

CAPITOLO QUARTO

DIFFERENZE CULTURALI E APPRENDIMENTO SCOLASTICO: ESPE-
RIENZA DI DOPOSCUOLA NEL QUARTIERE POPOLARE "AVERSA"
DI AVELLINO

Circa quattro anni fa, agli inizi del 1968, un grup-
po di giovani, di cui facevo parte anche io prese la de-
cisione di iniziare un lavoro di doposcuola per i bambi-
ni del quartiere "Aversa".

Esso è una delle due parti in cui è diviso il rione
"Mecca", situato alla periferia ovest della città di Avel-
lino, e la cui popolazione si aggira sulle duemila unità.
L'altra parte è costituita dal quartiere "Valle".

Mentre in quest'ultima zona prevale ~~xx~~ il ceto im-
piegativo, con cospicue frange di piccoli artigiani, di
modesti commercianti, e con un nucleo abbastanza denso di

operai delle scarse industrie cittadine, la seconda zona quella che ci interessa è invece quasi totalmente abitata da un sottoproletariato che si dedica a lavori saltuari (venditori ambulanti, stracciaroli, manovali a giornata, ecc.), che cioè non ha un definito rapporto di lavoro, quindi di una precisa definizione di classe.

20 Tutto il quartiere, comunque, svolge in generale nei riguardi della città una funzione ben precisa: assicura forza di lavoro abbondante e a basso prezzo, e una domanda interna abbastanza sostenuta di mezzi di consumo.

Un sud nel sud, insomma, con tutte le caratteristiche ad esso peculiari: clientelismo, ricatto assistenziale, autoritarismo e gesuitismo ecclesiale.

Il quartiere, da un punto di vista può strettamente sociale, non è autosufficiente. Manca ogni tipo di infrastruttura: scuola, farmacia, ambulatorio, asilo pubblico, centro sociale, Ufficio postale.

L'asilo che c'è, è monopolio del clero, privo di spazio, di materiale, di personale specializzato.

Per quanto riguarda più propriamente le abitazioni, i prezzi nella prima zona sono altissimi, anche se si tratta di case "popolari" quindi piccole senza alcun confort= quattro pareti umide.

Nella seconda zona i prezzi sono più bassi, ma qui l'abbandono è totale, anche le strade sono in totale dissesto, come pure il sistema delle fogne (e si pensi che già la posizione topografica è terribile: la zona si trova alla fine di una ripida discesa, in un grosso fosso).

Come si vede quelle qui tracciate in generale sono le caratteristiche di un ghetto, di uno squallido dormitorio, non di un efficiente quartiere.

Fu in questo quartiere appunto che noi decidemmo di lavorare. Fu una decisione maturata anche in seguito alla lettura di "lettera a una Professoressa" della scuola di Barbiana.

Tutti eravamo abitanti del quartiere, studenti distratti e ripiegati sulla nostra "cultura" sul nostro mondo, incapaci di cogliere i problemi ~~reali~~ del quartiere che ci circondava.

Don Milani fu quindi una sferzata alla nostra pigrizia, fece nascere in noi l'esigenza di agire, di lottare là dove eravamo.

Fu poi spontaneo per noi lavorare sullo stesso terreno, quello del doposcuola, del prete di Barbiana.

Ma, prima di cominciare, avevamo già commesso un errore.

Ci era mancato, a ^{un} livello di indagine generale, sul quartiere e i suoi abitanti, un approfondimento psicologico, una analisi, una discussione dei dati a disposizione.

Non avemmo ad esempio la capacità di capire e di spiegare un fenomeno che poi si dimostrò centrale, estremamente importante: l'individualismo (che poi vuol dire apatia, assenteismo, indifferenza verso i propri problemi)

del sottoproletariato premessa ricorrente di ogni sua manifestazione di passività.

Ma non era solo su queste scelte passive che avremmo dovuto indagare, ma anche sugli atteggiamenti, sulle motivazioni psicologiche che ne erano alla base.

Solo questo approfondimento ci avrebbe poi potuto consentire di intervenire correttamente sul terreno sociale.

Quella che invece ci sosteneva era una fiducia magica delle parole, quasi che fosse bastato scendere nel quartiere e chiarire ai genitori l'importanza della scuola per i loro figli per farli muovere (magico potere della volontà!), facendo così crollare in un attimo tutte le stratificazioni, le cristallizzazioni che determinano il loro essere sociale.

Solo oggi abbiamo capito, proprio grazie ai più modesti approfondimenti psicologici, che certe incrostazioni non si possono eliminare con un colpo di spugna, ma che invece occorre studiare e analizzarle rigorosamente e pa-

zientemente e con strumenti scientifici idonei.

Solo oggi sappiamo, ed è ormai riconosciuto da molti, che le ingiustizie sociali croniche (quelle che continuamente subiscono gli abitanti del Rione Aversa) e tuttavia sanabili, intaccano e danneggiano la personalità caratterizzandole nella sua efficienza e nelle sue capacità creative, se non addirittura nel suo stesso porsi.

Per quanto si cerchi disperatamente di negarlo, la realtà di questo semplice fatto continua a sussistere e a imporsi.

Questo condizionamento della personalità sociale lo si può comprendere soltanto come una delle conseguenze di una certa realtà storica che l'ha prodotta.

(21)

Non sono stati certamente gli abitanti del quartiere a desiderare di essere isolati in quel ghetto, anche se spesso tale convinzione è comunemente nutrita dagli estranei alla vita del quartiere. La conseguenza quanto mai crudele e psicologicamente repressiva di ciò che essi possono

ciano a dubitare e a chiedersi se essi, la loro famiglia e il loro gruppo, davvero non meritino dal resto della società più rispetto di quanto ricevano.

