

Anna Settanta e la gestione sociale

All'inizio degli anni i Settanta la priorità della rivista è ancora la scuola di base, la lotta contro la selezione di classe (n.1/70). I dati su ripetenze e abbandoni, diceva Zappa, mostrano che quella attuale non è la scuola della promozione culturale per tutti, non risponde alla prorompente domanda di istruzione. Ci si chiede come procedere. Secondo Ciari le rivendicazioni parziali, materiali, non bastano, bisogna avere anche una concezione politico-pedagogica. Per Bini bisogna iniziare dal quartiere, per una diversa gestione. Per Rotondo servono nuove forme di intervento, coinvolgendo i sindacati e gli Enti Locali; è necessario contestare le bocciature, richiedere il doposcuola, realizzare la gestione sociale della scuola. Viene aperta anche un'inchiesta con questionario per ampliare le prospettive. Le domande principali sono quelle sui metodi per ridurre le disuguaglianze e sui rapporti scuola-quartiere e la gestione sociale

Nello stesso numero si dà però anche notizia di situazioni più avanzate, dove gli Enti Locali svolgevano un ruolo importante, come a Modena, dove erano stati creati consigli scuola-città e comitati di iniziativa per il doposcuola o il tempo pieno, sostenuti dai Consigli di quartiere.

Doposcuola alternativi alla scuola tradizionale

Tra le prime esperienze descritte vediamo che il doposcuola, per ridurre la selezione di classe, a volte è proposto da insegnanti democratici che ottengono il sostegno dei genitori, a volte è richiesto dal comitato genitori, o si pone, dall'esterno, contro la scuola di classe. Nel n.5/70 abbiamo una scuola di Verona dove alcuni insegnanti hanno contestato il doposcuola del patronato (meramente assistenziale) e avviato un doposcuola con metodi didattici validi, con l'impegno di insegnanti volontari. Hanno poi avviato un corso pre-scuola (in settembre), progettato in collaborazione con le famiglie. Nello stesso numero Bini parla del doposcuola autogestito della scuola 725 di Roma Prenestino, che si pone in totale rottura con la scuola di classe (nella rivista Didattica, n.6, c'è la lunga lettera dei ragazzi del doposcuola, che descrivono la propria condizione di baraccati e accusano i privilegiati, nello stile della Lettera di Barbiana). Un'esperienza di doposcuola che si pone come controscuola è anche quella di Calenzano.

Compito del doposcuola, si dice in un documento, è fare «l'esatto contrario della scuola»; prima si dà l'aiuto per non essere bocciati, «poi si fa politica».

Il n.6-7/70 è tutto sulla scuola dell'obbligo. C'era stato il convegno della CGIL a Matera, dove la Confederazione aveva assunto la scuola come uno dei temi da affrontare nella battaglia per le riforme.

È interessante notare che Zappa sente il bisogno di chiarire che questa assunzione di responsabilità del sindacato non è affatto in alternativa alle «iniziative di base volte a costituire già fin d'ora un momento alternativo di ricerca, di presenza e di aggregazione sul terreno pedagogico e didattico e su quello della gestione sociale».

La pedagogia della promozione

Intanto Lombardo Radice nel suo articolo *Premiazione o promozione?* affronta la questione di ciò che si poteva fare subito. La discriminazione di classe nella scuola dell'obbligo, dice, non deve solo essere denunciata, può essere combattuta dal basso in modo efficace. L'obiettivo dovrebbe essere, anticipando ciò che una scuola 'completa' dovrebbe garantire, la promozione dell'intera classe. Ma questo non significa solo che si evitano le bocciature, magari assegnando il voto unico: questa sarebbe una *sanatoria*, o una *premiazione*, non una promozione. Una «pedagogia della promozione» richiede che si usino tutti gli strumenti, tutte le risorse, perché vi sia da parte di tutti un reale avanzamento culturale, corrispondente alla 'promozione'. Se un ragazzo è in difficoltà bisogna intervenire nel corso dell'anno, coinvolgere la famiglia, altre figure (professionali o volontarie), per ottenere questo risultato.

Una delle prime esperienze presentate è *Lavoro di quartiere a Torino*: in due quartieri operai alcuni insegnanti dell'MCE hanno preso contatto con i genitori, creato collettivi misti insegnanti/operai, e hanno aperto una vertenza con il Comune e col Provveditore, per ottenere il tempo pieno, gestito mediante assemblee periodiche. C'è poi il lavoro nei quartieri per sensibilizzare sul tema della selezione o, insieme alla CGIL Scuola, con le

leghe FIOM e FIM sui problemi della qualifica e della divisione del lavoro (6-7/70).

