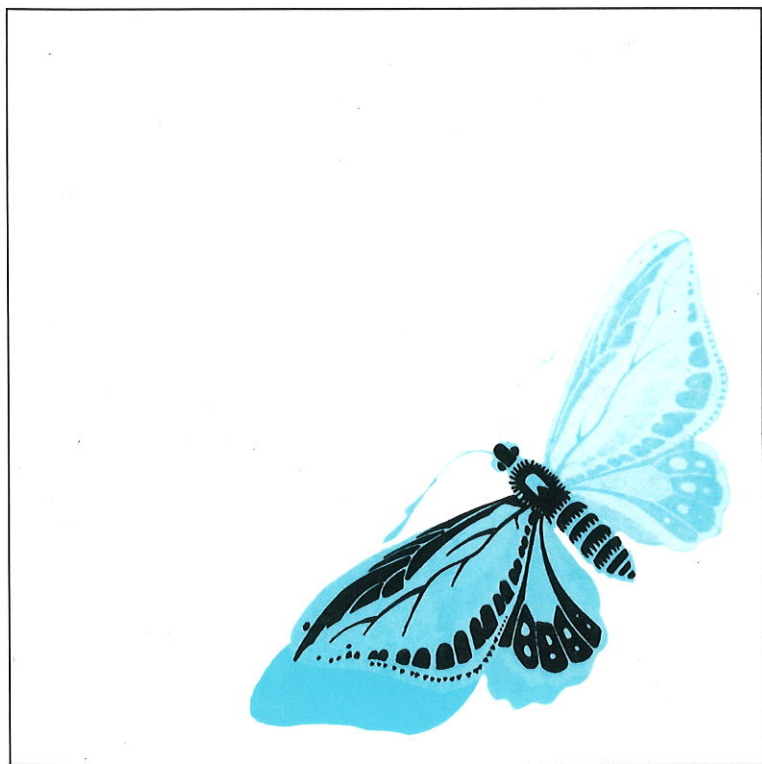


# I COMUNISTI PER LA RIFORMA DELLA SCUOLA DI BASE

Convegno Nazionale  
Roma 8-9 aprile 1983



EDITRICE UMBRA COOPERATIVA

# **I COMUNISTI PER LA RIFORMA DELLA SCUOLA DI BASE**

**Convegno Nazionale  
Roma 8-9 aprile 1983**

Fotocomposizione e grafica: TOP Studio

Stampa: Tip. Guerra

EDITRICE UMBRA COOPERATIVA

## INDICE

A. Alberici, <i>Relazione introduttiva</i> .....	pag. 5
F. Frabboni, <i>Per una scuola di base democratica unitaria in continuità</i> .....	” 25
A. Alberti, <i>Modelli organizzativi e gestione della scuola</i> .....	” 39
R. Pinto, <i>Esperienze sul tempo pieno nel Comune di Roma</i> ..	” 53
M. Pagliai, <i>Il "nostro" tempo pieno</i> .....	” 59
G. Giardiello, <i>Il punto sui lavori della commissione nazionale per i nuovi programmi della scuola elementare</i> .....	” 65
G. Bini, <i>Appunti sulla formazione dei maestri</i> .....	” 73
R. Maragliano, <i>Alcune cose ovvie (ma non troppo) sulla scuola elementare</i> .....	” 81
S. Forghieri, <i>Scuola di base e sistema formativo integrato</i> ...	” 85
<i>Interventi di rappresentanti di partiti politici, sindacati, associazioni di insegnanti e genitori:</i>	
F. Ferraresi, <i>PSI</i> .....	” 93
E. Serravalle, <i>PRI</i> .....	” 99
G. Benzi, <i>Sindacato scuola - CGIL</i> .....	” 103
B. Chiaromonte, <i>CIDI</i> .....	” 107
G. Mei, <i>CGD</i> .....	” 113
G. Belgrano, <i>SIEM</i> .....	” 119
G. Berlinguer, <i>Conclusioni</i> .....	” 125

## ALCUNE COSE OVVIE (MA NON TROPPO) SULLA SCUOLA ELEMENTARE

ROBERTO MARAGLIANO

Por mano alla revisione della scuola elementare è una delle imprese più difficili tra quelle che spettano a coloro che sono realmente preoccupati delle sorti del sistema d'istruzione italiano. Per una serie di ragioni che qui mi limiterò ad elencare, con brevi considerazioni aggiuntive.