Sappiamo (1) bene quali effetti negativi derivano in un individuo, oltre che dalle esperienze negative del rapporto con gli altri, dalla mancata realizzazione dei suoi bisogni. Quando egli è sottoposto ad una grave o ad una prolungata frustrazione, la sua incapacità di raggiungere lo scopo può far sorgere sentimenti di fallimento personale e di ansia. Egli allora per difendere l'immagine che ha di sé reagirà con l'aggressività, o con la regressione, con la fuga o con la rimozione, con la formazione reattiva o con la razionalizzazione, con la proiezione, con l'autismo o con l'identificazione.

Molto frequente è soprattutto l'aggressività che si manifesta o con sentimenti ed azioni di ira e di rabbia, o

(1) David Krech, Richard S. Crutchfield Egerton L. Ballachey. individuo e Società. Giunti Barbera, Firenze 1970 pag. 141-145

con la violenza fisica contro oggetti e persone, o con attacchi verbali, o con fantasie di violenza e di aggressione.

R. ...

FUNZIONAMENTO E DURATA DEL DOPOSCUOLA

Il presupposto fondamentale, perchè si potesse svolgere il doposcuola, era avere a disposizione un locale nel quartiere.

Non esistendo però un centro sociale, nè locali liberi da poter affittare, ci rivolgemmo al prete, che nel quartiere aveva a disposizione un locale a pianterreno, adibito a cappella.

Rimaneva ora da stabilire quali e quanti dovessero essere i bambini che dovevano frequentare il doposcuola. Decidemmo perciò di fare una specie di censimento presso le due scuole frequentate dai ragazzi del quartiere: una sita a circa un chilometro, a via Colombo, l'altra molto più lontana, fuori della città.

Avevamo così un primo incontro con la realtà della scuola e con i suoi maestri.

Ascoltammo pazientemente le loro lagnanze, infarcite di paternalismo, di disprezzo represso, di compiacimento per la nostra iniziativa che li aiutava forse a mettersi in pace con la coscienza. Non uno mancò di sottolineare le carenze e le deficienze dei bambini (nel senso di mancanza costituzionale e fatale di intelligenza), non uno ebbe il coraggio di riconoscere che la propria negligenza, la propria noncuranza non faceva che aggravare la situazione dei bambini, già così precaria.

Comunque, alla fine, l'elenco fu formato. Ci troviamo così di fronte a una lista di circa duecento bambini. Naturalmente poichè eravamo ben pochi, fu giocoforza sceglierne un numero limitato, seguendo il criterio di dare la precedenza ai più bisognosi di aiuto.

In realtà tutto andò diversamente, perchè almeno all'inizio i bambini frequentanti si alternarono spontanea-

mente a casa. Noi, d'altronde, non avemmo nè la forza, nè la capacità, nè l'esperienza per mettere un pò d'ordine in quel caos.

Il numero grande di esso
Solo dopo un poco, ^{frequentanti, dopo} il numero dei bambini si stabilizzò. Furono circa trenta i frequentatori assidui, con uno scarto di una decina di frequentatori saltuari.

Il luogo nel quale ci ritrovammo dai primi giorni di gennaio fino alla fine di quell'anno scolastico, tutti i giorni, dalle 15 fino a un'ora imprecisata di ogni pomeriggio, fu, come già abbiamo detto, la cappella del rione.

Era un solo locale, rettangolare, ^{che} più lungo che largo, con uno stanzino adiacente ^{che} avrebbe dovuto funzionare da gabinetto ma che invece spesso serviva per il lavoro di uno dei gruppi dei ragazzi.

una Una porta a vetri ^{che} tentava disperatamente di isolarlo dall'esterno, ma inutilmente. *due*

di legno con una porta di legno di fianco
All'interno, solo quattro pareti spoglie, alcune sedie, e un piccolo altare, in fondo. *quattro*

I primi giorni i bambini si adattarono a fare i compiti tenendo i libri e i quaderni sulle ginocchia, alcuni seduti sulle sedie, altri sui gradini adiacente all'altare. Poi riuscimmo a procurarci quattro tavole di legno con quattro appoggi di ferro.

Riuscimmo così a formare due lunghi tavoli, grazie ai quali si potè cominciare a lavorare in condizioni un po' più decenti.

Alle pareti appendemmo un abbeccedario di vecchia data, fornitoci da un insegnante, e qualche disegnano. In un angolo ponemmo un mobiletto con quaderni, penne e fogli.

ANALISI DI UN FALLIMENTO

a) - Lettura e scrittura -

Il nostro lavoro durò un anno. Incominciammo forniti solo di puro velleitarismo, e andammo innanzi accumulando errori su errori fino all'inevitabile fallimento finale dal punto di vista dell'insegnamento (non comunque dal punto di vista del contatto con l'ambiente e delle riflessioni successive che abbiamo avuto occasione di fare).

Quello che non avevamo compreso era che, prima di iniziare il doposcuola nel quartiere e durante il doposcuola sarebbe stata necessaria, da parte nostra, una preparazione ^{psico-pedagogica} psicologica, quindi un approfondimento sul come il vivere in un ambiente deprivato influisce sul comportamento scolastico dei bambini, sul loro apprendimento sullo sviluppo dell'intelligenza, del linguaggio, dell'affettività.

Bene, avevamo constatato che i bambini non sapeva-
no leggere. Ma come reagivamo? Una volta tentavamo dispe-
ratamente di usare il metodo globale, cercando di far leg-
gere loro parole intere corrispondenti a cose concrete, 9
un'altra volta, vedendo che il bambino incontrava difficol-
tà nel leggere e nello scrivere gruppi di lettere (gno, glio)
constringevamo il ragazzo a una rincorsa astratta in un
mondo di lettere vuote, staccate dalla realtà, fatte solo
di suoni da ricordare per forza.

