

### 4.3 La richiesta e la realizzazione del tempo pieno

Nella legge istitutiva della scuola media unica n. 1850 del 31.12.1962, proprio tenendo conto del suo carattere «formativo» di base e per sopperire ai problemi e alle carenze di un'utenza molto più vasta e differenziata, si parla di «un doposcuola di almeno 10 ore settimanali, la cui frequenza è facoltativa e gratuita», introdotto «per lo studio sussidiario e le libere attività complementari».

Esso si ispira evidentemente alla teoria dell' «istruzione compensatoria», di cui in quel periodo si parla molto: dare di più a chi è deprivato culturalmente.

I dubbi su questo tipo di intervento, però, si manifesteranno molto presto. Il doposcuola è del tutto scollegato dalla realtà della scuola del mattino e non incide minimamente sui rapporti che si stabiliscono in classe (svolgimento dei programmi, valutazione degli studenti); inoltre, ci si comincia a domandare se questa brutta copia del normale meccanismo scolastico non contribuisca a confermare piuttosto che eliminare i problemi di chi è «fuori dal giro». È quanto dirà Lamberto Borghi al convegno di Abbadia S. Salvatore:

[l'educazione compensatoria è attualmente messa in crisi da più parti, poiché la] responsabilità del ritardo degli alunni, particolarmente dei gruppi svantaggiati, è in larga misura da attribuire al fatto di aver offerto ai bambini deprivati una cultura ad essi estranea, quella dei gruppi familiari dei ceti medi, e di averli, per così dire, tagliati fuori dalla loro cultura di appartenenza e di provenienza, fortemente riducendo, se non addirittura distruggendo, le loro spinte motivazionali ad apprendere<sup>1</sup>.

Il doposcuola si presenta quindi come una scuola di serie B e avrà la sua effettiva realizzazione nelle «classi di aggiornamento» (OM 15 maggio 1970 e successive)<sup>2</sup>, vere e proprie classi differenziali dove «scaricarsi» di chi «non segue». Non deve stupire perciò che, per il movimento, la rivendicazione del doposcuola, tentato sperimentalmente per classi complete e non per i soli «deprivati», costituisca il preludio al tempo pieno, che deve seguire necessariamente.

Da ultimo, il doposcuola di fatto viene realizzato in pochissimi casi e con molte difficoltà: e questo la dice lunga sull'effettiva volontà riformatrice del governo e dell'istituzione scolastica.

Alle dichiarazioni di principio della legge non fa seguito una normativa coerente ed efficace. Nel decreto del 24 aprile 1963 sugli orari e i programmi della scuola media non si parla di doposcuola, pur facendo cenno ad «attività integrative». C'è poi il grave problema del reclutamento del personale: gli insegnanti di ruolo generalmente non vogliono saperne e solo con la circolare del 23 luglio 1968 n. 327 si prevede «in via eccezionale,

l'assunzione di personale docente da destinare esclusivamente alle attività di doposcuola»<sup>3</sup>.

Secondo un'indagine del CISEM per la provincia di Milano, riguardante la scuola media, nell'anno scolastico 1967/68 il doposcuola «interessa solo il 4,3% delle sezioni e solamente in seguito...si riesce a passare all'11% del 1970/71 e al 16,7% del 1971/72». E si precisa che, nel 1971, il tasso di ripetenza medio italiano era ancora di 11,4 % nel primo anno, di 8,8% nel secondo e di 5,3% nel terzo e il tasso di abbandono del 7,6% dal primo al secondo anno, del 5,2% dal secondo al terzo<sup>4</sup>.

Di tempo pieno si parla per la prima volta in modo organico, con una solida proposta a livello teorico e socio-politico, nel Convegno tenuto a Bologna dal 15 al 17 marzo 1968 e ispirato largamente da Bruno Ciari e dal suo lavoro come organizzatore delle scuole comunali<sup>5</sup>.

Già gli organizzatori sono interessanti: il Convegno è infatti indetto dal Consiglio cittadino dei Comitati Scuola e Società. Non si tratta di organismi istituzionali (provveditorato, direttori didattici) ma di organismi di base, che preludono a quella «gestione sociale» che sarà uno degli elementi portanti del modello, cioè l'apertura della scuola alla partecipazione di genitori, insegnanti, operatori sociali, enti locali, organizzazioni sindacali.

Dice Ciari in un articolo su «Riforma della scuola» del gennaio 1970:

Far cadere il diaframma tra scuola e società, fare della scuola un centro di vita associativa, che implichi nel suo processo educativo culturale tutti gli operatori indiretti (cittadini, enti locali, sindacati, ecc.) impegnati a collaborare, controllare, sperimentare e gestire la comunità-scuola insieme agli operatori diretti (insegnanti e allievi, psicologi, assistenti sociali) rappresenta l'obiettivo centrale. Con la gestione sociale ogni pericolo di assorbimento delle riforme nel sistema, ogni rischio di perfezionamento dello stato di fatto viene a cadere. Come gli studenti, sia pure con atteggiamenti illuministici e addirittura aristocratici, sono andati ai cancelli delle fabbriche, e hanno capito che non si poteva rinnovare nulla senza la classe operaia, così gli operai debbono capire che il problema della scuola li coinvolge non come comprimari, ma come protagonisti, in termini non di rivendicazione ma di esercizio del potere<sup>6</sup>.

L'apertura all'ambiente sociale non solo potrebbe permettere di vivere un'esperienza di democrazia diretta, ma servirebbe ad affrontare il nodo della «cultura» che la scuola trasmette e che è una delle cause più importanti dell'estraneità e dell'emarginazione di tanti ragazzi. Su questo punto Ciari è molto reciso:

La scuola [...] deve proiettarsi al di fuori dei limiti ristretti delle aule-scuola e degli edifici, per toccare i problemi economico-produttivi, sociali e civili, storico-geografici, artistici, scientifici, umani in genere, che caratterizzano l'ambiente, e tutto questo sia a livello degli adulti educatori, sia a livello dei ragazzi. Una scuola

chiusa ed estranea ai problemi ed ai bisogni del mondo, tutta ristretta a ruminare un sapere già codificato o comunque scisso dalla realtà, non ha alcun carattere educativo. È solo un luogo e uno strumento di alienazione.

Giova sottolineare chiaramente a questo punto che il rapporto con l'ambiente, da parte degli educatori e dei ragazzi, non dev'essere mai visto in termini di «adeguamento», semplice inserimento, integrazione, ma come comprensione e coscienza critica dell'ambiente stesso, e quindi con abiti di superamento e di trasformazione delle cose come stanno<sup>7</sup>.

L'altro elemento portante del modello è la richiesta di una «scuola completa»: non solo l'allungamento dell'orario per tutti, ma l'attenzione al ragazzo nella sua totalità, la trasformazione radicale di strutture, programmi, metodi e l'eliminazione delle divisioni e delle gerarchie tra materie e insegnanti.

Occorre quindi «una giornata scolastica unitaria; organica, in cui le attività intellettuali, espressive e creative, fisico-sportive, sociali e tutte le altre che possono inserirsi in questo quadro armonico, siano equilibratamente distribuite nell'arco di 8-9 ore», un lavoro di équipe tra tutti gli insegnanti, «una maggiore collaborazione tra gli insegnanti e i genitori nella assunzione di comuni responsabilità educative»<sup>8</sup>.

L'obiettivo che ci si propone di raggiungere in modo prioritario è l'eliminazione della selezione. Su questo tema Ciari interviene ripetutamente in numerosi articoli (poi raccolti nel libro *La grande disadattata*, di cui si è già parlato) e lo ribadisce anche in queste occasioni di confronto sull'esperienza in atto

Una scuola «a tempo pieno» deve tendere a promuovere *tutti* non solo nel senso fiscale del termine, ma soprattutto nel senso di dare valore alla peculiare esperienza di ciascuno e di svilupparla al massimo, in un contesto di valori sociali. Una scuola di questo tipo non può codificare i dislivelli esistenti all'ingresso dei ragazzi nella scuola, mediante uno strumento valutativo fiscale, deve tendere a conoscere profondamente la cultura, l'ambiente, la personalità di ciascuno, in modo da trovare per tutti la via della promozione e della «valorizzazione»<sup>9</sup>.

E ancora

Alla pedagogia della selezione si sostituisce così la pedagogia della «valorizzazione» e della «promozione». All'individualismo competitivo si sostituisce... lo stimolo dell'approvazione e del sostegno sociale<sup>10</sup>.

In questo sta, secondo Ciari, il significato politico in senso lato del «tempo pieno» («cioè nel senso che la polis, che ha per compito dichiarato il promovimento della più alta umanità di ciascuno, deve da una parte rimuovere gli ostacoli economico-sociali che impediscono tale promovimento e d'altra parte creare istituzioni educative tali da limitare al

massimo gli effetti della selezione che si realizza per le differenti condizioni socio-familiari»<sup>11</sup> e insieme la sua valenza educativa, risolvendosi in ultima analisi, attraverso il confronto di diverse esperienze umane e culturali, in uno stimolo e in un arricchimento per tutti.

Il Convegno di Bologna segna una tappa importante nel dibattito sul tempo pieno, ma non è un fatto isolato. La pedagogia ufficiale e più illuminata (da Capitini a Borghi e Laporta) aveva cominciato a parlare di «scuola integrata» fin dai primi anni Sessanta; nel Progetto 80 dell'aprile 1969 si parla di tempo pieno; la stessa Confindustria vede di buon occhio un intervento di supporto. I cattolici, se da un lato esprimono riserve su un ruolo troppo importante della scuola rispetto all'educazione familiare (il tempo pieno sottrae il bambino al rapporto coi genitori) finiscono però per riconoscerne l'utilità, almeno in certi casi<sup>12</sup>.

Ma è a sinistra, fra i «nuovi insegnanti», nel «movimento», che troviamo il dibattito più esteso e il precisarsi del progetto: contemporaneamente, si fa sentire l'urgenza della rivendicazione del tempo pieno nei quartieri operai (Torino, Milano), di fronte ai gravi problemi esistenti, alla parzialità dei risultati delle lotte che non riescono a modificare il meccanismo istituzionale ed ai limiti della controscuola<sup>13</sup>.

«Più tempo, più opportunità», era stata la lezione di don Milani e Bruno Ciari<sup>14</sup>; «più tempo per crescere», sosterrà Mario Lodi<sup>15</sup>. Questo significa garantire molto di più della semplice custodia per i ragazzi i cui genitori lavorano: bisogna intervenire in modo radicale sulle strutture, sugli spazi, sui finanziamenti; trasformare i metodi; elaborare un nuovo modello didattico (no ai libri di testo, alle lezioni, ai voti, alle bocciature, agli esami di riparazione, alle lezioni private).

Tutto ciò è realizzabile in una società divisa e squilibrata? Il riferimento al dibattito sul carattere classista della scuola è d'obbligo.

C'è un libro, molto conosciuto e diffuso in questo periodo (non c'è «nuovo insegnante», dal Piemonte alla Puglia, che non l'abbia letto), che ci offre una sintesi della riflessione generale sul modello e un'analisi delle sue contraddizioni: *Scuola a tempo pieno*, di Francesco De Bartolomeis (Feltrinelli, 1972). La stessa vicenda del suo autore è interessante. Legato alla Facoltà di Magistero dell'Università di Torino, fa parte di un gruppo di insegnanti che si raccoglie intorno a Guido Quazza e che si dimostra molto aperto alle tematiche del movimento più generale di quegli anni (dalla contestazione universitaria all'antifascismo, dalla realizzazione di seminari e gruppi di studio «aperti» sui problemi della scuola primaria e secondaria e della didattica alla collaborazione più avanti nella realizzazione dei corsi 150 ore)<sup>16</sup>. Secondo De Bartolomeis, in una società attraversata da profonde contraddizioni sociali, la realizzazione perfetta del modello del tempo pieno è impossibile: questo però nulla toglie al valore «orientativo», strategico,

degli obiettivi che ci si propone. In questo senso vanno ben individuati ed eliminati i compromessi, le scorciatoie, gli obiettivi snaturanti.

Il tempo pieno evidenzierà quindi il «conflitto», che attraversa la scuola come tutta la società, più che offrire una soluzione armonica e pacificata.

Nelle posizioni dei gruppi di insegnanti che propugnano il tempo pieno come risposta alternativa alla scuola di classe, questa consapevolezza è ben presente.

Se [...] si vede la scuola quale è, cioè come un'istituzione di una società determinata divisa in classi, con la funzione politica della trasmissione della cultura propria della classe dominante, non si può pensare che le innovazioni puramente didattiche, di carattere puramente tecnico, possano dar luogo a cambiamenti sostanziali nelle strutture e nella funzione della scuola. L'ipotesi di una scuola nuova è coerente solo con l'ipotesi di una società nuova.

Questo non significa, ovviamente, che si debba rinunciare a lavorare per il cambiamento, ma vuol dire che è necessario premettere e accompagnare a tale lavoro una continua riflessione, prettamente politica, sulle condizioni reali e i limiti in cui è possibile operare in questa scuola, espressione di questa società, sugli obiettivi che si intende perseguire nel quadro di una situazione sociale caratterizzata dalla lotta delle classi subalterne per una diversa strutturazione della società. È necessario, quindi, liberarsi della concezione, profondamente radicata fra gli insegnanti, della scuola «al di sopra delle parti» e fondare l'azione per il cambiamento di essa su un rapporto organico con l'unica forza sociale che opera per un reale cambiamento della società (e quindi, in prospettiva, anche per quello della scuola), cioè le classi subalterne, in particolare quella operaia (che, significativamente, mostra un crescente interesse per la scuola); nello stesso tempo, però, bisogna rendersi conto che, finché non muteranno gli attuali rapporti sociali, non sarà possibile realizzare veramente una scuola nuova, ma solo approssimazioni all'ipotesi di essa<sup>17</sup>.

E ci sono altri problemi che i tanti documenti e progetti di questi gruppi evidenziano.

In primo luogo, se il modello del tempo pieno deve invertire la tendenza selezionatrice della scuola tradizionale e «promuovere», bisogna saper rispondere ai bisogni effettivi dei proletari e della classe operaia. Ma come individuarli senza fraintendimenti, forzature, mistificazioni? Abbiamo visto che da tutte e due le parti le idee non sono molto chiare e i condizionamenti pesano...

Nel dibattito<sup>18</sup> intenso e appassionato verranno enucleati quelli che potrebbero essere considerati i bisogni «oggettivi»: economici, politico-sociali, culturali<sup>19</sup>.

Un'altra condizione irrinunciabile è la «scuola aperta»: ciò viene inteso non solo come l'ingresso dei genitori in quanto lavoratori, del movimento operaio, nella vita della scuola, ma come decondizionamento culturale attraverso l'accoglimento delle istanze culturali delle classi subalterne e in particolare della classe operaia e soprattutto come apertura ai problemi della società e al conflitto sociale (la scuola non è più neutrale e separata).

E qui si aprirà la *vexata quaestio* della «politica a scuola», ribadita da moltissimi documenti (Umanitaria, Marelli, Pino Torinese ecc.).

Il 1971 è l'anno di inizio ufficiale della sperimentazione del tempo pieno, anche se in precedenza si era avuto qualche tentativo «strisciante»: valgono come esempio, a Torino, nel 1969/70, i tentativi di alcuni insegnanti di scuola elementare nei quartieri popolari, che riescono a prolungare l'orario del pomeriggio (l'anno dopo otterranno dal Comune un contributo finanziario e un insegnante per le classi con doposcuola)<sup>20</sup> o i cambiamenti realizzati a Pino Torinese e Cascine Vica<sup>21</sup>.

A Milano c'è il caso abbastanza atipico dell'«Umanitaria», che ottiene la sperimentazione già nel 1964/65, e la sperimentazione IARD alla «Piatti» nel 1966/67 (oltre al Convitto Rinascita, nato nel 1945 nel quadro delle iniziative scolastiche promosse da ex partigiani dopo la Liberazione)<sup>22</sup>.

Ma proprio nel settembre 1971 abbiamo la legge n. 820 (24 settembre 1971), che introduce le «attività integrative» e gli «insegnamenti speciali» nella scuola elementare, e le autorizzazioni ministeriali alla sperimentazione del tempo pieno per 61 scuole medie.

Dando un'occhiata alle tabelle fornite nel Rapporto CENSIS del 1979 possiamo farci un'idea dell'andamento del fenomeno e della sua localizzazione

## XIII Rapporto CENSIS, 1979

## Scuole medie che attuano esperienze di integrazione

Anno scolastico	Numero scuole
1971-72	61
1972-73	114
1973-74	175
1974-75	275
1975-76	378
1976-77	440

Fonte: *Annali della Pubblica Istruzione* n. 2 del marzo-aprile 1978

La diffusione nelle regioni italiane della sperimentazione in atto nella scuola media (anno scolastico 1978/79)

Regioni	N. scuole	Regioni	N. scuole
Piemonte	45	Marche	17
Lombardia	92	Lazio	93
Trentino Alto-Adige	3	Abruzzo e Molise	5
Veneto	43	Campania	13
Friuli-Venezia Giulia	19	Puglie	5
Liguria	16	Basilicata	1
Emilia – Romagna	23	Calabria	21
Toscana	68	Sicilia	17
Umbria	14	Sardegna	3
Marche	17	Totale	498

Fonte: Ministero Pubblica Istruzione

Come si può notare, l'aumento delle scuole sperimentali c'è stato, anche se il CENSIS fa notare giustamente che restano il 5,4% sul totale delle scuole.

Inoltre, esse risultano concentrate in alcune regioni (Piemonte, Lombardia, Toscana, Lazio), «dove trovano condizioni strutturali e culturali più favorevoli»<sup>23</sup>.

Per quel che riguarda la situazione di Milano e provincia, secondo un'indagine del CISEM le scuole medie sperimentali, nel 1975, sono 36 (37 per il Provveditorato): 13 a Milano e 23 (24 secondo il Provveditorato) in provincia<sup>24</sup>.

