

AZIONE

NONVIOLENTA

Mensile del MOVIMENTO NONVIOLENTO PER LA PACE affiliato alla War Resisters' International

ANNO VII - N. 9 - Settembre 1970 - L. 150

06100 Perugia, Casella Postale 201

La barbarie dei pirati dell'aria è la nostra

IL TRAVE NELL'OCCHIO

Siamo fatti così. È quando la violenza incombe su noi medesimi che allora ci tornano a cuore e invociamo i valori onnivale e intangibili di umanità, i superiori principi della morale e del diritto che devono stare alla base del vivere civile. Quando la violenza è rivolta agli altri, quei superiori valori scadono di corso, perché legge suprema sono allora gli interessi nostri « vitali », il « sano realismo » che non consente « moralismi astratti ». « Non basta uccidere? non siamo tutti italiani? », imploravano a guerra persa i fascisti braccati dalla vendetta popolare, dopo che avevano sommerso di sangue mezzo mondo e affondato l'Italia in una lotta fratricida. Lecito fu l'aver portato morte in terra di Libia, privato di libertà e di beni quegli abitanti, in nome della civiltà e degli interessi nostri. Ma se per gli ideali e gli interessi loro i libici ci costringono ora a tornarcene a casa, questo è violazione d'ogni più elementare diritto, un atto degno solo « della vendetta del deserto e del beduino ».

Ci ricordiamo anche allora — quando il vento ci si volta contro — delle vittime innocenti della violenza, ora soltanto cieca. Le donne e i bambini trucidati a Song My, gli scolaretti arabi sepolti nel bombardamento della loro scuola, Hiroshima e Nagasaki? Vediamo: riguarda altra gente? Non si tratta in questo caso di delitti nefandi, di

barbarie: sono semplici naturali incidenti, che esigenze superiori sanno bene far perdonare, che le buone ragioni della storia hanno modo senz'altro di spiegare e giustificare. Ma le vittime occasionali, del tutto ignare e incolpevoli capita ora che siano di parte nostra, prese nella spira della guerriglia aerea palestinese. Allora un ribollente e insieme agghiacciato « sentimento di sdegno, di orrore — e anche di sgomento — » sconvolge la coscienza umana, etica, giuridica del « mondo civile », e sublimi accenti di civile ansia gonfiano le pagine dei giornali nostri che tengono alta la fiaccola dei sacrosanti valori di libertà, di giustizia, di carità della integerrima nostra civiltà occidentale.

« La pirateria dei cieli introduce una dimensione allucinante nelle vicende dei nostri tempi... Non vi sono più neutrali, né frontiere, né barriere o remore di alcun genere: è come se tutto quello che abbiamo lentamente costruito, nel corso dei secoli, in leggi, consuetudini, divieti etici e morali, crollasse d'un colpo, venisse spazzato via all'improvviso da una cieca, forsennata, bestiale volontà di distruzione assoluta ». Non da meno del suo confratello *Il Tempo* da cui citiamo, *La Nazione* va oltre a proporre il riscatto virile di « noi occidentali che in un mondo che diventa sempre più duro, sempre più violento, corriamo il rischio di diventare sempre più teneri, sempre più sensibili »: « Bisogna che gli Stati civili si difendano. Alla violenza scatenata non si può contrapporre soltanto, per motivi di umanità, l'arrendevolezza. Troppo spesso gli occidentali dimenticano che, in certi casi, la forza è l'unico mezzo di protezione e di difesa. Siamo teneri, siamo umanissimi. Abbiamo ogni motivo per esserlo. Ma non dimentichiamo che ci tocca vivere

in un mondo di ferro e di violenza organizzata ».

Fosse solo per giornali del genere, non avrebbe torto completo chi ci dicesse di lasciar perdere siffatti equivocissimi sermoni. Ma quel discorso riecheggia in ambiti ben più stimabili. Ne *Il Giorno* del 16 settembre, Giorgio Bocca riprende un articolo su *La Stampa* di Arturo Carlo Jemolo, (« maestro di morale che, per una volta, ha dimenticato il trave piantato nei nostri occhi »), che commentando la cacciata degli italiani dalla Libia e i dirottamenti aerei dei guerriglieri palestinesi, esprimeva il timore che « si torni barbari ». Scrive Giorgio Bocca: « Ciò che vorremmo ricordare, con il nostro fermo dissenso, al maestro di morale è la sua considerazione sulla "società internazionale" regolata da un diritto internazionale e perciò "divisa dai popoli barbari", una società di probe nazioni bianche a cui il prof. Jemolo associerebbe anche quelli "di altro colore e di altra sponda" ma "purché nulla perisca di quelle regole", di quel civile diritto. A questo punto, professore, bisognerebbe essere più espliciti. Che regole? Le regole americane della "Baia dei Porci", di Santo Domingo, del Vietnam, di Panama eccetera eccetera; o delle armi fornite contemporaneamente al Pakistan e all'India contendenti, o dei finanziamenti alle varie dittature mediterranee e sudamericane? Oppure le regole sovietiche della Cecoslovacchia, dell'Ungheria, della penetrazione imperialistica nel Medio Oriente e nell'Oceano Indiano, degli accordi "statali" con i governi che intanto impiccano i comunisti? ». Conclude Bocca: « Vede, signor professore, io le riaffermo qui una antica stima e riconosco a lei, agli altri, a me stesso il diritto di giudicare severamente "il modo" usato in Libia per cacciare gli italiani e di ritenere insensati, auto-

SOMMARIO

« Il trave nell'occhio » (P.P.).

« Lo sterminio dei popoli aborigeni » (Guido Missoni).

Inserito di « Il potere è di tutti »:
« Il 2° stage sulla scuola secondaria superiore ».

lesionisti, feroci i dirottamenti. Ma su un punto, tassativamente, saremmo tenuti, come suol dirsi, a glissare, a tirar via di fronte agli arabi e a chiunque altro, in questo mondo: sulla pretesa di essere i depositari di una superiore morale internazionale, di essere un esempio di giustizia e di libertà».

Che regole, dunque? C'è la notizia di un Convegno internazionale sui diritti umanitari nei conflitti armati che si svolgerà a Sanremo dal 24 al 27 settembre con studiosi e esperti (!) di oltre 40 Paesi. «Verranno in discussione gli argomenti più gravi dell'attualità politica: dalle attività terroristiche alle rapresaglie in danno delle popolazioni civili; dal trattamento dei prigionieri di guerra alle torture di detenuti politici; dall'uso di gas tossici per fini bellici all'impiego di armi atomiche e termonucleari. Il problema di una più estesa regolamentazione e di più efficaci forme protettive nel campo del diritto umanitario si pone ormai con urgenza assoluta all'atteggiamento delle organizzazioni internazionali e dei governi».

Diciamolo chiaro. Che certe regole internazionali di civile diritto vengano ricercate e fissate in dichiarazioni e convenzioni e trattati solennemente siglati dai governi, non è da disconoscere la utilità: valgono come punti di civile riferimento, a tener desta e ancorata la coscienza collettiva, e dove e fin quando tengono, ad alzare il comportamento sociale a livelli minimi di decenza. Ma menzogna e stoltezza sarebbe affermare che queste regole diano la più piccola garanzia di non venire in qualunque momento infrante, appena che prenda campo l'interesse particolare. La lezione

della storia è lì a dare piene perenni smentite a tale presunzione. Perché difetti insanabili vi stanno all'origine. Ce n'è uno di natura istituzionale. Non è possibile parlare di effettiva società internazionale e di norme che la garantiscano, là dove restano in piedi forze incontrollate, in primo luogo gli Stati nazionali arroganti il diritto alla sovranità assoluta, e che ad essa vincolano l'assoluta disponibilità del cittadino. È il procedimento di catturare l'uccello (nel nostro caso il prepotere da contenere) mettendogli il sale sulla coda (cioè lasciando intatto il potere incontrollato degli Stati).

Ma c'è una ragione ancor più decisiva che, qualunque sia la buona volontà di tenersi a quelle regole, porta a infrangerle. È l'interna contraddizione di voler contenere un conflitto entro termini umani nel momento stesso in cui ammettiamo che esso si svolga al livello di disumanità massima, cioè la distruzione della vita. Quando il conflitto assume i termini della lotta mortale, la suprema regola che vale è quella del contrasto «con l'unghie e coi denti», cioè del prevalere con qualunque mezzo. È altrettanto impossibile regolare l'uso dei mezzi bellici, quanto impedire a due uomini che si affrontano in un assalto mortale di portar colpi alle parti più delicate.

E ogni conflitto di popoli in qualsivoglia parte della terra scoppi, assume ora — per il cosmopolitismo attuale che vede ideologie, blocchi, interessi economici a livello mondiale — il carattere di una lotta a corpo a corpo, che investe tutti.

L'avvertimento che ci viene ripropo-

sto dalla vicenda dei dirottamenti aerei è questo, della dilatazione mondiale che ogni conflitto comporta, per l'interrelazione cosmopolita dei problemi e degli interessi. In questo universalismo di fatto, mondiali sono i contrasti, gli accordi, le guerre e le paci.

Per questa unità mondiale, in cui tutti siamo mobilitati e responsabili, una scelta si impone, per quel prioritario canone morale che solo può dar modo alle regole particolari di umanità di radicarsi: la scelta del ripudio assoluto del criterio della violenza bellica, della distruzione fisica dell'avversario nei conflitti di gruppo. Mantenere come facciamo quel criterio, e pretendere poi di dargli regole civili, è continuare a ingannare, perché esso è un cancro che regola non ha. È ripetere in tutti noi la condizione «civile» del boia, di Eichmann, imperturbato nei confronti dei suoi allucinanti crimini di guerra, arrossente di vergogna per aver trasgredito alla buona regola di educazione di non rimaner seduti quando si risponde ai giudici.

Non versiamo lacrime ipocrite sulle vittime ignare e innocenti, noi che da tempo abbiamo fatto strame di questa regola con le nostre guerre totalitarie; non lamentiamoci se non ci sono più neutrali né frontiere, una volta che abbiamo ammesso la bomba atomica. Il cammino verso la barbarie è già stato percorso a lunghi passi: se non vogliamo toccarne il fondo, «interrogiamo la nostra coscienza: non potremo più rifiutarci di riconoscere che oggi siamo, almeno in potenza, tutti quanti obiettori».

Pietro Pinna

Lo sterminio dei popoli aborigeni

Recentemente la RAI-TV, televisione italiana, ha trasmesso un servizio dal titolo: «Quando l'uomo scompare». Pur nei limiti imposti da un documentario edito da una organizzazione ufficiale, veniva esposto, senza mezzi termini, il processo di genocidio ed etnocidio che l'uomo civilizzato sta perseguendo verso gli ultimi discendenti di popoli che una volta abitavano ed usufruivano di vasti territori in Africa, in Australia e nelle Americhe. Denunce e documentazioni di simili orrori si trovano, oltre che nei testi di storia, da vario tempo sulla stampa internazionale.

In particolare lo sterminio degli Indios del Brasile è stato più volte documentato ed anche il Governo brasiliano è stato chiamato in causa, senza che per questo si sia arrivati a nulla di positivo (si veda per esempio «Atlas», edizione belga, gennaio 1970, pag. 22 e seguenti e i vari Autori e giornali ivi citati: N. Lewis sul «London Sunday Times», «Jeune Afrique» di Tunisi, «Der Spiegel» di Amburgo, «Christ und Welt» di Stoccarda, «Der Zeit» di Amburgo, «L'Espresso» 12-1969, ecc.).

Che i popoli bianchi d'Europa abbiano, nel giro di poche centinaia di anni, esteso il loro dominio ed imposto il loro standard di civiltà a tutto il mondo, distruggendo altri popoli ed estinguendo altre civiltà, è

un fatto ben noto, sulla cui portata e interpretazione storica è qui impossibile ed anche inutile soffermarsi.

Che le ultime battute di questo processo stiano ancora accadendo e che, in questi giorni, sotto i nostri occhi, si continui in questa opera di sterminio e di distruzione è un fatto che non si può far finta di ignorare. Non rimane che la scelta: o accettarlo e rendersene corresponsabili, oppure rigettarlo ed agire per porvi termine.

Se noi solleviamo la nostra voce e cerchiamo di proporre una azione ed un impegno che impedisca l'estinzione totale dei popoli oggetto di sterminio non è perché il sentimento umano ci renda inconsci dei meccanismi economici, psicologici e culturali e degli interessi dichiarati che stritolano questi pochi superstiti portatori di valori umani che per noi sembrano definitivamente perduti. Le ragioni che in passato, e per generazioni successive, hanno indotto gli uomini «civilizzati» a perpetrare tanti crimini sono ancora attuali ed operanti.

Pur se l'affermazione può sembrare semplicistica, il fatto è che la società progredita è organizzata in termini economico-culturali tali che, ogni qual volta si presenta l'occasione per uno sfruttamento di

nuove risorse, ciò viene fatto liceizzando la avidità di profitto, senza rispetto alcuno per la natura e per la vita di altri popoli ed in definitiva di noi stessi. Anche se i fatti della storia e della cronaca quotidiana mostrano che considerazioni umane hanno ben poco peso e possibilità di imporsi contro questo cieco meccanismo del profitto, dello sfruttamento e della violenza, vogliamo ugualmente far rilevare alcuni fatti che pongono la questione della difesa di questi popoli in termini suoi propri.

1) Questi esseri umani sono nei nostri riguardi completamente indifesi, totalmente alla nostra mercé senza alcuna possibilità di contrattazione e di resistenza. Neanche il più oppresso dei popoli sotto il giogo coloniale, neanche la più misera delle nuove nazioni ex colonie, ha un margine di autonomia così limitato ed una possibilità di autodifesa nulla come la loro.