Altre volte infine, vedendo i bambini particolarmente
svogliati, imponevamo loro, quasi per liberarcene, la
lettura della stessa pagina per svariate volte e la ricopia
tura della stessa frase per altrettante volte.

Non capivamo, nè avevamo gli strumenti ^{psico-educativi} psicologici
e non solo psicologici per capirli, quali fossero le vere
radici delle deficienze nella lettura e le cause della svo-
gliataggine.

Solo oggi abbiamo capito che vizi e disparati sono i motivi per cui il bambino alla fine si trova muto o disorientato di fronte a una pagina da leggere.

Infatti, innanzitutto i bambini di rione Aversa in genere non hanno frequentato un asilo, o, se l'hanno frequentato, esso ha rappresentato per loro solo un parcheggio ed un accumulo di frustrazioni per alcune ore al giorno.

L'asilo che c'è nel quartiere svolge proprio questa funzione; non si sogna nemmeno di attuare quelli che dovrebbero essere i suoi compiti e, che bene o male, sono attuati dagli asili, quelli per intenderci frequentati da bambini del ceto medio e superiore. Quali sono questi compiti?

L'asilo, ^{ANNA} dovrebbe proprio per questi bambini confinati in un ghetto, sviluppare l'educazione sensoria - percettiva, l'educazione motoria, l'educazione del linguaggio e la socializzazione.

Tuttavia il problema è ancora più profondo: la frequenza obbligatoria in un asilo adeguato come quello descritto prima avrebbe migliorato certamente la situazione ma non avrebbe risolto il problema.

Il problema centrale era che "le condizioni ambientali in cui questi bambini vivevano non offrivano lo stimolo intellettuale e sensoriale necessario per trarre profitto anche dall'asilo e quindi dai primi anni della scuola elementare".

Ad esempio solo ora abbiamo capito che molti bambini di rione Aversa avevano scarse capacità di discernimento uditivo, cioè non riuscivano a distinguere le sottili differenze e sfumature di suono, cosa essenziale per la lettura.

Un bambino che vive in una casa piccola ed in una famiglia sovraffollata, e quindi rumorosa, impara a non sentire, si forma in lui l'abitudine di autoisolarsi dall'ambiente.

quando in famiglia la madre sgrida gli altri figli, o le signore del palazzo bisticciano fra di loro, o sgridano i figli ribelli. Così egli non riesce ad acquisire la abilità di distinguere tra i suoni attinenti a quelli estranei, e ad escludere questi ultimi.

La stessa situazione si ripete in classe se, mentre l'insegnante sta parlando, egli avverte altri rumori estranei, ad esempio il rombo di una moto o di un'auto, il parlottare dei bambini vicini, per cui alla fine ciò che discerne non sono le parole del maestro, ma solo un insieme confuso di suoni.

Era questa esattamente la situazione che, per i motivi sopra citati, si ripeteva anche nel nostro sovraffollato locale, con tutti i bambini che parlavano contemporaneamente, con tante voci e suoni diversi e contrastanti.

Un altro problema importante, che pregiudicava lo apprendimento nella lettura, era che ai nostri bambini non era stata mai insegnata la pronuncia.

Mentre per un bambino della borghesia la correzione della pronuncia o degli errori di sintassi o di grammatica è uno dei modi principali attraverso cui gli si insegna a distinguere tutte le sottili sfumature di suono e di linguaggio, come per esempio la differenza tra una "b" e una "p"; la stessa cosa non accadeva (né noi facemmo in modo che accadesse), per i bambini del quartiere.

Il problema si aggravava maggiormente poi per il fatto che il sistema fonetico della lingua da essi parlata, cioè il dialetto, era molto diverso da quello dell'insegnante o dei libri.

Un esempio: un bambino, Italo Minetti, (orfano del padre, con altri cinque fratelli, casa di tre stanze) quando leggeva alcune parole non le leggeva come erano scritte, ma le ritraduceva in dialetto. (Questo discorso valeva naturalmente solo per quelle parole che conosceva già). Egli si affannava ad esempio a leggere la parola "valigia" in questo modo: "baliscia", oppure leggeva "sordi" per "soldi", e questo continuava ad accadere nonostante le ripetute corre-

zioni. Perché? Perché egli usava leggere correttamente il termine "valigia" solo nell'attimo della correzione, ma nella sua casa, con la madre, con i compagni usava solo il termine dialettale; poiché questo e non l'altro, rappresentava il termine di comunicazione con gli altri.

b) - Il problema della lingua -

La nostra correzione quindi, lungi dal rappresentare un aiuto per i ragazzi, si risolveva in una sorta di imposizione dall'esterno, di costrizione a una lingua estranea al loro mondo.

Una lingua che essi sentivano per poche ore al giorno dalla bocca del maestro, che ritrovavano scritta nella cattiva e forzata lettura pomeridiana, ma che non diventava per essi qualcosa di vivo, di proprio, qualcosa che li aiutasse a capire meglio se stessi e i propri problemi.

La cosa grave, inoltre, era che, sia nella scuola che con noi, il bambino non veniva stimolato a parlare molto, a esprimersi in modo che noi potessimo influire sullo

apprendimento della sua "lingua parlata", ma veniva spinto a concentrarsi soprattutto sull'apprendimento della lingua scritta, con la presunzione che egli già capisse la lingua orale e sapesse parlarla.

Ma questo era un grave errore, appunto, perchè la lingua parlata che i bambini usavano nei loro rapporti familiari quotidiani o con i rapporti con i compagni, era il dialetto.

