazioni di tendenze e discordanze di idee tra democratici e conservatori, tra repubblicani e monarchici, tra Garibaldi, Mazzini e Cavour.

Ci si trova di fronte quindi ad una profonda e vasta mistificazione del sapere e dei contenuti culturali e d una larga distorsione dei principi stessi su cui si basa la scuola attiva che giustificano pienamente la tesi emergente e sin qui esposta del rifiuto del libro di testo

Qual'è dunque l'alternativa al libro di testo?

Una rifondazione su basi nuove del libro di testo o la sua sostituzione con la Biblioteca di lavoro?

Pur non sottovalutando gli sforzi che sono stati compiuti o che si vengono compiendo per una migliore impostazione dei libri di testo (vedi la tesi di Lucio Lombardo Radice in "Riforma della scuola" – n° 7- 8 -1971), propendiamo per la seconda soluzione.

### Non un libro, ma molti libri e non solo libri.

La Biblioteca di lavoro deve essere composta oltre che da testi validi, o da brani di testi scelti dall'insegnante, o meglio dal gruppo di insegnanti, per l'argomento di studio e di ricerca prescelto, anche da articoli di giornali e riviste, documenti originali fotocopiati, resoconti di interviste effettuate, dischi, oggetti costruiti dai ragazzi disegni ed illustrazioni effettuati in classe, titoli di films da visionare, ecc.

Il libro di testo, ed un libro di testo vario ed interessante verrà così costruito giorno per giorno, nel lavoro comune da insegnanti ed alunni, consentendo al ragazzo, come Sostiene il Lodi, "di organizzare da sé i dati del proprio sapere accumulati nelle esperienze di vita e di studio, di operare da sé le sintesi, e di liberarsi così dalla tutela autoritaria costruendosi la "bussola" che gli servirà per orientarsi nel suo tempo e trovare la giusta rotta". (34)

E' naturale che scelte qualificanti si impongono anche nella costruzione della Biblioteca di lavoro. Troppo spesso si rifiutano testi di autori contemporanei perché ritenuti troppo difficili o troppo impegnati, mentre possono offrire in tutto o in parte elementi e spunti oltremodo interessanti per letture e discussioni.

L'esperienza effettuata, ad esempio, l'anno scorso, della lettura di "Marcovaldo" di Calvino e de "Il taglio del bosco" di Cassola nelle quinte classi di Rosignano M°, ha consentito di introdurre a livello di discussione e di ricerca tutta la tematica relativa ai problemi del lavoro, del rapporto tra l'uomo e la natura, dell'inurbamento e della alienazione dell'uomo nella società contemporanea. Opere come quelle di Nievo, Poe, Puskin, Cechov, Slataper, Abba, Scholl pubblicate da "La Nuova Italia" in "Primo scaffale") o di Calvino, Cassola, Pavese, Jovine, Rigoni Stern, Fenoglio, Levi, Lussu ecc. (ripubblicate nella collana "Lectures per la scuola media" di Einaudi) costituiscono in tutto o in parte utili strumenti anche per l'insegnante di scuola elementare per un ampliamento degli orizzonti culturali e per una formazione critica del ragazzo.

#### b) - Una seconda scelta: il piano di lavoro

Una seconda scelta qualificante, in ordine a contenuti culturali, è quella relativa all'argomento o agli argomenti da inserire, all'inizio dell'anno, e dopo ampia discussione tra gli insegnanti interessati, nel piano di lavoro.

E' una scelta che presuppone necessariamente l'abbandono di una visione della scuola e della sua funzione così come si è venuta storicamente formando ed una rottura completa e definitiva con certi schemi profondamente consolidati ma ormai largamente superati, e cioè una rigida divisione in classi ed un rispetto eccessivo e condizionante dei programmi ministeriali.

Sotto il primo profilo occorre riaffermare la preminenza della funzione educativa della scuola rispetto al puro e semplice compito di trasmissione di un certo numero di nozioni (l'istruzione nel senso più tradizionale) che, malgrado le buone intenzioni espresse dal Gabelli in poi, essa ha svolto e che tende ancora oggi, per troppi versi, a svolgere. Se la scuola a tempo, sostiene Santoni Rugiu, "non è un travestimento di qualche operazione di retroguardia, significa una scuola completamente diversa rispetto all'attuale". Si tratta in definitiva di dare all'insegnamento elementare una finalità completamente nuova" che non consista in un semplice "aggiornamento delle finalità ottocentesche del leggere, scrivere e far di conto". Si tratta di restituire all'insegnante una funzione educativa "che al meno da un secolo ha perso, o meglio gli abbiamo fatto perdere perché la società non ha mai richiesto agli insegnanti dalla costituzione del regno di Italia in poi, una funzione educativa, ma semplicemente d'istruzione" (35)

Insieme alla riaffermazione della funzione educativa della scuola e dell'insegnante, occorre poi rompere con il concetto della classe come entità rigida, chiusa ed impenetrabile e con la prestazione dell'insegnante svolta in funzione della "sua" classe ed esclusivamente diretta ai suoi alunni. Occorre infine rompere con il concetto che il programma ministeriale deve essere comunque svolto con tutte le conseguenze che tale concetto comporta (selezione e bocciature in primo luogo, auto condizionamento da parte della scuola elementare nei confronti di quella media e di quella media nei confronti di quella superiore che strettamente ne consegue) - Non importa tanto che tutto il programma sia svolto, che in altri termini il ragazzo sappia tutta la storia Medioevale o del Risorgimento, o che abbia una conoscenza vasta sì, ma altrettanto superficiale, della geografia dell'Italia o dell'Europa, importa invece come una unità di quel programma è stata svolta ed approfondita. E' certamente preferibile che all'interno del programma siano fatte delle scelte o che sulla base di queste ad esempio, un determinato argomento storico e geografico sia veramente conosciuto. L'alunno si impadronisce allora di un metodo di lavoro e di ricerca che potrà essere poi applicato a qualsiasi altro argomento. Se si ha dunque chiaro il concetto che l'attuazione di una scuola a pieno tempo mette in discussione non solo le strutture organizzative ma le stesse finalità, i metodi, i contenuti, i programmi della scuola attuale, se si ritiene valido, per i motivi di ordine sociale e pedagogico che abbiamo esposto, l'obiettivo che ci si propone, è chiaro che il piano di lavoro deve partire da tutt'altri presupposti da quelli sino ad oggi seguiti e contenere scelte qualificanti sia in ordine all'argomento o agli argomenti che si intendono scegliere, sia anche in relazione ai mezzi e tecniche che si intendono adottare per il raggiungimento degli scopi fissati. Occorre ancora osservare preliminarmente che l'argomento o gli argomenti debbono essere scelti non dall'insegnante della classe (che tende a scomparire come entità chiusa e non partecipabile, ma da tutti gli insegnanti e animatori che lavoreranno con quel gruppo o quei gruppi di alunni. Fatte dunque queste scelte (abbandono del concetto che la scuola debba fornire solo certe capacità puramente strumentali come il leggere, scrivere e far di conto; rottura con il concetto che tutto il programma deve essere comunque svolto, superamento di una rigida distinzione in classi ed in materie e accettazione di un metodo di lavoro collegiale e collaborativo) diventa più facile giungere alla definizione dell'argomento o degli argomenti che costituiranno la base di lavoro. Ne deriva allora una scelta precisa e consapevole, ancorata ad alcuni criteri fondamentali. L'argomento deve essere infatti:

- 1) - interessante nel senso che esso deve rispondere agli interessi ed ai bisogni degli alunni e nello stesso tempo essere tale da suscitare sempre nuovi interessi. In altri termini deve trattarsi di un argomento che, pur partendo dall'esperienza concreta del fanciullo e dai problemi del suo ambiente, assolva nello stesso tempo ad una funzione non condizionante e tendente ad ancorare il fanciullo stesso ai modelli culturali e di comportamento con cui è a contatto, ma ad una funzione stimolante che gli consenta di aprirsi, e di aprirsi criticamente, nei confronti del suo e di altri ambienti;
- 2) - polivalente deve essere cioè un argomento che si presta a ricerche e studi che coinvolgono od interessano tutte le discipline e tutti i campi di attività;
- 3) - onnilateralmente formativo rispondente cioè al concetto di una formazione onnilaterale del ragazzo e capace perciò di stabilire un saldo rapporto tra formazione intellettuale e sperimentazione pratica, tra il bisogno di sapere e di scoprire e quello di costruire e di fare, tipici di questa fase particolarmente delicata dello sviluppo fisico e psichico del ragazzo stesso. Un argomento, ad esempio come quello del "lavoro", scelto dagli insegnanti delle scuole di Rosignano M° per l'anno scolastico 1971/72, risponde ai criteri enunciati e si presta sia sul piano orizzontale che verticale a tutta una serie di studi, ricerche, di attività che investono i campi più disparati.

E' un argomento che propone contenuti culturali nuovi, correlati a problemi ed esperienze vive e vissute e che mette in moto un processo di ricerca presupponente l'impiego di tecniche educative avanzate e moderne. (36)

In questo contesto ed in questi termini la scuola a pieno tempo è e diviene sempre più a scuola che rompe con il passato e si apre verso il futuro e una scuola aperta sul futuro, sostiene il Laporta: "Non può avere contenuti soprattutto tratti dal passato, ma accanto a questi nel suo processo di elaborazione e di produzione collettiva di cultura, deve assimilare e riconsiderare la vita che le si offre con tutti i suoi valori di trasformazione". (37)

#### 5) — Una diversa impostazione del rapporto educativo: Specializzazione degli insegnanti e forme collaborative

L'attuazione di una scuola a pieno tempo presuppone, come abbiamo visto, il superamento del concetto della rigida distinzione in classi e l'abbandono dallo schema tradizionale di una funzione dell'insegnante svolta in relazione ai "suoi" alunni ed alla "sua" classe.

L'acquisto, sostiene il Borghi da parte di ogni docente delle capacità di insegnare collaborativamente, cessando di considerare la propria classe come un dominio privato e non partecipabile è una esigenza primaria da far valere come fattore di costruzione e di sviluppo della nuova scuola dell'obbligo a pieno tempo.

Al lavoro di gruppo anche in forme di attività di gruppi verticali, come ad esempio in Inghilterra, volto ad integrare e rafforzare il lavoro individuale da parte degli alunni, deve corrispondere negli educatori la capacità del l'insegnamento collaborativo, l'accettazione di un ruolo di organizzazione e di guida che consenta di sviluppare una vita scolastica in cui divengono preminenti i rapporti degli alunni tra loro al posto di quelli tradizionali tra gli alunni, e l'insegnante"; (38)

Occorre dunque rompere in primo luogo con lo schema rigido o condizionante: insegnante-classe e fare i primi passi verso una applicazione estesa e generalizzata del criterio della non - graded - school (scuola senza suddivisione in classi).

L'intervento nella scuola a pieno tempo, di altri operatori-culturali e di animatori di attività di tempo libero mette in moto un processo di ampliamento ed approfondimento degli orizzonti educativi e costituisce il necessario presupposto per una maggiore democratizzazione delle strutture scolastiche. All'insegnante di classe si sostituisce necessariamente l'équipe di educatori attuando così il principio del team-teaching.

La stessa durata dell'orario di attività scolastica, come afferma il Borghi "potrà essere commisurata alle capacità di un rendimento medio ottimale e diviso tra educatori normali di classe e animatori di attività di studio e di tempo libero". (39)

Occorre però superare anche un altro schema, quello cioè di una rigida contrapposizione tra lezioni del mattino e libere attività pomeridiane.

Una rigida distinzione infatti tra i due momenti della giornata porta, come l'esperienza insegna, a frizioni e contrasti tra insegnanti del mattino e del pomeriggio e rischia di far rinascere sotto forma più aggiornata, ma proprio per questo meno accettabile, il vecchio doposcuola con la sua attività prevalente di pura attività ripetitiva delle lezioni del mattino.

Una articolazione meno rigida dell'orario scolastico, la rotazione tra educatori normali di classe e animatori di attività di studio e di tempo libero sia al mattino che al pomeriggio, sono elementi positivi per un intervento educativo più ricco e stimolante.

In questo contesto del tutto nuovo si pongono i problemi della specializzazione del personale insegnante (o meglio degli "operatori" dell'educazione) e dell'adozione di forme collaborative tali da assicurare un lavoro collegiale il più esteso possibile tra tutti gli adulti impegnati nell'opera educativa. Sotto il primo profilo è opportuno in attesa della riforma dell'istruzione media superiore e della preparazione a livello universitario dei maestri, abbandonare il concetto dell'insegnante "tutto fare", del maestro capace di occuparsi alternativamente e fruttuosamente dell'educazione linguistica e di quella scientifica, dell'educazione artistica e di quella fisica, competente in tutte le

tecniche educative e pronto a soddisfare tutti i molteplici interessi degli alunni.

Un maestro che si occupa di tutto e di tutti i settori di attività, essendo costretto ad avere una conoscenza puramente empirica e superficiale dei complessi problemi posti dall'incessante sviluppo scientifico in tutti i rami del sapere, è condannato ad esercitare una funzione di retroguardia nella conquista di nuovi orizzonti culturali ed educativi. La funzione del maestro "tutto fare" valida per una scuola che si proponeva solo l'acquisizione di capacità puramente strumentali come il leggere, scrivere e far di conto, temperate solo da una marginale funzione normativa esercitantesi mediante un approccio, spesso anche questo puramente strumentale, all'educazione artistica (canto e disegno), risulta largamente superata nella scuola a pieno tempo dove si presuppone l'intervento non più del singolo insegnante, ma di diversi "operatori" specializzati in attività di studio e di lavoro le più varie ed articolate.

Ne consegue quindi, che almeno al livello del secondo ciclo, anche durante le attività cosiddette curriculari del mattino vi sia una rotazione tra insegnanti specializzati, non tanto in una singola materia quanto in un gruppo di materie affini, realizzando perciò un intervento educativo maggiormente qualificato. (40)

L'ingresso nella scuola a pieno tempo di una équipe di operatori, pone poi grossi problemi per quanto attiene all'adozione di forme collaborative tali da assicurare un armonico intervento educativo. Le riunioni di gruppo, e non solo per la formulazione piani di lavoro, ma anche per una costante e continua verifica dei problemi che sorgono ogni giorno, divengono così una necessità irrinunciabile.

Riunioni di gruppo a carattere orizzontale, interessanti cioè tutti i settori di attività per quel determinato gruppo di alunni, e a carattere verticale, interessanti cioè gli educatori di un certo settore per tutti gli alunni delle varie età loro affidati, sono essenziali per lo sviluppo di forme di collaborazione sempre più estese e coordinate e per il superamento di un lavoro tradizionalmente impostato sulla singola personalità e capacità dell'insegnante di classe.

