

Ferro Piludu / *La realtà in cattedra*



Ha lavorato nella scuola in situazioni molto diverse per circa un quarto di secolo: da insegnante a esperto esterno. Da questa esperienza, tutt'ora in corso, l'autore, uno dei più quotati grafici romani, suoi tra l'altro i progetti grafici di Volontà e dei libri di Eleuthera, ricava una serie di considerazioni sul pianeta scuola e sui possibili percorsi per immettere aria fresca nelle stagnanti aule dell'istituzione dell'insegnamento.

“Non c'entra nulla la scuola con l'intelligenza, perché il cervello di un bambino è come un foglio bianco da scrivere, la scuola riempie due righe, in questo foglio, ma la scuola non cambia l'intelligenza e la capacità » (un alunno della quarta B delle scuole elementari di Paliano, 1981).

Che l'educazione e la conoscenza si possano costruire e passino solo attraverso la libertà è un coerente presupposto di tutto il pensiero anarchico e libertario, presupposto che ha influenzato ed influenza gran parte delle teorizzazioni e degli interventi pedagogici più avanzati e convincenti.

Ha influenzato ed influenza anche me che, pur avendo lavorato nella scuola e per la scuola per un quinto di secolo, non sono né un teorico né, tantomeno, un pedagogo.

So che sarebbe certamente importante cominciare a discutere e ad intendersi sul concetto complesso, sfaccettato, iridescente di libertà ma sono convinto, per altro, che ci sia soprattutto da chiedersi attraverso quali azioni, interventi, marchingegni possano essere immediatamente (o in tempi brevi) perseguibili livelli di libertà che permettano ragionevoli incrementi di educazione e conoscenza.

In proposito mi hanno sempre preoccupato (molto preoccupato in verità) i problemi connessi ai *tempi* e ai *luoghi* nei quali i processi educativi trovano collocazione e vengono attuati.

Per me, ma sono certo in buona e numerosa compagnia, è evidente che il processo educativo non ha confini spaziali (può aver luogo ed essere attuato dovunque) e, in quanto a tempi, ha inizio con la nascita (e forse anche prima) e termina con la morte di qualunque essere pensante.

Ma, certo a grandi linee e con grande approssimazione, in gran parte delle organizzazioni sociali che conosco e con le quali mi trovo ad avere rapporti, l'educazione è invece frazionata in *luoghi* deputati. Per intendersi: la famiglia, la scuola, il posto di lavoro, la porzione di società con cui ci si trova a interagire e in *tempi* definiti, quali l'infanzia, la gioventù, l'età adulta, la vecchiaia.

Grosso modo e con larghi incroci reciproci:

al *luogo* famiglia e nel *tempo* infanzia, è devoluta l'educazione morale e quella connessa al comportamento microsociale;

al *luogo* scuola e in *tempi* sempre più lunghi che vanno dall'infanzia al termine della giovinezza, è demandata la trasmissione della conoscenza (organizzata e finalizzata in gradi e specializzazioni) e l'educazione riguardante i primi comportamenti sociali collettivi;

ai *luoghi* posto di lavoro e a quel più o meno grande pezzo di società in cui ci è dato di vivere (nel *lungo tempo* che va dall'età adulta alla morte) la conoscenza è data per acquisita e l'educazione è molto opportunamente indirizzata verso determinati comportamenti macrosociali, di fatto all'obbedienza alle norme.

Questo schema sconsiderato, che in ogni *luogo* e in ogni *tempo* costruisce artificiose barriere a ogni tensione verso la libertà (qualunque sia l'interpretazione che si voglia dare al concetto libertà), rappresenta ed è una griglia antieducativa. Va da sé che per molti pensatori anarchici non è possibile parlare né di libertà né di educazione senza una radicale trasformazione sociale che elimini frazionamenti e suddivisioni di luogo e di tempo.

Altri pensatori e un buon numero di gente del mestiere (educatori, pedagogisti, insegnanti di ogni grado e livello) ritengono che comunque (all'interno delle diverse società esistenti) la scuola (ovviamente una scuola nuova e diversa) possa *educare alla libertà* e quindi costituire proprio una delle forze più energiche per innescare mutamenti e trasformazioni sociali anche radicali.