Ciò che comunque non avevamo per niente capito era la stupenda lezione sulla lingua di don Milani. Se la lingua riflette le differenze di classe, ed è padrona chi sa mille parole e sa esprimerle per far tacere chi ne sa solo cento e non sa esprimerle, il problema era che i nostri bambini dovevano, come i ragazzi di Barbiana, impegnarsi innanzitutto sulla acquisizione di essa. Dovevano diventare padroni di una lingua che potesse essere letta da tutti, fatta di parole di ogni giorno e il nostro compito doveva essere quello di aiutarli in questo cammino, partendo però

dalle loro condizioni oggettive, senza sottoporli a sforzi inutili.

Soltanto grazie alla acquisizione di questa lingua essi avrebbero potuto finalmente comunicare a tutti i loro interessi, le loro esigenze, i loro bisogni, i loro sentimenti repressi, i loro ideali.

Impossessarsi della lingua non avrebbe significato, dunque, per essi solo la capacità di ripetere meccanicamente le frasi spesso vuote, a loro estranee e false del libro di testo, o di elencare melensi pensierini su ordinazione, ma finalmente il mezzo di esprimere tutto ciò che avevano dentro.

"Gianni disgraziato (1) perchè non si sa esprimere, lui fortunato che appartiene al mondo grande. Fratello di tutta l'Africa, dell'Asia, dell'America latina. Conoscitore

(1) Scuola di Barbiana: lettera a una professoressa. Libreria editrice fiorentina pag. 106

da dentro dei bisogni dei più. Pierino fortunato perchè sa parlare. Disgraziato perchè parla troppo. Lui che non ha nulla di importante da dire. Lui che ripete solo cose lette sui libri, scritte da un altro come lui. Lui chiuso in un gruppetto raffinato. Tagliato fuori dalla storia e dalla geografia.

C'è ancora un altro fattore molto importante da sottolineare.

Nella famiglia dei bambini di rione Aversa in genere oltre al fatto di parlare "male" si parlava poco, mentre si gridava molto.

Gli adulti, ammesso che parlassero con il figlio, si esprimevano con frasi molto brevi: "prendi questo" "porta quello". Così il ragazzo non aveva mai dovuto ascoltare frasi lunghe e diffuse.

Il linguaggio cui era abituato era inoltre grammaticalmente e sintatticamente semplice. Di conseguenza egli non era capace di seguire l'insegnante che pronunciava pa-

recchie frasi per volta. Nè era capace, quando gli sfuggiva qualche parola, di ricostruire quello che il maestro aveva detto, ignorando le regole sintattiche del suo linguaggio. E' come se il maestro avesse parlato in un'altra lingua.

Un'altra conseguenza del fatto che in casa si parlava poco era che non riusciva ad esercitare la sua attenzione e la sua memoria, appunto perchè essa riceveva una quantità molto bassa di stimoli.

Sempre per la stessa ragione (cioè il fatto che sentiva una frase ogni tanto) egli non riusciva ad acquisire una dimensione precisa del tempo. Era inutile quindi che noi ci affannassimo a stimolare certi bambini, una delle quali Rita, particolarmente lenta, a fare i compiti in un certo tempo;

Non capivamo che era difficile per lei acquistare così, su due piedi, un'esatta dimensione di quel tempo.

L'ambiente taciturno in cui i nostri bambini vive-

vano, significava pure che questi ragazzi "possedevano(1)
una limitata percezione del mondo che li circondava, non
sapevano che gli oggetti hanno un nome (tavolo, parete, li-
bro) o che lo stesso oggetto può avere molti nomi (la mela
è un frutto, rosso rotondo). La ragione è che mentre la ma-
dre borghese si esprime più o meno così: "Gianni, prendi
quel libro dal tavolo e rimettilo sullo scaffale"; la madre
del basso ceto si limita a: "prendi quella cosa e mettila
là", indicando col dito e facendo altri cenni con le mani
per specificare che cosa e dove".

I risultati sono quindi scontati.

I maestri (e noi) assumevano come cosa certa che
gli allievi conoscessero già il nome di ogni oggetto e cre-
devano di dover solo rispondere alla domanda perchè.

Ma i nostri ragazzi non sapevano nemmeno come si
chiamavano le cose e nessuno aveva mai insegnato loro a chie-
~~dere-perchè.~~

(1) Charles E. Sibberman. Crisi in bianco e in nero. Nuovo
Politecnico Einaudi, 1968 pag. 303

Era quindi inevitabile che non imparassero a leggere.

Un'analisi simile avremmo dovuto saper fare a proposito della scrittura.

I bambini scrivevano male, erano disordinati, ma noi eravamo impotenti di fronte a questa situazione. Sapevamo sgridarli, o incitarli a far meglio, senza sapere però come aiutarli veramente, come dover intervenire per eliminare le loro deficienze.

E ciò accadeva per la nostra ignoranza dei principi fondamentali che sono alla base della scrittura.

Il proposito delle scritte
Perché il bambino possa imparare a scrivere correttamente, occorre che siano maturate in lui alcune fondamentali capacità: quelle percettivo-motorie, quelle visive, quelle relative all'orientamento spaziale.

E proprio queste capacità mancavano completamente nei nostri bambini, a causa, come sempre, dell'ambiente in cui vivevano.

Consideriamo ad esempio le capacità di sviluppo motorio.

Da quando ha cominciato a muovere i primi passi, ogni bambino di Rione Aversa è finito invariabilmente, dato l'ambiente familiare scomodo e stretto in cui trascorre i suoi primi giorni, tra i piedi dei più grandi, i quali si irritano facilmente (perchè sono già costantemente turbati da assillanti problemi quotidiani) e tentano di tenerlo quieto in un angolo (e si noti che gli si dirà, come sempre: mettiti là, indicando con il dito il luogo, senza mai specificare con le parole: destra, sinistra, e quindi senza che il bambino riesca mai ad acquistare norme di orientamento spaziale che gli possano servire anche in seguito).