Le decisioni collegiali che ne scaturiscono impegnano tutto il collettivo degli educatori e costituiscono in pari tempo la premessa fondamentale per una prima e più ampia democratizzazione delle strutture scolastiche.

Gli insegnanti acquisteranno così coscienza del nuovo ruolo che viene loro affidato con l'attuazione della scuola a pieno tempo, comprenderanno di essere "essi stessi gli autori delle trasformazioni delle strutture formative, e non soltanto gli esecutori di provvedimenti disposti o recati in atto dall'alto", acquisteranno soprattutto coscienza della nuova funzione che loro spetta che "è quella di operare come un permanente lievito critico della vita culturale del paese e dell'intera società, a vantaggio particolarmente di quella parte di questa che soffre di secolari deprivazioni sia culturali che esistenziali (41).

#### NOTE

(15) Un primo tentativo di sperimentazione di scuola a pieno tempo, limitato però ad alcune classi di Rosignano M<sup>o</sup>, è stato attuato nell'anno scolastico 1969/70. Nell'anno successivo l'esperienza è stata estesa a tutte le classi del secondo ciclo e in tutte le frazioni collinari con l'impiego di 16 animatori per le attività pomeridiane assunti e retribuiti dal Comune di Rosignano M<sup>o</sup>. I risultati raggiunti e le indicazioni fornite da queste prime esperienze sono stati positivi ed incoraggianti. Sono emersi però anche alcune difficoltà e lati negativi come: una non adeguata preparazione degli animatori a svolgere un ruolo ed un compito ben definito, un insufficiente collegamento tra le attività curriculari del mattino e le libere attività pomeridiane, ed infine una non perfetta organizzazione della mensa scolastica e delle attività ricreative. Nel settembre 1971 è stato tenuto perciò un corso di aggiornamento per animatori di attività nella scuola a pieno tempo al quale hanno partecipato oltre 70 insegnanti. Il corso, articolato in lezioni e dibattiti sui problemi di carattere pedagogico, metodologico e didattico che si pongono con l'attuazione della scuola a pieno tempo ed in esercitazioni e lavori di gruppo, è stato particolarmente proficuo per quell'opera di preparazione e specializzazione del personale insegnante impegnato poi nell'attività pratica. Sono stati prescelti ed assunti a cura del Comune per l'anno scolastico 1971/72 n° 26 animatori impegnati nell'attuazione della sperimentazione in diversi settori: educazione linguistica e ricerche di storia e geografia, osservazioni scientifiche e ricerche sui problemi del lavoro, educazione artistica, educazione musicale e danza, educazione fisica e ginnastica correttiva, cinema e fotografia, lingue straniere (inglese e francese). Le considerazioni che vengono effettuate in questo capitolo, mentre da un lato sono frutto quindi di

esperienze già realizzate, dall'altro si presentano come ipotesi di lavoro per un'attività che è agli e che sarà soggetta a verifica al termine dell'anno Scolastico.

(16) - L. Borghi - La scuola dell'obbligo a pieno tempo - Relazione introduttiva al Convegno su "La scuola dell'obbligo a pieno tempo" - Abbazia S. Salvatore, aprile 1971 in "Scuola e città", n° 5-6, maggio-giugno 1971, pag. 184.

(17) - L. Borghi - Educazione e sviluppo sociale - Firenze - la Nuova Italia - 1962 - pagg. 215 - 216

(18) - A. Banfi - Crisi dell'educazione nell'occidente - Relazione al Congresso Mondiale degli Insegnanti - tenutosi a Vienna il 21- 22 luglio 1953 - in Scuola e Società - Roma, Editori Riuniti, 1958, pagg. 204 - 205.

(19) - Si citano a titolo esemplificativo alcune delle attività svolte durante gli anni 1969/70 e 1970/71: proiezione e discussione di films come "Banditi ad Orgosolo", "Il posto", "Il cammino della speranza", "Cristo fra i muratori", "La lettera non spedita", "I figli della violenza", "Le notti di Cabiria"; organizzazione di conferenze-dibattito sui problemi della scuola e della famiglia come: "La famiglia e l'educazione della prima infanzia; "Ambiente e disadattamento", "Scuola e democrazia"; organizzazione di mostre di pittura con presentazione da parte degli espositori e dibattito; organizzazione di gite sociali a Bolsena-Orvieto, all'isola d'Elba, in Danimarca e Svezia. Gli animatori preposti all'attività del Centro, ed è questo l'aspetto più caratterizzante dell'attività svolta, hanno fatto largo uso delle tecniche educative attive ormai già collaudate da una pluriennale esperienza effettuata nel nostro ed in altri paesi. Sono state, quando possibile, utilizzate le schede studiate e pubblicate dalla Società Umanitaria sia per la presentazione di testi che di films.

(20) - L. Borghi - La scuola dell'obbligo a pieno tempo - cit. pagg. 184 - 185

(21) - ivi 184 - 185

(22) - F. De Bartolomeis - Introduzione alla didattica della scuola attiva - Firenze- La Nuova Italia - 1953 pag. 75.

(23) - L. Borghi - La scuola dell'obbligo a pieno tempo - cit. pag. 184

(24) - F. De Bartolomeis - Introduzione alla didattica della scuola attiva - cit. pag. 10

(25) - F. De Bartolomeis - ivi pag. 189

(26) - F. Rotondo - Con il libro di testo non si può continuare - in Riforma della Scuola n°8 - 9, 1971

(27) - Il ruolo del libro di testo in "Cooperazione educativa", n° 6, 1970

(28) - M. Lodi - La Biblioteca di lavoro - in Riforma della scuola", n°11, 1971, pag. 22

(29) - J. Bruner - Dopo Devey - Il processo di apprendimento nelle due culture - Roma, Armando Armando, 1964, pag. 27.

(30) - ivi pag.27.

(31) - L'indagine è stata effettuata dagli insegnanti del secondo Circolo Didattico di Rosignano M° suddivisi in tre gruppi di lavoro. Nel primo gruppo diretto dalla Sig.ra Eberle Francesca, è stato compiuto un esame delle varie posizioni metodologiche e didattiche sull'insegnamento della storia attraverso lo studio delle opere più significative dei vari autori (Labriola, De Cousinet, Piaget, Jeffreys, Reinhard, De Bartolomeis, D'Alessandro). Il secondo gruppo, diretto dalla Sig.ra Pistolesi Paola, ha compiuto un'analisi accurata dei fini assegnati all'insegnamento della storia dai programmi della scuola elementare dal 1888 al 1955. Il terzo gruppo in fine, diretto dalla Sig.ra Dello Sbarba Marcella, ha condotto l'indagine vera e propria sui libri di testo esaminando, secondo le finalità dell'inchiesta i contenuti culturali e le illustrazioni di un notevole numero di sussidiari scelti tra quelli curati da varie case editrici. Alle tre insegnanti, coordinatrici dei lavori di gruppo, ed a tutti gli altri che hanno dato il loro contributo nelle varie fasi della ricerca il mio cordiale e sentito ringraziamento.

(32) La storia delle guerre e delle battaglie occupa mediamente in tutti i testi esaminati il 43,38% di tutto lo spazio dedicato alle varie storie. In 3a elementare, sale al 47,30% nei sussidiari di 4a e raggiunge il massimo del 74,38% in quelli di 5a.