2) Questi popoli sono ovviamente al di sotto della soglia della individualità politica e nazionale, così come noi la concepiamo, e non rappresentano quindi per le organizzazioni statali dell'uomo civilizzato possibili interlocutori sul piano del diritto e della diplomazia. L'unico rapporto esistente tra noi e loro è un rapporto di forza in termini così disuguali da risultare per loro

distruttivo. Ovviamente all'interno di tale rapporto non è possibile alcun dialogo.

3) Questi uomini non si possono certamente considerare cittadini di quegli stati moderni nei cui confini essi si sono trovati imprigionati. Essi infatti non godono di alcuno di quei diritti o vantaggi che questi stati offrono ai loro cittadini civilizzati, viceversa sono stati da questi decimati, defraudati e ridotti al limite dell'estinzione etnica e fisica.

Queste tre condizioni peculiari del rapporto fra popoli civili e popoli primitivi, vanno supplementate con le seguenti considerazioni:

4) Se i mandanti di tante azioni criminali sono più o meno remoti, più o meno riconoscibili in persone o definiti gruppi di interesse, gli esecutori sono un numero relativamente limitato di persone abbruttite e ridotte allo stato di criminali professionali, che vive sul teatro delle sue gesta.

5) In ultima analisi la sradicazione e lo sterminio di tanti popoli sono una responsabilità collettiva di tutto il mondo civile poiché esse vengono perpetrate con i suoi mezzi, nel suo interesse e con il suo benplacito; o almeno permesse a causa della sua egoistica indifferenza.

6) E' ormai storicamente dimostrato che i governi nazionali sono, nella più benevola delle ipotesi, impotenti ad arrestare tragedie di questo tipo.

E' ben risaputo che almeno alcuni dei territori presentemente occupati dalle popolazioni minacciate di sterminio contengono risorse naturali molto appetibili all'economia del mondo civilizzato, e di alcuni paesi in particolare. Inoltre è pensabile che la pressione demografica, in continuo aumento, spinga la avanguardia della massa umana, più o meno civilizzata, ad invadere gli ultimi recessi del nostro pianeta.

Non v'è chi non riconosca la potenza di questi fattori, ma sta di fatto che, se essi vengono lasciati liberi di operare senza alcun controllo come in passato, il destino dei gruppi umani di cui qui si tratta sarà inequivocabilmente segnato.

Qui, come del resto in molte altre situazioni della nostra vita di società civile, si tratta di fare una scelta. O si ammette che le forze, di ogni natura, che determinano lo svolgersi della storia umana sono sostanzialmente ingovernabili e fuori della nostra portata; oppure, anche se fra mille difficoltà, si cerca di reagire al puro accadere e di indirizzare gli eventi secondo scelte valutate.

In questa seconda prospettiva riteniamo che sia possibile riconoscere che lo sfruttamento dei territori dove vivono questi popoli minacciati di sterminio e delle risorse ivi contenute non è essenziale alla sopravvivenza del resto dell'umanità. Nel tentativo di avviare ad una soluzione non fatale il problema dei popoli primitivi sembra utile presentare i seguenti criteri e proposte:

1) Per evitare la fine già imminente di questi popoli e delle loro civiltà è necessario ristabilire l'isolamento fisico e culturale relativo all'uomo bianco, preesistente all'arrivo di questi nei territori da essi occupati. Infatti, se pur si arrivasse a garantire la preservazione fisica degli individui, ma si lasciassero questi popoli esposti all'impatto delle forme di civiltà moderna, in breve tempo essi sarebbero distrutti come entità etniche e i contenuti umani delle loro civiltà sarebbero irrimediabilmente perduti.

2) Occorre quindi riconoscere che gli uomini, membri di popolazioni primitive,

residenti entro i confini di stati nazionali moderni non sono cittadini di tali stati. A questi uomini, nel rispetto di qualsiasi individuo appartenente ad uno stato nazionale, deve essere riconosciuto, per legge internazionale, lo stato di uomo libero, padrone del proprio territorio; cosicché qualsiasi offesa arrecata a lui, alla sua comunità o alla sua proprietà sia perseguibile a norma di tale legge.

3) Conseguentemente, i territori, riconosciuti per accordo internazionale proprietà inalienabile dei loro abitanti originali (intendendosi con ciò coloro che vi risiedevano prima dell'arrivo dell'uomo civilizzato, o i loro discendenti) anche se inclusi entro i confini di stati nazionali moderni, devono essere dichiarati extranazionali.

4) I territori extranazionali devono essere assolutamente chiusi a qualsiasi penetrazione o contatto col mondo esterno; con qualsiasi intento fatto, da parte di qualsiasi individuo, organizzazione o stato.

5) L'insediamento per qualsiasi scopo di privati, organizzazioni, ecc. ai bordi dei territori extranazionali, per una profondità di 50 Km., deve essere approvato e controllato da una apposita autorità internazionale.

6) Anche prima che i criteri suesposti possano venir dibattuti ed eventualmente trovare una via di attuazione, occorre esercitare sui governi nazionali responsabili tutte le pressioni necessarie affinché: a) vengano allontanate e perseguite le persone che si sono rese colpevoli di atti criminali

verso le popolazioni primitive; b) vengano immediatamente aboliti tutti quei programmi, se esistono, tendenti a «civilizzare» gli indigeni o comunque ad imporre loro situazioni e comportamenti dell'ambiente civile, e viceversa si eserciti ogni sforzo per garantire la loro libera indisturbata sopravvivenza.

Chi sostiene queste proposte non è ignaro delle difficoltà che esse implicano soprattutto sul piano del diritto e nei riguardi della extranazionalità e delle autorità sovranazionali. Inoltre la natura stessa del problema, le sue dimensioni e gli impegni che ne deriverebbero qualora si passasse dalla fase di denuncia ad una successiva di azione, sono tali che ben presto le capacità di un gruppo ristretto di persone sarebbero saturate. Lo scopo della presente nota pertanto è solamente quello di favorire la formazione di un comitato di persone che sia in grado di portare avanti, fino al livello di Istituzione di carattere internazionale, il problema sollevato.

Prima di concludere si vuol far rilevare che esistono altri due aspetti, per così dire complementari, dell'azione su proposta, che sebbene riguardino gli eventuali attori di essa non per questo sono meno importanti e degni di considerazione.

Il primo è che noi, come membri di una società sviluppata, dobbiamo riconoscere che la nostra forma di civiltà non è l'unica possibile, necessaria, ma che altre ne esistono e ne sono esistite e di queste molte ne abbiamo distrutte. Queste sono considerazioni ovvie in termini antropologici ma purtroppo ben lungi dall'essere valide ed operanti nella vita reale. Una più diffusa coscienza di questo fatto potrebbe essere di giovamento nel ridurre il vano orgoglio e la aggressività del nostro comportamento e nel tentativo di mettere sotto controllo il corso della nostra storia. Secondariamente è pensabile che la coscienza collettiva della nostra società, così frustrata dalle difficoltà attuali della nostra vita associata, possa trarre beneficio e forza dall'essere noi capaci di astenerci da ulteriori insensate distruzioni, salvando altri popoli, in questo modo contribuendo a risolvere i nostri stessi problemi.

Questi accenni finali non devono far pensare ad un programma moraleggiante od umanitario tendente a preservare e a proteggere brani di natura selvaggia. Quello che si intende proporre è sostanzialmente un programma politico poiché, almeno in generale, è caratterizzato dai seguenti contenuti:

1) Si richiede una presa di coscienza, con un minimo di prospettiva storica, della situazione in cui ci troviamo a vivere ed una accezione dei valori, metodi e funzionamento della nostra società. In particolare occorre che si arrivi a quel minimo di autocoscienza civile per cui non singoli individui, ma interi gruppi sociali riconoscano la legittimità di altre forme di civiltà e la necessità della loro salvaguardia;

2) Si richiede una organizzazione, in vista di raggiungere questi scopi; e ciò equivale a dire che occorre mobilitare le forze favorevoli ed individuare quelle contrarie o insensibili a questi modi di vita civile. Queste forze, di qualunque natura esse siano, vanno denunciate e combattute poiché sono esiziali alla sopravvivenza della nostra stessa società.

Si tratta infine di un fatto e di una lotta politica poiché quello che sostanzialmente si richiede a ciascuna persona è di porsi con i suoi elementi di giudizio e di valutazione morale di fronte ad una certa realtà, di accettarla o di impegnarsi a cambiarla.

Guido Missoni

IL MOVIMENTO NONVIOLENTO
lavora per l'esclusione della violenza individuale e di gruppo in ogni settore della vita sociale, a livello locale, nazionale e internazionale, e per il superamento dell'apparato di potere che trae alimento dallo spirito di violenza. Per questa via il Movimento persegue lo scopo della creazione di una comunità mondiale senza classi che promuova il libero sviluppo di ciascuno in armonia con il bene di tutti.

Le fondamentali direttrici d'azione del Movimento Nonviolento sono:

1. l'opposizione integrale alla guerra;
2. la lotta contro lo sfruttamento economico e le ingiustizie sociali, la oppressione politica ed ogni forma di autoritarismo, di privilegio e di nazionalismo, le discriminazioni legate alla razza, alla provenienza geografica, al sesso e alla religione;
3. lo sviluppo della vita associata nel rispetto di ogni singola cultura, e la creazione di organismi di democrazia dal basso per la diretta e responsabile gestione da parte di tutti del potere, inteso come servizio comunitario;
4. la salvaguardia dei valori di cultura e dell'ambiente naturale, che sono patrimonio prezioso per il presente e per il futuro, e la cui distruzione e contaminazione sono un'altra delle forme di violenza contro l'uomo.

Il Movimento opera con il solo metodo nonviolento, che implica il rifiuto dell'uccisione e della lesione fisica, dell'odio e della menzogna, dell'impedimento del dialogo e della libertà di informazione e di critica. Gli essenziali strumenti di lotta nonviolenta sono: l'esempio, l'educazione, la persuasione, la propaganda, la protesta, lo sciopero, la noncollaborazione, il boicottaggio, la disobbedienza civile, la formazione di organi di governo paralleli.

Questo inserto si propone di stimolare la partecipazione di tutta la popolazione ai problemi della vita pubblica, politici, amministrativi, economici, culturali e sociali, e di aiutare la formazione ed il funzionamento di tutti quegli organismi democratici necessari per concretare questa partecipazione: in primo luogo i Centri di orientamento sociale (C.O.S.).

IL POTERE E' DI TUTTI

Il 2° stage sulla scuola secondaria superiore

Dal 23 al 29 agosto 1970 si è svolto a Castel Rigone (fraz. di Passignano sul Trasimeno) il secondo stage per insegnanti di scuola secondaria superiore, organizzato dalla Fondazione « Centro Studi Aldo Capitini ». Vi hanno partecipato 28 tra insegnanti e studenti universitari prossimi alla laurea.

Nella settimana di dibattiti, condotti con grande impegno e nel proposito di « vedere » in modo concreto e costruttivo i molti problemi propri di quel settore della scuola, sono stati studiati i seguenti temi, ciascuno introdotto da una relazione:

I - La psicologia dell'adolescente e la collocazione di esso nella società italiana di oggi;

II - Contenuti, metodi, valutazione degli alunni e organizzazione del lavoro di classe alla luce delle possibilità offerte dalle recenti circolari ministeriali;

III - Esame dei recenti progetti di politica scolastica (Rapporto A. 70 delle ACLI; Progetto '80; Riviste: « Il manifesto », « Riforma della scuola », « Quaderni piacentini », ecc.);

IV - Il lavoro di gruppo tra insegnanti;

V - Come organizzare legami tra gruppi di insegnanti di varie città;

VI - Politica sindacale - Il problema dello stato giuridico.

« Il potere è di tutti » presenta qui una prima sintetica relazione sul lavoro svolto, ordinata secondo i temi successivamente trattati; sarebbe intenzione della Fondazione pubblicare in un volume una relazione completa delle introduzioni e dei relativi dibattiti con ampie bibliografie e un certo numero di documenti (parte dei quali erano stati inviati ai partecipanti allo stage).

Alcune brevi note, prima di passare alle relazioni sui singoli temi:

Il buon esito dello stage è dimostrato dalla soddisfazione dei partecipanti e dal loro desiderio che se ne tenga un altro (il terzo) l'anno prossimo. Oltre all'interesse per i temi in discussione, è da sottolineare il clima di simpatica cordialità instauratosi tra i partecipanti nei sette giorni di vita in comune; per alcuni lo stage è stato una scoperta di quanto sia costruttiva l'esperienza di vita comunitaria, nel senso della chiarificazione reciproca dei problemi e del raggiungimento di un accordo su di essi.

Un primo documento di questa concordanza è stata una breve relazione (che pubblichiamo in questo stesso numero) discussa e approvata l'ultimo giorno dei lavori e che è stata inviata al Ministro

della P.I. come risposta al suo invito che i professori prendano attivamente posizione sui problemi e sulle proposte di soluzione a breve e lungo termine della scuola secondaria superiore.

Un altro aspetto da sottolineare è il desiderio, anzi il bisogno, avvertito dai partecipanti, che i rapporti instaurati o ribaditi (per chi era già stato allo stage dello scorso anno) in questi giorni di lavoro comune, abbiano un seguito. Per realizzare questa continuità di rapporti, è stato proposto che ciascuno informi la Fondazione delle proprie esperienze e dei problemi e situazioni scolastiche che il proprio istituto presenta. La Fondazione, attraverso la pubblicazione di un bol-

lettino, potrebbe svolgere una funzione di centro di incontro tra gli insegnanti che potrebbero così sentirsi uniti e vincere quello scoraggiante isolamento in cui spesso, da parte dei singoli, vengono compiuti tentativi, anche interessanti, di rinnovamento dei metodi, dei contenuti, dei rapporti scolastici.