In questa direzione le teorizzazioni e gli interventi reali sono molto numerosi e prevedono diversi gradi di tensione rivoluzionaria o di riformismo. Si riferiscono (e sono in una qualche maniera suddivisibili) ad un fare scuola in:

- scuole operanti in comunità autonome esterne alle realtà sociali dominanti;
- scuole operanti nella realtà sociale ma esterne alla scuola ufficiale pubblica o privata;
- scuole ufficiali (soprattutto pubbliche ma anche private) operanti con autonomie più o meno grandi di funzionamento e gestione, molte volte indicate come sperimentali;
- una o più classi operanti all'interno di scuole ufficiali pubbliche o private.

Devo premettere che considero l'istituzione scuola come uno dei luoghi più incongruenti, tristi e insopportabili (subito alle spalle di prigioni, caserme e un certo tipo di ospedali) che l'uomo sia mai riuscito a concepire e che credo molto poco in una possibile riforma di un simile obbrobrio. Mi sembrano più convincenti, anche se più problematici, modelli quali le « botteghe » o i « laboratori » (il lavoro, insomma).

Per contro ritengo assolutamente ragionevole tentare di porre *comunque* l'essere che aspira ad essere educato (e

che per sua sfortuna a scuola deve andare) nelle condizioni di maggiore libertà possibile.

Ecco perché (in partecipe attesa che una radicale trasformazione sociale avvenga in qualche angolo di questo scombinato mondo, trasformazione sociale che rimane per me il riferimento più convincente), mi sono trovato, come ho detto, a lavorare per la scuola in situazioni molto diverse:

- all'interno di scuole pubbliche (come insegnante);
- all'interno di scuole private (come insegnante);
- in scuole all'interno di gruppi o comunità più o meno libertarie (come membro, magari temporaneo, del gruppo o della comunità);
- all'esterno di scuole pubbliche in progetti che coinvolgevano o coinvolgono però le scuole stesse (come esperto).

Quest'ultimo tipo di esperienza costituisce probabilmente un modello di intervento poco usuale che può essere di qualche interesse descrivere.

Il modello parte, ovviamente, dal presupposto di modificare, innalzandoli, i livelli di libertà all'interno della scuola pubblica e ufficiale aprendo la scuola a realtà esterne (verso il mondo esterno) e smontando il più possibile i meccanismi autoritari, le barriere di suddivisione gerarchica, l'intrico delle norme selettive e valutative proprie della scuola stessa.

Il modello

Gli interventi dall'esterno vengono attuati attraverso progetti, molte volte pluriennali, i cui temi vengono proposti o rilevati da realtà esterne alla scuola. Di fatto alla scuola viene affidato (o la scuola si auto-affida) un lavoro socialmente utile (la scuola può rappresentare per il mondo esterno una straordinaria forza di lavoro).

I temi dei progetti vengono confermati (proprio nel loro interesse sociale) da ricerche preliminari attuate dagli alunni assistiti dai loro insegnanti (quindi dagli stessi alunni gestite e direttamente o indirettamente controllate). L'utilità sociale della ricerca provoca rispetto e costringe al buon senso permettendo logiche deviazioni di percorso verso i problemi rilevati.

Il primo nodo autoritario (di conseguenza stupido) di

La realtà di un intervento

In un progetto triennale (1982/1985) promosso dal comune di Riccione unitamente ai comuni di Misano Adriatico e S. Clemente, il tema « Educazione alla salute » ha avuto origine dai contenuti di una legge regionale e da esigenze regionali e locali di diritto allo studio.

Hanno aderito al progetto 25 sezioni di scuola dell'infanzia (materne comunali), 46 classi di scuola elementare, 13 classi di scuola media inferiore e 2 classi di scuola media superiore.

All'interno del progetto la ricerca preliminare attuata dalle scuole materne comunali ha permesso, ad esempio, di individuare nell'erosione costiera, nell'inquinamento di corsi d'acqua (e conseguentemente delle acque marine) e nell'inquinamento da rumore tre problematiche del territorio riconducibili al tema generale proposto.

Già in questa fase veniva richiesta la logica collaborazione di competenze esterne (esperti).

Le problematiche emerse e assolutamente non previste

tutta la scuola, cioè l'imposizione di programmi elaborati in situazioni avulse dalla realtà, viene in gran parte districato dall'inserimento del tema di interesse esterno e reale. La programmazione deve adattarsi e modificarsi con caratteri di vera progettualità (congruenza mezzi-obiettivi e diversificata collaborazione). La scuola si mette a lavorare sul serio.