Quaderni CISEM 3, La sperimentazione del tempo pieno nella scuola media inferiore nella provincia di Milano<sup>25</sup>

Anno di inizio della sperimentazione	Denominazione scuola e località (Milano e provincia)
1971/72	Sovico, Casalpusterlengo, Lesmo, Livraga, Senago, Baranzate di Bollate – Milano: Casati, Marelli e via Catone
1972/73	Caselle Lurani, S. Donato Milanese, Cesate, - Milano: «Franceschi», via Cagliero
1973/74	Cinisello, Lacchiarella, Vaprio d'Adda, Somaglia, Limbiate – Milano: «E. Mattei»
1974/75	Novate, Certosa di S. Donato, Opera- Senago II – Milano: «Moneta», «Rinascita Livi», «Birago»
1975/76	Robecco sul Naviglio, Cinisello, Vizzolo Predabissi, Locate Triulzi, Novate Milanese – Milano: «Ascoli», Via Giolli, via Vivaio, «Don Milani», v. A. da Baggio, «Rinaldi»

Per le scuole elementari, la situazione è la seguente:

XIII Rapporto CENSIS, 1979

Evoluzione quantitativa delle classi speciali a livello elementare

Anno	Classi speciali
1971/72	6.324
1972/73	6.892
1973/74	6.790
1974/75	6.692
1975/76	6.349
1976/77	5.822

Fonte: Ministero Pubblica Istruzione

Se per la scuola elementare il tempo pieno (o piuttosto il prolungamento di orario) è una disposizione dall'alto e si tratta di gestirlo in modo da non snaturarlo, per la scuola media si tratta invece di una lotta e di una contrattazione che si ripete annualmente e risulta quindi più significativo per il nostro discorso.

Sarebbe però troppo lungo e dispersivo seguire le vicende delle varie scuole nel cammino piuttosto accidentato della sperimentazione<sup>26</sup>. Userò invece come modello la Scuola media «Marelli» di Milano, perché presenta il tipico schema di evoluzione che si ripete in moltissime altre situazioni.

*I fase*) La prima fase è caratterizzata dalla lotta per il doposcuola (anno scolastico 1970/71): in essa hanno un ruolo fondamentale la sezione

sindacale, i «nuovi» insegnanti, i genitori. Si stabiliscono contatti con il quartiere e si incoraggia il dibattito degli studenti sulle questioni del voto, dei libri di testo, del lavoro di gruppo. La mobilitazione si conclude con l'autorizzazione ministeriale alla «sperimentazione» e le prime vicissitudini.

*Il fase)* Si comincia ad impostare diversamente l'organizzazione della scuola (le «libere attività» – l'orario – le compresenze – la mensa) e si riflette attentamente sulla programmazione didattica (il voto unico – le biblioteche di classe – la ricerca – l'educazione all'espressività, l'animazione teatrale, l'uso dei sussidi audiovisivi – il rinnovamento dell'insegnamento della matematica, della storia e della geografia). Si delineano anche parecchi problemi: lo scontro tra innovatori e tradizionalisti, la «disciplina», i rapporti con i genitori e con il quartiere<sup>27</sup>.

### *Come si arriva al tempo pieno e come lo si realizza: storia della «Marelli»*

In un documento redatto dalla Sezione sindacale CGIL della Scuola media «Marelli» di Milano, *Il «tempo pieno» nella Scuola media «Marelli». Spunti per un dibattito (3/6/73)*, il gruppo di insegnanti che aveva portato avanti la sperimentazione si propone di raccontare «una breve storia della lotta, condotta nell'anno scolastico 1970/71 da un gruppo di insegnanti con un consistente appoggio di massa, di studenti e genitori, contro tutti gli aspetti repressivi e funzionali al sistema propri della scuola di classe (costi, selezione, libri, contenuti)». Lo scopo è di vedere «se e come lo sbocco che ha avuto questa lotta - la costituzione di una scuola a tempo pieno - ha risposto alle esigenze che l'hanno vista nascere». Il bisogno di fare un bilancio di due anni piuttosto difficili (la Marelli è fra le prime 61 scuole e fra le 9 di Milano che hanno ottenuto l'autorizzazione ministeriale) si capirà meglio seguendo il loro racconto:

Il quartiere Dergano-Bovisa (Zona 7) è una sorta di vecchio insediamento industriale. È caratterizzato dalla presenza di alcune grandi fabbriche: Face Standard, GTE, Carlo Erba, ecc. e di una miriade di piccole e piccolissime fabbriche dove enorme è lo sfruttamento esercitato sia in termini di ricatto brutale (licenziamenti), sia in termini paternalistici (straordinari, fuori busta).

Esiste una struttura di lavoro a domicilio ormai di vecchia data; le grandi fabbriche della zona commissionano partite di pezzi e in alcuni casi impiantano macchine per la costruzione di pezzi nelle cantine degli stabili di abitazione; in alcuni mesi dell'anno interi palazzi lavorano per le grandi fabbriche. È molto importante nella struttura economica della Bovisa il settore degli autotrasporti con il conseguente incontrollabile e massiccio sfruttamento delle «carovane» e degli appalti. La tendenza della ristrutturazione per le grandi fabbriche è lo smantellamento delle lavorazioni pesanti e la lenta trasformazione dei reparti di produzione in magazzini, depositi, uffici. La maggior parte degli operai che lavorano



nelle grandi e medie fabbriche della zona sono pendolari che abitano in altri quartieri o in paesi della cintura. Solo la Carlo Erba ha molti operai insediati in zona. Comunque la composizione di classe degli abitanti della zona è in maggioranza operaia. Accanto ad una classe operaia di tipo tradizionale, professionalizzata, vi è una classe operaia immigrata e dequalificata che abita nelle case più vecchie del quartiere, cadenti e prive di installazioni igieniche decenti. Vi è poi uno strato di piccola borghesia impiegatizia e di commercianti, generalmente retribuita, e qualche frangia di sottoproletariato.

Nella scuola media «Marelli», posta in questo contesto sociale, fino dalla sua costituzione (1962-63) nasce l'esigenza di creare un doposcuola. Questa esigenza rispecchia la necessità dei genitori proletari di far custodire anche nel pomeriggio i figli e di essere sollevati dal peso di seguirli nei «compiti a casa». È stata, quindi, dapprincipio una rivendicazione del tutto subordinata al carattere di classe della scuola, vista ancora come istituzione intoccabile cui si poteva, al più, chiedere di trovare un rimedio ai mali da essa stessa prodotti (voti insufficienti, bocciature, ecc.) e di adempiere alla funzione sociale di «parcheggio» di ragazzi. Un isolato tentativo di un doposcuola limitato a poche classi morì dopo un primo anno di sperimentazione stentata e boicottata.

Il problema del doposcuola, arricchito di tutti i contenuti che gli avevano dato le lotte studentesche del '68, si ripropone nell'anno '69-'70. I pochi insegnanti isolati che insistono per istituirlo si scontrano con il muro dell'opposizione e del boicottaggio di una maggioranza schiacciante del collegio dei professori e devono rinviare di un anno il loro progetto. Si formano invece alcune classi differenziali, presentate come «sperimentazione» e motivate con i soliti discorsi umanitari e pseudo-scientifici (per dar lustro all'impresa si gabellano per personale specializzato insegnanti reclutati con criteri che restano misteriosi e si assicura la presenza di un'*équipe* medico-psico-pedagogica che si riduce al solito carente ambulatorio medico e alla presenza saltuaria di una psicologa).

Finalmente nel '70-'71 viene istituito il doposcuola, limitato alle prime classi<sup>28</sup>. Solo 6 insegnanti interni (su una settantina) accettano di lavorarvi per alcune ore settimanali. Per la maggior parte delle ore vengono quindi assunti insegnanti esterni, per lo «studio sussidiario» e come animatori di «libere attività».

Questi esterni sono tutti giovani, appena laureati o studenti. Con minore o maggiore coscienza e incisività portano nella scuola i temi delle lotte studentesche, il rifiuto ad essere strumenti di una scuola classista e la coscienza della loro posizione precaria come lavoratori salariati, licenziabili ad ogni momento, posti in fondo ad una scala gerarchica di privilegi (non escluso lo stipendio crescente verso l'alto). Questa componente toglie dall'isolamento i professori interni che già avevano messo in discussione il loro ruolo di trasmettitori di cultura borghese e si salda immediatamente alle esigenze - anche se confuse ed embrionali - dei giovani studenti medi.

Un'altra componente partecipa a questa analisi in maniera critica, ma con grande interesse. Si è costituito il Consiglio dei genitori, con tutti i limiti che la legge Misasi comporta, ma la sua composizione (una minoranza operaia attiva e abbastanza combattiva ed una maggioranza piccolo borghese con una certa apertura democratica) fa sì che si scontri immediatamente con le strutture più vistosamente reazionarie della scuola e con la maggioranza del corpo insegnante che rifiuta

recisamente ogni dialogo. Il dialogo è invece continuo con gli insegnanti del doposcuola<sup>29</sup>.

Vorrei soffermarmi sulla situazione che si legge fra le righe di questo quadro sintetico: intanto, sono evidenti i problemi sociali che si riflettono sulla scuola (il rapporto fra l'immigrazione e la selezione (v. tabella) o fra l'immigrazione e i problemi familiari; il lavoro minorile; il degrado dell'ambiente).

Ecco alcuni dati relativi agli iscritti alle classi prime, raccolti dallo psicologo nel 1972/73 (la data è aggiunta a mano), probabilmente come notizie utili per la formazione delle classi:

Alcuni dati relativi agli iscritti alle classi prime

N. Iscritti:	totale 196; Maschi 112 (57.1%), Femmine 84 (42.9%)		
	150	ceto operaio	(76.5%)
	46	ceto medio	(23.5%)
N. Immigrati:	100,	pari al	51% del totale degli iscritti
N. Immigrati dal Meridione:	73,	pari al	37.2% del tot. degli iscritti 73.0% degli immigrati
N. ripetenti:	45,	pari al	23.4% del totale degli iscritti
Fra i ripetenti:	43 (95.5%)	appartengono al ceto operaio	
	2 (4.5%)	appartengono al ceto medio	
N. ripetenti immigrati dal meridione:	30	pari al	66% del totale dei ripetenti
		pari al	41% del totale degli immigrati dal meridione <sup>30</sup>

E poi c'è la scuola stessa: recente, quindi legata da una parte alla riforma, dall'altra agli sconvolgimenti sociali, ma, di fatto, immobile e gestita secondo i criteri tradizionali.

Il *preside* è molto simile a quello della media «E. Fermi» di Torino, che già conosciamo (non un caso, quindi, ma la norma): in primo luogo, mostra un'attenzione ossessiva all'ordine formale (disciplina, regolamenti che parlano solo di intervallo e di uscite dalla classe per andare ai servizi igienici).

Si dà per scontato che durante le lezioni i ragazzi sono ben «incatenati» nei banchi e nell'aula-contenitore («contenere» nel senso più violento del termine) e che il problema riguarda solo gli insegnanti, loro «guardiani».

Circolare n. 11, 16 novembre 1970: «Ad evitare qualsiasi forma di disordine nei corridoi e per le scale durante la salita e discesa, dispongo:

che ciascun professore della prima ora accolga la propria classe disponendosi in modo visibile all'entrata dell'atrio (meglio ancora se accoglie la classe nel punto di sua formazione) se le classi vengono costituite nel cortile; che si disponga davanti alla sua classe se verranno costituite in palestra durante il cattivo tempo;

che la classe proceda in ordine e gli alunni siano disposti in fila per due;  
che qualsiasi alunno, giunto quando la propria classe è già entrata, sia raccolto  
(*sic*) e possa andare in aula dopo che tutte le classi sono entrate».

Comunicazione a tutti i sigg. professori, 13 marzo 1971: «Uso dei servizi: I servizi per gli alunni sono aperti soltanto durante l'intervallo. In caso di evidente necessità da parte di qualche alunno, durante la lezione, si chiamerà il bidello addetto al piano perché lo accompagni.

Troppo spesso si notano alunni girare nei corridoi durante le lezioni: per qualsiasi necessità, gli alunni devono essere accompagnati dai bidelli...Nel caso che il bidello sia assente [starà portando in giro la circolare, *ndr*], rivolgersi, per mezzo del capoclasse, all'altro bidello del piano»<sup>31</sup>

L'anno successivo cambia il preside, ma non cambiano le preoccupazioni:

Anno scolastico 1971/72

Regolamento interno

Il contegno degli alunni deve essere indice di senso di responsabilità e di serietà: il loro parlare sarà corretto, il loro abbigliamento decente. Per le alunne non si condanna la moda, ma si fa questione di decenza.

Gli alunni devono presentarsi a scuola 5 minuti prima dell'inizio delle lezioni. Al primo segnale di campanello, entrano le alunne, quindi gli alunni. Tutti si avviano con sollecitudine alle proprie classi dove li attende l'Insegnante. Al suono del secondo campanello, hanno inizio le lezioni<sup>32</sup>.

Colpisce inoltre il completo distacco e la gestione dall'alto dei rapporti con le varie componenti della scuola. Ci si rivolge solo per iscritto e in modo ufficiale: le *circolari*, frequenti, irrompono senza riguardi e continuamente nella vita delle classi e sono dirette ad insegnanti che devono leggerle in fretta e nel momento più sbagliato, senza poter discutere o approfondire; a studenti giovanissimi che certo non possono esserne «catturati»; a genitori poco acculturati, quando non analfabeti. Abbondano le *note disciplinari* per gli studenti e le *note di qualifica*, per giunta in parte segrete, per gli insegnanti (il lavoro di «sanzione» occupa gran parte del tempo del preside: richiami, ammonizioni, «addebiti», fino ai licenziamenti)<sup>33</sup>.

Infine, i rapporti esclusivi con entità burocratiche: il collegio dei professori, i consigli di classe in occasione degli scrutini e, per i genitori, i ristretti Comitati Scuola-Famiglia.

20 novembre 1970. È intenzione di questa Presidenza, a seguito del relativo voto del Collegio dei Professori, procedere alla costituzione di un «Comitato Scuola-Famiglia, E. Marelli». Tale Comitato, paritetico tra rappresentanti dei genitori e dei professori, è un organismo del tutto apolitico, apartitico ed ha il solo scopo di promuovere una sempre più ampia collaborazione tra la scuola e la famiglia, nel quadro delle comuni responsabilità educative<sup>34</sup>.

Gli *insegnanti*: come abbiamo visto, esistono dei «nuovi insegnanti». Alcuni di loro (due o tre) non giovanissimi, svolgono da tempo un lavoro di rinnovamento culturale oltre ad essere impegnati politicamente (una di loro, tanto per fare un esempio, è da tempo in contatto con il movimento per il rinnovamento dello studio della matematica anche nelle università e introdurrà il lavoro della Castelnuovo; contemporaneamente ha alle spalle una lunga e critica militanza nel PCI, ha lavorato alla Casa della cultura con Rossana Rossanda e approderà alla militanza nei gruppi extra-parlamentari); c'è poi un giovane prete, impegnato politicamente e molto noto nel quartiere, dove organizza anche una scuola popolare; e infine il gruppetto degli insegnanti del doposcuola, giovani e precari, ma che eserciteranno uno stimolo al cambiamento.

E gli altri? A parte alcuni più in crisi e con una certa apertura al confronto, al cambiamento, a istanze democratiche, sono una vera «maggioranza silenziosa»: come il preside, non vedono al di là dei libri di testo, dei voti, dei registri (uno dei contrassegni del tipo di insegnante è il modo di tenere il registro: l'insegnante di tipo nuovo non ha mai tempo di compilarlo, lo compila a matita perché ha mille ripensamenti oppure lo fa «straripare», riempiendolo di appunti, notazioni sui ragazzi, progetti di lavoro, lavori svolti, documentazione di altre scuole e, al momento di consegnarlo al «sepolcro» dell'archivio scolastico non ha voglia di disfarsene e ha la tentazione di nascondere a casa e confrontare il lavoro di vari anni).

Questo giudizio può sembrare superficiale e ingeneroso; a mio avviso, però, l'interiorizzazione di un ruolo già discutibile in una scuola d'élite fa danni enormi non solo agli studenti, ma agli stessi insegnanti: lo svolgimento di certi compiti li esime dal provare passioni, dallo schierarsi, dall'interrogarsi sul loro rapporto con i ragazzi e sulle sue conseguenze. I loro punti di riferimento sono il «programma svolto» e il «congruo numero di interrogazioni», le assenze «debitamente annotate sul registro di classe», i voti su cui non hanno dubbi; le loro paure ossessive, la «politicizzazione della scuola» e i rapporti al di fuori di certe situazioni burocratiche consolidate. Questi insegnanti non hanno mai visitato la casa dei loro studenti né li hanno mai ricevuti nella propria casa o si sono scambiati con loro il numero di telefono; non partecipano ad assemblee; in caso di occupazione, entrano «solo per firmare»; sbuffano e si annoiano alle riunioni di programmazione; parlano con i genitori solo «su appuntamento» nell'ora di RP<sup>35</sup>.

Non è un caso che, nel momento in cui si profilerà il tempo pieno alla «Marelli», chiederanno in massa il trasferimento e parecchi riusciranno a «mettersi in salvo».

Come non è casuale una lettera del genere, rivolta al preside da uno di questi insegnanti:

Oggetto: Biblioteca alunni

Ill.mo Sig. Preside,

Sabato, 6 febbraio 1971, mi recai con gli alunni della mia classe nella sala della «biblioteca alunni» per il periodico prelievo dei libri.

Dal catalogo ed in base ai titoli, ciascun alunno scelse liberamente un'opera.

Lunedì, 8 febbraio 1971, l'alunna D. V. M. si fece portavoce delle lamentele sentite in famiglia perché nel libro ritirato in prestito, si parla di Mussolini: queste furono le sue parole.

Rammentai alla classe come era avvenuta la scelta, mi feci dare il diario dalla allieva ove testualmente scrissi:

«Gent.ma Signora D.V., il libro di lettura venne personalmente scelto dalla M. [nome dell'allieva, ndr]. Siccome non conosco il contenuto del medesimo, La prego di farmelo riavere...».

Oggi stesso, 9 febbraio 1971, l'alunna mi ha riportato il volume mitigando il giudizio negativo espresso il giorno precedente.

Comunque ho ritenuto opportuno ritirarlo, ed ora lo passo a Lei per il provvedimento che riterrà conveniente.

Si tratta di «DUE RAGAZZI IN ABISSINIA – AVVENTURE DI TERRA E DI CIELO», di Alfredo Fabietti, casa editrice Genio – Milano, ed. 1936.