(33) Così ad esempio e con una certa macabra ed incomprensibile compiacenza, tenuto conto che ci si rivolge a ragazzi di terza elementare, viene descritta l'uccisione di Cesare:

- "cadde trafitto da 23 pugnate" (Il Castello- Janus -1964)

- " fu assalito ed ucciso a colpi di pugnale" (Chiarocielo Garzanti 1966)

- "si copri il volto a con la toga e cadde trafitto da 23 pugnate ai piedi della statua" (Operare Marietti 1968)

- "d'improvviso balenò la lama di un pugnale: Cesare era stato colpito! Ben 23 pugnate furono inferte a Cesare dai congiurati" (La Porta Fabbri 1965)

- "questi patrizi un giorno, assalirono Cesare a tradimento e lo uccisero a pugnate" (Come, Quando Perché - Bemporad Marzocco 1966.

- "Bruto e Cassio organizzarono una congiura e Cesare morì pugnato (Incontri Cetem 1965)

- "i congiurati gli si gettarono addosso con i pugnali" (Studiamo insieme-Signorelli- 1967)

Non meno violente risultano le illustrazioni. In una di queste ad esempio, si vede Cesare al centro della scena trafitto alla gola da un congiurato. Si nota chiaramente il manico del pugnale, mentre la lama è penetrata nel corpo di Cesare. Un altro congiurato si avventa su di lui con il pugnale in mano. Il volto di Cesare denota sofferenza e quello del congiurato ferocia. Un altro congiurato indifferenza. (Chiarocielo Garzanti 1966); Analoghe annotazioni possono essere fatte per la storia Medioevale e Moderna e per quella del Risorgimento.

(34) M. Lodi - La Biblioteca di lavoro - cit. pag. 23

(35) A. Cantoni- Rugiu - Relazione introduttiva al Convegno su la scuola dell'obbligo a pieno tempo - cit. "in Scuola e città" n° 5-6 maggio-giugno 1971, pag. 193

(36) - La scelta dall'argomento è il frutto di un lavoro collegiale e collaborativo svolto durante il Corso di aggiornamento per animatori di attività nella scuola a pieno tempo tenutosi a Rosignano M° nel settembre 1971. Per il contributo dato nella organizzazione del Corso, nelle lezioni e comunicazioni e nelle discussioni di gruppo tenute durante e dopo il corso, ringrazio vivamente i Sigg. Miranda Beniamino e Cinini Luciano e le Sig.re Eberle Francesca, Fontanelli Anna, Giorgi A. Maria, Pisaneschi Cisa, Rossi A. Maria, Massei Enrica, Miranda Giuseppina, Dello Sbarba Marcella, Brignone Maria, Camilli Costantina, Barsotti Daniela, Pistolesi Paola.

(37) - R. Laporta - Relazione al Convegno sulla scuola dell'obbligo a pieno tempo - in "Scuola e Città" - cit. pag. 188.

(38) - L. Borghi - Relazione al Convegno su La scuola dell'obbligo a pieno tempo, in "Scuola e città" cit. pag. 185.

(39) - ivi pag. 185.

(40) - Si indicano sulla base delle esperienze effettuate a Rosignano M° tre gruppi di attività: educazione linguistica e ricerche di storia e geografia, osservazioni scientifiche e ricerche sui problemi del lavoro, educazione artistica. Gli alunni sono seguiti quindi non più dall'insegnante di classe in quanto anche la classe come entità chiusa e non partecipabile tende a scomparire, ma da più operatori educativi ai quali poi si affiancano gli animatori specializzati in cinema e fotografia, educazione fisica e ginnastica correttiva, educazione musicale e danza, lingue straniere ecc. Si tratta in definitiva di una applicazione, ancora in fase sperimentale, del principio del team-teaching.

(41) - L. Borghi - Relazione al Convegno su La scuola dell'obbligo a pieno tempo - cit. pag. 186.

### **Cap. 3° - UNA PRIMA VERIFICA SUL PIANO CONCRETO: FOTOCRONACA RAGIONATA DI UNA GIORNATA SCOLASTICA**

Nelle pagine precedenti abbiamo cercato di delineare le finalità e le caratteristiche di una scuola a pieno tempo generalizzata ed integrata, rinnovata completamente nelle tecniche educative e nei contenuti culturali, una scuola in definitiva dove si vive e si lavora e nella quale non è il solo insegnante a parlare, ma dove una équipe di insegnanti funge da stimolo e da punto di riferimento per un lavoro che i ragazzi stessi svolgono in prima persona.

E' una scuola in definitiva che, come sostiene il De Bartolomeis, "non afferma i diritti del pratico contro il teorico, dell'utile contro il disinteressato, del lavoro contro lo studio, ma è costantemente preoccupata di legare l'apprendimento a un processo messo in moto da esigenze e capacità, per l'elementare ragione che non può esserci apprendimento dove non ci sia risposta a stimoli, partecipazione e produzione". (42)

E' una scuola nella quale si rompe con i programmi passivamente e conformisticamente accettati e dove invece i programmi stessi sono il risultato di un lavoro collegiale e collaborativo degli insegnanti e degli alunni, dove soprattutto le tecniche educative sono profondamente rinnovate ed utilizzate in funzione del fine a cui esse debbono tendere: consentire al fanciullo di conquistare una prima ed organica visione del mondo in cui vive e dei rapporti morali, sociali, politici, culturali che ne costituiscono il tessuto connettivo ed aiutarlo a cogliere la realtà ed i fermenti condizionanti e stimolanti che sono in essa presenti.

La realtà del fanciullo, affermava Bruno Ciari, "non risiede né nei suoi bisogni e nelle facoltà di base, astrattamente considerati, né d'altro canto, nei fattori ambientali oggettivi che hanno agito su di lui.

Il suo processo di crescita è frutto di una interazione non ci interessano i suoi "astratti bisogni", ma il modo con cui sono stati socialmente condizionati e diretti; non c'interessa l'ambiente sociale in sé, ma il modo in cui è stato filtrato e assimilato dal fanciullo (43)

Ed è partendo da questa "sua" realtà che il fanciullo potrà essere aiutato ad "aprirsi", a comunicare le sue idee ed i suoi giudizi, a fare nuove esperienze ed a verificarle collaborativamente con i compagni e con gli insegnanti.

Ed è sulla base di questi presupposti che nelle pagine seguenti vengono presentati, con uno scopo che è al tempo stesso documentario e di ripensamento critico, fotografie ed appunti tratti da una esperienza in atto, e da una esperienza particolarmente significativa perché si sviluppa non in una scuola modello o sperimentale, ma in una scuola normale, con insegnanti ed alunni normali.

Foto ed appunti tendono a cogliere infatti solo alcuni dei momenti più significativi di tale esperienza allo scopo di aprire un discorso critico costruttivo sulle finalità, sulla metodologia, sulle tecniche educative impiegate, sui risultati conseguiti.

(42) - F. De Bartolomeis - Introduzione alla didattica della scuola attiva Firenze, La Nuova Italia, 1953, pagg. 6-7

(43) - B. Ciari - Le nuove tecniche didattiche - Roma, Editori Riuniti, 1966, pag. 14

## TESTO LIBERO E TIPOGRAFIA A SCUOLA

«La tecnica della tipografia a scuola ha un valore didattico e pedagogico di eccezionale rilievo; essa sola, se attuata coerentemente basta a trasformare la vita di una classe e a porre le basi di una comunità di tipo nuovo». (B. Ciari - *Le nuove tecniche didattiche*, cit. pag. 107).