Come momento particolare di questa continuità di rapporti si è parlato di un incontro di due giorni, da tenere, in Perugia, durante le vacanze natalizie; i giorni potrebbero essere il 28 e 29 dicembre. Di questo incontro, quando ne saranno stati definiti i particolari, sarà data notizia in un prossimo numero di « Azione nonviolenta ».

I - LA PSICOLOGIA DELL'ADOLESCENTE E LA COLLOCAZIONE DI ESSO NELLA SOCIETA' ITALIANA DI OGGI

Significato e funzioni della psicologia dell'adolescente per l'insegnante

Il discorso sulla psicologia dell'adolescente è stato condotto su un terreno strettamente funzionale al lavoro dell'insegnante ed alla situazione in cui questo si trova in classe.

Già il relatore, nell'introdurre la discussione, aveva sostenuto che l'insegnante non può chiedere alla psicologia dell'adolescenza una soluzione dei suoi problemi di conoscenza degli adolescenti e di una buona impostazione dei suoi rapporti con essi, se per « chiedere una soluzione » si intende aspettarsi qualcosa che si possa applicare senz'altro a tutti gli adolescenti e in tutti i tipi di rapporto in cui la scuola lo può portare con essi. La « psicologia dell'adolescenza », cioè, non può esimere l'insegnante dallo studiare, vale a dire dal « problematizzare » i singoli adolescenti che sono i suoi alunni.

Nel corso della discussione sono state avanzate idee più « radicali » su questo problema del significato e della funzione, per l'insegnante, della psicologia dell'adolescente.

1) Questa disciplina non serve agli insegnanti perché parla dell'adolescente in generale, cioè prescinde dalle concrete situazioni storiche e sociali in cui vive l'adolescente nostro alunno;

2) il professore non ha la possibilità di conoscere psicologicamente i propri alunni al di là della conoscenza che gli viene dal rapporto scolastico, conoscenza di carattere intuitivo e che si basa essenzialmente sul profitto dell'alunno. Il professore non può essere psicologo dei suoi alunni; quali mezzi potrebbe utilizzare per la conoscenza psicologica di essi?

A queste riserve avanzate sulla psicologia dell'adolescenza è stato risposto:

1) Questa disciplina non si pone come oggetto di studio l'adolescente avulso dalla situazione storico-sociale in cui vive; anzi, è un motivo importante di questa scienza la necessità di considerare l'adolescente nella concretezza della sua situazione (1).

Del resto la psicologia non esime l'insegnante dal dovere di conoscere i singoli alunni nella loro individualità; però fornisce, se non altro, dei mezzi per cogliere la presenza e il senso dei problemi psicologici che gli alunni ed il rapporto con essi comportano.

2) Circa la possibilità di una maggiore conoscenza degli alunni, uno dei partecipanti allo stage, insegnante di fisica in un Istituto tecnico industriale, ha informato di una sua esperienza, che è stata un ottimo modo, anche se di non facile attuazione, per conoscere meglio gli alunni. Egli, per svolgere con essi un lavoro supplementare a quello scolastico al fine di far giungere tutti al livello di conoscenza della materia necessario per non « bocciare » nessuno, si è recato nei paesi di residenza di vari alunni (dato che gli era stato negato l'uso della scuola per questo lavoro supplementare). Qui, mentre svolgeva con gruppetti di alunni il lavoro relativo alla materia, ha potuto incominciare a parlare con i ragazzi dei loro problemi, dato che essi si sono spontaneamente aperti: si trovavano in piccoli gruppi e non al cospetto di tutta la classe e avvertivano di trovarsi con lo insegnante in un rapporto più « libero » rispetto all'ora di lezione. Nella discussione su questa esperienza è stata sottolineata l'importanza, per l'insegnante, di conoscere l'ambiente in cui vivono gli alunni.

Su un piano di più facile realizzabilità, si può pensare a colloqui individuali (nei quali potrebbero essere affrontati problemi di comportamento degli alunni) e a questionari, nei quali gli alunni potrebbero

essere invitati a dare all'insegnante le informazioni utili ad una migliore conoscenza di loro stessi (2).

Sempre a questo fine di una migliore conoscenza degli alunni potrebbero servire i rapporti degli insegnanti con i genitori, purché in essi fosse presente questo obiettivo.

Una migliore conoscenza degli alunni sarebbe resa possibile da un mutamento del «clima» scolastico e del tipo dei rapporti tra alunni e insegnanti; un mutamento che rendesse gli alunni, attraverso la loro partecipazione, più autentici, più disposti a rivelarsi ciò che sono.

Infine anche la collegialità nel lavoro degli insegnanti fornirebbe una maggiore conoscenza degli alunni, perché i primi potrebbero scambiarsi le conoscenze che ciascuno ha dei secondi.

Alcuni insegnamenti della psicologia dello adolescente

Dopo aver cercato di chiarire qual'è, per l'insegnante, la funzione della psicologia dell'adolescente, sono state presentate e discusse le nozioni fondamentali che egli può ricavare da questa disciplina. Ciò è stato fatto per cenni molto brevi e schematici (3) in rapporto alla vastità della materia. Le indicazioni bibliografiche, scelte con il criterio di ciò che può essere più utile all'insegnante in questo campo, possono servire a chi sente il bisogno di allargare e approfondire le sue conoscenze in questa materia.

Innanzitutto i termini cronologici di questa età: dall'inizio della pubertà (intorno ai 12 anni o 12 per le femmine e 13 per i maschi) fino a 18 anni o 21 secondo altri. Questo periodo può essere diviso in due fasi, la prima delle quali (fino al 15° anno circa) si suol chiamare «preadolescenza» (coincide all'incirca con il periodo della nostra scuola media). Il Debesse distingue «l'adolescenza della pubertà», dal quattordicesimo al sedicesimo anno, in cui dominano le trasformazioni organiche e «la adolescenza giovanile» in cui il tirocinio sociale e culturale passa in primo piano (4).

La questione di quando si può fissare l'inizio dell'adolescenza e delle fasi in cui essa si può dividere si connette al motivo, su cui tanto insiste la psicologia, di non separare l'adolescenza dall'età che la precede (la fanciullezza) e che la segue (la maturità): si pensi alle conseguenze che ciò comporta nella impostazione che l'insegnante dovrebbe dare al suo lavoro.

Altro tema fondamentale è l'ampiezza e la profondità delle trasformazioni che avvengono in questa età (si pensi al Rousseau che parlava dell'adolescenza come di una «seconda nascita»): innanzitutto trasformazioni fisiche, legate in larga misura alla maturazione della funzione sessuale: queste trasformazioni possono avere profonde ripercussioni sulla psiche, per l'interesse nuovo che l'adolescente incomincia a portare al proprio corpo, oltre che per il fatto più generale che la maturazione della funzione sessuale è un fenomeno in cui fisico e psichico sono strettamente congiunti.

Degli aspetti della psiche, quello in cui i mutamenti sono più profondi è l'affettività: immaginazione, fantasticherie, amicizia appassionata, amore nascente sono, come mette in rilievo il Debesse, componenti essenziali della psicologia dell'adolescente: «Gli educatori sanno tutta l'importanza che bisogna riconoscere loro per comprendere l'adolescente» (5).

Circa l'evoluzione intellettuale, le conoscenze più profonde e precise ci vengono dalle ricerche del Piaget (6) e della Scuola di Ginevra: l'adolescenza è l'età in cui si raggiunge lo stadio del «pensiero formale astratto» («la possibilità di ragionare... secondo criteri formali e su semplici pro-

posizioni» (7)). E', questa, una direzione di ricerche che dovrebbe far sentire la sua influenza sui metodi e contenuti del lavoro scolastico nella secondaria superiore.

«Il movimento d'affermazione della personalità», secondo la terminologia del Debesse (8), è un altro aspetto essenziale dell'adolescenza e un aspetto ricco di conseguenze sul comportamento del ragazzo sia in famiglia che a scuola: è facile comprendere quanto questa componente della psiche dell'adolescente dovrebbe essere presente agli insegnanti, se essi vogliono comprendere, o almeno avvicinarsi a comprendere, il vero significato e la vera radice di tanti modi di comportamento dei loro alunni: incoerenze, entusiasmi e scoraggiamenti, atteggiamenti di caparbieta, ricerca di modelli con cui identificarsi.

L'adolescente nella società italiana di oggi

Alle cause di ordine fisico-psichico che rendono difficile e talvolta doloroso per l'adolescente il raggiungimento di un equilibrio, sia interiore che interpersonale (senza che ciò significhi conformismo e perdita — s'intende relativa — della propria identità), si aggiungono, per l'adolescente di oggi, le cause di ordine culturale e sociale, essenzialmente legate, come è stato tante volte osservato, alla rapida trasformazione della nostra società.

Il problema è stato ampiamente studiato e su di esso molto si è scritto (anche a causa di fenomeni come il movimento studentesco): si è parlato (e si parla) di «crisi religiosa» («l'eclissi del sacro nella società industriale» (9)); di «crisi politica», con riferimento alle perplessità che suscita, in molti suoi aspetti, il quadro della vita politica italiana e, in particolare, con riferimento alla sfiducia, largamente diffusa, nei partiti, nel parlamento, nella democrazia. Si pensi alle difficoltà obiettive ed alla mancanza di incoraggiamento e di aiuto da parte degli adulti per una partecipazione degli adolescenti ad impegni di carattere sociale o, più precisamente, ad una vita comunitaria in cui si realizzino la loro libertà e il senso di responsabilità.

Altro aspetto di questa crisi è il senso di incertezza e di precarietà per quanto riguarda il futuro: questa situazione è comune anche agli adulti, ma probabilmente è vissuta con maggiore intensità e disorientamento dagli adolescenti per la loro condizione psicologica e perché debbono compiere scelte fondamentali (sistema di valori, lavoro, famiglia).

La personalità dell'adolescente e il ruolo dell'insegnante

A questo punto si pone abbastanza chiaramente il problema della situazione e del ruolo dell'insegnante di fronte all'adolescente-alunno: gli insegnanti debbono preoccuparsi solamente della materia che insegnano e del livello di apprendimento che gli alunni realizzano, senza curarsi di ciò che gli alunni sono, dei loro problemi, bisogni, difficoltà? oppure debbono preoccuparsi principalmente di questa seconda cosa e considerare la materia — pur nel rispetto delle esigenze scientifiche e strutturali che questa presenta — come mezzo

ordinato al fine di comprendere meglio gli alunni e soprattutto di aiutarli nei loro problemi, bisogni, difficoltà?

Questa idea della materia come mezzo o, si potrebbe anche dire, come «terreno di incontro» con gli alunni (e insieme con i loro problemi, difficoltà, tendenze del nostro tempo) potrebbe fondare un valido rapporto didattico, consistente nel non «insegnare» qualcosa di costituito e staticamente definito, ma nel presentare un sapere o come problematico e, in ogni caso, come proposta o insieme di proposte che la cultura e la società di oggi presentano per aiutarci a risolvere i nostri problemi (moralì, intellettuali, economici, tecnici).

Presentare o proporre un sapere (ma anche, insieme, un atteggiamento di vita, un modo di comportamento) come problematico, nel modo ora detto, significa, dal punto di vista didattico, un ricercare insieme, insegnante e alunni. Ciò comporta che l'insegnante vuole capire le reazioni degli alunni, il loro modo di vivere la materia, i loro problemi, i loro stessi contenuti del sapere, disposto a farne l'oggetto del lavoro scolastico.

Per fare ciò, l'insegnante dovrebbe considerare lo studente come l'«altro», uguale a lui in dignità, che si deve cercar di capire, i cui problemi vanno considerati con grande rispetto e che, appunto come «altro», e quindi portatore di sue prospettive, idee, convinzioni, conoscenze, può «insegnare» all'insegnante (proprio perché può offrirgli prospettive, idee e anche occasioni di problemi diversi dai suoi).

Angelo Savelli

NOTE E BIBLIOGRAFIA

(1) Questo motivo si trova particolarmente sottolineato, tra gli altri autori, in:

F. De Bartolomeis, La psicologia dell'adolescente e l'educazione, Firenze, La Nuova Italia, 1955-1967;

M. Debesse, «L'adolescente», in Psicologia dell'età evolutiva, Roma, Armando, pp. 113-126.

(2) Sull'uso del colloquio e del questionario come mezzi di conoscenza psicologica degli adolescenti, si può vedere: M. Debesse, Come studiare e comprendere gli adolescenti (1948), trad. it. Torino, SEI, 1962.

(3) Nel presentare queste nozioni si è seguita, in parte, la struttura del saggio del Debesse, «L'adolescente» (citato nella nota 1), che per la sua sinteticità forniva una buona guida per un'esposizione necessariamente breve.

(4) M. Debesse, «L'adolescente», cit., p. 115.

(5) Ibidem, p. 117.

(6) J. Piaget, De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Paris, P.U.F., 1955.

(7) J. Piaget, Psicologia dell'intelligenza (1947); trad. it., Firenze, Giunti, 1967, p. 177.

(8) M. Debesse, «L'adolescente», cit. p. 118.

(9) E' il titolo di un'opera di S. Acquariva, Ed. Comunità, Milano, 1961.

Oltre i testi indicati nelle note, si segnalano questi libri:

C. Tullio-Altan, «Prospettive sul mondo dei giovani»; cap. V. di Antropologia funzionale, Milano, Bompiani, 1968;

D. Origlia, «Problemi psicologici e psicopatologici degli adolescenti»; in Scuola e città, n. 6-7, 1965, p. 368;

G. Petter, Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza, Firenze, La Nuova Italia, 1968;

J. Josselyn, L'adolescente e il suo mondo, Firenze, Giunti-Barbera, 1967;

P. Seidmann, Gioventù moderna. Una sfida agli educatori, Roma, A.V.E., 1968.

II - CONTENUTI, METODI, VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI E ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO DI CLASSE ALLA LUCE DELLE POSSIBILITA' OFFERTE DALLE RECENTI CIRCOLARI MINISTERIALI

Circolare ministeriale 2-1-1970

Per quanto concerne le modifiche sul piano dei contenuti, della metodologia e

didattica, di possibile e immediata realizzazione, in attesa di una ristrutturazione della scuola secondaria superiore, nello stage del 1969 si era pervenuti a conclusioni

che la circolare ministeriale del 2-1-1970 convalida e di cui incoraggia l'attuazione in larga misura (1).