Con ossequio

Prof. XY,  
Ins. di lettere nella II N  
Milano, 9 febbraio 1971<sup>36</sup>

Certo, la situazione a cui si andrà incontro con il tempo pieno non sarà indolore, come vedremo. L'ansia che, come dice giustamente Luisa Muraro<sup>37</sup>, faceva sì che i ragazzi rifiutassero visceralmente la scuola, cioè l'opera violenta di condizionamento, sarà adesso condivisa dagli insegnanti che prendono su di sé il conflitto e le contraddizioni (non mi vergogno di dire che, durante gli anni di insegnamento alla Marelli, ho seguito una psicoterapia di sostegno...).

Ma vale per tutti quello che dicono di sé gli insegnanti di Cascina Vica:

Non vi sarebbero stati esperienza alternativa e tempo pieno, se non fosse progressivamente cresciuto un gruppo omogeneo, nato da un primo sparuto nucleo di giovani aventi inizialmente in comune soprattutto la coscienza della crisi dei propri strumenti culturali di fronte alla realtà del materiale umano con cui si trovavano ad operare.

Questa consapevolezza si approfondì e divenne uno stimolo e una costante motivazione alle nostre scelte proprio attraverso il confronto delle esperienze di lavoro e la riflessione comune sulla realtà ambientale, emotiva, culturale dei nostri allievi, sulle cause delle loro nevrosi e della loro aggressività che erano ciò su cui dovevamo misurarci. L'obiettivo funzione oppressiva degli strumenti burocratici della selezione emergeva da sé come conseguenza<sup>38</sup>.

Per quel che riguarda gli *studenti*<sup>39</sup> e i *genitori*<sup>40</sup>, possiamo notare che al momento c'è partecipazione, e non è trionfalistica l'affermazione del documento che «la richiesta del tempo pieno nella nostra scuola è nata dal basso e ... in quel momento gli studenti e i genitori democratici la sentivano come loro esigenza, che rispondeva ai loro bisogni e che coronava una loro lotta.»

Il discorso comune porta alla stesura di un documento che viene duramente attaccato dal preside e rifiutato dal resto degli insegnanti. Per iniziativa degli insegnanti della CGIL-scuola il documento viene pubblicizzato, presentato e discusso in pubbliche assemblee e diffuso in quartiere. Vi sono anche assemblee di studenti, genitori e insegnanti all'interno della scuola, durante le quali gli studenti attaccano la realtà della scuola, estendono la loro analisi alla realtà esterna, al quartiere, agli aspetti oppressivi e repressivi della società che si riflettono sulla loro vita. Lo sciopero generale per la casa li vede partecipare in un buon numero con un loro volantino. Tengono un'assemblea del tutto autonoma (senza alcun insegnante) al campo giochi vicino alla scuola.

La lotta contro la selezione, i metodi autoritari, i professori reazionari, il preside, si fa quindi più acuta e vede un primo sfaldamento e arretramento della parte democratica-borghese del consiglio dei genitori.

Il dialogo dei genitori con gli insegnanti del doposcuola, comunque, continua. Il consiglio dei genitori pone al centro del proprio intervento l'obiettivo della scuola a tempo pieno indicato nel documento, e su questo argomento indice alcune riunioni; come al solito la maggioranza del corpo insegnante le diserta. Gli insegnanti del doposcuola sono favorevoli al tempo pieno, ma cercano fin dall'inizio di chiarire che il tempo pieno in sé non risolve i problemi della scuola.

Si pongono così le condizioni discriminanti, che riguardano i contenuti, i metodi, il reclutamento degli insegnanti, la partecipazione degli studenti, dei genitori, dei lavoratori alle decisioni sulla gestione della scuola.

Su queste basi, ai primi di settembre, si prepara un documento programmatico che viene approvato da un'assemblea di genitori, studenti e da una quindicina di insegnanti. La preside [...] e la maggioranza degli insegnanti disertano anche questa assemblea, sebbene ampiamente pubblicizzata, ed in seguito rifiutano testardamente il progetto perché non approvato dal collegio dei professori, «organo sovrano»<sup>41</sup>.

La lotta per il doposcuola, la discussione sul tempo pieno e la richiesta di autorizzazione al Ministero sono dunque un momento unificante, ma anche con difficoltà, equivoci, problemi, che si preciseranno ben presto.

Il primo e più facilmente evidente è lo scontro con l'istituzione: tutte le scuole «sperimentali» hanno avuto una vita tormentatissima<sup>42</sup>. In questo senso anche la vicenda della Marelli è esemplare.

A settembre avviene il licenziamento degli insegnanti del doposcuola<sup>43</sup>. Contemporaneamente, arriva alla Marelli, come in altre scuole che ne avevano fatto richiesta, l'autorizzazione del Ministero che sembra fatta

apposta per provocare il fallimento delle esperienze in quanto pone delle norme – capestro<sup>44</sup>.

Si delinea subito una non volontà di collaborare da parte della preside e di moltissimi insegnanti e pesa la mancanza di un meccanismo di scelta per gli insegnanti di nuova nomina.

Infine, il ristretto meccanismo di elezione dei consigli voluti da Misasi acuisce ulteriormente il problema della rappresentanza e della partecipazione dei genitori.

L'autorizzazione (1971) del Ministero della pubblica istruzione, che include le due scuole medie di via Catone e di via Maffucci (sdoppiate durante l'estate) nelle 51 scelte in Italia per la sperimentazione, coglie la maggior parte degli insegnanti (che contavano sulle lungaggini burocratiche) di sprovvisa. C'è un tentativo di massiccio esodo che riesce solo in parte. Quelli che non possono ottenere un trasferimento o un'assegnazione provvisoria e che restano sono convinti di aver subito un'imposizione e subito costituiscono la base di manovra su cui fa leva la preside per far passare tutte quelle decisioni che snaturano il progetto iniziale<sup>45</sup>.

Facendo leva sulle restrizioni previste dall'autorizzazione, la preside prende delle decisioni che snaturano completamente il progetto presentato e rendono caotica e pesantissima la situazione: è quello che succede anche in altre scuole (come ad esempio Cascine Vica), dove la sperimentazione si avvia fra mille difficoltà e incomprensioni.

Gli animatori vengono aboliti e con ciò «si eliminano tutti gli insegnanti esterni del doposcuola, che avrebbero avuto diritto alla riconferma»; le libere attività vengono assegnate agli insegnanti interni, limitatamente alla propria classe, «con la conseguenza che queste attività diventano 'libere' soltanto per gli insegnanti, che utilizzano le ore a disposizione nel modo che più gli garba»; gli studenti non possono partecipare alla programmazione né tenere assemblee. Viene ridotto progressivamente il ruolo del Consiglio dei genitori, sostituito a tutti gli effetti dal Comitato scuola-famiglia.

Per le nomine degli insegnanti si seguono rigidamente le graduatorie del Provveditorato e per i supplenti decide esclusivamente la presidenza, col risultato che i nuovi arrivati non sanno nulla della sperimentazione e non sono disposti a collaborare.

Gli insegnanti superstiti del gruppo del doposcuola (sono di ruolo e non si è potuto eliminarli) sono isolati. Le loro mozioni sono regolarmente respinte dal collegio dei professori a schiacciante maggioranza. Riescono tuttavia a vincere alcune battaglie, come quella contro il voto, cui ottengono di sostituire in tutta la scuola il giudizio (anche se alcuni insegnanti continuano a usarlo più o meno ufficialmente). Dovendosi tuttavia, per esigenze burocratiche, compilare le pagelle e i registri generali, propongono di formalizzare il voto, assegnando voto unico a tutta

la classe, e motivano la loro proposta in un documento...; questa scelta è fatta propria da un ristretto numero di insegnanti.

Propongono inoltre di non adottare il libro di testo e di sostituirlo con biblioteche di classe; il collegio dei professori dà parere favorevole all'esperienza, ma non lo generalizza.

Nonostante queste conquiste, neppure un obiettivo elementare e che avrebbe dovuto essere scontato in una scuola dell'obbligo a tempo pieno - la promozione garantita - è raggiunto: a fine d'anno si bocchiano 12 studenti. Lo si fa abilmente ottenendo il consenso dei genitori, non facendo trapelare la notizia fuori dei consigli di classe, ecc.

D'altra parte, verso la fine dell'anno, il cordone sanitario che la preside ... aveva cercato di creare fra gli ex insegnanti del doposcuola e gli altri si allenta. La critica ai modi di attuazione del tempo pieno, portata avanti tenacemente da quel gruppo sia pur ristretto di insegnanti, studenti e genitori, comincia ad incidere almeno per la sua coerenza e si instaura un certo dialogo con uno strato di insegnanti democratici che vivono la crisi della scuola ad un livello di coscienza individuale. Alla fine dell'anno, partendo dall'esperienza della scuola a tempo pieno di Cascine Vica (Torino), si inizia a studiare una programmazione per l'anno scolastico '72-'73<sup>46</sup>.

Il primo anno di sperimentazione è quindi alla Marelli, come nelle altre situazioni, un anno molto difficile: i genitori superstiti si esauriscono in uno scontro continuo con la preside e invocano gli altri genitori<sup>47</sup>, mentre in quartiere si scatenano i pettegolezzi e le polemiche; gli studenti sono disorientati dinanzi a una situazione contraddittoria e tanto diversa da quella prevista; i pochi insegnanti sostenitori del tempo pieno sono isolati, come abbiamo visto.

La situazione è ben esemplificata nella relazione finale di un'insegnante che si era sempre battuta e continuerà a battersi per il tempo pieno:

L'anno scolastico è iniziato con notevoli difficoltà. I ragazzi si sono trovati a dover affrontare un esperimento impegnativo come quello della scuola a tempo pieno avendo cambiato gran parte degli insegnanti dello scorso anno. Inoltre gli insegnanti sono stati nominati molto tardi [...]Una volta stabilizzata la situazione, il discorso sulla nuova scuola, le valutazioni sulle prime decisioni (orari, libere attività, lavoro di gruppo, voti, giudizi) sono stati diversi e discordanti. Ma il peggio è stato che il confronto tra i pareri discordanti degli insegnanti, dei genitori e degli alunni non ha avuto un naturale, dialettico e quindi fecondo sviluppo.

I contrasti si sono radicalizzati e hanno creato una spaccatura tra i ragazzi (polarizzandosi tra ragazzi e ragazze). Essi sono stati ulteriormente acuiti dall'intervento di alcuni genitori - molto pochi in realtà - che ha avuto molto peso perché non è stato controbilanciato e reso positivo dall'apporto della massa dei genitori che è restata fuori dalla sostanza del dibattito sia per timidezza, sia per l'impossibilità di intervenire alle riunioni.

Tutto ciò ha creato una situazione di tensione e di imbarazzo, distruggendo in gran parte le conquiste che la classe aveva conseguito nell'anno precedente.



L'impegno individuale per il progresso collettivo, l'equilibrio delle assemblee di classe nel giudicare gli atti di ciascuno allo scopo di correggere gli errori, la solidarietà verso chiunque ne avesse bisogno, tutti valori che facevano parte dell'etica della classe, sono andati in parte dispersi.

La classe è uscita dalla crisi meno unita e meno sincera, come ha scritto nelle riflessioni di fine d'anno una ragazzina, «con l'amaro in bocca».

Ho fatto quello che ho potuto per ricostruire un'unità non fittizia. Ho favorito la collaborazione innanzitutto nei lavori di gruppo. Anche qui incomprensioni erano scoppiate. L'anno scorso il compagno con ritmi di lavoro o tecniche di apprendimento diversi era soltanto «diverso», era ascoltato con rispetto e si cercava di combinare le sue «qualità» con le qualità degli altri. Quest'anno un compagno diverso rischiava di esser considerato «sbagliato», «faceva perdere tempo», ecc.

Pazientemente, combattendo contro l'arrivismo e la paura (di non terminare il lavoro in tempo, di fare peggio degli altri, ecc.) molte di queste difficoltà sono state appianate. Alcuni genitori hanno aiutato in questo senso, essendosi convinti che la socialità è un obiettivo importante e che la competitività la uccide senza rimedio.

Ho condotto un discorso unitario oltre che nel lavoro di gruppo, mediante l'abolizione del voto e la sua sostituzione col giudizio particolareggiato e con l'adozione del voto formalizzato alla fine dei due quadrimestri [...] Ho sempre favorito la discussione tra ragazzi, garantendo la libera espressione delle opinioni di minoranza.

Alla fine dell'anno il disagio non è del tutto scomparso anche se è molto diminuito. Molti ragazzi e ragazze hanno tuttavia ritrovato l'unità, molti malumori si sono dissipati. Le riflessioni autocritiche dei ragazzi, scritte negli ultimi giorni, esprimono unanimemente il proposito di essere più uniti nel prossimo anno.

La situazione alquanto difficile che ho descritta non ha impedito lo svolgersi di un ampio piano di lavoro di matematica e osservazioni scientifiche. Nell'apprendimento attivo di questioni anche complesse di matematica si è anzi ricomposta una collaborazione che vacillava. La soddisfazione di assimilare un argomento dopo l'altro e di constatare che lo facevano (e quindi potevano farlo) tutti, è stata una prova a favore dei valori che i ragazzi avevano fatto propri con entusiasmo nello scorso anno, un'esperienza rassicurante.

In questo spirito è stata scelta la biblioteca scientifica di classe per il prossimo anno: i ragazzi cominciano infatti a interessarsi di argomenti specifici di matematica o scienze<sup>48</sup>.

L'anno 1972/73 segna un'inversione di tendenza soprattutto per quel che riguarda gli insegnanti. C'è una maggiore disponibilità alla sperimentazione del tempo pieno e all'impegno politico-sociale per vari motivi: la mobilitazione innescata dall'esperienza dei corsi abilitanti, la nomina di giovani insegnanti che hanno deliberatamente scelto la Marelli<sup>49</sup> o, anche se capitati per caso, ne condividono l'impostazione.

Questa comprensione si rafforza durante i corsi abilitanti straordinari, dove la tematica che era stata alla base della lotta per il tempo pieno alla «Marelli» viene ritrovata da molti insegnanti corsisti (soprattutto di lettere e applicazioni tecniche)

nelle problematiche pedagogiche studiate, anche se in veste riformistica, quando non addirittura nella mistificazione dei documenti governativi. Nei corsi abilitanti gli insegnanti hanno occasione di vivere, anche se marginalmente, una situazione di lotta dura che viene condotta dagli insegnanti più giovani, quelli usciti dal movimento degli studenti del '68. Il lavoro di gruppo, le assemblee, le manifestazioni, la lotta per l'abilitazione garantita, per l'esame di gruppo e per il voto unico, sono tutte esperienze che, anche se non pienamente condivise, lasciano almeno il segno di una maggiore apertura.

Il 1972-73 vede inoltre rafforzato il nucleo degli insegnanti iscritti alla CGIL-scuola che quindi porta avanti con più forza e organicità la tematica della scuola dell'obbligo (con assemblee aperte e proprie prese di posizione).

Tutte queste le cause oggettive per cui si instaura un dialogo più franco con una considerevole fascia di insegnanti. Permane la frattura con le posizioni più platealmente reazionarie, che sono tuttavia abbastanza isolate. Su questa base viene definita la programmazione<sup>50</sup>.

Certo, la Marelli è ben lontana dall'essere la scuola a tempo pieno sognata e illustrata nei documenti che abbiamo visto e di questo il gruppo innovatore si rende conto: anzi, non mancano e non mancheranno le riflessioni critiche e i bilanci.

Alla fine dell'anno scolastico 1973 (e del suo primo anno di insegnamento) un giovane insegnante che si impegnerà moltissimo nella riuscita della sperimentazione presenta un documento che può essere interessante perché non coglie solo alcune carenze che verranno in qualche modo eliminate ma tocca delle questioni di fondo e dei problemi che non si riuscirà mai a risolvere. Dopo aver rilevato una serie di «disfunzioni» (distacco tra attività «normale» e «libere attività», paura del «nuovo», incertezza metodologica, mancanza di un contatto fra gli insegnanti, impreparazione) si pone e pone ai colleghi alcune domande inquietanti, in particolare sul rapporto con i genitori proletari e soprattutto sul rapporto fra i ragazzi e una scuola che si vuole diversa.

Come «agganciare», «conquistare» quei ragazzi che sembrano non capire altro rapporto che quello autoritario e rifiutare qualsiasi partecipazione?

L'atteggiamento di sfiducia o addirittura di rifiuto dei ragazzi nei confronti della scuola che gli ammanniamo noi (è emerso da diversi interventi in assemblea; ne hanno piene le tasche delle nostre sperimentazioni, si direbbe) lo dobbiamo tenere realisticamente presente come una componente fondamentale dell'esperienza che stiamo conducendo (Certo, l'atteggiamento dei ragazzi è anche contraddittorio, perché poi a scuola, tutto sommato, ci vengono volentieri, fanno un po' quel che vogliono, molto più che a casa loro, si trovano con gli amici e le amiche, passano il tempo lontano dalla «mammona»).

Dobbiamo avere costantemente presente, nel nostro riflettere sull'esperienza di quest'anno per programmare quella dell'anno venturo, il profondo disinteresse dei ragazzi, la loro profonda noia, quale si manifesta tanto spesso a scuola. Dobbiamo

tener ben presente che per loro la scuola è sostanzialmente un peso, un fastidio che volentieri eviterebbero se potessero (salvo tornarci per giocare nel cortile; ma questo è il loro modo di «umanizzare», di fare propria, di «esorcizzare» la scuola, togliendole ciò che richiama la costrizione e il soffocamento). D'altra parte dobbiamo avere piena coscienza della profonda mortificazione che subiscono, nell'uniformità e monotonia del tempo-spazio scolastico, tutti gli impulsi più autentici e vivi dei ragazzi, il loro forte interesse per i propri rapporti interpersonali e problemi personali, il loro desiderio, sempre insoddisfatto, di muoversi, di esplorare, di vedere sempre cose nuove, di giocare e di cimentarsi con situazioni imprevedute: tutto ciò viene conculcato, mortificato, represso, non solo quando si usano metodi autoritari, ma dal solo fatto di entrare nell'edificio scolastico per restarci alcune ore di seguito.

Allora, se non avviene un profondo scardinamento della scuola in quanto struttura (cioè luogo con una certa suddivisione spaziale, sistema di rapporti tra persone, scelta preconstituita di attività possibili), non sarà certo il tempo pieno a cambiare le cose. Anzi, esso le aggraverà col prolungamento della mortificazione a tutta la giornata. Ma noi abbiamo il coraggio culturale, politico e psicologico di fare il gran salto che vediamo necessario? È in noi preparata la «rivoluzione culturale» di cui vediamo la necessità? Oppure la intuiamo indispensabile, ma non siamo ancora in grado di tradurla concretamente in un programma da realizzare? E se non siamo capaci di questo, cosa facciamo nel frattempo? Gestiamo la mortificazione, la repressione, magari da sinistra (sapendo però che non è insegnando Brecht o la resistenza o la rivoluzione cinese che facciamo della scuola veramente liberatrice)?