Si limiterà quindi in questo modo quell'attività che egli invece deve svolgere, se vuole acuire il proprio interesse e il proprio sviluppo.

D'altronde la sua casa è caratterizzata da una generale scarsità di oggetti: vi sono pochi giocattoli, pochi quadri, poche riviste, poco di tutto tranne persone e numeri. Spesso non ha in casa nemmeno una penna o una matita.

Questa povertà di condizioni ambientali offre al fanciullo poche opportunità di manipolare ed organizzare le proprietà visive del suo ambiente.

Il nostro bambino, in altre parole, non può manipolare le varie forme e dimensioni e sfumature di colore e strutture ed esperienze che sono a disposizione del bambino della borghesia.

Non si tratta solamente di una casa con giocattoli e di un'altra senza: al nostro bambino manca ad esempio anche la varietà di forme e dimensioni degli utensili casalinghi con cui gioca invariabilmente il bambino del ceto superiore.

Egli quindi non avrà la possibilità di acquistare quelle capacità percettive delle cose, quelle capacità visivo-discriminative tanto necessarie nell'apprendimento della lettura e della scrittura.

Infatti il bambino per leggere e scrivere bene dovrebbe essere in grado di discriminare i dettagli nella forma delle lettere, nella loro posizione spaziale e nella loro relazione in tutto il contesto della parola.

Tutto questo invece, per i motivi suddetti, non era nelle possibilità dei nostri bambini, i quali quindi fallivano sia nella lettura che nella scrittura.

c) - Apprendimento dell'Aritmetica e della geometria

Un discorso corretto avremmo dovuto impostarlo anche per quanto riguardava l'apprendimento della aritmetica e della geometria.

I ragazzi incontravano enormi difficoltà in questo campo, non conoscevano ad esempio le tabelline, di conseguenza non sapevano fare le operazioni, si bloccavano di fronte a un problema di geometria, anche il più semplice.

Da parte nostra ci interstardivamo a far ripetere per ore e ore cifre, simboli, numeri, che i ragazzi continuavano a non ricordare.

Eppure una più attenta lettura di don Milani ci avrebbe aiutato a capire i nostri errori.

"Il problema (1) di geometria faceva pensare a una scultura della Biennale: "Un solido è formato da una semisfera sovrapposta a un cilindro la cui superficie è tre settimi di quella....."

Non esiste uno strumento che misuri le superfici. Dunque nella vita non può accadere mai di conoscere le su-

(1) Scuola di Barbiana. Lettera a una professoressa. Libreria editrice fiorentina pag. 25.

perfici e non le dimensioni/

Un problema così può nascere solo nella mente di un malato.

Nella nuova Media queste cose non si vedranno più. I problemi partiranno "da considerazioni di carattere concreto".

Difatti la Carla (1) quest'anno alla licenza ha avuto un problema moderno a base di caldaie: "Una caldaia ha la forma di una semisfera sovrapposta....." E di nuovo si parte dalle superfici. Meglio un professore alla antica, d'uno che crede d'essere moderno perchè ha mutato le etichette."

Non avevamo perciò capito che il criterio fondamentale ancora una volta, doveva essere quello di partire dalla loro esperienza immediata per risalire poi alle sistemazioni e alle teorizzazioni, nonchè dalla conoscenza dei

(1) Scuola di Barbiana: op.cit.

di Piaget! Ciò soprattutto per la geometria, mentre per l'aritmetica sarebbe stato forse più adatto un procedimento inverso.

Dunque tutto doveva essere sempre impostato nei termini di uno stretto nesso fra teoria e pratica e rispetto delle leggi dello sviluppo intellettuale.

L'insegnamento a partire dal singolo e dal generale per arrivare al particolare si poteva adattare solo a chi nella propria vita aveva avuto una conoscenza dei simboli e del loro uso, indipendentemente dal collegamento con il concreto, ad esempio al ragazzo proveniente da classi privilegiate, che si abitui a conoscere per curiosità cioè per il mondo che lo circonda..

Non si adattava certo ai nostri ragazzi, abitanti di un ghetto, abituati a confrontarsi direttamente con le cose e a risolvere i problemi con le proprie mani, senza passare attraverso il ragionamento generale astratto.

Noi invece svolgevamo la stessa cattiva funzione della scuola, in quanto non eravamo capaci, per condizioni oggettive, di insegnare ai ragazzi un uso più o meno corretto dei simboli, facevamo così perdere loro ogni riferimento con la realtà concreta, tenendoli sospesi nello astratto, alienandoli profondamente.

Non avevamo capito che i bambini di Via Aversa, come tutti i bambini provenienti dalle classi meno ambienti, erano invece immediatamente interessati a conoscere le cose per mutarle, perchè con il mutarle di esse muta la loro condizione.

La forma di conoscenza che più si adattava loro era la partecipazione, non la discussione delle cose. Cosicchè quando noi li costringevamo a seguirci passivi in labirinti di numeri, simboli operazioni li annoiavamo e frustravamo il loro desiderio di conoscenza, provocavamo, anche in questo campo il loro fallimento.

Queste sconfitte, questi insuccessi su tutti i fron-

ti confermavano e intensificavano il loro senso di inferiorità.

Allora, e solo allora, essi diventavano svogliati, disattenti, distratti, e, peggio ancora, ribelli.

d) - Insuccesso scolastico -

Infatti il non imparare a leggere e a scrivere non influenzava solo il loro profitto scolastico, ma anche profondamente il modo in cui essi consideravano alla fine se stessi, e quindi la scuola, e noi, miseri surrogati di quella scuola.