La circolare suindicata: **Criteri per lo svolgimento dei programmi di studio in relazione ai nuovi esami di stato**, aveva lo scopo preciso di dare alcune indicazioni circa la preparazione al nuovo tipo di esame in corso di sperimentazione. Le novità più significative consistevano nel colloquio e valutazione collegiale del candidato e da parte del corpo docente (consigli di classe) in un lavoro di collaborazione «... per un insegnamento che promuova l'integrazione tra le discipline e l'individuazione nell'ambito dei programmi vigenti, di alcuni temi significativi di ogni disciplina, o interdisciplinari, nello studio dei quali potranno impegnarsi in efficace collaborazione insegnanti e alunni». Si dava all'insegnante la possibilità di «fare scelte» nell'ambito dei programmi ministeriali e di approfondire con serietà quegli argomenti in modo da evitare l'enciclopedismo nozionistico e da creare cultura viva.

Le indicazioni sui contenuti implicavano anche cambiamenti nel metodo di lavoro come la interdisciplinarietà e l'attenzione alle indicazioni individuali degli alunni.

Questi punti innovatori della circolare erano la premessa per la valutazione collegiale e il voto unico nella prova d'esame. Anche per questo aspetto nell'incontro del 1969 erano state indicate alcune linee per un nuovo modo di valutare: l'abolizione del voto dato da un solo insegnante sostituita da un giudizio del consiglio di classe, la programmazione delle interrogazioni e la abolizione dei voti su interrogazioni a sorpresa. Pur riconoscendo la necessità di valutare l'alunno nel corso dell'anno scolastico per una verifica da parte del docente e del discente del risultato del lavoro (sia in senso positivo che negativo), si era convenuto che i metodi correnti di valutazione non danno garanzie sufficienti in quanto determinano un giudizio spesso non rispondente alle vere capacità di un giovane.

Nell'attesa che le scienze docimologiche ci forniscano strumenti più idonei di valutazione si era inclini a sperimentare un giudizio collegiale fornito dal consiglio di classe con funzione prospettica e non selettiva.

Sono state ricordate le indicazioni riformatrici in cui il gruppo d'insegnanti riunito nello scorso anno aveva concordato e che convergevano con lo spirito della circolare del 2 gennaio 1970.

Atteggiamenti degli insegnanti di fronte alla circolare

Non siamo in grado di dire in che misura siano state accolte e messe in atto le indicazioni della circolare suindicata; si possono esprimere opinioni circa orientamenti presenti nelle scuole di provenienza dei partecipanti allo stage del 1970. Ci sono stati consenso e rifiuto alle innovazioni suggerite **ad anno scolastico inoltrato**; anche chi consentiva, in linea di massima, faceva delle riserve per i seguenti motivi: 1) la difficoltà di collaborare coi colleghi di classe, in quanto una tradizionale formazione culturale condiziona la visione del proprio insegnamento legato esclusivamente alla propria materia specifica di cui ognuno si sente «competente»; 2) la mancanza di una sperimentazione, di tentativi di lavoro di gruppo: l'insegnante, anche coscientemente preparato nella disciplina che insegna da vari lustri, teme il rischio di rompere con una tradizione cui è affezionato e di andare incontro ad esperienze avventurose di cui non è in grado di valutare gli effetti; 3) l'eccessivo numero di alunni per ogni classe: nella grande maggioranza di scuole si va da 30 a 35 alunni, e con un così alto numero è molto difficile

un insegnamento che sia individualizzato e interdisciplinare.

Coloro che respingono le innovazioni, per principio, temono che la liberalizzazione comporti la perdita dell'autorità e del prestigio dell'insegnante e non tanto nei riguardi della loro persona, ma dell'istituzione che rappresentano. Temono che liberalizzare voglia dire favorire gli svogliati, i pigri, o i ribelli alla disciplina scolastica. In verità manca l'abito mentale alla collaborazione; il lavoro di gruppo tra insegnanti e con gli alunni presuppone un atteggiamento di fiducia reciproca, un tipo di lavoro creativo cui la «routine» non dà alcun supporto in quanto è sempre nuovo e critico, legato al presente e proiettato verso il futuro invece che verso il passato. Ciò implica un aggiornamento e uno studio permanente. Perché questo possa realizzarsi sono necessarie alcune condizioni: 1) La riduzione del numero degli alunni a un massimo di 20-25 per classe; 2) la riqualificazione di tutti gli insegnanti affinché si sentano investiti del ruolo di animatori e collaboratori più che di trasmettitori di un sapere; 3) una sperimentazione e verifica dei risultati di un lavoro condotto coi criteri «nuovi» che dia le garanzie sufficienti a dissipare il senso dell'avventura, della faciloneria.

Anche le reazioni degli studenti a un nuovo tipo di lavoro sono diverse. In genere i più interessati alle scelte individuali sono i più dotati di strumenti culturali per l'ambiente socio-familiare in cui crescono. Spesso sono proprio i meno privilegiati come punto di partenza, che si adattano a un insegnamento più passivo. Questo è un elemento a favore di un metodo più creativo per tutti. La scuola di tutti viene meno al suo compito se non permette a tutti di acquistare quegli strumenti culturali che sono stati finora privilegio di un'élite. Il problema della scuola, dei metodi e dei contenuti non può essere isolato dal contesto socio-culturale in cui è inserita questa istituzione: la scuola viva e aperta sarà lo strumento più idoneo per una promozione civile, umana e culturale di tutti.

Circolare 3 giugno 1970 (istruzioni sugli scrutini 1969-70)

Con questo documento il Ministro della P.I. on. R. Misasi invitava presidi e insegnanti del I° anno del biennio superiore a rinviare il giudizio sull'alunno alla fine del secondo anno (V ginnasio, II liceo scientifico, II istituto tecnico, ecc). Era un invito ai docenti a compiere un primo passo verso la realizzazione del primo biennio unico della scuola secondaria superiore. Ma il momento dell'invio era il più inopportuno perché venisse accolta favorevolmente. A parte il fatto che si era in prossimità della conclusione di un anno scolastico condotto secondo criteri estranei alla circolare, era in corso l'agitazione sindacale

III - ESAME DEI RECENTI PROGETTI DI POLITICA SCOLASTICA (Rapporto A 70 delle ACLI; Progetto 80; Riviste: « Il Manifesto », « Riforma della scuola », « Quaderni piacentini », ecc.)

L'analisi di alcune fondamentali tesi e progetti di politica scolastica è stata condotta allo stage al fine di ricondurre le varie posizioni ai loro presupposti ideologici, alle matrici ideali e alle interpretazioni di fondo che le sorreggono, collegandole, al tempo stesso, con la dialettica delle forze sociali.

Tesi della sinistra marxista

La tesi presa in esame per prima, che

(il giugno caldo). Nella vertenza di giugno che unì la classe docente nel blocco degli scrutini, l'atteggiamento barricadiero assunto dagli insegnanti meno sensibilizzati ai problemi sindacali e di politica scolastica era alimentato anche dall'opposizione alla circolare del 3 giugno 1970. Intempestività a parte, la «famigerata» circolare scaturiva dai risultati di un convegno tenuto a Frascati dal 4 al 9 maggio 1970, in cui esperti italiani e stranieri avevano affrontato in vari gruppi di studio il tema della ristrutturazione della scuola secondaria superiore. Da questo lavoro era risultato un piano di riforma condensato in dieci punti indicanti «linee di tendenza» generali per quanto concerne contenuti, tempi e modi di realizzazione. Quelle indicazioni dovranno diventare concrete con la sperimentazione ed il contributo di tutti coloro che sono interessati alla scuola: insegnanti, organismi sindacali e politici, esperti tecnici, pedagogisti, psicologi, urbanisti ecc.

Il convegno di Frascati ha assunto un crisma di ufficialità per la presenza alla inaugurazione del Ministro della P.I. e per la conferenza stampa del sottosegretario on. Biasini. Da questi interventi sappiamo che il governo si muove nella direzione indicata dal convegno di Frascati e cioè per la istituzione della scuola dell'obbligo comprensiva del primo biennio della scuola secondaria superiore, per la scuola superiore unitaria nel triennio successivo con scelte opzionali, e soprattutto per il carattere formativo-culturale della scuola secondaria che esclude la preparazione professionale a qualsiasi livello e che vuole affidare questa ultima ad organismi legati agli enti locali e all'Università.

Nello stage di Castel Rigone sono stati esaminati criticamente i dieci punti conclusivi del convegno di Frascati; non riproduciamo in questo breve testo i risultati della discussione anche perché non si tratta di circolari ministeriali. Torneremo sull'argomento in altra sede perché riteniamo utile lo studio di quei documenti come punto di partenza per partecipare attivamente alla riforma della scuola (2).

Luisa Schippa

NOTE

(1) V. Azione nonviolenta, settembre-ottobre 1969, pp. 8-9-10-11, ove si dice che la cosa più importante per un insegnante è uscire da quella logica manualistica o di successione anodina di problemi che oggi caratterizzano largamente il lavoro nella scuola secondaria superiore: uscire da quella logica per isolare alcuni problemi importanti che vengono sentiti dalla classe, questo senza abbandonare l'ambito del programma prescritto per quell'anno di corso.

(2) I risultati del convegno di Frascati sono stati ampiamente pubblicati dalla rivista «Scuola e città», n. 5 maggio 1970. I dieci punti conclusivi da: «La riforma della scuola» nn. 6-7, giugno-luglio 1970; da «Rassegna della istruzione secondaria», maggio-giugno 1970.

la pubblicistica corrente denomina solitamente della **sinistra marxista**, è quella che considera la scuola una funzione del sistema sociale, totalmente integrata in esso senza ulteriori contraddizioni e quindi, come tale, non suscettibile di alcuna riforma, ma anzi obiettivo di una lotta che miri seccamente alla sua distruzione. E' questa la posizione espressa da un documento della Commissione delle Facoltà tecnico-scientifiche del Movimento studentesco di Roma (v. **Linea di massa**, 3, 1969, «Scuola e svi-

luppo capitalistico) e dalle ormai famose Tesi sulla scuola pubblicate nella rivista **Il manifesto** del febbraio 1970 da R. Rossanda, M. Cini e L. Berlinguer.

a) L'analisi degli studenti romani afferma che il capitalismo italiano, costretto oggi, dalle esigenze della competitività internazionale e dalla pressione delle lotte operaie, ad affrontare i problemi e le difficoltà di un gigantesco salto tecnologico, deve realizzare sia un controllo politico sulla forza lavoro, sia una profonda ristrutturazione della popolazione attiva. La riforma della scuola è quindi una **esigenza oggettiva del passaggio capitalistico**, un momento necessario della pianificazione della preparazione della forza lavoro sulla base delle esigenze del mercato.

Sotto i disparati provvedimenti e la confusa empiria delle iniziative che il potere va prendendo si cela la precisa volontà del potere stesso di realizzare la sua nuova scuola. La **sperimentazione, la interdisciplinarietà, il lavoro di gruppo, la modificazione dei metodi di selezione, l'estensione della scolarità**, sono tutti momenti di questa volontà capitalistica di sottoporre gli studenti ad un trattamento di profonda modificazione ideologica professionale per adattarli alle nuove esigenze tecnologiche. Ne consegue che l'unica posizione possibile non sarà quella di una lotta contro gli squilibri e i ritardi della scuola, ma quella di una lotta contro la scuola stessa per svuotarla di ogni funzionalità sociale, inchiodarla ad una funzione poveramente fiscale privandola quindi di ogni significato politico per la razionalità capitalistica.

b) L'analisi del Manifesto pur profondamente diversa da quella di Linea di Massa, conclude ugualmente che la scuola moderna non è riformabile, ma «va distrutta e ricostruita con la lotta politica contro la divisione sociale del lavoro». La finalità della scuola borghese è la formazione di un sistema gerarchico di disuguali, al suo interno la cultura, acquistando un valore di scambio, diventa una merce; sono queste premesse che la scuola di massa, frutto anche della lotta popolare, accetta e non mette in discussione. La sua crisi nasce nel momento in cui la società diventa incapace di integrare il suo prodotto: la scuola diventa allora luogo di parcheggio per sempre più larghe masse giovanili prive di sbocchi adeguati, che cominciano a vivere la loro condizione umana come una intollerabile frustrazione e ad esprimere, di conseguenza, un rifiuto globale dei contenuti e dei fini della scuola stessa. L'obiettivo di un movimento politico della scuola non può essere che la distruzione della scuola come corpo separato e la riorganizzazione delle sue precise funzioni: **l'educazione e la trasmissione del sapere. L'educazione**, coincidente grosso modo con la scolarità di base, potrebbe essere svolta dalla comunità come corpo indiviso, senza deleghe agli esperti: vi si potrebbero impegnare gli studenti delle fasce superiori, il collettivo politico studentesco e le avanguardie estreme di fabbrica e di quartiere, realizzando **una invasione della scuola da parte della collettività**. La seconda funzione, pur potendo avvenire in luoghi specifici, dovrà in ogni caso essere connessa al lavoro.

Sono evidenti alcuni grossi limiti di questa prima posizione che, a ben guardare, non offre dei concreti e possibili sbocchi politici.