Nel n.8-9/70 troviamo una grande documentazione sulle lotte e le iniziative di base. Un convegno dei doposcuola a Firenze mostrava il nesso tra pedagogia e politica, il ruolo dei comitati di base, spesso però anche lo scarso collegamento con la classe operaia. M.Luisa Tranquilli, insegnante nella periferia Roma Sud racconta un'indagine mediante questionario rivolto ai genitori, i cui risultati sono stati poi discussi con loro in molte riunioni. I temi sono la scuola materna, i compiti a casa, il doposcuola, i libri di testo, le enciclopedie che molti genitori comprano a rate, i voti (darli o non darli?). Insomma, un'esperienza di presa di coscienza, una volontà di partecipazione. In una scuola media di Roma Tiburtino si fa di tutto per non bocciare, ricorrendo a varie risorse e in particolare al sostegno individuale offerto ai ragazzi da 'assistenti di studio' volontari trovati nel quartiere (come nell'ipotesi avanzata da Lombardo Radice). A Rimini, in una scuola con diverse classi differenziate, si era riusciti a trasformare completamente la didattica mediante gruppi di lavoro (anche di classi diverse), un'esperienza poi seguita su diversi numeri di Didattica.

Tre articoli, *La pedagogia e le lotte* (11/70), *Al di là dell'episodico* (4/71), *Doposcuola come diagnosi* (10/71) sono stati dedicati alla lotta contro i doppi turni nella scuola elementare di Cecchina Aguzzano a Roma, perché l'esperienza (occupazione della scuola, doposcuola in piazza, vertenza col Comune) mostrava bene il rapporto tra rivendicazioni materiali, rapida politicizzazione (delle madri), obiettivi di rinnovamento didattico. Non si può qui dare conto delle tante esperienze raccolte. Diciamo solo che la lotta contro la selezione di classe ha trovato sempre, come primo risultato, l'istituzione del doposcuola, per passare poi alle richieste di tempo pieno, utilizzando, per le elementari, la legge 820 (del 1971), per quanto estremamente precaria.

Il numero 8-9/73 di Riforma è tutto dedicato a Esperienze e ipotesi di scuola a tempo pieno. Emergono il ruolo svolto dagli Enti Locali, e le tante modalità di rapporto col territorio, che caratterizzano quella che è stata chiamata la gestione sociale della scuola, una gestione aperta, che si

contrappone a quella tradizionale della scuola, separata, burocratica e autoritaria.

Il dibattito sui libri di testo

Accenno ora a due questioni sulla quali il gruppo redazionale di RdS ha espresso in questo periodo posizioni differenziate: il 'no ai libri di testo' e il 'no al voto' (o voto unico).

Due erano le logiche del no ai libri di testo: una politica, il rifiuto dell'ideologia borghese che comunicavano, la presa di coscienza del carattere di classe della scuola, e una didattica, perché i libri di testo imponevano una didattica trasmissiva, passività e conformazione, e contenuti lontani dalla vita. Lo stesso per il non voto: una ragione era politica, perché il voto era considerato il perno del sistema di selezione e condizionamento; un'altra era didattica, ritenendo che una didattica senza voti è migliore, è cooperativa, e si basa su una motivazione intrinseca. Ma con quali esiti? Solo presa di coscienza politica, ma in pratica? Mi limito qui alla questione dei libri di testo. Diversi contributi sono stati pubblicati sotto il titolo redazionale *Con il libro di testo non si può continuare*. In un documento MCE di Lucca in 5/71 (p. 34) si critica il libro di testo come veicolo di nozionismo ecc., poi si prospetta un'alternativa, l'acquisto da parte della scuola di strumenti di lavoro, «libri e materiali vari». Non c'è replica, però Lombardo Radice non è d'accordo, e si ritaglia uno spazio per esporre una sua ipotesi: si può rifiutare il libro di testo passivizzante, ma un libro di base serve, per l'impostazione del lavoro; deve essere problematico, introdurre a un campo di ricerca, a un'attività costruttiva, e ognuno deve averlo.

Nel n.10/73 si svolge un dibattito sul libro di testo, a partire dalle sollecitazioni offerte dal volume *I libri di testo*, di Alberti e altri. Il punto, per i partecipanti (tra i quali Mario Lodi) era l'alternativa didattica: il libro di testo, simbolo di una scuola autoritaria, induce passività; anche libri di testo migliori, 'di sinistra', che trasmettono nuovi contenuti, hanno la stessa funzione passivizzante; l'alternativa doveva essere la ricerca, a partire dalla realtà, dagli interessi degli alunni, non la trasmissione ma la costruzione di una cultura, utilizzando una varietà di strumenti.

Lombardo Radice risponde con una *Lettera del direttore* nel n.12/73. Prima sintetizza il suo metodo: non escludere un contributo (naturalmente

quando è possibile, e vale la pena, avere un confronto), e non concludere un dibattito. Però vuole esprimere la propria opinione. Si rifiuta un sapere già strutturato, che viene offerto dal maestro o dai libri? Ma solo poche cose si possono ottenere con la ricerca diretta . Inoltre un libro può essere sistematico ma anche problematico, o di orientamento generale, di introduzione a un campo del sapere. E lo studio individuale non può essere eliminato; non c'è solo il lavoro cooperativo e la biblioteca di classe, ci vuole anche il libro individuale, magari primo elemento di una biblioteca personale.