Il grossissimo rischio che noi corriamo lavorando in condizioni di tale impotenza nella scuola, è quello di alimentare il qualunquismo e quindi il fascismo. Dalla nostra scuola né tradizionale o autoritaria (almeno in superficie: se fosse davvero autoritaria, sfacciatamente, susciterebbe positive reazioni di ribellione e presa di coscienza da parte dei ragazzi, certo però con un costo molto alto in bocciature e in selezione) né veramente innovatrice e liberatrice (che non può essere in una società reazionaria e repressiva), usciranno dei disgregati-svuotati, tifosi dell'Inter e lettori di «Diabolik», pronti per il «trattamento» dei manipolatori di ogni genere ed eventualmente per la confluenza nel fascismo?

Il problema dell'antiautoritarismo. La scuola di don Milani era fortemente autoritaria, non lasciava quasi alcuno spazio al gioco, alla libertà sessuale, ecc. Tutto puntava in una direzione strettamente utilitaria e prestabilita da chi la conduceva: dare voce alla rabbia inespressa e inconsapevole di sé degli emarginati, dare loro la «superbia», «orgoglio» di essere se stessi, con una propria cultura, propri valori «popolari», ecc. Ne sono usciti dei politici e dei sindacalisti, probabilmente intransigenti ed intolleranti come il loro maestro e come lui «chiusi» a tante cose non direttamente, non tecnicamente «politiche». Certo non saranno quello che si potrebbe considerare in astratto un tipo di uomo perfetto e dalla personalità completa. Ma intanto non sono usciti dei fascistelli o degli stupidotti semplicemente, come forse ne usciranno dai nostri informi tentativi di scuola liberatrice. Cosa dobbiamo perseguire, nei tristi frangenti attuali? Una scuola anti-tutto che sappiamo impossibile nelle condizioni di oggi, o una scuola anti-fascismo e anti-sfruttamento, sapendo che un'educazione completa non è tutta qui, non è tutta in negativo, ma sperando che chi ne uscirà sappia poi, dopo essere stato immunizzato dai mali

maggiori, superarla e farne una molto più bella e formativa di personalità veramente complete in una società trasformata e più umana? Questo è un grosso problema di fondo che non possiamo permetterci di «saltare».

I ragazzi hanno proposto in assemblea di alternare le libere attività a quelle curricolari. Questo potrebbe rendere meno stridente il contrasto fra le «due scuole», del mattino e del pomeriggio, di adesso. Certo, però, i problemi di fondo di questo contrasto non vengono risolti dal «rimescolamento» delle attività.

I ragazzi hanno chiesto anche incontri con «esperti» del mondo del lavoro e delle scuole superiori per essere informati su ciò che li aspetta dopo la scuola media: potrebbe essere una positiva apertura al «mondo esterno», un modesto inizio.

I ragazzi chiedono per le libere attività degli esperti per la parte tecnica, specifica dell'attività, che si affianchino al professore per la parte didattica.

Il problema delle libere attività solleva quello grossissimo della nostra riqualificazione culturale ad un ruolo di tecnici e di animatori di lavori a gruppi di ricerca interdisciplinare. Ma cos'è quello che noi sappiamo veramente fare? I ragazzi non ci chiedono solo disponibilità sul piano umano, ma anche, giustamente, competenza tecnica.

Quest'anno le attività libere hanno significato o caos o irreggimentazione (esempio di quest'ultima è stato il cineforum, rituale trasferimento di ragazzi svogliati e disattenti nella sala del cinema)<sup>51</sup>.

Ho insistito su questo tema non solo perché è al centro dei dibattiti e della sperimentazione del movimento (v. Capitolo 5) ma perché rende giustizia alla correttezza, sollecitudine, interesse umano, partecipazione emotiva che caratterizza il rapporto con i ragazzi, spesso presentato strumentalmente e falsamente dagli oppositori come «plagio», «strumentalizzazione», «lavaggio del cervello», tendente ad un indottrinamento politico di tipo settario e intollerante<sup>52</sup>.

L'insegnante che parla e che si impegnerà moltissimo per la realizzazione del progetto di tempo pieno, sarà fra i più presi di mira da questo tipo di insinuazioni e di accuse, fino ad essere oggetto di minacce e di azioni squadristiche.

Comunque, negli anni successivi, le cose vanno avanti, e non solo alla Marelli. Il numero delle sperimentazioni autorizzate cresce<sup>53</sup>.

Si svolgono inoltre alcuni importanti convegni sul tempo pieno: uno a Torino, nel 1973, organizzato dalla CGIL scuola e dal MCE e fatto conoscere attraverso la *Biblioteca di lavoro* di Mario Lodi; gli altri nel 1974, a Milano, sempre con l'organizzazione della CGIL scuola e ad Ariccia, con l'organizzazione del MCE.

All'interno della scuola Marelli, nel 1974 e nel 1975, si svolge un intenso lavoro di programmazione, di aggiornamento, di sensibilizzazione politico-culturale che coinvolge parecchi insegnanti e la stessa preside (è ancora cambiata). Inoltre, sono frequenti i contatti con l'MCE locale (Pinuccia Samek) e nazionale, con le librerie alternative (la *Calusca*, in primo luogo, e

la *Libreria dei ragazzi*), con interessanti esperienze culturali, anch'esse alternative (Dario Fo, la mostra dell'editoria alternativa alla Palazzina Liberty, le esperienze di animazione teatrale di Scabia<sup>54</sup> e Passatore<sup>55</sup>, il collettivo BCD e più tardi la collaborazione col Centro documentazione scuola), con le scuole popolari e i corsi 150 ore, a partire dalla stessa Bovisa.

Altrettanto intensamente si vivono alcuni avvenimenti: il colpo di stato in Cile, la battaglia per il divorzio, la strage di Brescia, le vicende dell'antifascismo a Milano nel 1975. Questo spiega il bisogno non estrinseco di legare il cambiamento didattico al cambiamento politico-sociale.

Anche se non posso dilungarmi, trovo utile dare un quadro<sup>56</sup> del cambiamento così come si è realizzato alla Marelli, perché è il «modello» presente in modo più o meno riuscito in moltissime altre situazioni. Al centro del progetto sono gli elementi caratterizzanti il tempo pieno.

#### *Gli obiettivi*<sup>57</sup>

- il rifiuto della selezione, «ora» (no alle bocciature) e «dopo» (reale «promozione» umana e culturale per tutti). In questo quadro si colloca l'integrazione precoce dei portatori di handicap;
- la socializzazione, intesa come capacità di comunicare, studiare, giocare, costruire con gli altri: questo vale per i ragazzi (lavoro di gruppo) e per gli insegnanti (messa in discussione del lavoro individuale e del ruolo di trasmettitori passivi e attuazione di forme di lavoro collettivo);
- la pratica antiautoritaria non limitata all'abolizione dei tradizionali strumenti dell'autoritarismo, ma tendente al coinvolgimento dei ragazzi nelle attività scolastiche quali soggetti attivi;
- il recupero e lo sviluppo delle capacità di percezione, analisi, espressione creativa negate nella scuola tradizionale attraverso la frantumazione delle materie e la pratica di un apprendimento passivo;
- l'acquisizione di una chiara coscienza di sé, del proprio corpo; il superamento dei ruoli di maschio e femmina; la coscienza della propria collocazione di classe.

Sfogliando la programmazione dei diversi anni, non si può non rimanere colpiti dall'enorme sforzo teorico ed organizzativo che coinvolge non solo il piccolo gruppo dei «pionieri», ma anche parecchi consigli di classe. Anche la presidenza ha ormai stabilito una collaborazione continua e partecipe, sebbene non priva di dubbi e di timidezze, che a volte provocano contrasti e discussioni ma non più l'ottusa repressione precedente. Nonostante ciò, valgono più che mai le parole di De Bartolomeis: gli obiettivi possono avere un valore orientativo, ma non la possibilità di cambiare interamente una realtà che resta lacerata e conflittuale. È in questo spirito che vanno letti anche i cambiamenti che elenco successivamente.

#### *Il metodo*

- interdisciplinarietà: superamento della divisione in materie come rifiuto della «specializzazione», dei ruoli (esplicito in molti documenti il richiamo alla divisione del lavoro), delle «gerarchie» (materie più o meno importanti);
- ricerca<sup>58</sup>: non passività, non delega, autonomia di pensiero, contatto con la realtà, possibilità di modificazione della realtà;
- pluralità di strumenti e di linguaggi;
- collaborazione, lavoro di gruppo, socializzazione della conoscenza e dei risultati contro competitività e individualismo nell'acquisizione della conoscenza e nella *performance*.

### *I contenuti*

In una prima fase prevale la critica socio-economica (vedi il progetto di scienze sociali del MCE, poi l'antropologia culturale come confronto con gli «altri» e attenzione alla cultura materiale).

Presto però si affrontano le tematiche del «personale», in seguito alla scoperta dell'estraneità e dell'imposizione di certe tematiche ai ragazzi (ricordo il discorso fatto a proposito del «bambino proletario nudo» che si rivela in realtà molto più «vestito» e limitato dai condizionamenti) e alla riflessione sull'importanza di una «liberazione» anche nel senso personale: si lavora quindi sui rapporti con gli altri (genitori, insegnanti, compagni, ragazzi-ragazze) e con se stessi; su una tematica profemminista; sull'educazione sessuale; sull'educazione corporea e all'espressività.

C'è poi l'antifascismo come valore da costruire e da difendere e come strumento di analisi politico-sociale.

Questi elementi attraversano tutte le «materie» e coinvolgono, o dovrebbero coinvolgere, tutti gli insegnanti da lettere a matematica, scienze, applicazioni tecniche, educazione artistica...

Il lavoro non sarebbe possibile senza una accurata programmazione o senza le compresenze di insegnanti di diverse materie (in particolare per la ricerca interdisciplinare) e il contributo degli «animatori». Molto importante per gli stimoli che offrono sono anche gli interventi esterni (da Scabia all'operaio che viene a parlare della sua esperienza, al partigiano ecc...).

Voglio brevemente ricordare alcune realizzazioni che rispecchiano i criteri descritti sopra:

1974, l'indagine sul quartiere (altre ricerche: lavoro minorile, verde, selezione, interviste a occupanti di case)<sup>59</sup>.

1975, l'audiovisivo *Fascismo e antifascismo*<sup>60</sup> - l'audiovisivo *Pittura e musica*<sup>61</sup> - la drammatizzazione con Scabia (*Il brigante Musolino*) e le altre sul tema del brigantaggio;

le pitture murali (la scuola viene imbiancata e ridipinta dai ragazzi);

i giornali di classe;

1977, l'audiovisivo *Tempo pieno alla Marelli*<sup>62</sup>

1978, l'audiovisivo *4 storie di violenza*<sup>63</sup>.

*L'organizzazione del tempo pieno*<sup>64</sup> (si tratta di tendenze omogenee in tutte le esperienze, che avrebbero dovuto costituire il punto di riferimento in una possibile estensione a tutta la scuola):

- formazione di classi eterogenee al loro interno (si cerca di reagire all'abitudine di raggruppare in ghetti i ripetenti e i ragazzi in difficoltà) e meno numerose (massimo 25 alunni);
- diminuzione del numero di classi per insegnante, con aumento del monte-ore settimanale degli insegnanti rispetto a quello degli alunni;
- diversa struttura dell'orario e diverso rapporto didattico, caratterizzato da lezioni in compresenza per lavori interdisciplinari a piccoli gruppi; sdoppiamenti di classi; laboratori interclassi (classi aperte) opzionali; tendenza a un orario meno rigido, con possibili rapporti individualizzati, di recupero, più rispondente alle effettive esigenze e tempi di lavoro dei ragazzi;
- riequilibrio delle «materie» nella prospettiva del superamento delle rigide divisioni a favore delle attività di tipo espressivo-manuale-corporeo integrando in un piano di lavoro e in un orario organico, distribuito sia sulla mattina che sul pomeriggio, le «libere attività» opzionali; tendenza ad integrare gli animatori delle LAC (Libere Attività Complementari) nella stessa funzione didattica degli insegnanti, sia abolendo la separazione delle LAC e dell'interscuola, sia tendendo a far gestire queste attività da tutti gli insegnanti (con la necessità di una conseguente riqualificazione);
- abolizione dei libri di testo e formazione di biblioteche di scuola e di classe; abolizione del voto e della bocciatura; promozione dello sviluppo delle capacità complessive dei ragazzi rispetto ai livelli di partenza e non rispetto a presunti livelli oggettivi da raggiungere;
- introduzione di ore di aggiornamento autogestito e di ore di programmazione didattica costante e frequente (un pomeriggio o una mattina alla settimana, spesso utilizzando parte delle 18 ore di cattedra);
- servizio mensa, come momento anch'esso formativo;
- aumento dell'organico dei non docenti in base non al numero delle classi, ma degli spazi utilizzati;
- necessità della presenza continua di adeguate strutture sanitarie.

#### *Il rinnovamento delle strutture*

La nuova didattica intacca, ovviamente, la rigidità dello spazio scolastico. Le classi cominciano ad avere a disposizione e ad usare nuovi strumenti: la biblioteca, la macchina per scrivere, il ciclostile ad alcool, il registratore, la macchina fotografica, il proiettore di diapositive. Il materiale è sempre poco (perché i finanziamenti sono scarsi) e si deteriora facilmente: a volte, per la riuscita di un lavoro, per non spegnere l'entusiasmo dei ragazzi, bisogna supplire col volontariato.

L'esperienza degli ateliers di pittura, ispirati all'esperienza di Arno Stern, non solo richiede nuovi spazi, ma introduce materiali nuovi e diversi nella scuola delle matite colorate, dell'inchiostro di china o al massimo dell'acquerello, e soprattutto in quantità sconosciute: rotoli di carta da pacchi, cartone ondulato, polistirolo, secchi di tempera, materiali «poveri» di ogni genere ma che stimolano la creatività e permettono a tutti di fare liberamente, di esprimersi. I corridoi, le aule, i muri esterni della palestra prendono un nuovo aspetto. Non solo: le molteplici attività presenti nella scuola richiedono sempre nuovi spazi (le stanze in cui si riuniscono la sezione sindacale e il collettivo degli studenti; le bacheche o le pareti su cui appendere cartelloni e comunicati; le aule per il cineforum<sup>65</sup>, per l'ascolto della musica, per il montaggio degli audiovisivi; gli spazi da usare per le animazioni teatrali o per le mostre dei lavori dei ragazzi).

Si sente l'esigenza, pressante in un quartiere degradato, privo di verde e di attrezzature sportive, di una palestra migliore e di uno spazio aperto, che viene individuato in un lotto vicino alla scuola.

E soprattutto è necessaria la mensa. Dall'entrata in vigore del tempo pieno i ragazzi si arrangiano come possono nell'intervallo: alcuni vanno a casa, altri vagano in quartiere o «bivaccano» nei pressi della scuola perché i loro genitori sono entrambi al lavoro. Ma ancora una volta non si tratta solo di custodia e di fornire ai ragazzi un pasto caldo: come si può rilevare nei documenti della programmazione, la mensa è anche un momento importante, perché rompe la rigidità dei rapporti scolastici, permette di stabilire contatti informali e più personali con altri insegnanti e altri studenti, di vivere in modo consapevole, meno legato alla routine, il rapporto col cibo (controllo sulla qualità degli alimenti, confronti sulle abitudini alimentari, critica di certe cattive abitudini indotte dal consumismo)<sup>66</sup>. Un momento formativo e di socializzazione, dunque, in una scuola che rifiuta i compartimenti-stagni e tende a guardare il ragazzo nella sua interezza.

La lotta per la mensa si intensifica fra l'autunno del 1974 e la primavera del 1975: si svolgono assemblee, si forma un Comitato di lotta dei genitori, degli insegnanti e degli studenti, si fanno manifestazioni in Comune con «girotondi», cartelli, slogan creati dai ragazzi (dal semplice «Oi là là Bellini, dacci la mensa e non panini» al «politicizzato» «Assessore Bellini, dacci la mensa, non fare il gallo, se no finisce come in Portogallo»). Alle manifestazioni partecipano anche le scuole medie di via Cagliero e di Monlué (ex Umanitaria) e la scuola elementare Trotter (altra storica scuola sperimentale milanese insieme all'Umanitaria e al Convitto Rinascita), che hanno lo stesso problema.

Verso la fine di marzo del 1975 si manifesta invece nella scuola, con una giornata di «scuola aperta», in cui si improvvisa un servizio di mensa e si occupa simbolicamente il terreno per la palestra: una vera e propria festa<sup>67</sup>.



La lotta per la mensa è un momento unificante e partecipato, in cui gli aspetti «materiali» e quelli «culturali» convivono senza difficoltà e la creatività e la partecipazione di tutti trovano modo di esprimersi. C'è quel clima di «festa popolare»<sup>68</sup> di cui parla, a proposito di altre occasioni di «scuola aperta», un documento redatto da alcuni insegnanti nel 1975<sup>69</sup>.

Non mi sembra sbagliato legare questo clima, che a volte si stabilisce, a quella importante esperienza di comunità e di rapporti diversi che si stava praticando e che caratterizza tutti i movimenti di quel periodo: quella di coloro che aderiscono al movimento stesso e che va al di là della comunanza di idee o di propositi.

Questo discorso vale soprattutto per il gruppo degli insegnanti, dove è facile trovare intense relazioni affettive, politiche e culturali.

Anche se al momento non si vide (o si diede per scontata), questa è stata una delle esperienze più ricche e vitali, con una dimensione dei rapporti umani realmente alternativa, come giustamente osservava già allora il gruppo di insegnanti che portava avanti la sperimentazione nella scuola media di Cascine Vica:

Le analisi che in genere facciamo delle nostre esperienze eludono una «variabile» a nostro giudizio molto importante tanto nello sviluppo delle esperienze stesse quanto nelle successive valutazioni che se ne possono dare: il grado di coinvolgimento non solo professionale e ideologico, ma profondamente emotivo, delle persone che le vivono e le analizzano. Per noi e per molti del nostro gruppo, l'esperienza vissuta in questi anni ha costituito un elemento fondamentale nel processo di maturazione non solo delle nostre competenze pedagogiche e delle nostre convinzioni politiche, ma delle nostre personalità intese nel senso più globale.