L'analisi del capitalismo italiano, condotta da Linea di Massa su modelli americani, è priva di una concreta storicità: il capitale viene considerato un blocco compatto capace di integrare ogni contraddizione. Gli interessi della classe operaia italiana, che comportano un superamento degli squilibri e delle arretratezze, vengono misconosciuti. L'analisi del Manifesto trascura il valore di strumento critico e pro-

gressivo suscitatore di contraddizioni dentro il sistema, che possono avere la scienza e la tecnica nel momento in cui sono insegnate e apprese.

La posizione conservatrice (1)

Questa posizione esprime, su una linea di rigorosa adesione all'impostazione platonico-cristiana, un medesimo, anche se antitetico, discorso di rifiuto globale di una scuola integrata nel sistema dell'opulenza, dispensatrice e riproduttrice di una cultura strumentale. A questa scuola di massa, considerata e concepita come «servizio pubblico», la posizione conservatrice contrappone una scuola sostanziata di autentici valori culturali, dove cultura sia intesa come saggezza, una scuola «imperfetta» che torni sommessamente alla riscoperta delle diverse vocazioni e dei diversi destini e dove l'educazione torni ad essere la paziente opera di aiuto alla crescita delle diverse persone, invece dell'orribile opera di programmazione tecnologica dei destini individuali.

Sono evidenti gli insuperabili limiti intellettualistici di una tale posizione, espressa nei saggi di A. Del Noce, R. Quadrelli, Q. Principe, A. Cesiglio pubblicati nel n. 5 maggio 1968 di **Vita e pensiero** e nel volume di Q. Principe, **Vita e morte della scuola**, edito da Rusconi nell'aprile 1970. Essa patisce un chiaro limite di irrazionalità nella misura in cui misconosce il processo storico di questo secolo e lo considera come pura aberrazione, puro male e nella misura in cui non offre alcuna soluzione generalmente valida che sia d'incitamento alla lotta e alla operosità di oggi.

La posizione riformista

Questa posizione è lucidamente espressa in un articolo di S. Valitutti apparso nel periodico **Servizio informazioni AVIO** (n. 3-4, Marzo-Aprile 1970) intitolato «La scuola italiana fattore di sviluppo o ritardatrice di sviluppo?», e nelle pagine dedicate alla scuola e alla cultura dell'ormai noto **Progetto '80**. La posizione riformista parla di una asettica società industriale, considerata acriticamente in quanto la sua natura, lungi dal richiedere l'urgenza dello intervento rivoluzionario, è pienamente positiva e solo ritardi o squilibri ne inficiano il pieno dispiegarsi dell'intima razionalità. Nei confronti di questa società, la scuola, con i suoi ordinamenti, metodi e contenuti, con il suo prevalente orientamento linguistico-letterario, deprime i fattori soggettivi di sviluppo poiché svaluta il pensiero tecnico-scientifico e non abitua alla cooperazione né alla laboriosità. La scuola, con un indispensabile adeguamento ai valori della società industriale, deve farsi quindi **fattore di sviluppo**. Per gli estensori del Progetto '80 la riforma di tutto il sistema formativo è necessaria e indispensabile per adeguare la struttura dell'offerta di lavoro alla domanda di nuove competenze e specializzazioni che viene offerta dal sistema.

Le proposte di spostare a 5 anni l'inizio della scuola dell'obbligo, di prolungare lo obbligo stesso di un biennio, di avviarsi verso una struttura unitaria della scuola secondaria superiore, di costituire distretti e centri scolastici sperimentando il tempo pieno, rispondono a quella esigenza. Esse rappresentano allo stato degli atti e come giustamente avverte l'edizione Feltrinelli del progetto, i «sogni dorati» del capitalismo italiano, per il quale le vie del riformismo sono inevitabilmente bloccate.

Rapporto A. '70 delle ACLI

Il Rapporto A. '70, pubblicato su **Formazione e Lavoro**, n. 35, 1969 con il titolo **Sistema formativo, evoluzione tecnologica e società civile**, si discosta da un ambito

seccamente riformista.

Al centro del discorso c'è il tema del **diritto allo studio** o meglio del **diritto alla formazione** (cioè il diritto al proprio integrale sviluppo e non soltanto a essere accolti nell'istituzione). Il perno dell'innovazione che deve rispondere ai bisogni sociali esistenti e in formazione, deve essere costituito dai contenuti dell'insegnamento, da un nuovo tipo di correlazione tra le discipline e da nuovi modi di trasmettere, apprendere e verificare i processi mentali e assimilativi. Ogni riforma dovrà escludere sia una legislazione massiccia, sia interventi frammentari, ma dovrà far ricorso a una legge di sperimentazione globale, capace di dar luogo a una serie di interventi coordinatori e preparatori (es.: creazione immediata di sezioni a carattere unitario-opzionale che consentano di accertare il livello di applicabilità del sistema secondario comprensivo).

La posizione del P.C.I.

Questa posizione si è andata via via esprimendo e chiarendo in alcuni articoli di **Riforma della Scuola** (2) ed è culminata in una proposta di legge pubblicata nel numero di marzo 1969 della stessa rivista.

Per il partito proletario italiano la scuola è un campo dove acutamente si riflettono tutte le tensioni e le contraddizioni che investono l'intero assetto sociale e perciò è possibile e urgente una battaglia di riforma che abbia come reale protagonista il movimento operaio. L'attuale sistema capitalistico non ha certo bisogno di un massimo di sviluppo e di valorizzazione della forza-lavoro: costituisce anzi una gabbia che impedisce lo sviluppo delle forze produttive. C'è da un lato un eccesso di formazione di laureati e di diplomati e dall'altro un ristagno produttivo: la tendenza al prolungamento della scolarità è per molti aspetti un rinvio di situazioni di disoccupazione, mentre la ancor massiccia esclusione dalla scuola di migliaia di giovani alimenta un vasto esercito di riserva di mano d'opera con basso livello di istruzione.

I problemi e le tensioni che maturano nella scuola pongono perciò l'esigenza di un diverso sviluppo economico e sociale e una battaglia di riforma ha significato come momento della lotta per questo diverso sviluppo: una battaglia che faccia costantemente riferimento ai bisogni espressi dalle lotte popolari e che si ispiri ai «nuovi valori che emergono dal processo faticoso di costruzione di una nuova società» (3).

I punti qualificanti del progetto comunista sono la **gestione sociale della scuola e il diritto allo studio** inteso non in termini puramente quantitativi, ma in termini qualitativi (cioè come diritto alla formazione in una nuova scuola, con nuovi metodi e nuovi contenuti). Su questa base si delinea una scuola secondaria superiore unitaria, che ricomponga l'unità cultura-professione; una rifondazione dei programmi; una riforma radicale dell'esame e il superamento degli attuali sistemi di valutazione (4).

Luciano Capuccelli

NOTE

(1) Usiamo qui l'aggettivo non nel senso corrente, ma in quello più proprio di una posizione che si richiama ai valori fondamentali della tradizione classica e cristiana.

(2) Il progetto elaborato dal P.C.I. fu pubblicato su **Riforma della Scuola** del marzo 1969. V. inoltre: L. L. Radice: «Scienza, utopia e rivoluzione», **Riforma della Scuola** n. 8-9, 1969; «Scuola e lotta di classe», tavola rotonda tra L. L. Radice, M. A. Manacorda e F. Zappa, **Riforma della Scuola** n. 10, 1969;

G. Chiarante, «Dequalificazione a rimorchio», **Riforma della Scuola** n. 2, 1970;

M. Raicich, «Le ragioni di una proposta», **Riforma della Scuola** n. 3, 1970;

G. Ricuperati, «Proposte per il sindacato», **Riforma della Scuola** n. 4, 1970.

M. Raicich, «Decentramento e gestione sociale», Riforma della scuola n. 5, 1970;

M. A. Manacorda, «Secondaria '80», Riforma della Scuola n. 6-7, 1970.

(3) G. Chiarante, «Dequalificazione a rimorchio», art. cit.

(4) Le posizioni dei partiti di governo in merito alla riforma della scuola secondaria superiore sono grosso modo le seguenti: la posizione socialista espressa nel Piano Piaccini prevedeva il mantenimento dell'esistente separazione tra settore umanistico, tecnico e professionale. L'on. Codignola, nel suo discorso al Senato del 4 marzo 1969, si pronunciava a favore di una scuola unitaria divisa in due grandi sezioni, umanistica e tecnica.

La posizione democristiana si è basata fino a pochi mesi fa sullo schema esposto nelle Linee direttive del Piano Gui del 1965, che prevedeva la persistenza delle differenziazioni tra studi accademici, studi tecnici e professionali. Una parziale correzione fu apportata dal Ministro Sullo che il 4 marzo 1969 parlò al Senato di estensione dell'obbligo a 16 anni. Nel maggio scorso, a Frascati, c'è stato infine l'importante convegno O.C.S.E. che concluse con una decisa presa di posizione per una scuola unitaria e non professionale. Su questo punto cfr. l'ultimo fascicolo di Formazione e Lavoro, n. 43 (Via C. Pascarella, 31, Roma) interamente dedicato alla nuova secondaria.

IV - IL LAVORO DI GRUPPO TRA INSEGNANTI

Significato di gruppo

Il significato di gruppo è stato studiato soprattutto come tecnica di lavoro da applicare in classe con gli alunni (1), mentre non si è presa in considerazione la possibilità di usarlo come mezzo di incontro e di collaborazione tra insegnanti. Anche gli studi sul gruppo come mezzo della psicologica maturazione del singolo insegnante (2) hanno una prospettiva specifica, e quindi limitata, dal momento che la psicologia non si occupa delle condizioni oggettive nelle quali il gruppo si realizza, ma solo del modo come l'appartenenza ad esso viene vissuta (3). Non possiamo nemmeno pensare ad un gruppo che si organizza in vista di un'efficienza solo strumentale, come nei lavori degli specialisti in équipe (4), poiché in questo caso la convergenza di tutti verso uno scopo comune è data come presupposto.

Le seguenti riflessioni considerano invece il lavoro di gruppo come un possibile strumento per la soluzione delle difficoltà e delle contraddizioni inerenti al nostro lavoro di insegnanti. Per questo motivo ci si dovrà riferire al senso originario del gruppo e alle condizioni preliminari della sua sussistenza, in modo da non considerare come punto di partenza ormai acquisito ciò che invece deve essere raggiunto come risultato di uno sforzo. Il «gruppo» signifierà quindi per noi il passaggio dall'indifferenza e dall'individualismo alla relazione con altri e alla collaborazione.

L'aver ricondotto il gruppo al suo momento originario di collegamento con altri ci permette anche di individuare il limite della sua efficacia nell'azione pratica, in particolare in rapporto al settore di essa che ci riguarda, cioè quello scolastico. Non possiamo credere che lo stabilirsi della relazione tra le persone ci permetta di risolvere completamente i problemi della realtà di cui ci occupiamo: questa ha una dimensione impersonale e oggettiva che oltrepassa le possibilità del gruppo. Se questo si chiude nella sua apparente autosufficienza, perde il senso di una parte delle difficoltà reali (5). Come momento della collaborazione il gruppo è l'inizio dell'azione, sia perché fornisce ai singoli possibilità altrimenti non accessibili, sia perché incide su condizionamenti divenuti parte della personalità stessa dei singoli.

Scopi del lavoro di gruppo tra insegnanti

Il tentativo di rendere esplicite le possibilità del lavoro di gruppo tra insegnanti ci porta a prendere in considerazione i riflessi: a) sulla formazione personale, b) sulla formazione professionale, c) sulla funzione sociale.

a) Per quanto riguarda il primo punto, la collaborazione in un gruppo può farci riflettere sull'importanza della dinamica non sempre interamente cosciente delle relazioni tra i membri del gruppo stesso (6). Solo quando i membri del gruppo assumo-

no un atteggiamento di indipendenza nei confronti del capogruppo è possibile una vera comunicazione, mentre lo stabilirsi di un legame di dipendenza determina un blocco delle relazioni tra i diversi elementi del gruppo, un irrigidimento nelle forme dei ruoli sociali, e genera una reazione aggressiva (7). In questa dinamica è determinante l'atteggiamento di colui che dirige il gruppo: «sembra che una direzione autoritaria, autocratica, determini sentimenti di aggressività nel gruppo, conduca gli individui alla passività e alla dipendenza, mentre una direzione più democratica, che cerca di portare il gruppo a decidere da solo i propri fini, i mezzi per raggiungerli, sembra che determini il senso della responsabilità e un morale più alto» (8). L'insegnante può quindi servirsi di un'esperienza di gruppo tra adulti per prendere coscienza del proprio atteggiamento quando si trova a capo del gruppo classe. Inoltre la conoscenza della possibilità di rapporti in forme diverse all'interno di un gruppo lo aiuterà nell'organizzazione del lavoro di gruppo tra alunni (9).

b) Il nostro discorso si sposta quindi sull'importanza del lavoro di gruppo per la professione dell'insegnante. Da questo punto di vista, il gruppo può avere un'importante funzione di aggiornamento (10). Può essere il luogo di una maturazione continua della coscienza in relazione alla complessità e alla mobilità dell'ambiente sociale e culturale, di cui riflette alcuni tratti. Può essere inoltre il centro di un'iniziativa di aggiornamento culturale e didattico promossa da insegnanti che abbiano un problema o un interesse comune. Ma la funzione più importante del gruppo per quanto riguarda la professione dell'insegnante è la collaborazione tra insegnanti nelle stesse classi. Infatti la responsabilità comune di fronte agli allievi deve poter essere condivisa in modo che nessuno privi gli altri del proprio contributo, e in modo che venga eliminata la tendenza molto diffusa dell'insegnante ad occuparsi solo della propria materia (11). Anche eventuali tentativi di nuove forme di insegnamento sono giustificati solo se hanno una rispondenza e se trovano appoggio in tutti gli insegnanti che collaborano.

c) Partecipando a delle attività di gruppo, l'insegnante può anche modificare la propria funzione sociale. In primo luogo è molto diffusa la concezione impiegatizia piuttosto che professionale del lavoro di insegnante, con la conseguente mancanza di autonomia, di inventività, di aggiornamento (12). Il gruppo può incidere in questa situazione proprio perché è un centro di iniziative che correggono l'atteggiamento individualistico proprio degli insegnanti. Infatti un problema incontrato da un singolo insegnante nel suo lavoro può essere risolto con il contributo di altri che hanno uguale interesse e uguale responsabilità di lavoro. In secondo luogo il gruppo può trasformare la tradizionale figura dell'insegnante come trasmettitore della cultura di

una società (13). Da un punto di vista critico, il lavoro e la discussione in gruppo facilitano il riconoscimento di una pluralità di culture, ed eventualmente anche del contrasto tra i principi della cultura che si trasmette e quelli della cultura a cui personalmente si appartiene. Da un punto di vista costruttivo, il gruppo può essere il luogo dove si realizza una sintesi tra le varie componenti culturali, e quindi un centro creatore di cultura. Per questo scopo il lavoro di gruppo potrebbe non essere limitato semplicemente alla collaborazione tra insegnanti, ma potrebbe essere aperto ad altri, in primo luogo agli studenti. Con la trasformazione del ruolo di rappresentante della cultura ufficiale, l'insegnante perderebbe anche la funzione di selettore degli alunni in relazione a questa stessa cultura. Il suo compito infatti sarebbe quello, per certi aspetti opposto, di promuovere una sintesi culturale nuova.