Essi capivano come fosse importante, nella scuola, saper leggere e scrivere, e il non riuscireci rafforzava l'immagine negativa che essi avevano di sé a causa dell'instabilità del loro ambiente (al contrario, ed è questo che noi non avevamo per niente capito, il modo principale in cui si formano l'amor proprio, la conoscenza e la fiducia

di sè, consiste nell'acquistare una certa competenza prima in un campo, poi in altri).

Così, poichè l'insuccesso si ripeteva con una certa frequenza, inevitabilmente, senza nemmeno confessarlo a se stessi, "i ragazzi cominciavano a odiare se stessi, e la scuola, e gli insegnanti che rendevano pubblica la prova del loro insuccesso.

Ecco allora l'inizio di un circolo vizioso. Poichè il ragazzo non sapeva leggere, ne soffriva il suo comportamento a scuola, diventava svogliato, o reagiva, facendo il buffone o il ribelle.

Il maestro, visto il suo atteggiamento, reagiva di conseguenza. Così la combinazione di scarso profitto e cattiva condotta rafforzavano l'insuccesso, che continuava a rendere ancora peggiore la condotta. E così via".

e) - I Maestri e noi -

A questo si aggiunga la prevenzione dei maestri verso i bambini del quartiere, la loro negligenza, la loro apatia, il loro fanatismo, quindi l'abbandono totale da parte loro dei bambini.

Poco niente veniva insegnato loro, appunto perchè da loro già si aspettava poco, e, visto che non gli si insegnava niente, i bambini non facevano progressi.

Anche questo contribuiva a far crescere in loro un senso di umiliazione e sfiducia nel loro valore, al processo educativo reagivano in maniera negativa, ostile, aggressiva.

Odiavano gli insegnanti, odiavano la scuola, odiavano tutto ciò che sembrava imporre loro tante umiliazioni, perchè non venivano rispettati come esseri umani, perchè venivano sacrificati in un meccanismo di efficienza e di adattabilità, perchè la loro dignità e la loro qualità di

esseri umani venivano oscurate e ignorate sulla base di fattori irrilevanti dal punto di vista educativo cioè, i loro modi, i loro discorsi, la loro maniera di vestire e il loro apparente disinteresse. In definitiva essi, già provenienti da un ambiente privo di stimoli, invece di essere aiutati, incoraggiati, guidati dal maestro, venivano respinti, e non a caso spesso il loro profitto man mano che andavano avanti nella scuola peggiorava.

Insieme al profitto peggiorava il loro livello di espressione, le loro speranze per il futuro, le loro motivazioni al successo. Man mano che si rendevano conto della loro situazione, i fallimenti progressivi incidono profondamente su di loro, diventavano centrali nella loro vita scolastica, più importanti dei loro rari successi.

Il contrario di ciò che avviene in genere per i bambini delle classi superiori, i quali sono fortemente maturati al successo, tanto che sono più facilmente portati a reprimere il ricordo degli insuccessi.

Verso di noi succedeva invece un processo un poco diverso: l'insuccesso creava in loro un senso di colpa.

Infatti essi sentivano di non corrispondere alle nostre aspettative, di deludere le nostre speranze.

Anche qui però l'insuccesso chiamava l'insuccesso.

Infatti l'insuccesso creava il senso di colpa, e questo, per poter essere attenuato, aveva bisogno di una punizione (una sgridata, il nostro allontanarsi da loro e trascurarli) che veniva procurata attraverso un ulteriore insuccesso. Non capivamo che solo aiutandoli con un amore responsabile e sereno, con degli stimoli efficaci che non provocassero in loro altre tensioni eccessive, potevamo rompere questo circolo vizioso.

Ci illudevamo invece di suscitare la loro attenzione con i cubi di plastica, con il pallottoliere, la vecchia enciclopedia, con il vocabolario tutto fogli, senza accorgerci che questo continuavano a rimanere cose estranee al loro mondo, alla cultura del loro ambiente.

f) - La cultura della scuola e la loro cultura -

Così, non avendo saputo compiere una scelta precisa, non avendo per niente capito ciò che avremmo dovuto fare, cademmo nell'errore grossolano di imporre ad essi ancora una volta una cultura che non apparteneva a loro, anzi a loro nemica era stata ed era nemica.

Una cultura fatta apposta per escluderli, per avvantaggiare quelli che già ne erano i depositari.

Questa cultura era trasmessa loro attraverso i libri di testo infarciti della cultura della classe media, pieni di raccontini di bambini ben educati, con una bella casa, un papà e una mamma premurosa, una bella macchina per viaggiare, tanti libri da leggere.

L'ideale di questi libri era il bambino buono, studioso, ubbidiente, che non dà fastidio, che mette sempre le parole al posto giusto, che dice le preghiere della sera e si addormenta con il bambolotto tra le braccia, che

la domenica va a cinema, e l'estate va a mare o in montagna per ritemprarsi prima di affrontare un altro anno di scuola.

Nessuno dei bambini di rione Aversa poteva riconoscersi in questi modelli, e così le figure dei genitori delle case che vi apparivano erano diversi dai loro genitori e dalle loro case, ben lontani dalla loro realtà.

Tutto ciò era ad essi lontano ed estraneo. Era ~~il~~ l'ignoto, ma vissuto come la terra di ogni letizia donde essi erano stati, senza alcun valido motivo, esclusi.

Come le figure della storia, mai che ci fosse un povero dentro, o si parlasse dei loro problemi.

"Nel manuale (1) la storia snocciola guerre, battaglie e condottieri ma non ci trovi dentro il dramma della povera gente che resta sempre quella sotto ogni bandie-

(1) Riforma della scuola. 8/9 da "L'eccezione non conferma la regola pag. 37

ra, che lascia la sua patria ingrata, che sta magari con i briganti.