È venuto maturando un rapporto dialettico strettissimo tra la nostra condizione di lavoro comune, la conquista di rapporti personali più profondi ed autentici, e la riflessione sociologica, psicologica e pedagogica che accompagnava e via via precisava le premesse del nostro lavoro didattico e politico nella scuola e nel quartiere<sup>70</sup>.

Accanto ai cambiamenti è interessante ed emblematica la storia delle difficoltà, degli attacchi, dei problemi esterni e interni che accomuna ancora una volta la Marelli alle altre scuole a tempo pieno.

In primo luogo, non ci sarà mai una legge istitutiva del tempo pieno e, a partire dal 1974, Malfatti condurrà un attacco sistematico che culminerà, dal '77 al '79, con il suo definitivo affossamento.

In alcuni articoli di bilancio, pubblicati o semplicemente abbozzati, alcuni insegnanti della Marelli parlano di «tempo pieno fuorilegge» e ricordano il costante boicottaggio ministeriale<sup>71</sup>, «col decreto delegato n. 419 del '74, che impone un iter lunghissimo e praticamente impossibile per l'autorizzazione di nuovi progetti di sperimentazione; con una grandinata di circolari (almeno una all'anno) che limitavano sempre più la possibilità di

sperimentazione (ad es. portando il numero degli alunni per classe fino a 28; limitando le compresenze a sole 4 ore settimanali; ingiungendo la riduzione del numero degli insegnanti, pena la chiusura della sperimentazione; autorizzando i presidi delle scuole a tempo pieno a formare anche classi 'tradizionali', non a tempo pieno, per accontentare i genitori 'per bene' desiderosi di una scuola 'seria', selettiva e senza la presenza di ragazzi 'difficili' e figli di proletari»<sup>72</sup>.

Effettivamente, il numero di provvedimenti che, dal 1974 al 1976, va a colpire il tempo pieno nei suoi aspetti qualificanti è impressionante. A questo bisogna aggiungere l'organizzazione della mobilitazione in risposta, la contrattazione sempre più difficile, il logoramento del doversi difendere, «provare» la giustezza delle proprie scelte mentre la controparte non deve giustificare nulla, e impone tutto dall'alto senza la minima sensibilità per quelle tematiche che, con l'autorizzazione data, aveva in qualche modo riconosciuto. Ma è evidente che il cambiamento è stato accettato *oborto collo*, nella speranza che «tutto resti com'è».

La circolare ministeriale del 31/5/74, poi ribadita dalla n. 22 del 30/1/75, sull'obbligo di adozione dei libri di testi, è un vero capolavoro:

... premesso che ai sensi delle disposizioni vigenti (v. art. 3 e sgg. del Regio Decreto 14-10-1923 e art. 52 e seg. del Regio Decreto 30. 4. 1924) la proposta di adozione del libro di testo relativo alla propria disciplina è un diritto-dovere di ogni insegnante, ma che la scelta è un atto collegiale che spetta esclusivamente al collegio dei professori; tenuto presente che le norme legislative sono tuttora pienamente operanti e che esse pertanto costituiscono norma vincolante e per l'insegnante e per il collegio dei prof., *né per esimersi dalla loro osservanza può addursi il pretesto della libertà d'insegnamento*, [corsivi miei] che va intesa non come arbitrio ma come «autonomia didattica e come libera espressione culturale dell'insegnante nel rispetto dei principi costituzionali e secondo gli ordinamenti dello stato» (v. art. 4 della legge 30-7-1973 n. 477); *considerato che il libro di testo è ancora oggi lo strumento di lavoro e il fondamentale sussidio didattico per l'insegnante e il punto di continuo riferimento per l'alunno specie se appartenente a ceti meno abbienti; si esprime l'avviso che, dove sia mancata la proposta di adozione del libro di testo da parte dell'insegnante della materia – fatto questo che potrebbe anche configurarsi come una mancanza ai propri doveri di ufficio – il collegio debba stabilire il testo da adottare*<sup>73</sup>.

A settembre dello stesso anno si verifica un episodio «sospetto» nella scuola media a tempo pieno di via Catone, «gemella» della Marelli: la riduzione del personale (soppressione di 6 cattedre di lettere e altrettante di applicazioni tecniche) e la sospensione della programmazione decise dal preside, che si giustifica parlando di «direttive ministeriali tendenti a ridurre le spese per le scuole sperimentali». Nel frattempo «risulta l'esistenza di una commissione di presidi scelta dal provveditorato (senza che le scuole

sperimentali ne siano state informate)» che indaga sul numero di insegnanti delle sperimentali per «adeguarle» alle scuole tradizionali<sup>74</sup>. La Catone si ribella e ottiene la solidarietà delle scuole Marelli, Mattei, Casati, Monlué, Lesmo.

Qualche giorno dopo (17/9/74) è il collegio dei professori della scuola Casati che si oppone alle controproposte riduttive del Provveditorato e del Ministero rispetto al proprio progetto di sperimentazione e ai trasferimenti indiscriminati (e non rimpiazzati)<sup>75</sup>.

L'offensiva sull'organico comincia in modo incisivo nel 1975 e non conoscerà soste.

La circolare n. 101 del 15/4/75 impone il numero di 25 alunni per classe non come massimo, come era di regola nelle scuole a tempo pieno autorizzate, per poter realizzare la sperimentazione in condizioni «vivibili», ma come minimo: questo vuol dire classi con 28-30 alunni e alcuni presidi zelanti eliminano delle seconde classi ridistribuendo gli alunni.

Anche qui la prosa ministeriale è interessante. Il problema è sempre quello di «contenere la spesa pubblica corrente, per le note difficoltà finanziarie» (oggi, dopo lo smantellamento del Welfare, sembrano ancora più sinistre le accuse all'«ingordigia» delle scuole a tempo pieno), ma ancora più interessante è la soluzione malthusiana, che oltre tutto ha il vantaggio di essere «naturale»:

D'altro canto, [...] la decelerazione dell'andamento demografico riscontrato in sede nazionale – e che si è già ripercossa sulla popolazione scolastica della scuola elementare, l'area sempre più ristretta degli evasori dall'obbligo scolastico e, infine, la riduzione dei flussi migratori interni...sono tutti fattori che...avranno una incidenza sempre più marcata sulla cennata generale tendenza al decremento...tenendo altresì presente, che a causa dell'automatismo fra l'incremento di classi e costituzioni di nuove classi in organico, occorre ogni cautela ad evitare fenomeni di docenti di ruolo in posizione «soprannumeraria» non solo nel prossimo anno 1975/76, ma anche in quelli successivi<sup>76</sup>.

L'8 agosto 1975, la circolare ministeriale n. 225, sulla formazione delle classi prime, «dispone con un complicato meccanismo che le prime non possono avere meno di 22-23 alunni, ma possono arrivare tranquillamente ai 27-28, superando così il limite massimo dei 25 alunni per classe»<sup>77</sup>. Lo scontro diretto viene depistato nei mille rivoli delle interpretazioni più o meno restrittive dei presidi e dei provveditori: questo vuol dire una miriade di lotte locali, diverse caso per caso, impegnative per chi le conduce ma che alla fine non ampliano e migliorano la qualità della sperimentazione.

La scelta di non affrontare globalmente il problema del tempo pieno e della sperimentazione era evidente anche nel Decreto delegato DPR 31/5/74 n. 419 sulla sperimentazione che distingueva fra «sperimentazione con innovazione di ordinamenti e di strutture» (con costi e perciò resa

difficilissima) e la «sperimentazione come innovazione metodologica e didattica» (che non costa ed è abbandonata alla buona volontà di chi la vuol realizzare).

Un altro chiaro segnale in questo senso è il progetto di legge per l'abolizione dei voti e degli esami di riparazione e per l'eliminazione del doposcuola<sup>78</sup>, di cui si discute sulla stampa già dal settembre '75 e che si concretizzerà nella «miniriforma» del 1977 (leggi n. 348 e 517).

L'abolizione degli esami di riparazione è motivata con la necessità di «garantire che la scuola di base non sia selettiva ma effettivamente formativa», tenendo anche conto della «brevità del tempo disponibile per l'impegno della riparazione» e dell'«esigenza del ricorso a lezioni private, anche con grave sacrificio delle famiglie meno abbienti», imposte dal vecchio sistema.

Si faranno dei corsi di sostegno individualizzati da affidare «preferibilmente» agli insegnanti della classe nel corso dell'anno scolastico.

I voti sono sostituiti da giudizi sul rendimento nelle singole discipline e da un giudizio sintetico. Sono abolite le classi di aggiornamento e il doposcuola, le cui attività «da quando... è stata prevista...l'assunzione di apposito personale...non sempre si sono inserite organicamente nel contesto educativo, creando in qualche caso diaframmi, se non addirittura antitesi, fra scuola del mattino e scuola del pomeriggio». Le libere attività saranno programmate diversamente, contenendone il numero e affidandole agli insegnanti del consiglio di classe<sup>79</sup>.

In *Sindacato e scuola* troviamo un giudizio «perplesso»<sup>80</sup>: questo sarà l'atteggiamento del sindacato che, pur non condividendo le posizioni del ministro sulla sperimentazione, non si batterà per l'estensione del tempo pieno, difendendo in modo sempre più debole l'esistente. Gli insegnanti che lottano per la scuola a tempo pieno vedono invece un sintomo molto pericoloso: il cambiamento si farà a spizzichi e bocconi e non muterà la natura della scuola. L'abolizione degli esami di riparazione non vuol dire fine delle bocciature ed effettiva promozione culturale per tutti; i «corsi di sostegno» sono delle lezioni private impartite per giunta in fretta e in modo discriminatorio e quasi punitivo; nel frattempo infatti i «bravi» faranno «attività libere» o se ne staranno a casa.

I giudizi possono essere anche loro ferocemente selettivi: inoltre riproducono la rigida divisione in materie.

Le libere attività, molto ridimensionate, saranno svolte dagli stessi insegnanti ricavando fortunosamente il tempo dall'orario di cattedra: gli animatori spariscono, il tempo e lo spazio scolastici tornano quelli di sempre «con qualcosa in più». Del tempo pieno, il cui modello non sarà accettato, non si parla neanche.

A settembre, quando le scuole a tempo pieno sono impegnate nella programmazione, arriva una nuova circolare (prot. 7540/2A, 16/9/75).

Questa volta le limitazioni sono pesanti. Lo scopo è al solito «l'adeguamento dei costi alle reali disponibilità di bilancio»: viene formulato uno «schema-tipo» che vale tassativamente per le nuove autorizzazioni, mentre quelle già in atto vi si dovrebbero adeguare. In questo modo si avrebbe una diminuzione drastica di educazione fisica, musicale, artistica e di applicazioni tecniche; le compresenze sarebbero difficilissime; non rimarrebbe tempo, esaurendo l'intero orario nell'insegnamento, per quelle attività di programmazione e gestione sociale che sono parte integrante di una scuola a tempo pieno<sup>81</sup>.

Alla Marelli il collegio, riunito l'8/10/75, si oppone e si organizza un'assemblea aperta del Consiglio di Istituto (10/10/75) per sensibilizzare i genitori. Nella mozione del collegio leggiamo:

Il tempo pieno è stato una conquista dei lavoratori, dei genitori e degli insegnanti per eliminare il più possibile la selezione e per dare ai figli dei lavoratori un insegnamento più qualificato e più aderente alla realtà.

Questa conquista è duramente attaccata dal governo e dal ministro Malfatti con il taglio drastico dei fondi per la scuola. L'ultima circolare di Malfatti del 16/9/75 [...] dispone di ridurre drasticamente, nelle scuole a tempo pieno, il numero degli insegnanti di materie come la lingua straniera, applicazioni tecniche, ed. artistica., educazione musicale, educazione fisica e degli animatori delle libere attività

Questa riduzione comporterebbe nella nostra scuola, oltre al licenziamento di oltre 1/3 del personale insegnante, l'abolizione di fatto della programmazione didattica e delle ore di attività interdisciplinari (che si svolgono con la compresenza di più insegnanti), cioè proprio di quelle ore in cui i ragazzi hanno maggiormente la possibilità di maturare<sup>82</sup>.

Iniziative analoghe si svolgono in altre scuole a tempo pieno, come Novate<sup>83</sup>. All'assemblea generale sulla sperimentazione e la formazione delle classi del 23 ottobre '75, indetta dalla FUL Scuola, le sezioni sindacali unitarie delle scuole medie a tempo pieno di Baranzate e Senago, e della «Mattei», «Marelli» e «Moneta» di Milano, presentano una proposta di discussione, per confermare le conquiste realizzate ed opporsi alla «ristrutturazione» ministeriale<sup>84</sup>.

Il braccio di ferro logorante continua per tutto l'anno successivo e, già prima che le nuove circolari (27/8/76 e 25/1/77) assestino il colpo di grazia<sup>85</sup> e suscitino la solita mobilitazione<sup>86</sup>, alcune scuole come la «Roberto Franceschi» di via Cagliero devono in pratica rinunciare alla sperimentazione<sup>87</sup>.

C'è poi un altro importante motivo di difficoltà e di conflitto: la caratterizzazione di classe e politica che le scuole a tempo pieno rivendicano apertamente suscita immediatamente la reazione di alcuni genitori e forze politiche del quartiere. Il 20 luglio 1973 la sezione sindacale della «Marelli»

invia per conoscenza al Provveditore, alle scuole e alle forze politiche e sindacali della zona una lettera di diffida contro una raccolta di firme promossa in quartiere da «ignoti genitori»<sup>88</sup>. È interessante notare che il testo è ricalcato da una presa di posizione della sezione sindacale della scuola Moneta, che un mese prima aveva avuto lo stesso problema<sup>89</sup>. Del resto, è di questo periodo il trasferimento d'ufficio della preside di Pino Torinese dopo una lunga campagna diffamatoria che aveva coinvolto anche un insegnante; ed è del settembre 1973 il provvedimento punitivo della preside della Marelli nei confronti degli insegnanti più giovani e precari della sezione sindacale: abbassamento delle qualifiche e tentativo di licenziamento dell'insegnante di religione, con relative accuse al vescovo.

Costante e «fattiva» è poi l'ostilità di *Comunione e Liberazione*. L'attacco comincia nel febbraio 1974, in modo strisciante. In un opuscolo (*A proposito delle scuole di Dergano*, a cura della Cooperativa culturale Dergano che si riunisce presso la parrocchia di via Abba) formalmente non si nega validità al progetto di cambiamento della scuola, ma si mostrano abbastanza scopertamente gli elementi polemici tipici, cioè l'accusa di strumentalizzazione da parte della sinistra e il richiamo al ruolo fondamentale della famiglia nel processo educativo.

Indicando gli aspetti negativi delle scuole medie a tempo pieno della zona si afferma:

[Notiamo] una strumentalizzazione e lavaggio del cervello da parte di alcuni professori fortemente politicizzati e non rispettosi dei ragazzi oppure un'eccessiva preoccupazione dell'aspetto intelligenza, a tutto svantaggio di una educazione della personalità.

Talvolta è però presente il desiderio di «liberare» i ragazzi, questo però secondo categorie parziali. (Es. istruire i ragazzi affinché sappiano difendersi e non si facciano influenzare da chi grida più forte).

Il grosso equivoco che la scuola a tempo pieno ha in sé è che può rappresentare, da parte della famiglia, la delega dell'educazione dei propri figli alla istituzione.

Alcuni aspetti positivi sopra visti, potrebbero essere forse raggiunti anche in scuole normali o con dei doposcuola, e le famiglie sarebbero costrette a riscoprire nei confronti dei ragazzi la loro responsabilità a livello più profondo<sup>90</sup>.

Un episodio significativo, sempre nel 1974, è il cosiddetto «processo alle streghe» del Consiglio di zona 7. La vicenda è ricostruita in un documento di denuncia-protesta delle sezioni sindacali CGIL e CISL, inviato il 17 luglio 1974 alle scuole e alle organizzazioni politiche e sindacali della zona e ad alcuni giornali e riviste.

Il 28 giugno si tiene presso il Consiglio di zona una riunione della commissione scuola sulla situazione delle iscrizioni alle classi prime nelle scuole medie del quartiere. Nonostante i gravi problemi riguardanti le strutture edilizie scolastiche e il breve tempo intercorso dall'apertura delle

iscrizioni, il discorso della Commissione scuola si concentra esclusivamente su un'eccedenza di iscritti (30 alunni) nella scuola media di via Catone e sul minore numero di iscrizioni alla vicina «Marelli», con «allusioni vaghe» alla «diversità» di quest'ultima e al suo essere una scuola «meno gradita».

Alla richiesta degli insegnanti delle sezione sindacali CGIL e CISL della Marelli di chiarire in che cosa consistesse questa «diversità», i consiglieri della commissione scuola e alcuni dei genitori presenti (tra cui il presidente del Consiglio genitori di via Catone), trovavano finalmente il «coraggio» (come uno di loro ammetteva) di parlare più scopertamente, accusando la media di via Maffucci di essere una scuola «di sinistra», «dove gli insegnanti fanno politica», «dove si strumentalizzano i ragazzi». Queste «accuse» sono state portate sulla base di «voci» sentite in giro, di valutazioni di conoscenti (nessuno degli «accusatori» era insegnante o genitore della scuola di via Maffucci) e del fatto che insegnanti della Marelli hanno manifestato la propria adesione all'occupazione del Consiglio di zona 7 compiuta dalla fine di marzo ai primi di giugno da otto famiglie proletarie di via Lambruschini (rimaste senza tetto a causa dell'incendio della casa fatiscente in cui abitavano) e conclusasi con l'ottenimento di una nuova casa da parte di tutti gli occupanti.

In questo tentativo di «processo» alla scuola Marelli e agli insegnanti comunisti che vi sono impegnati l'affermazione politicamente più chiara è venuta dal coordinatore della commissione scuola (democristiano), che ha sostenuto la necessità di una scuola «apolitica» dicendosi uomo di centro, alieno dagli schieramenti rigidi e disponibile ad aperture sia a sinistra che a destra: al che gli è stato chiesto se intendesse con ciò riferirsi alla «centralità» della Democrazia cristiana alleata con l'MSI. Lo stesso si è anche impegnato a venire alla Marelli a controllarne l'attività didattica per assicurare che abbia tali caratteristiche di «apoliticità»<sup>91</sup>.