«Nella scuola tradizionale la valutazione del pensiero scritto è fatta dal maestro, il quale, magari, si porta a casa i temi e va alla ricerca degli errori. Comunque, corregga a casa o a scuola, l'insegnante bada più che altro allo sbaglio di ortografia e di grammatica; la sua valutazione ha per oggetto quasi esclusivamente la correttezza formale del testo. In questa prassi la ricchezza e la originalità del pensiero non vengono prese in considerazione che a parità di correttezza ortografica. Ma quale ricchezza, quale originalità potrà venir fuori in una situazione educativa in cui non si bada che alla forma? (B. Ciari op. cit. pag. 93).

«Nella tecnica del testo libero quel che si prende in considerazione prima di tutto il contenuto del pensiero».  
(B. Ciari op. cit. pag. 94).

### Episodio di scuola

Al nostro amico Nicola, nell'ora di ginnastica è successo un fatto molto divertente: mentre correva nel gioco dello sculaccione, per acchiappare il suo

La nostra classe è formata da ragazzi bricconi: sentite cosa è successo in un giorno: a Nicola si è rotta la scarpa, più tardi Iuri si è rotto la tasca; Alessandro, scomposto come sempre è caduto dalla sedia, dopo un poco Claudio cadendo, è andato a finire sotto ad una biblioteca.

Ecco tre testi, freschi, spontanei, vivi, originali. La «messa a punto collettiva» del testo consente di eliminare errori ortografici e grammaticali, di porre il ragazzo in grado di sperimentare le varie fasi di passaggio dalla prima elaborazione del testo, alla discussione ed infine alla pagina stampata, e di favorire inoltre un atteggiamento collaborativo e critico nella classe in quanto il testo stampato è il risultato di sforzi e scelte comuni.

avversario gli si è staccato una suola delle scarpe, così ha fatto un bel tonfo.

Alla mensa.

Dopo una mattinata di lezione si scende nella sala della mensa dove ci attende il gigante della scuola; la signora Rossi, che con i suoi urli fa cascare la minestra nei piatti.

Una volta si vide la signora Rossi che teneva per mano Maurino sembravano il gigante e la formica. Ora il gigante non urla più perchè ha il fischio di Lo Bello. Quando deve segnare un bimbo dice:- Sei ammonito. Alla fine del pranzo, il gigante amico fa l'urlo di grazia e tira un sospiro.

Che risate:

Un altro episodio è successo a Iuri alcuni giorni fa nell'ora di scienze. Era alla lavagna per fare dei disegni quando la signorina Laura gli disse di andare al posto, lui faceva il furbo, ma non si accorse che la tasca dei pantaloni si era incastrata nel gancio, dove Massimo attacca la cartella, lui continuò a camminare. Ma siccome la tasca era cucita male si strappò.

Sfortunatamente anche ad inglese gli si agganciò in un altro gancio di un banco e gli si strappò di nuovo.

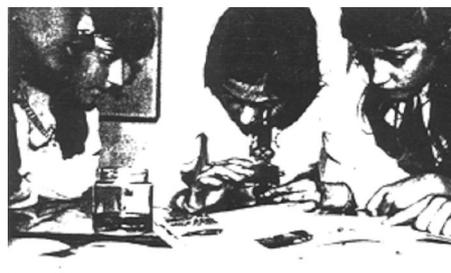
## OSSERVAZIONI SCIENTIFICHE

«...in una scuola veramente moderna la conoscenza scientifica non può non prendere le mosse dal processo di vita reale della comunità scolastica: dal lavoro, dai progetti, dalle lotte, dai problemi che la comunità stessa è indotta socialmente ad affrontare o dagli interessi che sorgono nei singoli membri della scuola, in rapporto al clima sociale in cui si vengono formando, poiché l'attività intellettuale non è che la traduzione in termini mentali di un problema di vita pratica». (B. Ciari op. cit. pag. 149).



I ragazzi osservano, sperimentano, discutono; ogni nuova conoscenza è il risultato di un nuovo sforzo e di un impegno collegiale.

« All'attività intellettuale si deve giungere nell'unica maniera possibile: da esperienze reali motivate». (B. Ciari - op. cit. pag. 150).



## EDUCAZIONE FISICA E GINNASTICA CORRETTIVA



La carenza di attrezzature al coperto e di spazi esterni opportunamente attrezzati hanno limitato e limitano un più ampio intervento in questo settore. I primi risultati positivi ottenuti dai Comitati di Scuola per la ricerca e la sistemazione di locali esistenti e per l'attrezzatura di spazi all'aperto aprono più ampie prospettive di intervento.

Il moto, il gioco organizzato, la prevenzione e la cura di alcune deformazioni e malformazioni sono esigenze prioritarie, al pari di quelle dello studio, nella scuola a pieno tempo. I ragazzi aspettano con impazienza ed accolgono con gioia l'ora dedicata a questo tipo di attività.



Ecco in alcune sequenze ragazzi all'opera in palestra e all'aperto.

## RICERCHE IN BIBLIOTECA

Non il libro di testo o l'enciclopedia, ma molti libri e non solo libri (articoli di giornale, opuscoli, illustrazioni, materiale documentario, resoconti di interviste, filmine e films, ecc.) costituiscono le fonti di informazione.



Nella scuola a pieno tempo sono aboliti compiti ed esercitazioni da effettuarsi a casa, viene così ad essere impedito l'uso invalso ed alimentato da un malinteso concetto della scuola attiva di affidare l'effettuazione delle ricerche ai ragazzi stessi nel tempo post-scolastico. La vera ricerca si compie collaborativamente a scuola, sotto la guida e

con l'aiuto dell'insegnante o di più insegnanti.

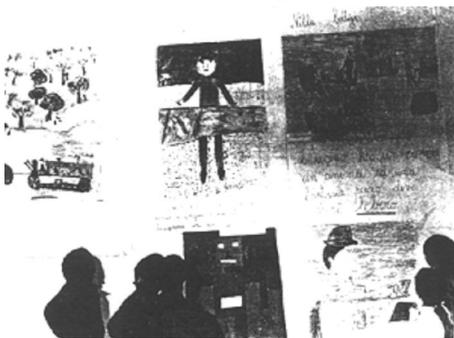
La scelta e la lettura del materiale, la discussione e la rielaborazione, la distribuzione dei ruoli all'interno del gruppo, la stesura del lavoro, la verifica dei risultati conseguiti e la discussione sui problemi che si sono venuti ponendo nel corso della ricerca, assicurano un più ampio processo di socializzazione e culturalizzazione.



L'intervista, la corrispondenza interscolastica, le visite, la drammatizzazione, la proiezione e discussione di films aventi attinenza con il tema della ricerca, impediscono che l'acquisizione di nuovi contenuti culturali avvenga in modo puramente libresco e passivo.

...e sul campo (mediante interviste) sui problemi del lavoro

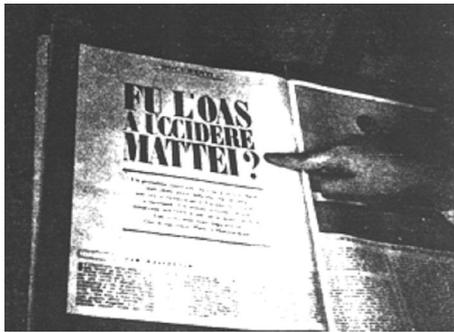
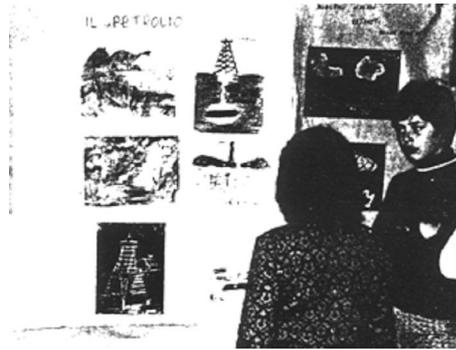
I problemi del lavoro e dei lavoratori in una società socialmente progredita e tecnologicamente avanzata costituiscono ottimi spunti per ricerche e studi sull'ambiente. Ecco in alcune sequenze ed annotazioni dei ragazzi come vengono caratterizzati i problemi più pressanti del nostro tempo.