Una ampia e documentata storia degli Indiani, per esempio, che entusiasmerebbe i ragazzi e spazzerebbe via tante bugie raccontate con i films e i fumetti, non c'è.

Come puoi cercare, senza provarlo, il disertore della prima guerra mondiale, la quale è sempre una grande e magnifica pagina sostenuta dalle fanfare".

Non erano solo essi che mangiavano nei libri di tutti i giorni, nei racconti melensi e moralistici del maestro: la fabbrica, gli operai, i sottoproletari, il quartiere, gli scioperi, per la scuola non esistevano. Il modello sociale che veniva loro presentato era quello del lavoro campestre, pastorale, tutto era agreste e casalingo, patriarcale.

Il maschio sempre attivo, le femmine silenziose e passive. Grande poi era la retorica della mamma, della casa e il lavoro del papà poi, paragonato a quello delle for-

miche. Su tutto infine la provvidenza, forza occulta e misteriosa, rappresenta il reale principio di causalità, in un'organizzazione sociale autoritaria e gerarchica fondata sull'individualismo più sfrenato.

Quale avrebbe dovuto essere la nostra alternativa culturale e pedagogica? Non libri nuovi, ma un modo nuovo di fare scuola.

"Nella scuola (1) dove lo studio si fa solo sui li bri e per il voto, la mente del bambino esercita soprattutto la memoria. Si può dire che tutto l'apprendimento è fondato sulla memoria in funzione dell'interrogazione e dello esame. Pochissimo o nessuno spazio è invece lasciato al ragionamento, proprio perchè nei libri le nozioni sono già belle e collocate secondo un criterio stabilito dai compilatori.

(1) Riforma della scuola. 11 da "La Biblioteca del lavoro" pag. 22.

Tali notizie, ovviamente sono tutte del passato perché nei libri, anche più aggiornati, il presente non c'è. Nel momento in cui la notizia di oggi viene pubblicata entra nel passato.

Nella scuola alternativa dove lo studio si fa sfogliando ~~da~~ grande e sempre nuovo libro della vita degli uomini e delle loro lotte, mettendo in relazione gli avvenimenti del presente, il bambino esercita essenzialmente la riflessione e il ragionamento, oltre che la memoria".

Indagando e scoprendo la trama del tessuto sociale del suo tempo nei vari aspetti, il bambino riesce ad evidenziare ben presto i temi di fondo della società in cui vive, i valori della sua civiltà, e scopre che lui è dentro quel tessuto vitale insieme a tanti altri apparentemente senza peso, ma che possono diventare protagonisti se si uniscono per creare una forza capace di imprimere alla storia del loro paese e quindi indirettamente anche a quella dell'umanità, spinte determinanti. Impara che nella sto

ria c'è anche lui, con i suoi diritti e i suoi doveri, e può diventare l'artefice del proprio destino.

Avremmo dovuto introdurre il metodo della ricerca, perchè essa porta a una riconsiderazione della storia, porta a una diversa formazione intellettuale.

Il bambino che sarà stato abituato ad assimilare notizie e soluzioni invece che a costruire le nozioni attraverso la ricerca, sarà incapace di vagliare le notizie più svariate che gli provengono da tutto il mondo in modo caotico, sarà incapace di collocarle in modo organizzato nella sua mente, in un lavoro continuo di analisi e di sintesi.

Questo accadrà soprattutto per i nostri bambini.

Man mano che cresceranno saranno bombardati da una infinità di messaggi distraenti e di falsi problemi. Utilizzeranno la loro intelligenza e curiosità per cogliere di ciò che accadrà intorno a loro, quello che sarà più semplice e meno impegnativo ritenere, accetteranno ciò che verrà

loro offerto sul piatto d'argento della pubblicità e della organizzazione scientifica del consenso, sapranno tutto sui giocatori di calcio, sulle dive del cinema e della TV, sui cantanti, e niente dei loro reali problemi.

Per impedire questo occorre^{va} appunto un modo nuovo di fare scuola, una proposta alternativa, un controscuola.

Ma le nostre belle idee non bastarono nè per fare un buon doposcuola, nè tanto meno per fare una vagheggiata controscuola.

Ci mancava la cosa fondamentale: la conoscenza piena, completa dei bambini e del loro ambiente, delle loro carenze stratificate, dei loro bisogni reali, e gli strumenti (innanzitutto la psicologia e la pedagogia) per approfondire questa analisi.

g) - Classi differenziali -

Uno dei problemi che pure affrontammo, ma che non riuscimmo a risolvere, fu quello delle classi differenziali.

All'inizio del nostro lavoro avevamo fatto una indagine nel quartiere sull'età e sulla classe frequentata dai bambini. L'indagine diede dei risultati impressionanti.

Il numero dei ripetenti una sola classe era elevatissimo, non meno elevato però era anche il numero dei bambini che ripeteva due o tre volte. Ciò che inoltre ci colpì moltissimo fu da un lato la constatazione che molti bambini abbandonavano la scuola anche prima della licenza elementare, oppure, una volta ottenutola a tredici o quattordici anni, non proseguivano più gli studi, dall'altro lato che la maggior parte dei bambini aveva trascorso al-

meno qualche anno in una classe differenziale.

Ciò che se ne poteva desumere era quindi che il Q. I. medio dei bambini di Via Aversa, secondo i maestri, fosse molto basso. Questo risultato era da loro accettato come un dato di fatto, come una normale acquisizione, senza che mai li sfiorasse il dubbio di esercitare in questo modo una feroce e raffinata forma di razzismo: i cretini = poveri da una parte, gli intelligenti = ricchi, dall'altra, nelle classi normali.