Indicazioni pratiche per l'attuazione dei gruppi

Non è possibile stabilire dei principi per l'attuazione di lavori in gruppo che siano validi in ogni situazione (14), dal momento che le ragioni che spingono alla costituzione di un gruppo di lavoro possono essere molto diverse, specialmente nei momenti iniziali. Una delle circostanze che possono stimolare di più all'attuazione di un lavoro in comune può essere l'incontro su problemi di insegnamento relativi a classi comuni, come pure l'impostazione e lo svolgimento di un programma di insegnamento secondo criteri affini, o la trattazione di un argomento con l'intervento di vari insegnanti diversamente specializzati. Altra possibilità è quella di una collaborazione tra insegnanti di varia provenienza per uno studio in comune. In questo caso sembra di poter dire che l'oggetto di questo studio deve essere deciso dal gruppo, una volta che questo sia costituito: il primo compito del gruppo è infatti quello di portare ognuno alla consapevolezza e all'individuazione di un problema. Un'indicazione generalissima del tema renderà possibile il primo formarsi del gruppo (15).

Per quanto riguarda i caratteri costanti del lavoro di gruppo, si può dire che la continuità è una delle principali esigenze, che garantisce un nucleo stabile e responsabile del lavoro. Altro carattere fondamentale del lavoro di gruppo è la sua natura preparatoria. Come anche prima si è accennato, il gruppo non può esaurirsi mai in sé stesso, ma è punto di partenza per iniziative più complesse (16).

M. Cristina Laurenzi

NOTE

(1) L'opera di W. Lustenberger, Il lavoro scolastico a gruppi, La Nuova Italia, Firenze 1965, è uno studio storico di questa tecnica di lavoro in relazione ai principi pedagogici che l'hanno ispirata. E. Meyer, in Vita sociale e insegnamento di gruppo, A.V.E. 1967, riunisce vari contributi che testimoniano la diffusione della pedagogia di gruppo in diversi paesi del mondo. Sulle relazioni tra scoperte psicologiche e pedagogia del gruppo, cfr. J. C. Filloux, Remarques sur l'évolution des tendances pédagogiques, in Pédagogie et psychologie des groupes, Epi, Paris, 1966.

(2) E. L. Herbert, Utilisation des techniques de groupes dans la préparation à l'enseignement, in Pédagogie et psychologie des groupes, Epi, Paris, 1966. Nello scritto di L. Borghi, Educazione e sviluppo sociale, La Nuova Italia, Firenze, 1962, c'è un capitolo dedicato alla formazione dell'insegnante attraverso il lavoro di gruppo. Anche qui si prende in considerazione soprattutto la formazione psicologica dell'insegnante, però ci sono alcuni cenni anche all'importanza della sua formazione sociale.

(3) «Un gruppo psicologico non è sufficientemente definito dalla comunità di scopo, che definisce invece sufficientemente il gruppo so-

ciologico... Perché infatti esista un gruppo psicologico non è necessario che vi sia un'effettiva comunanza di scopi nei singoli individui che compongono il gruppo: basta che tale comunanza sia percepita come esistente in almeno uno di questi individui». E. Spaltro, Situazioni di gruppo e formazione individuale, in «Cultura e scuola» 8, 1963, p. 132.

(4) Una rapida classificazione di vari tipi di gruppo si trova in A.K.C. Ottaway, Apprendimento attraverso l'esperienza di gruppo, Armando, Roma, 1970. Il De Bartolomeis, in La ricerca come antipedagogia, Feltrinelli, Milano, 1969, distingue il lavoro di gruppo da quello in équipe degli specialisti, ma solo in riferimento al lavoro di gruppo tra alunni (cfr. ad es. p. 281 sgg.).

(5) Nel corso della discussione si è parlato ad esempio del rapporto dei gruppi con i sindacati. Due sono state le tesi principali: una riteneva che i gruppi dovessero confluire e dissolversi nei sindacati, l'altra invece che i gruppi potessero sussistere stabilendo con i sindacati un continuo scambio di esperienze e di contributi.

(6) Sulle dinamiche del gruppo cfr. l'opera di Ottaway, Apprendimento attraverso l'esperienza di gruppo cit., nella quale si parla di un particolare tipo di gruppo, quello destinato all'addestramento nella psicologia sociale e nelle relazioni umane.

(7) cfr. Notes sur Éducation et Autorité. di A. De Peretti, in Pédagogie et psychologie des groupes cit.

(8) J. C. Filloux, Remarques sur l'évolution des tendances pédagogiques, in Pédagogie et psychologie des groupes cit. p. 59.

(9) Un esempio del modo come è possibile sfruttare la dinamica del gruppo classe per ottenere un buon funzionamento della vita scolastica si trova in M. Lichtner, Repressione ed equilibrio nei gruppi, «Scuola e città», 9, 1969. L'organizzazione del lavoro di gruppo in classe ha la sua giustificazione psicologica nella teoria per cui il pieno possesso delle capacità intellettuali di astrazione richiede il superamento della fase precedente del pensiero concreto, a cui corrisponde un atteggiamento di egocentrismo infantile. La via del superamento è data dallo sviluppo di una maggiore socialità e dal confronto con punti di vista diversi da quello soggettivo.

(10) Sul problema dell'aggiornamento, e sulle possibili tecniche e contenuti dello stesso, cfr. R. Zavalloni, Formazione e aggiornamento degli insegnanti, Armando, 1966. Sul problema della qualità degli insegnanti, e sulla relazione tra questo problema e tutta la questione scolastica, vista in prospettiva storica, cfr. A. Santoni Rugiu, Il professore nella scuola italiana, La Nuova Italia, Firenze, 1969.

(11) M. Groppo, Problemi di psicologia della educazione, Vita e pensiero, Milano, 1968, elenca alcuni degli ostacoli che si frappongono ad un'opera educativa intesa come «sviluppo integrale della personalità dell'alunno»: «la molteplicità di insegnanti, la scarsa consistenza della figura del coordinatore e la scarsa efficienza del consiglio di classe, per cui ne deriva la deresponsabilizzazione dell'insegnante, che si limita a svolgere i compiti relativi alla propria materia...» (p. 226).

(12) A commento di alcuni risultati di una indagine condotta sui professori di scuole medie di Milano e Bari nell'anno scolastico 1967-68, V. Cesareo scrive: «... Sembra che gli insegnanti abbiano piena coscienza del fatto che la loro autorità debba fondarsi su basi nuove, connesse strettamente alla preparazione e alla competenza personale, ma che contemporaneamente lo sforzo in questa direzione sia alquanto modesto, sia a causa di un'eccessiva autostima, che li porta a considerarsi adeguatamente preparati anche quando obiettivamente non lo sono, sia a causa di impegni e di interessi extrascolastici, che li distolgono dalla scuola e dalle sue esigenze», in Insegnanti scuola e società, Vita e pensiero, Milano, 1968, p. 368.

(13) Sempre commentando i risultati della succitata indagine, il Cesareo parla di una «elevata conflittualità che comporta lo svolgimento del ruolo docente» (p. 404), e che si applica anche alla funzione tradizionale di trasmissione della cultura, che viene contesa all'insegnante da molte altre fonti di informazione, dotate di maggiore capacità di penetrazione.

(14) Per la vera e propria organizzazione del lavoro all'interno di un gruppo si potrebbero prendere in considerazione le proposte di F. de Bartolomeis in La ricerca come antipedagogia cit., p. 275 sgg., dove si organizza il la-

voro di gruppo «nel quadro della metodologia della ricerca».

(15) Nel corso della discussione è stato osservato che anche un argomento proposto come tema di ricerca del gruppo può costituire uno dei motivi che spingono a partecipare al gruppo stesso. Ciò è senz'altro da tenere presente come una delle possibilità di costituzione del gruppo; tuttavia l'interesse per un tema

specifico presuppone già operata quella chiarificazione dei problemi che, ad un livello inferiore, è uno dei fini principali che il lavoro di gruppo può raggiungere.

(16) L'indicazione di questo carattere preparatorio e aperto ad altre realizzazioni, proprio del lavoro di gruppo, risulta ad es. dalla relazione su un lavoro di gruppo in Scuola e città 6-7, 1970, p. 311.

V - COME ORGANIZZARE LEGAMI TRA GRUPPI DI INSEGNANTI DI VARIE CITTÀ'

Negli ultimi due anni, sotto la spinta delle lotte portate avanti dagli studenti, si sono costituiti in parecchie città gruppi di insegnanti. L'impegno di questi gruppi si è indirizzato generalmente secondo tre direttive fondamentali:

- analisi politica della situazione scolastica, seguendo le indicazioni fornite dal movimento studentesco;
- attività sindacale;
- doposcuola e scuola di quartiere.

Prima di dare suggerimenti sul modo in cui si potrebbero organizzare legami tra questi gruppi, vengono tracciate, a titolo di esempio, le linee fondamentali della storia di uno di essi, il Movimento Insegnanti Medi di Ravenna (M.I.M.).

Tale Movimento si è costituito nella primavera del 1969, come gruppo politico sorto per agitare e risolvere politicamente i problemi della scuola. Le prime azioni si sono avute subito nel periodo maggio-giugno: prese di posizione contro gli atti di autoritarismo dei presidi e partecipazione alle agitazioni sindacali in appoggio ai Sindacati confederali, ma su di una posizione più radicale e con un volantino proprio. Contemporaneamente, all'interno del gruppo si portava avanti il lavoro di analisi di cui al punto a); si è discusso in particolare il problema della selezione, in vista di una azione comune da svolgere durante gli scrutini ormai imminenti. Il lavoro proseguiva durante l'estate con la suddivisione del gruppo in tre sottogruppi di lavoro sui seguenti temi: 1) studio di una nuova didattica; 2) studio della legislazione scolastica; 3) analisi del rapporto scuola-industria.

Nell'autunno l'impegno del M.I.M. si è esplicitato soprattutto nel campo sindacale, con la partecipazione alle lotte delle tre Confederazioni. Il 19 novembre, ad es., in occasione dello sciopero per il carovita, gli aderenti al M.I.M. partecipavano al corteo per le vie di Ravenna con cartelli propri.

Nella primavera di quest'anno, mentre proseguiva il lavoro nel campo sindacale (quasi tutti i componenti del gruppo aderiscono alle due grandi Confederazioni), iniziava l'impegno didattico-pedagogico del M.I.M., orientato verso la realizzazione di un doposcuola. Si studiano le esperienze degli altri gruppi, in particolare di quelli fiorentini di «Scuola e quartiere» (alcuni esponenti di uno di questi gruppi vengono a Ravenna, invitati dal M.I.M., per una conferenza-dibattito). Contemporaneamente si inizia un doposcuola serale per gli ope-

rai di un quartiere popolare. Alla fine di giugno si sono già presi gli accordi per lo inizio, ai primi di ottobre, del doposcuola in un quartiere di cui il M.I.M. non conosce ancora la fisionomia, ma di cui si sa che è certamente un quartiere povero. Probabilmente il doposcuola potrà legarsi organicamente ad una esperienza di quartiere, divenendo in tal modo la premessa di una esperienza propriamente e direttamente politica.

Una volta divenuta una realtà l'esistenza di numerosi gruppi di insegnanti come il M.I.M., sparsi per il territorio nazionale, sorge naturalmente l'esigenza di realizzare solidi collegamenti fra essi. In base alle esperienze fino ad ora realizzate, si possono indicare quattro momenti fondamentali che un nuovo gruppo generalmente segue per organizzare legami con gli altri:

- 1) abbonamento ai notiziari degli altri gruppi ed invio dei propri;
- 2) contatto epistolare con gli altri gruppi (si può nominare un responsabile per questo tipo di corrispondenza);
- 3) spostamenti personali per scambio di esperienze (come quello realizzato dal M.I.M. con un gruppo fiorentino di «Scuola e quartiere»);
- 4) promozione di convegni fra i vari gruppi (già quest'anno ne sono stati realizzati alcuni, come quello di Firenze a fine giugno con larga partecipazione).