«L'uomo non è una macchina, perciò è ingiusto che il lavoro lo trasformi in un robot». Così concludono i ragazzi una loro ricerca sui problemi della meccanizzazione e dell'automazione del lavoro nelle industrie della zona.

...(attraverso la lettura dei giornali o l'ascolto del telegiornale) sui problemi economici

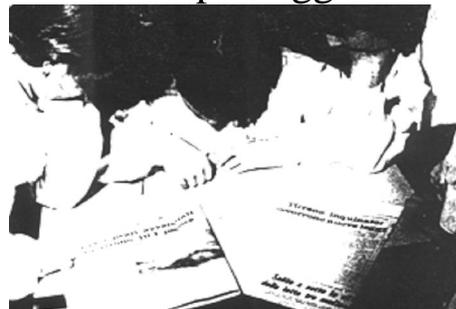
Il petrolio, i suoi derivati e la loro utilizzazione, lo sviluppo delle ricerche petrolifere in Italia e all'estero . .



...e i problemi di carattere economico e sociale connessi con la ricerca e lo sfruttamento dei giacimenti petroliferi.

...(sempre attraverso la lettura dei giornali e l'ascolto del telegiornale) sui problemi della difesa della salute e del paesaggio.

L'inquinamento dell'aria e delle acque particolarmente presente in una zona di notevole sviluppo industriale è alla base delle ricerche illustrate in queste sequenze.



La lettura dei giornali fornisce materiale di prima mano per discussioni e ricerche vive ed interessanti, e consente di compiere una opera educativa a più ampio raggio o di educazione permanente che investe non solo i ragazzi ma anche i loro genitori.

## MENSA SCOLASTICA



La mensa scolastica ha un profondo valore di carattere educativo e sociale. Ragazzi di diverse condizioni sociali si trovano insieme, parlano, si scambiano le loro esperienze sui fatti di vita scolastica, si abitano a considerarsi «uguali», sviluppano rapporti di aiuto reciproco e di cortesia.

E' importante che i ragazzi stessi, a turno, servano in tavola e sparcchino. Tutto ciò impedisce che i ragazzi stessi si sentano «al ristorante» mentre l'assolvere ad un compito conferisce loro sicurezza e senso di responsabilità.



## FOTOGRAFIA E CINEMA FATTI DAI RAGAZZI



L'uso della macchina fotografica e della cinepresa consentono al ragazzo di compiere esperienze del tutto nuove e produttive. La preparazione mediante un lavoro di gruppo del film (ricerca del soggetto, sceneggiatura, stesura del copione ecc.) contribuiscono ad arricchire il suo patrimonio linguistico, le sue capacità intuitive, la sua preparazione estetica. La presentazione del filmato o delle sequenze fotografiche ai coetanei ed agli adulti e la discussione sui risultati ottenuti completano un lavoro che presenta significati ed implicazioni di carattere educativo e formativo di ampio respiro.

## EDUCAZIONE ARTISTICA

«Disegno e pittura devono poter essere realizzati come linguaggio dalla maggioranza dei fanciulli; anzi l'ideale è che tutti trovino in queste attività la via per esprimersi in forme genuine. Diciamo questo per far cadere l'illusione secondo cui disegno e pittura sono intrinsecamente e per sé stessi mezzi espressivi nel senso proprio di rivelare l'intima trama spirituale, di mettere in luce inconfondibilmente lo «*stile della personalità*». (F. De Bartolomeis - *Introduzione alla didattica della scuola attiva* - pag. 216).



L'allievo non disegna o dipinge o modella soltanto; egli parla, costruisce, pensa, si forma concetti sempre più astratti e comprensivi, entra in rapporto con il mondo esterno e con il mondo sociale, viene acquistando per via pratica una sensibilità morale sia pure ancora commista a motivi utilitaristici». (F. De Bartolomeis op. cit. pag. 215).

## EDUCAZIONE MUSICALE E CANTO



«La scuola deve insegnare a cantare, a cantare bene, ad amare il canto, e deve dare la possibilità di distinguere la buona dalla cattiva musica. La musica è un secondo linguaggio, che permette l'espressione dei sentimenti: vi sono canzoni tristi e canzoni liete e i fanciulli lo sentono». (R. Dottrens - *Nuove lezioni di didattica* - Roma - Armando Armando Ed. 1970 - pag. 291).

L'ascolto di brani di buona musica, l'invito a riprodurre graficamente sentimenti ed emozioni suscitate dall'ascolto stesso, la effettuazione di canti corali (e di canti popolari tratti dalla tradizione e dal folklore delle varie regioni), la danza e la ginnastica ritmica creano e sviluppano il gusto del bello, favoriscono il sorgere di sentimenti collettivi, abitano all'auto controllo, suscitano un più ampio processo di socializzazione.



## LINGUE STRANIERE



Lo studio delle lingue straniere (francese ed inglese), ed uno studio non tradizionalmente inteso, amplia gli orizzonti culturali e sociali, consente di entrare in contatto con altre culture e con diversi modi di vita e diverse tradizioni, favorisce un più ampio sviluppo intellettuale ed una più sicura padronanza della stessa lingua italiana.

## LIBERE ATTIVITA' INDIVIDUALI E DI GRUPPO

Nel corso della giornata c'è sempre un momento in cui ciascuno desidera dedicarsi ad un tipo di attività che gli è più congeniale o che risponde ad un interesse e ad un bisogno vivamente sentiti.



E importante perciò che ad ogni ragazzo sia offerta anche l'opportunità di lavorare individualmente o a gruppi scegliendo liberamente l'occupazione che in quel momento lo soddisfa di più.

In questo contesto Pinocchio (ed «Il Pinocchio televisivo») esercita ancora il suo fascino.



... ma accanto ed in contrapposizione anche la conquista dello spazio interessa ed affascina per i suoi aspetti spettacolari e scientifici.

## L'AGGIORNAMENTO DEL PERSONALE INSEGNANTE

I problemi della preparazione e dell'aggiornamento del personale insegnante e della «gestione sociale» della scuola non possono essere sottovalutati...e aprono più ampie prospettive ad un processo di «educazione permanente e ricorrente».



La preparazione e l'aggiornamento del personale insegnante o meglio degli «operatori dell'educazione» in una scuola a pieno tempo è compito prioritario ed urgente affidato per il prossimo Futuro all'Università.

Una diversa caratterizzazione nella distribuzione dei ruoli interni all'équipe degli insegnanti, un diverso concetto della cultura, una più ampia e più sicura conoscenza delle tecniche educative attive: questi i problemi largamente discussi nel Corso di aggiornamento tenuto nel Settembre '71, al fine di evitare che la scuola a pieno tempo possa essere concepita come una semplice dilatazione dell'orario scolastico, come un doposcuola tradizionalmente inteso o semplicemente ritoccato o «rispolverato» ma che si trasforma comunque e inevitabilmente in un «doppio-scuola».