Gran parte del potere autoritario, gerarchico e respresivo della scuola è rappresentato dai limiti fisici (fabbricati, muri, aule) della scuola. Non potendo demolire le scuole l'intervento dell'esterno può aiutare a smontarle, ad aprirle al mondo reale. L'apertura viene attuata applicando *la ricerca* non certo come trovata pedagogica ma come un libero percorso, non necessariamente lineare, di educazione e conoscenza.

La ricerca così intesa richiede l'impiego (non imposto ma richiesto dal tema di lavoro) di strumenti e metodi per la scuola poco usuali: uscite, osservazioni sul cam-

nella programmazione ufficiale di qualsiasi scuola materna hanno portato gli insegnanti a rielaborare le programmazioni annuali con il contributo di ulteriori competenze esterne.

Sono stati elaborati calendari operativi fissando gli obiettivi da raggiungere a breve e medio termine, le risorse e i mezzi necessari (disponibili, da razionalizzare, da richiedere), le verifiche da attuare (all'incirca quindicinali).

Già nella ricerca preliminare i piccolissimi ricercatori di Riccione e S. Clemente (età dai 3 ai 6 anni) hanno cominciato a lavorare impiegando come metodi e strumenti le uscite, le osservazioni, gli interventi sul campo, le interviste.

Bambini e insegnanti hanno avuto bisogno di un'ampia e diversificata collaborazione: sono venuti in contatto con esperti, con le realtà e i problemi dell'ambiente (hanno scoperto ed esplorato il proprio territorio), con i meccanismi amministrativi e legislativi, con le esigenze della popolazione. Ma hanno soprattutto dialogato e si sono

po, interviste, interventi, utilizzo di servizi (pubblici e privati), visite a musei, a mostre. Alunni e insegnanti escono dalla scuola e si immergono nella realtà con una vera motivazione (si sta lavorando per altri, si sta facendo qualcosa di utile).

Per introdurre nella scuola maggiori livelli di libertà (di rispetto, di buon senso) è necessario proporre la figura dell'insegnante su presupposti non gerarchici e non autoritari.

Per questo le diverse fasi della ricerca e della costruzione progettuale tendono sempre ad un deciso superamento dei livelli di competenza posseduti dagli insegnanti con la conseguente necessità di un contributo elevato di competenze esterne (da parte di « esperti », nella più larga accezione di questo termine).

Le competenze esterne *non sono imposte*. Vengono richieste da alunni ed insegnanti come naturale necessità per portare a buon fine il lavoro.

Autorità e ruoli gerarchici si disfano *perché non servono*.

valsi dell'apporto fondamentale dei genitori. Ci si è educati e si è imparato *fuori dalla scuola* in un continuo colloquio con il mondo reale (famiglie, ambienti di lavoro, servizi, strutture pubbliche) dal quale la scuola è normalmente isolata.

Per gli alunni delle scuole materne gli insegnanti hanno cambiato il loro ruolo: non sono più quelli « che sanno tutto », che comandano. Sono piuttosto quelli che organizzano, che risolvono, sono amici capaci di trovare altri amici che quando occorre ne sanno più di loro.

Così, volta a volta, hanno assunto il ruolo di maestri, di esperti: mamme e papà, nonni, bagnini, contadini, chimici, fisici, operai, funzionari e perfino gli stessi bambini.

Invece di uno o due insegnanti la classe o la scuola ha avuto a disposizione dieci, quindici persone (quante ne servivano e con le competenze necessarie).

Aumentano i livelli di rispetto reciproco (tra alunni, insegnanti, realtà esterne).

Il tema esterno alla programmazione scolastica elimina in gran parte le barriere e gli schermi che all'interno della scuola sono costituiti dalla rigida suddivisione in discipline (materie) e dalla loro altrettanto rigida quantificazione in orari.

L'interdisciplinarietà interna, che di solito è un forzato accostamento di materie, diventa anch'essa una naturale esigenza per il buon progredire del lavoro. La chiara finalizzazione (l'obiettivo) delle ricerche provoca la finalizzazione riflessa di tutte le discipline e attività. I massimi livelli di interdisciplinarietà interna vengono comunque superati dal necessario contributo di discipline esterne, extrascolastiche.