1) La scuola elementare tocca i livelli più profondi ed interiorizzati della sensibilità culturale. Sarà che essa ha a che fare con l'infanzia, ovvero con la fascia di età più conservatrice e residuale (per dirla con Ariès) e quindi sembra rifarsi a precetti sovratemporali ricalcando l'immagine che del bambino da lunga pezza si vuole dare (mai chiedendosi se e come tale immagine cambi nel tempo e nello spazio); sarà perché essendo la formazione primaria esperienza pressoché universale (almeno in una sua qualche porzione) per gli adulti di oggi, questi stessi spontaneamente proiettano nel presente e nel futuro quel che è stato il loro passato (perdendo il quale e dimostrandosi disponibili alla revisione perderebbero una delle forme più sicure e per così dire "naturali" del controllo sull'individuo in formazione); sarà per altre ragioni sempre legate al mondo dell'immaginario, che ha un suo indubbio peso nella determinazione degli atteggiamenti collettivi riguardo ai fatti scolastici: fatto sta che toccare questa scuola sembra voglia dire toccare uno dei caposaldi dell'identità collettiva, non tanto del bambino quanto dell'adulto. Di qui il gran numero di resistenze, non tutte inquadrabili nel novero dei nostalgici della vecchia pedagogia né tutte portate a galla attraverso un lavoro di auto-consapevolezza. Quasi si pensasse che quel che è stato per noi valga automaticamente per i nostri figli, complice un atteggiamento fissista nel modo di rappresentarsi l'infanzia e di rapportarsi ad essa.

2) Troppo radicate sono nella nostra scuola elementare le convinzioni pedagogiche che per decenni le hanno permesso di proseguire indisturbata per la sua strada o meglio di stare ferma al nastro di partenza (e questo mentre la secondaria superiore restava bloccata dalla stessa paralisi, motivata in questo caso da altre ragioni, più direttamente politiche e legate allo scontro dei modelli di riproduzione dell'assetto societario; e la scuola media, limbo formativo, poteva liberamente agire in senso riformatore lavorando su un materiale umano, il preadolescente, evidentemente sottratto alle libidini totalizzanti del potere familiare e di quello

esercitato dal mondo del lavoro).

Verrebbe da chiedersi quale strana miscela pedagogica abbia permesso alla scuola primaria di mantenere limpida la sua identità per un periodo di tempo così lungo, il quale va ben al di là del 1955 per trovare una sua possibile origine nel 1923 (anno dei programmi Lombardo-Radicce). Occorrerebbero studi approfonditi, per dare una risposta a questo interrogativo, e tagli disciplinari di tipo nuovo: quando si potrà studiare il villaggio scolastico con un'ottica etnologica e con più attenzione, di quella mai spesa dalla pedagogia nostrana per gli aspetti antropologici?

Per ora, non ci resta che elencare una serie di ingredienti di questa pozione pedagogica, bevuta per lunghi anni dall'uomo di scuola e talmente assimilata da esser vista limpida come l'acqua, qualcosa appunto di "naturale".

Credo che come primo ingrediente non si dovrebbe dimenticare la volontà, che ha le sue radici nella scuola gesuitica, di coniugare ogni linguaggio (culturale e relazionale) in chiave pedagogica, di una pedagogia impegnata in un'opera di sorveglianza delle azioni e delle intenzioni del "fanciullo". Con in più un tocco, che dà un sapore acre e riconoscibilissimo, di naturalezza e spontaneità, con il quale si completa l'operazione di controllo, attribuendo al fanciullo stesso la scelta che si fa su di lui e convincendolo che alternative non ce ne sono: faccia suoi questi obiettivi perché l'autorità della psicopedagogia consente di dire che sono i suoi veri obiettivi.

In breve, un rousseauismo di maniera intrecciato con i residui della pedagogia tradizionale di stampo gesuitico. Il tutto condito da una salsa omogeneizzante nel gusto e nel colore, preparata nella cucina idealistica, poi ammodernata dall'intervento del personalismo pedagogico.

Mi rendo conto che sono affermazioni secche, tutte da provare. E qui non esistono le condizioni per un lavoro così impegnativo, che ha per oggetto il "come eravamo" e il "come siamo" della pedagogia fanciulesca del nostro secolo. Mi si consenta di verificare l'azione di questi ingredienti su quel che la scuola è oggi, nel suo insieme (escludendo ovviamente le lodevolissime eccezioni che però vivono in disgrazia la loro condizione di isolamento).

Costatazione n. 1: la relazione pedagogica condiziona e sostituisce quella culturale. Scuola dell'educatività pura, la nostra elementare disdegna di sporcarsi le mani con scelte di conoscenza e di abilità. Equivarrebbe a violare il diritto dell'individuo ad essere se stesso. Meglio dunque non insegnargli, non istruirlo, limitarsi ad educarlo. Caso esemplare è quello della lingua scritta.