Pochi giorni dopo, in un articolo del «Giornale» del 7 luglio 1974, nella rubrica «Voci e umori», intitolato *Periferie* ci si interroga sul diverso numero di iscrizioni nelle due scuole e si afferma:

La risposta viene dalla Commissione scuola del Consiglio di zona, dove sono rappresentati tutti i partiti. «Non vogliamo – è stato detto durante una riunione – che i nostri ragazzi svolgano attività politica.»

Ora i trenta ragazzi in più iscritti alla «Cervi» sono stati trasferiti alla «Marelli». Il Consiglio di zona si è impegnato con i genitori a controllare l'attività didattica della «Marelli» e ad impedire la eccessiva politicizzazione dell'insegnamento.

È un episodio sintomatico. Lo segnaliamo come indice di maturità di alcuni di questi «parlamentini» di quartiere. A volte il buonsenso abita in periferia piuttosto che al centro.

Gli episodi che ho riferito non sono isolati e non sono riconducibili a semplici pettegolezzi di quartiere: negli stessi anni la Marelli è fatta oggetto di vere e proprie azioni squadristiche. Ecco l'elenco, riportato dagli insegnanti nel loro documento:

gennaio 1973: distruzione degli elenchi delle libere attività, al momento dell'avvio della sperimentazione;

giugno 1973: distruzione dei tabelloni con lavori dei ragazzi sul Vietnam, sugli Indiani d'America ecc.;

gennaio 1974: distruzione dell'aula della III D (gli armadi vengono sfondati, le attrezzature per le osservazioni scientifiche distrutte, i libri della biblioteca di classe fatti a pezzi);

febbraio 1974: altra distruzione, mentre i ragazzi e l'insegnante stanno tentando di recuperare il materiale e c'è a scuola e nel quartiere una mobilitazione antifascista;

aprile 1974: minacce scritte sulla lavagna della III D;

giugno 1974: nella palestra vengono trovati registri stracciati, palloni bucati e scritte col gesso sul pavimento minaccianti «i comunisti della scuola», firmate S.A.M.

Sono gli anni in cui la violenza fascista si fa sentire nelle scuole: sfogliando i giornali dell'epoca si resta colpiti dallo stillicidio quotidiano di aggressioni e di atti vandalici che continua e si intensifica fino a tutto il 1975. È in questo periodo che nasce il Cogidas. E, all'epoca del «processo alle streghe», la strage di Brescia è stata compiuta da poco.

Sono anche gli anni, a Milano, della «maggioranza silenziosa»<sup>92</sup>.

Non deve stupire che il documento degli insegnanti ricordi e denunci questi episodi, né devono stupire le conclusioni:

Le sezioni sindacali CGIL e CISL della scuola media Marelli ritengono, con quanto esposto fin qui, di avere sufficientemente chiarito qual è la matrice politica dell'azione, che viene condotta in modo piuttosto ampio e articolato contro gli insegnanti democratici della media Marelli e in particolare contro quelli delle sezioni sindacali.

Pertanto le sezioni sindacali CGIL e CISL:

1. Respingono le «voci» e le iniziative delatorie di gruppi di reazionari che rifiutano la dialettica democratica su cui alla Marelli si è sempre impostato il rapporto con la popolazione del quartiere, invitandola alla discussione, in assemblee aperte a tutti, del lavoro che si svolge e dei fini che si vogliono perseguire[...]
2. Ribadiscono la condanna delle azioni squadristiche che i reazionari del quartiere, o chi per essi, hanno compiuto contro la scuola Marelli, chiarendo con ciò la sostanza fascista delle proteste dei «benpensanti» contro la scuola «che fa politica» [...]
3. Respingono, in questo quadro, l'iniziativa reazionaria della commissione scuola del Consiglio di zona 7 consistente nel «processare» gli insegnanti democratici della Marelli, nell'attaccarli attraverso un giornale parafascista e nel pretendere di «controllare l'attività didattica della Marelli e di impedire l'eccessiva politicizzazione dell'insegnamento»: il controllo e il giudizio sull'attività della scuola spettano alla classe operaia del quartiere e alle organizzazioni che ne rappresentano effettivamente gli interessi (che sono



quelli della stragrande maggioranza della popolazione), non ai rappresentanti del partito del golpe e della strage di stato.

4. Chiedono ai lavoratori del quartiere – sia a quelli che hanno dei figli nella scuola di via Maffucci, sia a quelli che non ne hanno ma giustamente riconoscono di avere lo stesso, come classe operaia, importanti interessi da sostenere nella scuola – di intervenire sempre più frequentemente nell'attività di programmazione, di realizzazione e di verifica del lavoro della scuola affinché sia sempre più coerentemente condotto in accordo con le loro esigenze. In questo accordo riconoscono la vera garanzia che l'impegno degli insegnanti democratici della scuola sia un fare politica non nell'interesse della minoranza degli sfruttatori, ma in quello della stragrande maggioranza dei lavoratori sfruttati.

Le sezioni sindacali CGIL e CISL  
della scuola media Marelli<sup>93</sup>

L'episodio è significativo anche per altre questioni, a cui vorrei accennare. Intanto, è una delle ultime manifestazioni di un'unità di analisi e di azione senza incrinature all'interno del movimento. In secondo luogo, ripropone non solo in negativo (resistenza agli attacchi) ma in positivo una serie di «nodi» del tempo pieno come scuola per la classe operaia, che vengono colti e sottolineati da un articolo informativo sulla vicenda nella rubrica di Egle Becchi e Gabriella Rossetti Pepe, su «Scuola e città»:

Ma che cosa è politicITÀ per gli insegnanti impegnati ideologicamente e sindacalmente nella scuola di Via Maffucci? Essi, in quanto democratici, hanno il diritto e il dovere di fare politica aiutando i figli dei lavoratori, con un lavoro critico approfondito, a contrastare i continui e pesanti condizionamenti al consenso ad un assetto sociale ingiusto a cui essi sono sottoposti. Quanto, poi, alla libertà dei ragazzi (dietro alla quale si trincerano i sostenitori della scuola «apolitica», «neutrale»), essi hanno dimostrato come non la si favorisca certo lasciandoli soli, privi di strumenti critici e di modelli alternativi di comportamento, di fronte a quei condizionamenti negativi (condizionamenti all'individualismo, alla passività, al qualunqueismo politico, etc.), insomma liberi «di non saper fare delle scelte».

Le vicende della scuola di Via Maffucci ripropongono in termini chiari non solo il problema dell'ineliminabile dimensione politica del «fare scuola», ma delle finalità di tale dimensione, che non va limitata all'informare i ragazzi circa fatti e contraddizioni della società passata e attuale, ma si realizza nell'impegno entro la realtà stessa — in questo caso il quartiere — con tutte le sue antinomie<sup>94</sup>.

Il 1975 è un anno significativo non solo perché sono ormai possibili bilanci e riflessioni su un progetto realizzato, sia pure tra mille difficoltà, e sulle sue prospettive, ma anche perché l'unità fra i «nuovi» insegnanti comincia ad incrinarsi.

I documenti elaborati in questo periodo sono lo specchio sia dell'uno sia dell'altro aspetto: infatti, non sono più comuni ma rispondono

sostanzialmente a due schieramenti; inoltre, pur concordando nell'analisi di certi problemi, si dividono sulla questione dei mezzi e delle alleanze.

Il problema è quello di sempre: come fare in modo che questo tipo di scuola promuova la partecipazione attiva e la consapevolezza critica di tutti gli studenti. L'alto grado di responsabilizzazione richiesto da questo progetto evidenzia le differenze, presenti in tutte le scuole a tempo pieno, fra quelli che si fanno «attori» del cambiamento e quelli che ne «godono» o ne subiscono le conseguenze, approfittando un po' qualunque di una specie di «zona franca»: è l'esperienza quotidiana del convivere di momenti intensi e del «casino».

Bisogna inoltre tener conto del particolare momento della crescita di questi ragazzi: alla curiosità vivace, all'attivismo naturale dei bambini si sostituiscono le insofferenze, la noia e insieme l'enorme capacità di non far niente, la chiusura in se stessi, l'attenzione su alcune cose e la profonda disattenzione su altre, sempre imprevedibili, dei pre-adolescenti.

L'impegno personale, il conflitto ineliminabile in qualsiasi situazione attiva e libera, che presuppone scelte e schieramenti, sono per alcuni ragazzi utili esperienze di vita e di crescita ma per altri risultano premature e troppo pesanti.

Sono i problemi evidenziati dai documenti dei due schieramenti, che pure rilevano i cambiamenti avvenuti e le realizzazioni positive.

Sul terreno dei contenuti abbiamo conquistato nella nostra scuola importanti vittorie; l'abolizione del libro di testo e la sostituzione con biblioteche di classe, l'abolizione dei programmi tradizionali accettando come punto di partenza la realtà ed i problemi che la società e la vita del ragazzo pongono.

È una grossa conquista; nella nostra scuola si parla della società attuale e delle sue contraddizioni, si fa politica.

Ma malgrado questo rischiamo di non realizzare una scuola diversa: non è sufficiente far circolare contenuti diversi. Sono decisivi il metodo e l'effettiva presa di coscienza, decisiva è la scientificità e la non manipolabilità delle informazioni.

Anche qui l'esperienza delle 150 ore deve far testo. Il lavoratore non viene a scuola per subire un insegnamento, ma per ricercare e capire con gli altri, per assumersi in prima persona la capacità e gli strumenti critici di intervento. [...] Bisogna mettere il ragazzo in grado di non subire l'insegnamento, ma di fare ricerca attivamente.

Spesso nella nostra scuola abbiamo sostituito ai contenuti falsi, tradizionali, altri più attuali, più evidentemente politici, ma abbiamo ancora conservato la funzione e l'atteggiamento tradizionale dell'insegnante. Egli trasmette il suo modo di pensare, i suoi interessi, le sue scelte; lo studente li accetta, si appassiona magari, ma non osserva la realtà interpretandola in prima persona; chi non li accetta, o subisce passivamente o si autoemargina.

Contenuti diversi non hanno creato scuola alternativa, ma hanno riprodotto, anche se a livelli diversi, superficialità, spesso selezione.

La cosa diventa ancora più grave se si pensa che lo studente, nella misura in cui non prende coscienza e non fa suoi globalmente i contenuti propostigli, non riesce a gestire tutte le contraddizioni che la realtà «imparata» ha aperto in lui e spesso diventa fanatico, carico di squilibri, aggressivo nei confronti di coloro che non sono d'accordo. Dice «fascista, stronzo, viva, abbasso, va a cagare», ma la realtà è che a livello personale avviene una «liberazione» esclusiva ed infantile, politicamente «alleata» proprio di quella cultura che si voleva abbattere. [...]

Si deve porre al contrario al centro il ragazzo che agisce insieme ai suoi compagni e dare spazio alla ricerca concreta, effettivamente motivata, dove l'insegnante metta a disposizione la propria esperienza e la propria guida non per manipolare, ma per aiutare la crescita e la ricerca autonoma degli studenti. [...]

Questo significa capire ed interpretare il senso vero delle lotte sulla scuola, che hanno impresso delle indicazioni precise: la realtà con le sue contraddizioni come punto di partenza, la non selezione, la collettività come modo di imparare. [...]

Questo... è l'ultimo e più grosso significato delle 150 ore: e in questa direzione si deve muovere anche la nostra scuola. Soltanto così è corretto affermare che la scuola è politica e fa politica<sup>95</sup>.

Il documento dell'altro schieramento affronta anch'esso i problemi della motivazione, dei tempi di apprendimento e di maturazione diversi fra i vari ragazzi, soprattutto per quel che riguarda il lavoro di ricerca, che è il più problematico, ma anche il più significativo dal punto di vista metodologico e della maturazione personale.

Abbiamo constatato che nella ricerca si devono seguire i tempi e i modi di lavoro dei ragazzi (che variano dall'uno all'altro), accettando anche una certa tortuosità della strada per cui si arriverà poi a delle conclusioni, anche provvisorie. Non vogliamo dire con questo che l'insegnante debba essere «neutrale» [...], ma che la sua azione di guida alla presa di coscienza deve tener conto del punto di partenza dei ragazzi, delle nozioni e degli strumenti di conoscenza che devono conquistare, dei pregiudizi che devono mettere in discussione, dei comportamenti che devono modificare: tutto questo non avviene a comando, né seguendo un calendario e un programma rigido e astratto, e non avviene per tutti nello stesso tempo e negli stessi modi.

Ci si propone perciò di evitare alcuni errori causati dall'ansia (un lavoro non finito è un'esperienza frustrante per tutti) e dalla mania «efficientistica», che spingono a subissare i ragazzi di materiali e a «dirigere» in modo pressante il lavoro, «[privilegiando] al contrario l'individuazione di problemi che mettano 'in crisi' i ragazzi, li facciano cercare, analizzare e scegliere, ma soprattutto discutere»<sup>96</sup>.

Il disaccordo si profila dunque su altre questioni: sui mezzi, abbiamo detto, e sulle alleanze. Il caso degli organismi rappresentativi degli studenti è emblematico: tutti e due i documenti riconoscono il diritto-dovere di partecipazione, rappresentanza, organizzazione degli studenti nella scuola. Il

documento A, però, punta su un Consiglio dei delegati coinvolto nella didattica, nella gestione sociale, accanto a insegnanti e genitori, soprattutto sulle spinose questioni della «disciplina» e dell'autoregolamentazione.

Gli studenti, in quanto componente della scuola, devono organizzarsi democraticamente fra di loro, devono affrontare direttamente i problemi che li coinvolgono e sapere anche lottare su rivendicazioni ritenute giuste e proposte alle altre componenti e al quartiere. Per questo riteniamo importante la formazione dei delegati di classe e le assemblee degli studenti. Proprio nello spirito della nostra scuola riteniamo importante che non si creino fratture fra le varie componenti e quindi tutti i momenti di organizzazione devono essere aperti al contributo di tutti. In questa direzione, non intaccando il significato autonomo e politico della costituzione di un movimento unitario degli studenti, riteniamo che debba essere recuperata anche la funzione educativa dei delegati di classe e dell'assemblea di classe. Cioè, queste riunioni aperte ai genitori debbono assumere anche la fisionomia di commissioni di lavoro e si devono portare avanti i problemi didattici che si presentano man mano nella classe. Funzionale a questo discorso è lo sviluppo del Consiglio dei delegati che deve avere una sua piattaforma generale anche riguardo ai metodi e ai contenuti, ed una sua applicazione specifica classe per classe.

Ciò andrebbe nella via del superamento concreto e non autoritario nello stesso tempo del problema della disciplina, mettendo le basi per una effettiva autodisciplina degli studenti. Collegati a questi momenti di autodisciplina, vi devono essere i momenti di verifica (ad esempio la lettura e la descrizione delle ricerche fatte dai vari gruppi, in modo che gli studenti possano correggersi gli errori e prendere coscienza dei propri limiti per superarli). Un momento finale di verifica può essere il libro, fatto dalla classe, cioè la raccolta di tutto il materiale prodotto in un anno, preceduto dal bilancio critico fatto dal Consiglio di classe<sup>97</sup>.

Il gruppo B, in un altro documento, dove pure affronta il problema della disciplina, delle regole, del contributo di studenti, insegnanti, genitori, ribadisce però la necessità che sia garantita agli studenti «l'agibilità politica».

Soprattutto è da rifiutare un regolamento che limiti l'agibilità politica nella scuola (controllo delle assemblee degli studenti da parte di insegnanti o organismi ristretti, censura del contenuto dei manifesti e degli spazi dove affiggerli), impedendo in questo modo la maturazione politica degli studenti, attraverso la quale passa anche la possibilità di risolvere i problemi indicati al punto I [problema della non-motivazione, indisciplina, passività, disinteresse, ndr]<sup>98</sup>.

Gestione «dolce» del conflitto o sua visibilità?

Il problema si ripresenta nel rapporto con i genitori e con gli organi collegiali: nelle assemblee, in Consiglio di istituto si verificano spesso scontri violenti e dolorosi. La paura della «politica a scuola» comincia a contagiare anche i genitori del PCI, desiderosi di presentare in quartiere un'immagine rassicurante e «rispettabile» della scuola. Le richieste, i

progetti si scontrano con le preoccupazioni della «compatibilità»: la sperimentazione comincia, pericolosamente, ad essere considerata un lusso, e non più una necessità della classe operaia.

Il fenomeno non riguarda solo la Marelli: all'unità del movimento si stanno sostituendo diverse risposte e iniziative. Il Congresso della CGIL scuola non mette all'ordine del giorno la questione del tempo pieno (del resto, anche i convegni del 1973 e 1974 resteranno un fatto isolato, che non si ripeterà più); al suo interno si forma una sinistra, la cui possibilità di incidere sulla linea del sindacato è però irrisoria; si delinea inoltre un contrasto sempre più aspro fra base e vertice.

La vittoria del PCI negli enti locali porta alla promozione di importanti iniziative e al coinvolgimento di forze attive del movimento, in primo luogo il MCE: basta pensare al lavoro svolto a Torino da Fiorenzo Alfieri nella giunta Novelli, tanto per fare un esempio. D'altra parte, sono proprio del 1976 le proteste di una parte dell'assemblea annuale del MCE per l'«occupazione» da parte del PCI<sup>99</sup>.

Si accentuano comunque le cautele, le prese di distanza del PCI nei confronti del «movimento», mentre diventa centrale il problema del «buon governo» e di altre alleanze.

Chi è critico nei confronti delle scelte di queste forze (e fra gli insegnanti delle scuole sperimentali milanesi sono parecchi) è alternativamente attratto e respinto dai gruppi extra - parlamentari, dove comunque non trova una risposta soddisfacente: questo serve però ad allargare le distanze e ad innescare un conflitto interno.

È il momento del «difficile incontro con le istituzioni» di cui parlavo nell'Introduzione, un momento che caratterizza non solo la scuola ma la società: si realizzano alcune importanti conquiste, ma si delineano anche gli elementi di debolezza e i problemi futuri. Per quel che riguarda il nostro discorso, sia per le scelte delle organizzazioni tradizionali del movimento operaio, sia per la debolezza del «movimento», si profila un «nodo» problematico di fondo: la non estensione della tematica del tempo pieno a tutte le scuole, il suo isolamento, la difesa dell'esistente, che si delineano già nel 1975-76. Non si coglierà neppure l'opportunità delle 150 ore per «entrare» effettivamente nella scuola e realizzare quel collegamento che gli insegnanti del tempo pieno avevano auspicato.