La suddivisione oraria per materia (l'ora di questo o l'ora di quello) perde di significato. È necessario lavorare per il numero di ore richiesto per portare a buon fine quello che si è iniziato.

Bambini e insegnanti hanno trovato logico e indispensabile utilizzare, lungo il percorso delle loro ricerche, tutte le discipline possibili. Ad esempio, a proposito di erosione costiera:

si è parlato, discusso, riferito (utilizzo del linguaggio verbale, osservazione, logica, e così via) a proposito di quello che si era visto e rilevato;

si è disegnato (con tecniche diverse) quello che si era visto, rilevato o che si voleva raccontare;

si sono ordinati i materiali raccolti sulla spiaggia (sequenze di forme, colori, insiemi);

si è manipolata la sabbia non per costruire castelli o forme libere ma per ricostruire la spiaggia e vedere chi e che cosa « la portava via »;

si sono drammatizzate onde, vento, correnti (movimento, gestualità);

sono state utilizzate un buon numero di discipline extracurricolari: fotografia, registrazione sonora, classificazione di materiali.

Bambini e insegnanti hanno lavorato senza preoccupazioni di suddivisioni orarie, anche in ore extrascolastiche.

L'altra rigida griglia interna (la suddivisione in classi e quindi in fasce d'età degli alunni) viene messa in crisi dalle indispensabili integrazioni richieste tra il lavoro dei diversi insegnanti, delle diverse classi, delle diverse scuole coinvolte e partecipi al progetto (soprattutto nella ancor più indispensabile integrazione tra scuola e realtà esterne).

Il gran numero di competenze e discipline richieste assicura spazi alle più diverse tendenze, interessi e tensioni degli alunni (e anche degli insegnanti e degli esperti esterni) indipendentemente dall'età, dalle classi e dalle scuole di appartenenza.

Nel progredire del percorso progettuale le attività di ricerca fanno affluire dati ed elementi su cui è possibile costruire le prime ipotesi (scientifiche, fantastiche, di informazione, di soluzione,

Le 25 sezioni della scuola dell'infanzia si sono suddivise, nell'affrontare i tre temi progettuali (le tre problematiche emerse), in gruppi di interesse.

All'interno dei gruppi hanno lavorato spalla a spalla i « piccolissimi », i « piccoli », i « grandi » e i loro insegnanti in completa integrazione reciproca.

Nelle verifiche quindicinali i dati e i risultati (i metodi e gli strumenti impiegati) sono stati presentati e confrontati con larghi scambi di esperienze reciproche tra le diverse sezioni dei diversi gruppi. Sintesi e relazioni periodiche del lavoro svolto, riassuntive dell'impegno collettivo dei gruppi, hanno assicurato le integrazioni e gli scambi con le altre scuole e con le realtà esterne.

I dati raccolti e i materiali prodotti dai piccoli ricercatori hanno subito una prima verifica (valutazione) interna alla sezione: bambini e insegnanti hanno scelto le cose « più belle » quelle che

e altre) che saranno logicamente seguite da verifiche (« misurazione degli eventi ») in grado di soddisfare le ipotesi stesse o di modificarle. In questa fase, come in alcune precedenti, il modello di intervento esterno si confronta con il meccanismo scolastico forse più pericoloso, antilibertario e socialmente limitante: quello della valutazione e delle diverse forme selettive ad essa collegate.

Ma le caratteristiche extrascolastiche progettuali già evidenziate rendono improprie e non soddisfacenti le valutazioni e le selezioni interne attuabili dagli insegnanti e dalla scuola. Insegnanti e scuola non sono in grado di valutare materiali e dati multidisciplinari realizzati da gruppi eterogenei (non possono mettere voti a genitori, contadini, funzionari, esperti esterni o a bambini di altre classi, di altre scuole). La valutazione tradizionale perde credibilità e *non è comunque utile alla buona prosecuzione del lavoro.*

È la scuola per contro che deve far valutare e validare il proprio procedere e operare dalle diverse realtà esterne.

« spiegavano meglio », quelle « più strane », divertenti.

Dati e materiali sono stati poi discussi con gli esperti esterni che avevano collaborato all'attuazione di quella fase progettuale. Sono nate progressivamente sequenze informative o narrative che sono state riconosciute valide (se qualcosa non andava veniva semplicemente rifatta), prima da bambini, insegnanti ed esperti all'interno della sezione e poi da insegnanti ed esperti negli incontri di verifica quindicinali a livello di gruppi di sezioni.