Accanto ai gruppi cosiddetti spontanei, esistono anche gruppi che potremmo chiamare sindacali. Questi ultimi, aderenti alla CGIL ed alla CISL, sono sorti come sezioni provinciali di tali sindacati, ma rifiutando in partenza la gestione verticistica propria dei sindacati autonomi. Avendo adottato per principio la gestione assembleare, alcune di queste sezioni provinciali funzionano come gruppi di insegnanti, estremamente attivi, che non esitano ad assumere iniziative autonome nell'ambito provinciale. Anche per questi gruppi si è sentita presto l'esigenza di stringere collegamenti con le altre provincie, soprattutto per evitare la gestione verticistica del sindacato da parte della segreteria nazionale. Si è così giunti alla realizzazione di:

- 1) convegni interregionali e regionali promossi dal basso;
- 2) contatti epistolari e telefonici, specialmente in occasione delle lotte di giugno. Alcune provincie hanno regolarmente inviato i volantini ed i documenti da loro elaborati alle altre con le quali erano in collegamento.

Gianni Meneghetti

VI - PROBLEMI DI POLITICA SINDACALE - LO STATO GIURIDICO DEL PERSONALE DELLA SCUOLA

Problemi di politica sindacale

E' assai arduo presentare oggi un quadro organico e chiaro, di politica sindacale. Non lo consente lo stato di frantumazione in cui si è ridotto il sindacalismo scolastico, e per questa ragione il relatore si limita a suggerire alcuni spunti intorno ai quali si

svolge un dibattito lungo e approfondito che alla fine dà modo di intravedere in prospettiva i possibili sviluppi di quanto oggi appare ancora imprecisabile e incerto.

La storia del sindacalismo scolastico ha percorso per anni la via dell'involuzione. Il Sindacato Nazionale Scuola Media sorse all'insegna dell'unità con tutto il mon-

do del lavoro (e infatti aderiva alla Confederazione Generale del Lavoro). Quando si verificò la scissione dell'unica Confederazione e nacquero la CISL e l'UIL, il S.N.S.M. restò autonomo nel tentativo di dare ancora una testimonianza valida unitaria, ma in realtà si pose al di fuori del più autentico tessuto sindacale.

Perciò nello stesso momento in cui il mondo della scuola secondaria sembrava operare una scelta responsabile e innalzare il vessillo dell'unità, in effetti si avviava sulla strada dell'apartheid nella quale inevitabilmente sarebbero emersi i condizionamenti derivanti dalla formazione professionale e dalla deformazione sociologica a cui in un modo o nell'altro i docenti sono sempre stati soggetti.

Nel contempo un grave errore commisero le Confederazioni con l'abbandonare a se stessa la scuola, non rilevando la complementarità e l'interdipendenza esistente tra questa e il mondo del lavoro.

Da allora il sindacalismo scolastico è stato caratterizzato da un impegno tipicamente rivendicativo-settoriale, che via via si è andato esasperando nella misura in cui la mancanza di un quadro organico di politica scolastica da parte del Governo favoriva l'insorgere di rivendicazioni sempre più parziali e corporativistiche, che trovavano il loro strumento espressivo in nuovi organismi sindacali nati all'insegna della precarietà e dell'immediato interesse di ristrette categorie.

In realtà chi ha tratto vantaggio da questo frazionamento è stato il governo che approfittando dell'eterno contrasto fra i molti sindacati ha trascinato, senza mai risolverli, tutti i problemi della scuola: ma proprio in questo contesto si sono inseriti tre fatti nuovi che sono di grande significato per le prospettive da essi offerte:

1) un'esigenza di unità, sempre più avvertita dalla base che finalmente comincia a capire come la frantumazione sindacale sia controproducente anche sul piano esclusivamente rivendicativo;

2) il reinserimento delle Confederazioni nell'alveo della politica sindacale scolastica e l'inizio della saldatura tra il mondo operaio e la scuola;

3) l'approfondimento e l'allargamento della problematica sindacale nell'ambito del S.N.S.M., che sganciandosi dalla politica strettamente categoriale degli altri autonomi tenta un nuovo discorso unitario che verrà messo a punto nell'imminente congresso straordinario di dicembre, nel quale presumibilmente, rompendo con l'Intesa, il S.N.S.M. cercherà un collegamento organico con le Confederazioni in vista della realizzazione di un'unità sindacale che superi i limiti angusti in cui oggi si muove il sindacalismo autonomo.

Il mondo della scuola insomma sta prendendo coscienza: occorre però che coloro i quali si pongono i problemi con maggior senso di responsabilità sappiano indirizzare e guidare gli altri perché il movimento in atto si mantenga vivo, ma anche perché in esso emergano le istanze fondamentali (qualificazione della scuola e degli insegnanti; complementarità della scuola e del mondo del lavoro; presenza significativa della scuola nel tessuto sociale, ecc.) e non quelle meramente settoriali.

Solo così avrà un senso l'appello che il Ministro della P.I. recentemente ha rivolto agli insegnanti di essere loro i veri artefici della riforma. Ma se per avventura gli insegnanti credessero di essere i soli titolari della riforma per il semplice fatto che essi sono docenti, e pertanto non tenessero conto delle istanze comunitarie ignorando così l'apporto di tutte le altre componenti di una società integrata e trascurando i messaggi provenienti da altre agenzie educative anch'esse atte, sullo stesso piano della scuola, a promuovere coscienza e cul-

tura, indubbiamente la riforma nascerebbe già morta, perché sterile, unilaterale, priva di aperture alle esigenze della società moderna.

In questo contesto il nuovo sindacato deve porsi come strumento di continua sollecitazione dei problemi, formazione degli insegnanti, di studio e di rinnovamento delle strutture, di educazione democratica; deve allargare la sua sfera di preparazione e di esperienza anche ai settori pedagogici e didattici; deve stabilire un costante collegamento con i gruppi di studio e le associazioni professionali.

O il nuovo sindacato sarà così, e allora la scuola potrà vedere finalmente la sua crescita, che è condizione della crescita civile della nostra società, o ogni altro sindacato, anche unitario, che non sia tutto questo, ancora una volta avrà snaturato se stesso e ingannato la scuola e quanti alla scuola guardano oggi con rinnovata fiducia.

Stato giuridico del personale della scuola

La lettura dello schema di legge delega riguardante lo stato giuridico del personale direttivo, insegnante e non insegnante delle scuole materne, elementari, secondarie ed artistiche è stata seguita da una presentazione del relatore e da una nutrita discussione. Lo schema di cui si disponeva non era quello definitivo, ancora non reso di pubblica ragione (ma si ha motivo di credere che tra i due testi non esistano discordanze notevoli).

Al progetto di legge che pure rappresenta un documento di lavoro di un certo interesse, sono state avanzate critiche molto puntuali, le quali così possono sintetizzarsi:

1) lo schema dovrebbe limitarsi ad offrire un quadro di alcuni principi fondamentali, enunciati con chiarezza e precisione, dai quali dovrebbero scaturire poi in sede di legge delega tutte le conseguenze sul piano normativo, espresse in un'articolazione dettagliata e particolare. Purtroppo l'enunciazione dei principi spesso formulata in forma equivoca e generica si mescola a dettagli normativi che dovrebbero essere oggetto non tanto della legge quanto piuttosto dello stato giuridico vero e proprio.

2) In mancanza di un progetto di riforma che abbia un minimo di credibilità per quanto riguarda la sua realizzazione, è assai arduo configurare lo status del personale di questa scuola riformata.

Se lo si pone a fronte delle aspettative di una scuola veramente democratica e moderna in cui tutte le componenti della società hanno diritto di presenza e dovere di contributi, lo schema si presenta involuto e contraddittorio, poiché si limita a razionalizzare le strutture attuali: si parla

ancora, ad esempio, di reclutamento del personale docente mediante concorsi, di graduatorie ad esaurimento, di presidi (o meglio di «Capi di Istituto») scelti a seguito di altri concorsi, si ribadisce il concetto di cattedra, si parla ancora di promozione per merito distinto ecc.

Poco è detto intorno all'aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti, del diritto-dovere per i docenti di migliorare costantemente la propria preparazione e qualificazione, degli strumenti da porre in opera per garantire tali esigenze, del riconoscimento dei meriti effettivi e dei conseguenti acceleramenti di carriera.

3) Sulla democratizzazione della scuola il discorso rimane ambiguo ed incerto. Non è chiarita la funzione degli organismi rappresentativi, a cui sembra riservata competenza solo limitatamente agli aspetti organizzativi e parascolastici, mentre sono esclusi del tutto dai settori didattici e assistenziali (dei quali non si parla affatto).

Per quanto riguarda il Preside si esclude per ora la possibilità di un Preside elettivo con il compito di coordinare l'attività direzionale esercitata da un Consiglio di Presidenza ben più efficiente dell'attuale. Parimenti non viene offerta alcuna prospettiva sulla democratizzazione delle altre strutture scolastiche a livello provinciale o regionale.

4) Per quanto riguarda il personale non insegnante si continua ad emarginarlo dal vivo della comunità scolastica e se ne ignorano le istanze di partecipazione attiva ai vari livelli.

Pertanto è stato chiesto che la discussione del disegno di legge proceda contestualmente con quella della riforma auspicando un solerte impegno delle organizzazioni sindacali e delle forze politiche più aperte ai problemi della scuola perché, nel caso che lo stato giuridico dovesse concludere il suo iter prima della riforma, esso presenti quel tanto di flessibilità da potersi adeguare alle strutture della nuova scuola.

Principi fondamentali da considerare inderogabili sono:

a) l'affermazione di una concreta libertà d'insegnamento, espressa non solo a parole, ma con la precisa indicazione dell'ambito entro cui dovranno essere circoscritti il potere burocratico e gli organismi amministrativi;

b) l'enunciazione dei contenuti e dei compiti della nuova scuola (da essi infatti scaturirà la normativa riguardante gli insegnanti e la definizione del loro ruolo);

c) la democratizzazione effettiva della scuola e la presenza in essa a tutti i livelli delle componenti della comunità sociale e in particolare dell'intera comunità scolastica.

Cesare Poletti

RELAZIONE AL MINISTRO DELLA P.I. SU ALCUNI TEMI DIBATTUTI ALLO STAGE

Esami di maturità

L'argomento è stato discusso anche in considerazione del fatto che, terminato il biennio previsto per i nuovi esami di maturità a carattere sperimentale, la materia dovrà essere sistemata per il prossimo anno scolastico.

Una prima esigenza emersa è che, quali che saranno le norme che regolano gli esami, esse siano fatte conoscere prima dello inizio dell'anno scolastico, affinché alunni e insegnanti possano, fin dal principio, impostare il loro lavoro anche in rapporto alle modalità degli esami; le indicazioni del Ministero dovrebbero riguardare in primo luogo le materie e il programma d'esame.

Circa i futuri esami di maturità, i partecipanti allo stage sono stati unanimi nel sottolineare che, qualunque sistemazione si

dia ad essi, questa dovrà avere un carattere non definitivo fino a quando non si realizzi una radicale riforma della scuola secondaria superiore; crediamo infatti che la condizione necessaria per esami realmente «nuovi» è che questi siano la conclusione di un processo scolastico realmente «nuovo» rispetto all'attuale. Però una nuova strutturazione degli esami di maturità, tanto più che la materia deve essere sistemata per la ragione formale suddetta (lo scadere del periodo sperimentale), è opportuna, e anzi necessaria, anche per una ragione sostanziale, cioè i gravi difetti che la conduzione degli esami anche negli ultimi due anni ha manifestato: impossibilità, di solito, di condurre un autentico colloquio con gli studenti e un lavoro collegiale tra i membri della commissione; una certa «evanescenza» dei contenuti dell'esame, dato

lo scarso numero di materie su cui il medesimo verteva; impossibilità di sfuggire al «nozionismo» senza cadere in discorsi piuttosto generici e vuoti (e ciò soprattutto a causa della mancata formazione dello studente, da parte della scuola, al vero colloquio); scarsa attendibilità o evasività, in moltissimi casi, dei giudizi con cui la scuola presentava i candidati, e quindi difficoltà, da parte dei commissari esterni, di usarli con fiducia accordandoli con i risultati dell'esame; falsità del rapporto che si crea tra i commissari esterni ed interni.

I suddetti difetti hanno portato alla conclusione, condivisa da tutti, che gli esami, condotti in quel modo, non sono una cosa seria, non giovano al prestigio della scuola e sono un inutile dispendio per l'erario.

Due aspetti del nuovo esame di maturità sono apparsi validi e senz'altro meritevoli di essere conservati: l'abolizione della sessione autunnale e il voto unico.

Per il resto è sembrato che la maggior parte dei difetti suddetti potrebbero essere eliminati se lo studente sostenesse l'esame di maturità con i suoi stessi insegnanti mentre un commissario esterno presiederebbe i lavori; e se l'esame orale (o colloquio) vertesse su quattro materie scelte dallo studente; la prova scritta potrebbe vertere sull'italiano e su un'altra materia diversa secondo gli istituti. La scelta delle materie lasciata al candidato potrebbe eliminare l'inconveniente, verificatosi largamente negli ultimi due anni, che le materie non comprese tra quelle su cui si può svolgere l'esame vengano trascurate nel lavoro scolastico.

La richiesta che il colloquio verta su un più alto numero di materie rispetto agli attuali esami non nasce da idoleggiamento della quantità di nozioni da «portare» all'esame, ma dal desiderio che nel colloquio-esame sia implicato un maggior numero di insegnanti che, sulla base delle loro competenze, possono collaborare ad una consapevole e meditata formulazione del giudizio di maturità o meno.

L'aggravio nozionistico potrebbe essere evitato, pur con un maggiore numero di materie, se l'esame vertesse non su tutto il programma di esse, ma su argomenti o punti particolari che siano stati oggetto, nei tre anni del corso, di ricerche e di approfondimento da parte degli studenti, sia in collaborazione con gli insegnanti, sia anche da soli con la guida di questi. In tal modo gli studenti potrebbero dimostrare la loro maturità, cioè la loro capacità di comprensione personale e critica di argomenti che siano stati oggetto della loro ricerca.