Il Corso è stato autogestito dagli stessi insegnanti che vi hanno assunto, volta a volta, la funzione di docenti ed animatori e di discenti, sia nelle lezioni introduttive che nei lavori di gruppo



La *gestione sociale* delle istituzioni educative è problema prioritario ed urgente per trasformare e modificare sostanzialmente la struttura autoritaria e gerarchica della scuola.



Ecco in alcune sequenze. I Comitati di scuola e di direzione al lavoro. La loro azione non si limita all'esame dei problemi relativi all'educazione dei ragazzi, ma investe anche i problemi di crescita culturale delle comunità in cui la scuola viene ad operare assolvendo a compiti di educazione degli adulti nel contesto di una «educazione permanente e ricorrente te».



La scuola «si apre» allora nei confronti della comunità, esercita indifferentemente una funzione educativa nei confronti dei ragazzi, dei giovani e degli adulti, dalla mattina fino a notte inoltrata. Conferenze, lezioni, presentazione e discussioni di testi di autori contemporanei e di films, organizzazione di gruppi di studio, ecc., sono le attività prevalenti del Centro Sociale di Educazione Permanente. Ecco alcuni giovani impegnati in un lavoro di ricerca e di studio.

## APPENDICE

### Legge 24 settembre 1971, n° 820

“Norme sull’ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale”. (1)

“Art. 1 - Le attività integrative della scuola elementare, nonché gli insegnamenti speciali, con lo scopo di contribuire all’arricchimento della formazione dell’alunno e all’avvio della realizzazione della scuola a pieno tempo, saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico, con specifico compito, da insegnanti elementari di ruolo. (2)

Il conseguimento dello scopo di cui sopra dovrà scaturire dalla collaborazione, anche mediante riunioni periodiche, degli insegnanti delle singole classi e di quelli delle attività integrative e degli insegnamenti speciali (3)

Per ogni venticinque ore settimanali destinate alle attività e agli insegnamenti speciali di cui al primo comma è istituito un posto di insegnante elementare di ruolo.

A partire dall’anno scolastico 1971/72, il Ministro per la pubblica istruzione è autorizzato ad istituire, all’inizio di ogni anno scolastico, per ogni singola provincia, il numero dei posti necessari ed a stabilire con proprio decreto, sentita la terza sezione del Consiglio superiore, direttive di

orientamento per la attività e gli insegnamenti di cui al primo comma. (4) Entro il 31 dicembre di ogni anno, a partire dall'anno scolastico successivo a quello in cui entrerà in vigore la presente legge, il Ministro per la pubblica istruzione riferisce al Parlamento sui risultati della applicazione delle norme di cui al presente articolo.

#### Decreto Ministeriale 28 febbraio 1972

Direttive di orientamento per le attività integrative e gli insegnamenti speciali di cui all'art. 1, 1° comma, della legge 24 settembre 1971, n° 820" (5)

L'art. 1, 4° comma, della legge 24 settembre 1971, n°820 stabilisce tra l'altro che a partire dall'anno scolastico 1971/72 saranno impartite con decreto ministeriale, sentita la Terza Sezione del Consiglio Superiore, direttive di orientamento per le attività integrative della scuola elementare e gli insegnamenti speciali che, a termine del 1° comma del medesimo articolo, con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a pieno tempo, saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico, con specifico compito, da insegnanti elementari di ruolo.

Ricordato le iniziative che, finalizzate da obiettivi a pieno tempo risultano già assunte in più province a carattere sperimentale e che sono da convogliare nell'ambito della legge n° 820 e considerato altresì che la caratteristica sperimentale sarà necessariamente insita nelle ulteriori iniziative che saranno assunte nella prima applicazione della citata legge, è sembrato sentita la Terza Sezione del Consiglio Superiore, che in tale primo momento direttive di orientamento per le attività integrative e gli insegnamenti speciali di cui al 1° comma dell'art. 1 della legge n° 820, debbono limitarsi nel senso e per gli effetti di cui al 4° comma del medesimo art. 1 ad indicazioni di carattere operativo utili appunto nella attuale fase più tipicamente sperimentale per l'avvio alla realizzazione della scuola a tempo pieno che pertanto non potranno che avere carattere di provvisorietà d'essere aperte a tutti i contributi validi che la ricerca offrirà via via alla valutazione e al confronto. E' sembrato peraltro opportuno fare precedere dette indicazioni da alcune considerazioni di massima e introduttive.

Ciò stante, le presenti direttive di orientamento constano di due parti: la prima relativa alle predette considerazioni di massima e la seconda concernente le indicazioni più tipicamente operative.

#### Parte prima

- L'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n° 820 pone il problema di una "nuova realtà scolastica" che muta la sostanza della tradizionale impostazione pedagogica e che, di conseguenza estende l'arco di tempo della giornata scolastica per adeguarlo alle esigenze di una azione educativa che, pur restando unitaria possa avvalersi di una pluralità di interventi, di linguaggi, di esperienze, di sollecitazioni ambientali, "con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno".

Senza entrare nel vivo di una trattazione teorica, di cui non si ravvisa la opportunità in questa sede, le seguenti considerazioni espongono elementi che si possono definire validi per l'organizzazione, lo svolgimento e la fine di attività integrative e di insegnamenti speciali per la progressiva realizzazione della scuola a tempo pieno;

1) il fatto educativo scolastico, superato il momento tradizionale del solo insegnamento, tende a realizzarsi attraverso una successione organica e unitaria di momenti educativi (culturale, artistico-espressivo, ricreativo o ludico, aperto anche ad agenti culturali esterni alla scuola, di ricerca e di esperienze personali e di gruppo, di attività socializzanti), avvalendosi non più soltanto del rapporto docente unico-alunno, ma dell'intervento di diversi insegnanti debitamente preparati e operanti in collaborazione tra loro.

2) l'organizzazione e il funzionamento di attività integrative e di insegnamento speciali con finalizzazione verso la scuola a tempo pieno, determina anche nella fase di attuazione, una nuova realtà scolastica che, come tale, deve investire "tutta" la comunità della scuola.

Le famiglie degli alunni, pertanto, non solo sono da sensibilizzare e interessare al nuovo fatto scolastico, ma la loro partecipazione deve considerarsi condizione necessaria per la realizzazione. Non sembra infatti che si possano ottenere risultati attendibili se questi non scaturiscono dalla verifica di una esperienza vissuta da "tutta" una realtà socio-scolastica, della quale tutti i componenti siano stati protagonisti.

3) la pluralità degli interventi e la necessaria unità dell'azione educativa esigono la convergenza di tutte le attività alla effettiva animazione del processo formativo dell'alunno. Questo dà significato alla necessità di collaborazione, opportunamente organizzata e coordinata dal direttore didattico, fra gli insegnanti sia per la specifica identificazione delle finalità che si vogliono conseguire in relazione all'ambiente in cui la scuola opera, sia per l'individuazione di criteri, modalità, mezzi per la realizzazione delle attività programmate.

Le considerazioni di cui sopra non possono prescindere, ovviamente:

- a) dalla applicazione di una vera metodologia di sperimentazione per la ricerca di soluzioni pedagogicamente valide, intesa a realizzare, anche attraverso le attività integrative e gli insegnamenti speciali, la trama funzionale di una nuova scuola elementare a pieno tempo;
- b) da un accurato accertamento della disponibilità all'impegno della sperimentazione da parte degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, degli Enti Locali e di assistenza, delle famiglie degli alunni di "quel" particolare ambiente in cui si realizza la sperimentazione stessa.
- c) dalla ricerca e dallo studio di adeguate forme di preparazione e di aggiornamento di insegnanti e dirigenti scolastici alla nuova impostazione pedagogico-didattica della scuola.