Nel 1977, quando l'attacco ministeriale si fa pesante precludendo al definitivo affossamento del tempo pieno e la linea sindacale delle «compatibilità» e dei sacrifici prende forma chiara, i vari Coordinamenti delle scuole sperimentali tenteranno disperatamente di uscire dall'isolamento e di proporre quell'allargamento che ormai non è più realizzabile<sup>100</sup>.

Nel frattempo, si introducono nella scuola tradizionale parecchie innovazioni previste dalla sperimentazione ma staccate dal loro contesto originario: l'abolizione dei voti (sostituiti da giudizi che pian piano tornano

ad essere cervellotici e selettivi); il «tempo prolungato», le «libere attività», i «progetti», le «promozioni» che però non scardinano il tempo-spazio scolastico, tornato alla sua rigidità; l'inserimento, anch'esso alquanto problematico, dei portatori di handicap.

- <sup>1</sup> L. Borghi, *Relazione alla Tavola Rotonda su «La scuola dell'obbligo a pieno tempo»*, Convegno di Abbadia S. Salvatore, in «Scuola e città», a. XXII, n. 5-6, 1971, p. 184.
- <sup>2</sup> Tancredi Torelli, *La scuola a tempo pieno*, cit., p. 133.
- <sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 128 e 132-133.
- <sup>4</sup> Quaderni CISEM 3, *La sperimentazione del tempo pieno nella scuola media inferiore nella provincia di Milano: contributo all'analisi*, Provincia di Milano, 1976, pp. 27-28.
- <sup>5</sup> Per i precedenti del dibattito sul tempo pieno e sui vari modelli di «scuola integrata» v. Tancredi Torelli, *La scuola a tempo pieno*, cit., pp. 57-69. A mio avviso, però, con la proposta di Ciari si delinea il modello che i «nuovi insegnanti» tenteranno di realizzare.
- <sup>6</sup> L'articolo di Ciari è citato da Gianni Rodari, *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, in «Cooperazione Educativa», a. XXIII, n. 10, ottobre 1974, p. 16.
- <sup>7</sup> B. Ciari, *Per la scuola a tempo pieno* [relazione conclusiva di un anno di sperimentazione del tempo pieno in alcune scuole elementari statali e comunali di Bologna nell'anno scolastico 1968/69, ndr], in «Cooperazione Educativa», a. XIX, n. 12, dicembre 1970, pp. 4-5.
- <sup>8</sup> Tancredi Torelli, *La scuola a tempo pieno*, cit., p. 75.
- <sup>9</sup> Ciari, *Per la scuola a tempo pieno*, cit., p. 6.
- <sup>10</sup> *Ibidem*, p. 6.
- <sup>11</sup> *Ibidem*, p. 3.
- <sup>12</sup> Tancredi Torelli: *La scuola a tempo pieno*, cit., p. 84 (le critiche dei cattolici: il personalismo educativo); p. 95 (la posizione della Confindustria); pp. 96-97, (Progetto 80, aprile 1969).
- <sup>13</sup> *Ghetto o controscuola*, in «L'erba voglio», n. 7, 1972, pp. 7-10.
- <sup>14</sup> Ciari, *Per la scuola a tempo pieno*, cit., pp. 1-9.
- <sup>15</sup> M. Lodi, prefazione a *Tempo pieno, classe operaia*, cit., p. IX.
- <sup>16</sup> Queste vicende meriterebbero uno studio a parte. Ricordo solo *Piani di studio*, il Comitato antifascista, il lavoro di Adriana Lay, Maria Luisa Pesante, Dora Marucco, Marco Revelli nei corsi 150 ore.
- <sup>17</sup> Documento della Sezione sindacale CGIL-Scuola, Scuola media «Marelli», Milano, *Il «tempo pieno» nella Scuola media «Marelli». Spunti per un dibattito*. (3/6/73), p. 2: in FPM, Carte «A. Chiaia», scatola AC4, fasc. 2; Carte «R. Signorini», scatola RS 3\*\*, fasc. 1.
- <sup>18</sup> Fra i tanti documenti, mi limito a citare insieme quelli che ho maggiormente utilizzato:  
Comitato di base degli insegnanti di Torino e provincia, *Capitale, riforma della scuola e tempo pieno*, in «Cooperazione Educativa», a. XXI, n. 9, settembre 1972, pp. 28-39.  
Sezione sindacale CGIL-Scuola, Scuola media «Marelli», Milano, *Il «tempo pieno» nella Scuola media «Marelli»*, cit.; *Il tempo pieno nella scuola media di Cascine Vica* (insegnanti Benvenuto Chiesa e Silvia Sapino) in M. Dina e F. Alfieri (a cura di), *Tempo pieno e classe operaia. Per una scuola alternativa*, Torino, Einaudi, 1974;  
*Il tempo pieno: per affermare una scuola al servizio dei lavoratori*, (Convegno CGIL-CISL-UIL sulla scuola a tempo pieno, Torino, giugno 1973) in *Biblioteca di lavoro* a cura di Mario Lodi, Firenze, Manzuoli, s.d.;  
Convegno MCE sulla scuola media, Ariccia, luglio 1974, in FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS3\*, fasc. 1;  
*Scuola alternativa e ruolo dell'insegnante*, in «Cooperazione Educativa», a. XXI, n. 4, aprile 1972, pp. 27-44 (Pino Torinese);  
R. Signorini, *Appunti per un dibattito sulla scuola a tempo pieno (1-5-73)*, in FPM, Carte «A. Chiaia», scatola AC 4, fasc. 2;  
*Il tempo pieno nella scuola media: sperimentazione pedagogica e controllo politico e Tempo pieno nella scuola elementare* in «Cooperazione Educativa», a. XXII, n. 8, agosto 1973;  
Scuola media «Roberto Franceschi», via Cagliero, Milano. Assemblea d'Istituto, *Documenti sulla sperimentazione in via Cagliero*, Milano, novembre 1977, in FPM, libri Signorini-Tornesello B1.
- <sup>19</sup> Signorini, *Appunti per un dibattito sulla scuola a tempo pieno*, cit.:  
Obiettivo generale: favorire le classi subalterne in lotta per una società nuova (vedi relazione di Pino Torinese, p.5).  
Bisogni economici: non dover sostenere spese per i figli non ancora produttivi. Quindi tempo pieno, mensa, trasporti gratuiti (vedi Pino Torinese, p. 5)  
Bisogni politici. Gli insegnanti debbono contribuire «in quanto insegnanti, al controllo operaio sulla scuola, che non ha alcuna possibilità pratica di realizzarsi se non trova delle «teste di ponte all'interno della scuola stessa, in quegli insegnanti che hanno fatto una scelta di classe. Il contributo di questi ultimi innanzi tutto può essere un contributo di analisi, dall'interno della struttura, ...sugli ingranaggi...della macchina-scuola, in modo che la pressione dall'esterno possa passare dal livello generico in cui spesso ancora si trova ad un livello più puntuale e perciò anche più concreto ed efficace. In secondo luogo può essere un contributo di democratizzazione di tipo generale tramite l'apertura della scuola [...]. Una simile democratizzazione deve essere intesa e condotta ancora una volta non come razionalizzazione dell'attuale sistema scolastico, ma come possibilità per la classe operaia di avere più spazio per l'intervento e il controllo». (F. Alfieri e M. Lodi, *Un'occasione per discutere sul significato della militanza di classe all'interno della scuola*, pubblicato in appendice a J. Celma, *Diario di un educatore*, Guaraldi, 1972, pp. 209-210).  
Bisogni sociali: non selezione né ora né dopo. Non ora (niente voti, niente esami di riparazione, niente bocciature, eliminazione delle differenze culturali di provenienza). Non dopo (raggiungimento di strumenti culturali adeguati alla continuazione degli studi, riforma della scuola secondaria superiore e dell'università) (v. Pino Torinese, p. 5 e F. De Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, Feltrinelli, 1972, pp. 84-85).  
Bisogni culturali: sapere fin da piccolissimi chi sono gli sfruttatori e chi sono gli sfruttati (cioè contenuti nuovi, consistenti essenzialmente nell'acquistare consapevolezza delle contraddizioni della realtà in cui si vive per poter

cambiarla); «vivere un'esistenza più libera e meno condizionata, in modo che la lotta di classe non abbia solo come fine ultimo la distruzione degli attuali rapporti di produzione ma anche e forse soprattutto una vita felice in cui, come dice giustamente J. Celma, sia possibile 'la riscoperta dei rapporti umani, la rinascita dei rapporti amorosi senza alcuna esclusione, il sorgere di nuove energie creatrici» (Alfieri e Lodi, cit., p. 211).

(gli obiettivi culturali sono indicati dettagliatamente in Pino Torinese e De Bartolomeis, pp. 87-97)

<sup>20</sup> Comitato di base degli insegnanti di Torino e provincia, *Capitale, riforma della scuola e tempo pieno*, cit., pp. 34-35.

<sup>21</sup> L'insistenza su queste due scuole non è casuale: qui operano infatti parecchi aderenti di rilievo al MCE come Marina Dina, Gianni Giardiello, Benvenuto Chiesa.

<sup>22</sup> Quaderni CISEM 3, *La sperimentazione del tempo pieno nella scuola media inferiore nella provincia di Milano: contributo all'analisi*, cit., pp. 17-25. Per l'Umanitaria v. anche P. Spazzali, *L'esperienza di una scuola media sperimentale*, in «Fogli di informazione» n. 7, 1973, pp. 216-237.

<sup>23</sup> XIII Rapporto CENSIS, 1979 pp. 141 e 145-147:

Lo sviluppo della sperimentazione della scuola media, già rilevata negli scorsi anni, è ormai consolidato. Il numero delle scuole medie interessate alla sperimentazione si è moltiplicato per otto, passando dalle 61 unità coinvolte all'inizio dell'attività, nel 1971, alle 498 del 1978/79, pari al 5,4% del totale delle scuole. Esse risultano, tuttavia, largamente concentrate nelle regioni nord-occidentali (soprattutto Piemonte e Lombardia) e centrali (soprattutto Toscana e Lazio) dove trovano condizioni strutturali e culturali più favorevoli [...]. Questo tipo di scuola integrata, disciplinata annualmente da una serie di ordinanze ministeriali, ma ancora priva di uno stabile assetto istituzionale, si dibatte tra molteplici ostacoli in ordine a una precisa identità [...]. È avvertibile, infatti, la carenza di una certa unità di azione degli insegnanti [...] crescente abbandono delle sperimentali da parte dell'utenza dei ceti più elevati. Inoltre, la scarsa informazione ha scoraggiato la domanda dei genitori [...] Infine l'alto costo unitario, che a livello nazionale è del 35,8% in più rispetto al costo di una classe normale.

<sup>24</sup> Quaderni CISEM 3, *La sperimentazione del tempo pieno nella scuola media inferiore nella provincia di Milano*, cit., p. 9.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 10 (elenco delle scuole medie a tempo pieno di Milano e provincia secondo l'anno d'inizio della sperimentazione); pp. 12-13 (cartine sulla localizzazione).

<sup>26</sup> Per un'informazione generale, oltre ai testi già citati, v. anche Movimento Cooperazione Educativa, *La realizzazione della scuola a tempo pieno*, Padova, la Linea Editrice, 1977; *La scuola a tempo pieno in provincia di Milano*, Provincia di Milano – Servizio Orientamento, 1974.

<sup>27</sup> Per tutta questa parte sono stati utilizzati i fondi «Roberto Signorini» e «Adriana Chiaia» in FPM, che offrono la documentazione completa della Scuola media «Marelli» dal 1971 al 1977.

<sup>28</sup> Analoge le esperienze di Pino Torinese e Cascine Vica:

L'analisi di ciò che deve significare «scuola dell'obbligo» con tutte le implicazioni connesse, espresse ad esempio nel libro della scuola di Barbiana, ha spinto gli insegnanti prima di tutto ad abolire gli esami di riparazione, sostituendoli con un corso di recupero di quindici giorni nel mese di settembre, e a non bocciare, salvo casi particolarissimi. Inoltre alcuni di questi insegnanti, che avevano approfondito l'analisi degli strumenti di selezione della scuola, hanno voluto eliminare anche il voto, stimolo alla competizione e quindi strumento di selezione, dapprima usando il voto unico sulla pagella per annullarne il valore e il significato, poi, ottenutane l'autorizzazione, abolendolo del tutto (l'anno scorso in alcune classi è stato dato solo il giudizio nel primo quadrimestre, giudizio e voto unico alla fine dell'anno per necessità burocratiche). Da quel momento si è aperta una ricerca di nuovi metodi di valutazione che finora sono stati identificati nel giudizio motivato e differenziato, che elimini la possibilità di confronto con i compagni, sia dinamico e perciò non frustrante, formulato analiticamente dal Consiglio di classe ogni quadrimestre oltre che nei giudizi sui singoli lavori. Gli insegnanti che hanno scelto di abolire il voto sono naturalmente quelli che tentano un insegnamento diverso, sulla base di un aggiornamento pedagogico, psicologico e didattico proveniente da libri, riviste, convegni ecc. o dal rapporto con il Movimento di Cooperazione Educativa.

in *Scuola alternativa e ruolo dell'insegnante*, «Cooperazione Educativa», a. XXI, n. 4, aprile 1972, pp. 30-31 (Pino Torinese).

Avviammo nella primavera del '70, attraverso un questionario proposto a tutte le famiglie degli allievi della scuola, una indagine conoscitiva per mezzo della quale raccogliemmo una serie di informazioni sul loro grado di partecipazione ai problemi della scuola e sulla loro disponibilità a discuterne gli aspetti sia didattici sia strutturali. [...] Fra le diverse tematiche l'attenzione dei più si focalizzò sui problemi delle carenze strutturali e quindi sui doppi turni.

Noi avevamo ben chiaro d'altra parte che l'abolizione dei doppi turni non era fine a se stessa, perché da essa dipendeva la possibilità - con le relative importantissime implicazioni pedagogiche - di tenere i ragazzi a scuola tutta la giornata. Noi cercavamo per questa via di sensibilizzare la popolazione, disposta a mobilitarsi per un problema strutturale e in definitiva di quantità (il numero di ore) ad un più difficile discorso di qualità: l'esigenza del «tempo pieno» come strumento indispensabile per realizzare una scuola diversa nei metodi e nei contenuti di lavoro.

In effetti, i risultati degli scrutini (97,2 per cento di promossi a giugno, istituzione dei corsi di recupero) dimostravano che il discorso contro la selezione burocratica stava ormai passando.

Avevamo tuttavia molto chiaro che i nodi reali da sciogliere stavano più a monte e che non bastava dare la licenza media ai ragazzi di Cascine Vica per porli sullo stesso piano del figlio dell'ingegnere. Occorreva per di più trovare il modo di chiarire ai loro stessi genitori i reali termini del problema. Infatti proprio questi chiedevano in molti casi la «scuola dura» dei quattro e dei compiti a casa, quella che già aveva emarginato loro, come unica strada di promozione sociale per i loro figli.

Partendo da queste considerazioni e dalla sfiducia in un doposcuola tradizionale nacque la richiesta, presentata a fine anno al provveditorato, di avviare un vasto esperimento di scuola a tempo pieno, che avesse le stesse caratteristiche di orario delle classi di aggiornamento, ma che fosse un organico sviluppo del lavoro già avviato da molti di noi nelle



loro classi (le quali ultime dovevano restare inalterate nella loro composizione). Il numero fu stabilito sulla base delle persone formalmente o sostanzialmente disponibili.

*Il tempo pieno nella scuola media di Cascine Vica*, cit., pp. 238-239.

<sup>29</sup> Sezione sindacale CGIL-Scuola, Scuola media «Marelli», Milano (a cura di), *Il «tempo pieno» nella Scuola media «Marelli»*, cit. Per l'attuazione del doposcuola v. *Linee per l'attuazione del doposcuola*, in FPM, Carte «A. Chiaia», scatola AC 5, fasc. 1:

La legge istitutiva della scuola dell'obbligo afferma il diritto allo studio. Questo diritto non è realizzato [v. Il stesura] dalla maggior parte degli alunni che, attualmente, frequentano la scuola solo alla mattina e nel resto della giornata non trovano un ambiente capace di fornir loro il necessario completamento culturale e formativo.

Questa necessità di completamento è talmente sentita che da vari anni si auspica una scuola a tempo pieno.

I ragazzi per apprendere determinate cose, per impadronirsi bene della lingua, della matematica ecc., [v. Il stesura] per imparare ad esprimersi hanno bisogno di più tempo di quello che la scuola mette loro a disposizione. Inoltre ci sono molte attività che i ragazzi dovrebbero fare e che solo pochi nel nostro quartiere fanno. Attività che offrono ai giovani gli strumenti per parlare, per discutere, per muoversi a loro agio nell'ambiente in cui vivono.

Per questo è necessario che i ragazzi restino a scuola più a lungo. [...]

Il Doposcuola non deve quindi essere un mezzo per prolungare di due ore le lezioni del mattino, né, d'altra parte, deve consistere solamente in attività «ricreative»; esso deve fornire ai ragazzi tutta una serie di mezzi e di sussidi didattici che diano ai ragazzi stessi un metodo di apprendimento più personale e critico.

<sup>30</sup> FPM, Carte «A. Chiaia», scatola AC 4, fasc. 4.

<sup>31</sup> FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 1, fasc. 2; confrontare con il dibattito successivo sullo stesso problema.

<sup>32</sup> FPM, Carte «A. Chiaia», scatola AC 4, fasc. 2.

<sup>33</sup>

25/5/71. Alla Spett/Segreteria del Sindacato scuola CGIL e p.c. al Provveditorato agli studi di Milano.

Il giorno 8 c.m. è pervenuta a questa Presidenza la nomina della prof. XY a rappresentante del Sindacato Prov. Scuola CGIL. Poiché si ha motivo di ritenere che sotto l'egida del Sindacato si stia attuando un'opera di rottura estremistica contro la Scuola, che va al di là delle giuste aspirazioni di una scuola modernamente intesa, si chiede un colloquio, possibilmente in questa Sede scolastica, per la visione di tutti i documenti, con personale responsabile di codesta spett/le Segreteria,

in FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 1, fasc. 2.

<sup>34</sup> FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 1, fasc. 2.

<sup>35</sup> In neolingua scolastica vuol dire «ricevimento parenti».

<sup>36</sup> FPM, Carte «A. Chiaia», scatola AC 4, fasc. 2.