Nessuno di loro evidentemente aveva mai letto la lettera a una professoressa di Don Milani:

"...Voi dite di aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questo dispetto ai poveri. E' più facile che i dispettosi siate voi".

nè li aveva mai sfiorati il pensiero che forse è più probabile che tutti i ragazzi nascono uguali, e se in seguito

non lo sono più, la colpa è anche loro, e perciò anche loro debbono sforzarsi di rimediare.

Dopo questa indagine, il problema delle classi differenziali divenne uno dei più importanti per noi, ed intorno ad esso cercammo di focalizzare anche l'attenzione dei genitori.

Ci informammo sulle leggi che regolavano l'istituzione e il funzionamento di tali classi, ed arrivammo alla conclusione che il modo in cui le classi differenziali venivano costituite a Via Colombo era quasi illegale in disprezzo di tutte le leggi sulla materia.

Ad Avellino, infatti, il Ministero della P. I. aveva stipulato quasi tutte le convenzioni con il centro di orientamento professionale incompetenti in materia di istruzione elementare e privo di un centro psico-pedagogico. Ad esso erano state affidate 45 classi differenziali per un totale di 5 équipes, una delle quali operava in Via Colombo. Tale équipe funzionava male, e arrivava nella scuola-

quasi sempre ad anno scolastico inoltrato, quando le classi differenziali erano già state formate in modo empirico e quasi sempre poco onesto dai maestri.

L'equipe quindi si limitava a sancire un dato di fatto, senza intervenire criticamente per mettere in discussione le scelte già compiute.

Le classi differenziali, quindi, erano il prodotto legalizzato del rifiuto dei maestri di tenere in classe elementi scomodi, fastidiosi.

Questi elementi erano, per la grandissima maggioranza, bambini di Via Aversa.

Il lavoro che portammo innanzi allora insieme con i genitori (questi ultimi mai consultati dai maestri ma avvisati sempre a fatto compiuto) si centrò sul rifiuto di tali classi. E su questo rifiuto la lotta andò avanti, fino ad un incontro con il direttore didattico e i maestri che si risolse, per le minacce miste a promesse di questo ultimo in un completo fallimento.

Solo oggi possiamo comprendere ed analizzare quel fallimento.

Rifiutando tutto, senza aver prima smontato il meccanismo per vedere come funzionava, come faceva a sancire livelli di inferiorità, la nostra azione non poteva risolversi diversamente.

A limite se l'equipe avesse funzionato bene e le classi fossero state formate nel rispetto della legge, e i maestri fossero state persone competenti, noi non avremmo trovato niente da ridire.

Ora invece ci rendiamo conto che anche in questo caso i risultati non sarebbero stati diversi, perchè comunque i reattivi cui i bambini erano sottoposti, per il modo stesso in cui erano concepiti, avrebbero raggiunto sempre lo stesso scopo. Il risultato cioè sarebbero state delle classi differenziali forse più razionali, più ordinate, più funzionali ma comunque sempre profondamente discriminanti.

Tale discriminazione scaturiva appunto dal fatto che la maggior parte dei test cui i bambini venivano sottoposti erano culturalmente saturi dei valori di una ben determinata classe sociale, anche quando erano fatti in modo da far riferimento non direttamente a fattori culturali ma più generalmente a stimoli (cioè domande, figure, di segni) o modi di pensare, questi stimoli, questo modo di pensare era sempre proprio di una classe sociale che non era quella dei bambini di Via Aversa.

Altri fattori che handicappavano i nostri bambini erano poi l'interesse intrinseco del contenuto del reattivo, il rapporto con l'esaminatore, la spinta a far bene, il desiderio di eccellere sugli altri, tutte sollecitazioni, bisogni, stimoli di cui essi erano stati fino ad allora ^{per via di} ra che non potevano conquistare tutti in una volta.

Così i test si trasformavano ancora e sempre in sottile e scientifico mezzo di selezione, con il loro risultato finale, che invece di riconoscere la privazione cultu

rale dei nostri bambini, ne affermava l'inferiorità intellettuale.

h) - Rapporto con i genitori -

Un ultimo cenno va fatto ai nostri rapporti con i genitori. Non ci rendemmo conto che avremmo dovuto intervenire innanzitutto presso di loro, perchè essi, in gran parte, erano i responsabili (sempre tenendo ben presenti le considerazioni fatte precedentemente su di loro) del rapporto negativo con i propri figli.

Un rapporto cioè fatto di crisi, incentivi, di rari incoraggiamenti, di brusche risposte, di molte disinteresse.

Il bambino cioè non veniva abituato a svolgere una mansione assegnata, o, se la svolgeva, raramente aveva segni di approvazione per un compito svolto bene, mentre per la scuola si basa sul presupposto che gli alunni vogliono

essere elogiati per un lavoro ben fatto.

Stimolare il bambino significava anche dargli risposte adeguate, non, come spesso accadeva, così punitive da far passare la veglia al bambino di farne ancora altre.

Stimolarlo in definitiva, significava interessarsi a lui, incoraggiarlo ad esempio a discutere a tavola specie sulla scuola (cosa che non accadeva quasi mai), dargli dei giocattoli, elogiarlo per ogni successo, in breve far gli capire che essi vogliono che vada bene a scuola e che si interessano a ciò che fa.

Tutto questo avrebbe potuto influire enormemente sulla abilità verbale dei bambini, perchè quando fossero ritornati a casa, avrebbero cominciato a parlare della scuola invece di restare zitti, e ciò avrebbe anche dato un maggiore incentivo al loro apprendimento.

- 160 bis-

Questo almeno era quello che avremmo dovuto saper fare,
al di là e prima di ogni altra tentativo di organizzazione
dei genitori, che senza queste premesse non avrebbe potuto,
come non potè, attuarsi.

Nemmeno questo, invece, fummo capaci di fare.