L'esame di maturità, condotto nel modo suddetto, potrebbe favorire il lavoro interdisciplinare e la collaborazione, oggi così difficile da attuare; infatti gli insegnanti di una classe dovendo collegialmente condurre l'esame e formulare il giudizio, sarebbero presumibilmente stimolati a collaborare, già durante gli anni del corso, sia per realizzare una certa impostazione unitaria del loro lavoro, sia per ricercare un giudizio unitario sugli studenti.

Abolizione della sessione autunnale di riparazione

I partecipanti allo stage si sono dichiarati entusiasticamente d'accordo con il proposito del Ministro di realizzarla già dall'anno scolastico 1970-71; essi la considerano una innovazione capace di dare una forte spinta — nella direzione buona — alla riforma della scuola secondaria; ciò perché l'abolizione della sessione di riparazione richiederebbe un diverso sistema di valutazione degli alunni ed un diverso modo di affrontare ritardi e lacune che questi potrebbero presentare; queste due trasformazioni potrebbero incidere profondamente nei metodi del lavoro scolastico e nei rapporti tra gli insegnanti e tra questi e gli alunni.

Il diverso sistema di valutazione dovrebbe essere costituito da un voto e giudizio unici, formulati collegialmente dagli insegnanti alla fine dell'anno scolastico; tali voti e giudizi finali dovrebbero essere preceduti da giudizi, sempre unitari, che il consiglio di classe potrebbe formulare, per es., ogni due mesi e comunicare agli stu-

denti e alle famiglie. Tali giudizi unitari (nei quali peraltro potrebbero comparire indicazioni relative alle singole materie) dovrebbero sostituire gli attuali scrutini trimestrali con i voti nelle singole materie.

Il diverso modo di affrontare ritardi e lacune degli studenti dovrebbe essere costituito da «corsi di recupero», tenuti dagli stessi insegnanti che giudicano non soddisfacente la preparazione del ragazzo nella loro disciplina; essi potrebbero svolgersi: partire dal 1° settembre e continuare anche — fuori dell'orario scolastico — nel primo periodo dell'anno scolastico stesso (che potrebbe avere inizio il 15 o il 20 settembre).

Il prestigio dell'insegnante e l'aggiornamento

E' sembrato che l'autorità scolastica potrebbe o dovrebbe operare in questa direzione nei seguenti modi, da mettere in atto contemporaneamente, si da non creare malcontenti e l'impressione che vengano conculcati dei diritti:

1) Incoraggiare e richiedere una maggiore iniziativa e partecipazione responsabile nella programmazione collegiale (anche con gli alunni) e nello svolgimento del lavoro scolastico, si che l'attività dell'insegnante abbia molto più di oggi i caratteri della ricerca e della sperimentazione. Dove è necessario, occorre richiedere agli insegnanti anche un maggiore impegno, sia nell'inventività sia nel tempo dedicato alla scuola. I «corsi di recupero» sarebbero già, immediatamente, una forma di tale maggiore impegno.

2) Elevare la retribuzione dei docenti, si che questa, già nei suoi livelli minimi, risponda alle esigenze di un dignitoso tenore di vita di una famiglia, oggi in Italia.

3) Provvedere con un ampio e razionale programma all'aggiornamento e riqualificazione del maggior numero di insegnanti nel più breve tempo possibile. A tal proposito, ai partecipanti è sembrato positivo il progetto, enunciato dal Ministro nell'intervista a «La Nazione», di «un sistema con articolazione almeno regionale che consenta a un certo gruppo di professori, per sei mesi o addirittura per un anno, di frequentare corsi».

Nell'intento di dare un contributo per quanto riguarda le possibili modalità di svolgimento dei corsi di aggiornamento, i partecipanti propongono un tipo di corsi aventi la durata di un anno scolastico, che si svolgano in due o tre pomeriggi settimanali, mentre continua la normale attività didattica degli insegnanti. La sede di questi corsi potrebbe essere in qualunque città nella quale affluisca un buon numero di insegnanti; bisognerebbe organizzare un servizio che consenta alle insegnanti che lo desiderano di portare con sé i propri bambini.

Si dovrebbero consentire anche corsi seminariali della durata di pochi giorni con lavoro a pieno tempo.

Il punto più importante, relativamente a questo argomento, è che gli insegnanti dovrebbero essere largamente e programmaticamente del loro aggiornamento, per quanto riguarda metodi e contenuti; gli «esperti» dovrebbero introdurre problemi e concetti stimolanti così alla ricerca e all'approfondimento; degli animatori dovrebbero regolare la discussione dei gruppi; per il resto dovrebbero essere gli stessi insegnanti, attraverso lavori di gruppo, discussioni intergruppo e sperimentazione nel loro lavoro scolastico, a decidere circa i contenuti e i metodi dell'aggiornamento.

Un aspetto particolare di questo che si potrebbe chiamare autoaggiornamento, assai importante anche per ragioni materiali, cioè l'alto numero degli insegnanti da aggiornare e la scarsa disponibilità di esperti, potrebbe essere il lavoro dei consigli di classe, inteso come gruppo che si autoaggiorna — avvalendosi, per quanto possibile, del contributo di alcuni esperti — durante tutto l'anno scolastico.

Un riguardo particolare, per ciò che concerne l'aggiornamento, dovrebbe aversi per gli insegnanti del primo biennio delle scuole secondarie superiori, nella previsione di una prossima istituzione dell'obbligo scolastico al 16° anno. L'obiettivo da proporsi,

anche se piuttosto ambizioso, dovrebbe essere quello di riqualificare, nel giro di due anni, in una delle forme suddette, tutti gli insegnanti dei bienni.

La riforma della scuola secondaria superiore e il Convegno OCSE

I partecipanti allo stage si sono trovati sostanzialmente d'accordo, per quanto riguarda la riforma della scuola secondaria superiore, con le conclusioni del Convegno OCSE di Villa Falconieri (maggio 1970) ed auspicano che esse costituiranno, come sembra nell'intenzione del Ministro, le linee direttive dei disegni di legge che il Governo presenterà al Parlamento.

Al punto 9) delle suddette conclusioni, laddove si parla di «autogestione coordinata a livello comunale, provinciale e regionale ed aperta alla partecipazione studentesca, delle famiglie e della società civile organizzata», è sembrato che sarebbe opportuno sottolineare in modo più deciso il carattere democratico in cui dovrebbe realizzarsi il governo della scuola, attraverso una gestione sociale di essa, attuata, a livello comunale, provinciale e regionale, dagli insegnanti, studenti, famiglie, enti locali e sindacati, tutti con responsabilità e potere decisionale.

A proposito di governo democratico della scuola, i partecipanti si sono chiesti, quando hanno discusso il testo dello «Schema del disegno di legge riguardante lo stato giuridico del personale, ecc.», come esso governo possa conciliarsi con il permanere della figura del Preside di nomina ministeriale, e non elettivo, salvo il piccolo spiraglio del quarto comma dell'art. 7.

Sempre a proposito di governo democratico della scuola, è stato anche osservato che lo stesso art. 7 dello «stato giuridico» non mette in adeguato rilievo, anche se ve n'è un cenno nel primo comma, gli organi collegiali, come il collegio dei professori e il consiglio di classe, che dovrebbero, insieme agli studenti e in stretto contatto con la realtà sociale e ambientale, programmare e valutare il lavoro scolastico, sia nei metodi che nei contenuti.

Quanto precede non vuole certo esaurire l'esame dello schema di disegno di legge, che pure è stato compiuto durante lo stage, ma che esulerebbe dal carattere e dalle finalità della presente relazione.

Con le due considerazioni sopra svolte quasi a titolo di esemplificazione, si è voluto segnalare il pericolo che lo «stato giuridico» nasca già «vecchio», cioè non rispondente alle esigenze di una scuola quale è attesa con la riforma della secondaria superiore (e le inevitabili ripercussioni in tutti gli altri gradi): una scuola di piena partecipazione e corresponsabilità di tutti coloro che vi lavorano e sono in qualche modo interessati ad essa, genitori e organismi sociali. E' un'immagine della scuola, questa, già prefigurata nelle conclusioni del Convegno OCSE, alle quali il Ministro dichiara di rifarsi.

Su un altro dei punti relativi alla riforma della scuola secondaria superiore che sono stati discussi nello stage, si vuole qui riferire: la sperimentazione, connessa con i tempi di attuazione della nuova scuola.

Sulla sperimentazione, di cui parla abbastanza diffusamente il Ministro nella sua intervista a «La Nazione», i partecipanti si sono dichiarati d'accordo, purché essa incominci subito e si concluda entro breve tempo, in modo da dar luogo al più presto all'inizio del funzionamento della nuova scuola secondaria superiore, senza più lasciar sussistere collateralmente le vecchie strutture.

Un periodo che è sembrato di poter suggerire è quello di un triennio, nel quale si potrebbe sperimentare il biennio della nuova secondaria superiore, il triennio di essa (dato che si potrebbe incominciare subito la sperimentazione anche dal terzo anno degli attuali quinquenni: I liceo classico, ecc.) e l'aggancio con il triennio della scuola media (che pure andrebbe rivista, soprattutto alla luce della futura obbligatorietà del primo biennio della secondaria superiore).

PREGHIAMO VIVAMENTE I LETTORI DI AZIONE NON-VIOLENTA CHE NON HANNO ANCORA RINNOVATO L'ABBONAMENTO PER L'ANNO IN CORSO, DI PROVVEDERE AL REGOLARIZZO.

CHI NON AVESSE PIÙ INTERESSE A RICEVERE IL GIORNALE, CE LO RISPEDISCA CON LA SCRITTA: « RESPINTO, NON INTERESSA ».



Jean Dru

SOCIALISMO BIPOLARE

Lo stato socialista politicamente bipolare e capace di battere la supremazia economica americana non è una chimera. *Nostro tempo* L. 2500

Marx Engels Il Quarantotto La "Neue Rheinische Zeitung"

Una lunga polemica ideologica e una gloriosa battaglia si condensa nelle fitte colonne della NRZ. A cura di Bruno Maffi. *Dimensioni* L. 2400

AZIONE NONVIOLENTA - Casella Postale 201 - Perugia (Italia)
Spedizione in abb. post. Gruppo IV - Aut. n. 39 del 22-4-1964 - Pubbl. inf. 70%

Bilancio finanziario

ABBONAMENTI

L. Ferrari 1500; M.G. Migatti 1500; A.M. Fainella 1500; M.G. Compagnucci 1500; M. Marchi 1500; F. Volpi 2000; S. Palladini 1500; A. Carli 1500; R. Bocchini 1500; A.M. Poletti 1500; P.E. Faggioni 1500; F. Fonio 1500; G. Calvano 1500; G. Ragusa 3000; P.P. Giribaldi 2000; C.M. Giribaldi 2000; G. Marchiori 1500; A. Merli 2000; L. Severi 1500; C. Bertolotto 1500; M. Mazzoni 1500; F. Francescaglia 5000; G. Mezza 2000; G. Marchini 1500; U. Guizzi 1500; Ist. Pedagogia Firenze 1500; P. Pescani 5000; F. Benciolini 1500; U. Moschini 3000; E. Remotti 10.000; P. Mottard 1500; L. Righini 2000; M.L. Pompei 1000; G. Spaggiari 1500; P. Berni 1500; N. Simonelli 2000; R. Tagliabue 2000; PSI Pisa 1500; L. Caidès 1500; B. Fratregiani 2000; G. Nebbia 2500; A. Borio 2000; C. Francescon 2000; E. Guazzoni 1500; P. Belforte 3000; C. Urquhart 10.000; F. Perco 3000; M. Bisi 1500; P. Lavanese 1500; F. Perco 3000; B. Combiè 1500; F. Forte 1500; R. Trabucchi 5000; S. Melauri 2000; L. Sassella 3000; E. Brambilla 4500; L. Ferraris 2000; G. Carnaghi 2000; M. Sbaffi 3000; E. Conversi 2000; G. Sargenti 5000; G. Forasiepi 1500; H.W. Stacher-Loos 1500; S. Grossi 2000; M. Menigatti 3000.
Totale L. 151.000.

ENTRATE

Abbonamenti	L. 151.000
Copie vendute	» 6.965
	<hr/> L. 157.965

USCITE

Blocchetto assegni	L. 255
Spedizione in abbonamento postale	» 24.010
Conguaglio spesa n. 7-8 (L. 5.500 meno L. 5.000 previste in più per il n. 4-5-6)	» 500
Costo approssimativo n. 9	» 170.000
	<hr/> L. 194.765

RIEPILOGO

Totale entrate (cassa preced. 830.125 entrate attuali 157.965)	L. 988.090
Totale uscite	» 194.765
	<hr/> In cassa L. 793.325

Chiediamo la collaborazione degli amici per ritrovare i seguenti numeri di **AZIONE NONVIOLENTA** che abbiamo esaurito, e che ci servono urgentemente per completare diverse annate del giornale richiesteci:

5-6, 11, 12 del 1964; 1-2, 10-11-12 del 1965; 2-3 del 1966; 1 del 1967; 1-2 del 1968.

Gradiremo anche l'invio di numeri diversi da quelli indicati, perché molti fascicoli sono in via di esaurimento.

AZIONE NONVIOLENTA

Periodico mensile del Movimento nonviolento per la pace

Abbonamento annuo: minimo L. 1.500

Direttore responsabile:

LAMBERTO BORGHI

Redazione:

Pietro Pinna - Luisa Schippa

Direzione, redazione, amministrazione:
Viale Roma 19/E, Perugia, tel. 20.763

Indirizzo postale: Casella postale 201, 06100 Perugia.

Conto corrente postale: n. 19/2465, intestato al Movimento nonviolento per la pace.

Autorizzazione del Trib. di Perugia N. 327 del 12-3-1969.

Tip. Giostrelli - Perugia
Via XIV Settembre, 25 - Tel. 21.990