## Parte seconda

- Si premettono alcune condizioni di fatto, ritenute indispensabili e cioè:

- la rispondenza, almeno essenziale, di attrezzature edilizie idonee e funzionali, alle esigenze poste dallo svolgimento nella scuola di attività integrative e insegnamenti speciali che si ritiene svolgere come appresso;

- l'esistenza di una sufficiente attrezzatura e l'organizzazione della assistenza con la ripartizione di relativi oneri finanziari con le Amministrazioni competenti.

Ciò premesso e alla luce delle considerazioni di massima avanti esposte l'inserimento di attività integrative ed insegnamenti speciali nella vita della scuola comporta:

- 1) la partecipazione responsabile di tutte le componenti interessate alla gestione della scuola organizzata a pieno tempo;
- 2) l'esatta impostazione del rapporto fra attività integrative, insegnamenti speciali e lavoro scolastico tradizionalmente inteso secondo la scansione corrente delle discipline di studio;
- 3) l'individuazione chiara di ambiti di attività integrative e di contenuti per insegnamenti s previa definizione di un significato univoco attribuibile ai termini in questione;
- 4) la composizione di un orario atto a garantire la fluida articolazione di tutti i momenti educativi (compreso quello della mensa scolastica aperta a tutti gli alunni) collocando ciascuno di essi al posto più adatto nella giornata scolastica, senza forzature o accomodamenti utilitaristici e senza che alcuni momenti siano privilegiati rispetto ad altri.
- 5) la utilizzazione di insegnanti preparati non soltanto al loro specifico intervento educativo, ma anche alla dinamica nuova della vita scolastica e dei suoi rapporti.

In ordine al primo punto si evidenzia l'importanza che siano definiti i singoli ambiti di competenza e di intervento al fine di garantire chiari ed efficaci rapporti di collaborazione.

In ordine al secondo punto si precisa che ogni concezione gerarchica dei momenti educativi va decisamente superata e sotto tale aspetto particolare valore assumono le riunioni periodiche degli insegnanti delle singole classi e quelli delle attività integrative e degli insegnamenti speciali, espressamente previste nel secondo comma dell'art. 1° della legge n° 820

Nessuna delle attività va vista in funzione complementare rispetto alle altre, ma ciascuna concorre ad animare un unico processo di crescita attraverso una molteplicità di "modelli", di occasioni stimolanti, di concrete possibilità di espressione.

In questo senso "le ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico" di cui parla la legge, vanno intese non tanto come estensione quantitativa dell'impegno scolastico, ma come estensione qualitativa del processo di apprendimento e di formazione della personalità.

In ordine al terzo punto si osserva che le attività integrative, in quanto tali, possono investire tutte le discipline di studio non esclusi gli insegnamenti speciali approfondendone, con tecniche adeguate, aspetti e applicazioni particolari, ma soprattutto esse devono gratificare al massimo le possibilità di libera espressione dell'alunno, il suo bisogno di conoscere e di fare, le sue capacità creative.

Gli insegnamenti speciali si riferiscono invece a quei contenuti che, indipendentemente dal fatto di rientrare o meno nelle indicazioni dei programmi scolastici, richiedono all'insegnante una particolare qualificazione ed una preparazione specifica non prevista dal suo normale curriculum di studi e abilitano a loro volta l'alunno ad una specifica acquisizione e competenza.

In ordine al quarto punto si prefigurano, a titolo indicativo, alcuni schemi di organizzazione della giornata scolastica:

- gli alunni della stessa classe svolgono le attività integrative con insegnanti specializzati;
- alunni provenienti da classi parallele costituiscono gruppi impegnati in una o più attività integrative;
- alunni provenienti da classi diverse dello stesso ciclo costituiscono gruppi impegnati in una o più attività integrative i gruppi possono essere mantenuti nella loro struttura per l'intera settimana, per una sola giornata o per una durata di tempo rispondente alle esigenze dell'attività che il gruppo è impegnato a svolgere).

La mensa scolastica può costituire, dove la sua realizzazione è possibile per tutti gli alunni, un importante momento educativo della giornata scolastica.

E' opportuno comunque considerare, in via subordinata, la soluzione del ritorno a scuola dopo il pasto consumato presso la famiglia.

Altri schemi di organizzazione della giornata scolastica possono essere utilmente sperimentati secondo le caratteristiche delle diverse realtà scolastiche, fermo restando l'impegno di un effettivo servizio di 25 ore settimanali per tutti gli insegnanti.

Tale impegno di 25 ore settimanali per gli insegnanti di attività integrative e insegnamenti speciali presume che essi possano essere utilizzati nell'intero arco della giornata scolastica o quindi anche al mattino tenendo conto che l'orario deve scaturire da un programma comune.

Su questa ipotesi si richiama l'attenzione, per quanto il suo verificarsi sia reso possibile dalle esigenze e dalle disponibilità intese queste ultime in lato senso, dell'ambiente in cui dovrebbe realizzarsi.

In ordine al quinto punto sembra opportuno prevedere la eventualità di passaggio, per uno stesso insegnante, dall'uno all'altro dei diversi compiti di insegnamento (attività ordinarie, ambiti diversi di attività integrative e insegnamenti speciali), ovviamente senza interruzione del tipo di attività nel corso dello stesso anno scolastico, al fine di non circoscrivere l'intervento educativo entro i limiti definitivi che potrebbero determinare degenerazioni e scadimenti tecnicistici.

## NOTE

(1) - La legge, di cui si riporta qui l'art. n° 1, è stata pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n° 261 del 14 ottobre 1971.

(2) - C'è in questo primo comma una distinzione tra attività integrative ed insegnamenti speciali, distinzione che verrà poi precisata nel Decreto Ministeriale 28/2/72. Per la prima volta nell'ordinamento giuridico della scuola appare il principio dell'attuazione di una scuola a pieno tempo con l'istituzione di un ruolo apposito per gli insegnanti e gli animatori di attività integrative ed insegnamenti speciali. Si tratta di un timido ed ancora inadeguato tentativo di affrontare i gravi problemi della scuola dell'obbligo. Un provvedimento organico che affronti i problemi (strutture mancanti o carenti, contenuti culturali più avanzati e moderni, adozione di nuove tecniche didattiche, gestione sociale ecc.) di tutta la scuola dell'obbligo (elementare e media) si pone ormai come esigenza prioritaria ed urgente nel quadro di una riforma generale, e non settoriale, della scuola italiana.

(3) -Viene adombrata in questo secondo comma l'introduzione nella scuola elementare di forme collaborative di pianificazione e d'intervento educativo (team-teaching). La permanenza tuttavia del concetto di "classe" come entità chiusa ed impenetrabile, e dell'insegnante di classe, mal si concilia con i principi che debbono presiedere all'attuazione di una scuola a pieno tempo dove la classe e l'insegnante di classe tendono a scomparire e dove si profila invece la necessità di un insegnamento specializzato, specialmente nel secondo ciclo, e della costituzione di gruppi di alunni anche a carattere verticale.

(4) - Il Ministro ha provveduto a questo adempimento previsto dalla legge con D. M. 28/2/72 che viene riportato nelle pagine seguenti.

(5) — Le direttive di orientamento formano parte integrante del Decreto Ministeriale a cui sono allegate.