Il bambino arriva alle soglie della scuola con precise aspettative nei confronti dell'apprendimento del leggere e dello scrivere; sa o meglio

sente quale è l'uso sociale e pratico della scrittura, conosce bene quali sono le occasioni in cui la gente legge e scrive. La scuola fa di tutto per mettere in crisi queste aspettative, proponendo al suo piccolo una deformazione pedagogica della lettura e della scrittura, la prima esercitata su materiali di parziale e marginale utilizzo sociale (testi edificanti a forte valenza estetica), la seconda promossa in funzione di una "libera" espressività anteposta alla acquisizione della capacità di scrivere rielaborando testi scritti e di scrivere per organizzare delle informazioni e produrre dei testi. Ciò vuol dire che una volta esaurita la fase preliminare dell'addestramento al riconoscimento e alla produzione dei segni, si abbandona il terreno delle implicazioni cognitive della scrittura e della lettura per dedicarsi ad un'opera di veicolazione di stati esistenziali e di stereotipi ideologici.

Altro esempio è quello della religione, mai o quasi mai presentata nel suo versante culturale e quindi appoggiata alla lettura dei testi e all'analisi delle realtà storiche e sociali. In breve, nemmeno la religione viene insegnata di per se stessa. Sta in tutte le cose e infonde di sé tutto lo spazio pedagogico; diventando così la sede di irradiazione di un atteggiamento religioso nei confronti della vita e della realtà, certamente dannoso sia per l'uomo di religione che per il laico.

Analogo veto cognitivo tocca l'area delle attività logico-matematiche e scientifiche. Mai o quasi mai ci si dedica ad analizzare i modi di produzione intellettuale connessi a tali attività; ci si attesta sul versante meramente addestrativo. Nell'era dei calcolatori tascabili il calcolo dovrebbe essere esaltato proprio per le sue componenti cognitive, per la dimensione *software*, ma la scuola (che solo in questo settore si scopre un'originaria vocazione per l'*hardware*) censura ogni forma di calcolo mentale, di scomposizione, di esplorazione logica.

Ne viene che ogni quadro di conoscenza assume un carattere fisso e chiuso in se stesso, senza alcuna concessione a criteri di propedeuticità, di gerarchizzazione dei concetti, di scomposizione analitica del sapere.

Costatazione n. 2: la relazione pedagogica è governata tutta dal maestro.

La testarda fedeltà al docente unico (o alla sua duplicazione-clonazione, in tante esperienze di tempo pieno) vale appunto per mantenere intatta questa forma di dominio, tipicamente familistico, che trova riscontro nel carattere angelico che generalmente si attribuisce al buon maestro, equiparato ad un pastore di anime.

Tutto ciò mette in crisi la possibilità stessa di accogliere le forme ed i contenuti della progettazione curricolare, la quale fa leva proprio su esigenze di coordinamento-razionalizzazione del lavoro di più addetti. Al di fuori di una problematica matura che muove dalla divisione tecnica

del lavoro didattico, l'opera di programmazione si riduce al confronto dei patrimoni valoriali e alla ricerca di formule finalistiche tanto generiche da poter accontentare ciascun insegnante. L'unicità del docente trova un corrispettivo e un forte sostegno materiale nell'unicità del libro di testo, ridotto a macedonia di ingredienti senza sapore disciplinare (e da molti codificata come scelta coraggiosamente interdisciplinare).

In questa sorta di carcerazione pedagogica il bambino reale, quello che sarà adulto nell'anno duemila, il bambino solo della famiglia nucleare nella sua versione estrema (in balia del suo Adamo e della sua Eva genitoriali nonché del suo demiurgo pedagogico) si dibatte con sempre maggiori difficoltà, aspettando che il suono liberatorio della campanella lo riporti a contatto con il mondo reale delle relazioni amicali e di quelle culturali (fatte di figurine e di fumetti e di televisione ma anche, per alcuni, di attività di esplicita istruzione, come mostrano le scelte operanti negli strati sociali più elevati).

A contatto con il mondo artificiale della pedagogia subisce una drastica smaterializzazione, angelicandosi anche lui ed attendendo che altre situazioni scolastiche lo trattino in modo più laico (e non è detto che il risveglio operato dalla scuola media sia per tutti un fatto positivo, visto che occorre una forte corazza per sopravvivere mantenendo intatta un po' di fiducia nella scuola per la bellezza di cinque anni).

Da queste brevi considerazioni emerge la necessità di operare un salto di qualità ben più radicale di quello generalmente proposto dalla cultura pedagogica. Oserei dire che in primo luogo occorre depedagogizzare la scuola elementare, poi laicizzare il suo spazio d'azione culturale, infine professionalizzare l'insegnante.

Imprese immani rispetto alle quali la stesura di un programma di insegnamento svolge il ruolo della famosa goccia nell'oceano.

Ma non disperiamo: ci sono più idee nella testa del bambino (di quello reale) e nella società (della sua parte più matura e sensibile) che non nella testa di certi pedagogisti, nostrani cultori della metafisica e dell'ontologia.