Le ipotesi finali e corali (scientifiche, fantastiche, di informazione e di soluzione) sono state valutate in verifiche di lettura esterne alla scuola (a livello di genitori, di quartiere, di città, di regione).

La lettura (valutazione finale) è risultata più o meno favorevole o critica nei confronti non certo del lavoro del singolo bambino ma del lavoro dell'intero gruppo: bambini, insegnanti, scuola, scuole, esperti coinvolti.

I progetti (proprio perché considerati come effettivi impegni di lavoro) prevedono infine la concreta realizzazione di « prodotti » di documentazione, di informazione o comunicativi dell'esperienza, della ricerca o di fasi della ricerca (pubblicazioni, sequenze di pannelli, diatapes, drammatizzazioni, programmi audio, video-tape, filmati).

I prodotti, per permettere una fruizione a livello territoriale, molte volte a livello nazionale o internazionale, debbono raggiungere livelli assolutamente professionali.

Vengono così di nuovo lungamente superati i livelli di competenza posseduti dagli insegnanti con la nuova necessità di contributi elevati di competenze esterne e di rapporti con il mondo del lavoro. (1)

Il concetto di produzione, ovviamente una produzione di interesse e utilità sociale, è certo il più anomalo rispetto alle concettualità formative scolastiche e costringe la scuola all'assunzione di responsabilità e compiti di per

I bambini della scuola dell'infanzia di Riccione, Misano e S. Clemente e i loro insegnanti hanno sentito l'esigenza di far convergere il risultato del loro impegno in prodotti che spiegassero le ragioni e i significati del loro lavoro.

Con l'aiuto di esperti professionali e la collaborazione di genitori, familiari, dei più diversi rappresentanti del mondo del lavoro, hanno dovuto acquisire prima abilità nuove e poi impegnarsi nella ideazione, realizzazione e costruzione di: modelli, maschere, costumi, cartelloni singoli e in sequenza, diatapes, videoregistrazioni.

Questi prodotti (in cui hanno trovato collocazione gran parte dei materiali raccolti o realizzati nel corso delle ricerche, materiali che non sono quindi rimasti inutilizzati in fondo ai cassette delle cattedre o rinchiusi nei polverosi armadi delle aule o delle segreterie), sono confluiti in manifestazioni di quartiere, in rassegne di fine d'anno e in mostre annuali di affian-

(1) Questi ultimi rapporti con competenze esterne completano un percorso di aggiornamento degli insegnanti, aggiornamento finalizzato alle esigenze di apprendere abilità nuove e di acquisire le capacità di fare ricerca e di guidare gli altri a farla.

se stesso educativi (*lavoro come educazione*).

camento al progetto (Mare in luce).

Le mostre sono state non solo visitate da un gran numero di cittadini ma sono servite come occasione di apprendimento e di conoscenza in un diverso e nuovo rapporto scuola/realtà esterna.

Dalla descrizione che ho appena tentato di riassumere del modello e della reale attuazione di un intervento dall'esterno, emerge la ragionevole possibilità di raggiungere gli obiettivi in premessa.

Di fatto appare evidente che lavorare su progetti assistiti da servizi e da esperti, se da un lato costringe la scuola ad aprirsi e a modificarsi, dall'altro rende necessario che il mondo esterno si renda conto della possibile utilità sociale del lavoro di una scuola più aperta.

Portare la realtà in cattedra riesce a sviluppare per tempi limitati (nel caso presentato un triennio) azioni quantitativamente modeste (sempre nel caso presentato 86 situazioni scolastiche su 4 livelli di scolarità).

Sono anche richiesti schemi organizzativi abbastanza complessi (accesso a leggi, disponibilità di strutture locali politiche, amministrative, burocratiche).

Ma convincente appare la qualità che mette in atto profondi rinnovamenti dei processi educativi con interazioni continue tra scuola e territorio, ricerca e informalità, coerenza sistematica e fantasia.

La parola.

Che cosa è

La che cosa ci serve

La parola è un suono

che si sente e

ci serve per parlare

e per significare.

Memoriamo.

Prima non c'erano parole
nuove prima stavano quelle
vecchie e adesso ci sono le
parole nuove perché la
lingua cambia.