<sup>37</sup> L. Muraro, *La scimmia pedagogica*, Milano, Emme Edizioni, 1972; v. anche *La scimmia pedagogica* in «L'erba voglio», a. I, n. 2, settembre 1971, pp. 18-22.

<sup>38</sup> *Il tempo pieno nella scuola media di Cascine Vica*, cit., p. 236.

<sup>39</sup> FPM, Carte «A. Chiaia», scatola AC 3, fasc. 3 «Documentazione alunni, 1970-73».

<sup>40</sup> FPM, Carte «A. Chiaia», scatola AC 4, fasc. 1 «Documentazione Consiglio dei genitori 1970/71 e 1973/74».

<sup>41</sup> Sezione sindacale CGIL-Scuola, Scuola media «Marelli», Milano (a cura di), *Il «tempo pieno» nella Scuola media «Marelli»*, cit.

<sup>42</sup> Cfr. i casi di Agrate Brianza («Quaderni CISEM 3», cit., p. 32) e Pino Torinese.

<sup>43</sup> Per la vicenda del doposcuola, dalle prime avvisaglie a giugno al licenziamento a ottobre, v. FPM, Carte «A. Chiaia», scatola AC3, fasc. 4 e AC 4, fasc. 4.

<sup>44</sup> FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 1, fasc. 3. Altrettanto difficile la situazione a Cascine Vica:

Contrariamente alle nostre previsioni il provveditorato concesse l'autorizzazione. L'anno scolastico 1970-71 fu il primo di tempo pieno. Le difficoltà di avvio furono enormi. I principali problemi da risolvere erano:

- Trovare fra tutti gli insegnanti una concordanza d'impostazione. Alcuni insegnanti, nominati dal provveditorato quell'anno si trovavano nella necessità di accettare l'esperimento senza aver potuto discuterne il significato e la impostazione.

- Mancanza di fondi: gli unici a disposizione, quelli della cassa scolastica, non potevano venir utilizzati liberamente per le restrizioni burocratiche e quelle personali della preside.

- Aboliti i doppi turni, non per questo si possedevano locali idonei: nella ex fabbrica nella quale si trova tuttora la nostra scuola non v'erano altri spazi che otto aule ed un enorme cortile pieno di macerie che venne un po' alla volta ripulito dai ragazzi, fino al giorno in cui l'intervento del comune ne concesse una maggiore agibilità.

- Molte difficoltà, è innegabile, derivavano dai ragazzi stessi: «...una scuola di quartiere di immigrazione che ha avuto il 97 per cento di promossi l'anno precedente dispone, per così dire, di un materiale umano leggermente differente da quello di una scuola in cui l'operazione chirurgica della bocciatura taglia via quelli che vengono considerati i bubboni più grossi.

Di gente atta a rompere vetri, a scappare per le scale... a scavalcar muretti... noi ne abbiamo una percentuale notevole». [...]

Alle difficoltà si cercava di reagire meglio che si poteva. Le macerie ed i rottami del nostro cortile, ad esempio, costituirono il primo materiale con il quale, insieme ai ragazzi, costruiamo pollai e voliere, a tutt'oggi debitamente abitati. È tuttavia indubbio che allo spettatore esterno l'ambiente offriva un aspetto da «Corte dei Miracoli» nel quale era difficile distinguere tra la sana operosità ed il caos.

L'esperienza di quell'anno, abbastanza sconnessa dal punto di vista organizzativo e didattico, costituì tuttavia una base importantissima di riflessione per mettere a punto ipotesi più consapevoli e precise su cui si fonda il lavoro più organico di questi due anni.

È indubbio che gli anni successivi hanno consentito importanti evoluzioni del nostro lavoro su tutti questi piani.

*Il tempo pieno nella scuola media di Cascine Vica*, cit., pp. 240-241.

<sup>45</sup> Sezione sindacale CGIL-Scuola, Scuola media «Marelli», Milano (a cura di), *Il «tempo pieno» nella Scuola media «Marelli»*, cit.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> FPM, Carte «A. Chiaia», scatola AC 4, fasc. 1: Consiglio dei genitori SMS «Marelli», dalla *Lettera di protesta alla preside Annoni* alla lettera-documento *Carissimi genitori*.

<sup>48</sup> Relazione Finale, Classe II C, 1971/72, prof. Adriana Chiaia (in FPM, Carte «A. Chiaia», scatola AC 5, fasc. 1).

<sup>49</sup> È il mio caso e quello di Roberto Signorini (servizio militare e incontro durante i congedi con l'MCE milanese; lettura di Mario Lodi; al rientro, corsi abilitanti e la richiesta come assegnazione provvisoria di insegnare alla Marelli).

<sup>50</sup> Sezione sindacale CGIL-Scuola, Scuola media «Marelli», Milano (a cura di), *Il «tempo pieno» nella Scuola media «Marelli»*, cit.

<sup>51</sup> R. Signorini, *Appunti per un dibattito sulla scuola a tempo pieno*, (1/5/73), FPM, Carte «A. Chiaia», scatola AC 4, fasc. 2.

<sup>52</sup> Come esempio della costante criminalizzazione di tutte le pratiche della scuola a tempo pieno anche da parte di un certo tipo di stampa cfr. la montatura del «7 politico» alla scuola media Casati (con relativi risvolti giudiziari), ancora quando nella scuola tradizionale erano stati aboliti i voti: FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS4, fasc. 5.

<sup>53</sup> Elenco scuole medie a tempo pieno di Milano e provincia, fornito dal Provveditorato nel 1975/76, in FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 4, fasc. 4.

<sup>54</sup> Scabia era intervenuto alla Palazzina Liberty con *Il gorilla quadrumano* e poi alla Marelli con *Il brigante Musolino*, che costituirà lo stimolo per un lavoro teatrale sul brigantaggio nel 1975.

<sup>55</sup> V. la celeberrima esperienza di animazione, *Le botteghe della fantasia*, allestita a Milano alla Rotonda della Besana oltre ai vari testi editi da Guaraldi o da Emme Edizioni.

<sup>56</sup> Per un'esposizione più articolata v. la programmazione in FPM, Carte «R. Signorini» (scatola RS1, fasc. 3 e scatola RS3\*\*, fasc. 1-7) e Carte «A. Chiaia» (scatola AC5, fasc. 1, 2, 3, 5).

<sup>57</sup> Per l'indicazione degli obiettivi mi sono rifatta, oltre ai documenti delle varie programmazioni della Marelli, alla sintesi presente in un articolo in «S/boccia?», a cui hanno collaborato alcuni insegnanti della Marelli: Centro documentazione scuola, via S. Croce 21, Milano, *Un contributo al dibattito sulla sperimentazione*, «S/boccia?», n.1, marzo 1978, pp. 18-20, in FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 3\*, fasc. 5.

<sup>58</sup> Un elenco dei libri più diffusi sull'argomento: F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia* (Milano, Feltrinelli, 1969); G. Giardiello e B. Chiesa, *Gli strumenti per la ricerca e I contenuti della ricerca* (Padova, La Linea Editrice, 1976), *La ricerca e la storia*, a cura del MCE (Conegliano, Edizioni Cooperative, 1972); G. A. Gilli, *Come si fa ricerca* (Milano, Mondadori, 1971); G. Balestra, B. Boveri, R. Ruspini Florian, *Scuola è ricerca*, (Torino, Musolini, 1978). Analoghi percorsi si potrebbero indicare per tutti gli altri punti: per questo rimando al Capitolo 3, sez *Editori e collane*.

<sup>59</sup> FPM, Carte «A. Chiaia», scatola AC1, fasc. 2.

<sup>60</sup>

FPM, Carte «R. Signorini», Materiale audiovisivo.

<sup>61</sup> *Ibidem*.

<sup>62</sup>

*Ibidem*.

<sup>63</sup> *Ibidem*.

<sup>64</sup> Centro documentazione scuola, via S. Croce 21, Milano, *Un contributo al dibattito sulla sperimentazione*, cit.

<sup>65</sup> L'Arco fornisce un ricco catalogo di film e un servizio di proiezione per le scuole, di cui si fa largo uso.

<sup>66</sup> In questo periodo comincia ad esserci maggior attenzione a queste tematiche, in concomitanza con i discorsi sul corpo e la qualità della vita, e più tardi col diffondersi del movimento verde ed ecologista: v. i lavori sull'alimentazione fatti alla Marelli o il grande successo de *Lo sfruttamento alimentare* del Centro di documentazione di Pistoia.

<sup>67</sup> FPM, Carte «A. Chiaia», scatola AC 4, fasc. 5:

Volantino *Per l'obiettivo della mensa...*, firmato: Il Comitato di lotta dei genitori della Scuola media «Marelli», la sezione sindacale CGIL-CISL, Il Collettivo degli studenti, 16/12/74;

Comunicato stampa (delegazione 19 dicembre '74). *Vogliamo la mensa ...*, Collettivo studentesco «Marelli», 25/1/75;

*Convocazione d'assemblea* per il 21/3/75 (mensa);

*Per la mensa pic-nic in classe*, in «Il Giorno», 27 marzo 1975;

*Milano - Medie inferiori: gli studenti sanno lottare e vogliono la mensa*, in «Lotta continua», 28 marzo 1975.

<sup>68</sup> Voglio ricordare il grande successo dei Festival dell'«Unità» di questo periodo.

<sup>69</sup> *Relazione critica del lavoro svolto nel '74-'75 nelle classi degli insegnanti Bottanelli, Chiaia, Franzolin, Lazzaro, Mantegazza, Marchesani, Signorini, Tornesello, per le discussioni dei giorni 18, 19, 20 giugno 1975*, in FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 1,

fasc. 7.

<sup>70</sup> *Il tempo pieno nella scuola media di Cascine Vica*, cit., pp. 233-234.

<sup>71</sup> «Lotta Continua» 13 luglio 1977 (più sintetico) - articoli dattiloscritti di Roberto Signorini in FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 3\*, fasc. 5 (da pubblicare su «Cooperazione Educativa» e «Scuola Documenti», dove si era aperto un dibattito a seguito dell'intervento di P. Tarallo *Situazioni e prospettive della scuola a tempo pieno*, in «Scuola Documenti», n. 11, marzo-aprile 1977).

<sup>72</sup> Emblematico un breve articolo sulla crisi delle sperimentali apparso su «Il Giorno» dell'11/6/78 (*Sperimentali: pochi iscritti*) e il commento del XIII Rapporto CENSIS, cit., p. 147.

<sup>73</sup> FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 4, fasc. 5.

<sup>74</sup> FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 4, fasc. 5: Mozione approvata all'unanimità dal collegio degli insegnanti della scuola media «Marelli» il 6 settembre 1974 (adesioni: Lesmo, Monluè, Cesate, «Mattei»).

<sup>75</sup> Mozione approvata a maggioranza dal collegio dei professori della scuola media «G. Casati», 17/9/1974, in FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 4, fasc. 5.

<sup>76</sup> FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 4, fasc. 5: Circolare ministeriale n.101 del 15 aprile 1975 (trasmessa in parte dal Provveditorato il 20 maggio 1975).

<sup>77</sup> FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 4, fasc. 5: Circolare ministeriale n. 225 dell'8 agosto 1975, trasmessa dal Provveditorato il 27 agosto 1975.

<sup>78</sup> FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 4, fasc. 5, [Malfatti: disegno di legge su «corsi di sostegno» e «libere attività» senza spese]: Relazione ministeriale e schema del disegno di legge  
*Malfatti vuole stroncare doposcuola e tempo pieno*, in «Lotta Continua», 16 settembre 1975  
*Analisi di una mezza riforma* in «Sindacato e scuola CGIL», 3 marzo 1976.

<sup>79</sup> Relazione ministeriale e schema del disegno di legge in FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 4, fasc. 5.

<sup>80</sup> *Analisi di una mezza riforma*, cit.

<sup>81</sup> FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 4, fasc. 5.

<sup>82</sup> FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 4, fasc. 5: Mozione approvata a maggioranza dal collegio degli insegnanti della Scuola media «Marelli» riunito il giorno 8 ottobre 1975, cicl.; v. anche volantino *Le scuole sperimentali a tempo pieno corrono quest'anno il rischio di esistere di fatto solo sulla carta*, firmato Genitori e insegnanti della Scuola media «Marelli», ottobre 1975, cicl.

<sup>83</sup> FPM, scatola RS 4, fasc. 5: *Le scuole sperimentali a tempo pieno quest'anno rischiano di non poter cominciare a funzionare*, firmato Le sezioni sindacali delle due scuole medie di Novate Milanese e Il collegio docenti della II scuola, ottobre 75.

<sup>84</sup> FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 4, fasc. 5.

<sup>85</sup> *Ibidem*.

<sup>86</sup> *Ibidem*.

<sup>87</sup> *Ibidem*: Novembre 1976. *Situazione nella scuola media di via Cagliari «R. Franceschi»*, firmato dagli insegnanti in disaccordo con la linea di autoriduzione.

<sup>88</sup> FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 2, fasc. 4:

Nella scuola media «Marelli» è in corso da due anni l'esperienza del tempo pieno, iniziata come risposta all'esigenza di rinnovamento della scuola nelle strutture e nei contenuti avanzata dai lavoratori del quartiere.

Questo lavoro ha già conseguito dei risultati significativi [...] ma non può considerarsi ancora pienamente soddisfacente a causa dei numerosi ostacoli che incontra ogni tentativo di cambiamento della scuola. [...] Per questo gli aspetti positivi e quelli negativi della sperimentazione in corso sono stati in varie occasioni sottoposti alla discussione fra gli insegnanti, gli studenti, i genitori e gli altri lavoratori del quartiere.

Contemporaneamente, però, ad opera di pochi individui che hanno rifiutato la dialettica democratica per sostituire ad essa la calunnia e la denigrazione, quest'anno si è portato avanti nel quartiere un attacco alla sperimentazione che si svolgeva nella scuola media «Marelli», accusando gli insegnanti di favorire il disordine, fare propaganda politica, non preparare culturalmente gli studenti. Sulla base di queste calunnie è stata stesa una lettera di attacco personale contro quegli insegnanti che vengono identificati con l'esperimento della scuola a tempo pieno...e che fanno parte della sezione sindacale CGIL-scuola della media «Marelli». Sebbene non risulti che tale lettera sia stata firmata da molti genitori, resta il fatto molto grave che chi l'ha scritta e la fa circolare si adopera a creare un clima di sfiducia e di ostilità intorno alla scuola e ad alcuni insegnanti in particolare, senza che se ne possano discutere pubblicamente e democraticamente i motivi.

<sup>89</sup> Presa di posizione della scuola Moneta, 6 giugno 1973, *ibidem*.

<sup>90</sup> *Ibidem*. Voglio ricordare che anche nel giugno 1977 Comunione e Liberazione raccoglie firme contro la Marelli, suscitando questa volta la reazione del Collegio dei professori:

Il tempo pieno non si tocca!!

È a tutti noto il tentativo operato da alcuni genitori del nostro quartiere di portare - anche attraverso una raccolta di firme per trasformare una delle due scuole a tempo pieno in scuola a tempo normale - un attacco alle scuole sperimentali operanti nella zona 7 e alla nostra scuola in particolare, diffondendo per il quartiere «voci e giudizi» che altro non sono che gratuite affermazioni e disoneste calunnie sul lavoro di tutto il personale della scuola «Marelli». Questo disegno, appoggiato dalle circolari ministeriali rappresenta un attacco al diritto allo studio e apertamente tenta di

riproporre un modello di scuola autoritaria, sostanzialmente antidemocratica, selettiva e didatticamente superata. Per questi motivi il Collegio degli insegnanti, riunitosi il 31 Maggio per discutere le circolari ministeriali sulle pre-iscrizioni e la risposta negativa al nostro progetto di sperimentazione per l'anno scolastico 1977-78, ribadisce il proprio disaccordo con i limiti posti dal ministero alla sperimentazione e condanna la possibilità dell'inserimento di classi a tempo normale all'interno della scuola sperimentale, ritenendolo negativo dal punto di vista sia organizzativo che didattico e pedagogico

Il Collegio degli insegnanti della Scuola Media Statale «E.Marelli».

<sup>91</sup> Documento di denuncia e protesta delle sezioni sindacali CGIL e CISL «Marelli», 17 luglio 1974 e «Il Giornale», 7 luglio 1974, *ibidem*.

<sup>92</sup> Queste vicende verranno trattate più approfonditamente nel Capitolo 6, *L'antifascismo*.

<sup>93</sup> Documento di denuncia e protesta delle sezioni sindacali CGIL e CISL «Marelli», 17 luglio 1974, cit.

<sup>94</sup>

«Scuola e città», a. XXVI, n. 1, gennaio 1975, in FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 2, fasc. 4.

<sup>95</sup> FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 1, fasc. 7. *Riflessioni sul tempo pieno alla «Marelli»*, documento elaborato da alcuni insegnanti (Barilli, Colmegna, Piccinini, Ricci, Ferrario, Serafini, Scacchi, Bevilacqua e Tardini).

<sup>96</sup> *Relazione critica del lavoro svolto nel '74-'75 nelle classi degli insegnanti Bottanelli, Chiaia, Franzolin, Lazzaro, Mantegazza, Marchesani, Signorini, Tornesello, per le discussioni dei giorni 18, 19, 20 giugno 1975*, in FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 1, fasc. 7.

<sup>97</sup> *Riflessioni sul tempo pieno alla «Marelli»*, cit.

<sup>98</sup> *Documento presentato da Bartolommei (genitore), Chiaia (insegnante), Fioriti (genitore), Franzolin (insegnante), Lazzaro (ins.), Signorini (ins.), Tornesello (ins.) il 26 maggio [1975, ndr] alla riunione della commissione del Consiglio di Istituto sul problema del comportamento*, in FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 1, fasc. 7.

<sup>99</sup> Resoconto dell'Assemblea nazionale MCE, 30 ottobre-2 novembre 1976, in «Scuola documenti», marzo-aprile 1977.

<sup>100</sup> Per le vicende del Coordinamento milanese, a cui la Marelli darà un notevole contributo v. FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 4, fasc. 5; v. anche *Malfatti*, fumetto ciclostilato, classe II C 1977/78 [costo L. 200], in FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 5, fasc. 2. Per il Coordinamento torinese v. P. Tarallo, *Un'esperienza di base: il coordinamento delle scuole medie a tempo pieno di Torino e provincia*, in «Scuola documenti» n. 14, gennaio 1978, pp.34-36.