

Grafica e impaginazione a cura di Vincenzo Settembre

Proprietà letteraria riservata

2016 © Associazione Culturale Internazionale

Edizioni Sinestesie

Via Tagliamento, 154 – 83100 Avellino

www.edizionisinestesie.it – info@edizionisinestesie.it

ISBN 9788899541262 cartaceo

ISBN 9788899541279 ebook

Finito di stampare nel mese di Luglio 2016

a cura di PDE Spa

presso lo stabilimento Legodigit s.r.l.

Lavis (TN)

Felice Mauro

STORIA DI UNA VITA

Ricordi, testimonianze, documenti

Edizioni Sinestesie

*Alla memoria di mia moglie Anna, a mio figlio Carlangelo
e ai miei piccoli e amatissimi nipoti Anna e Felice*

Sommario

Presentazione	13
Introduzione	19
 CAPITOLO PRIMO INFANZIA E ADOLESCENZA	 23
La nascita	27
La situazione familiare	28
L'infanzia	29
La scuola elementare	30
La scuola di avviamento professionale	31
La seconda guerra mondiale	31
Lo sbarco degli Alleati e le violenze delle truppe tedesche	33
La ripresa degli studi	35
Gli studi magistrali	37
 CAPITOLO SECONDO ETÀ DELLA MATURITÀ CULTU- RALE E PROFESSIONE	 39
L'abilitazione magistrale	41
Il lavoro al comune	41
Il servizio militare di leva	42
L'incontro con Anna	43
I concorsi magistrali	43
Il servizio di insegnamento	44
Corso di richiamo scolastico	45
L'utilizzo nei compiti d'ufficio a Saviano	45
Il matrimonio	46
La nascita e gli studi di Carlangelo	47
La nomina a componente patronato scolastico di Liveri	50
L'istituzione della direzione didattica di S. Paolo Belsito e l'incarico di segretario	50

Gli studi universitari	51
Il concorso direttivo del 1968	55
L'iscrizione in vigilanza scolastica	56
La missione al magistero	57
Il comando all'istituto magistrale	59
L'esperienza politica	60
Il concorso direttivo del 1970	61
L'elenco preferenziale delle sedi	64

CAPITOLO TERZO LA NOMINA A DIRETTORE DIDATTICO E LA FUNZIONE DIRETTIVA

La nomina e l'assegnazione della sede	69
La situazione scolastica di Melfi	69
La scuola a tempo pieno	72
Il problema della valutazione	76
La conferma in ruolo	81
I corsi di doposcuola	82
L'incontro col direttore generale Sinisi	82
L'assegnazione provvisoria a Marano e la costituzione degli organismi di gestione democratica della scuola	85
L'incontro con il Provveditore agli studi di Potenza	93
Il saluto di commiato dei docenti del primo circolo di Melfi	95
Il trasferimento a Cerreto Sannita	96
Il trasferimento a Poggiomarino	97
Il trasferimento a Palma Campania	99
La situazione scolastica di Palma Campania	100
Gli alunni non ammessi in corso di ciclo	104
La mancanza della scuola materna statale	110
Lo sdoppiamento del circolo	114
Gli impegni nei distretti scolastici	115
I corsi di scuola popolare	116

L'attività nel settore giovanile e scolastico della federazione italiana giuoco calcio	117
---	-----

CAPITOLO QUARTO LA CRISI DELLA SCUOLA E I PRO- CESSI DI RINNOVAMENTO

Le tappe del processo di rinnovamento della scuola	126
I programmi del 1945 e il movimento delle scuole nuove	127
Il piano Dalton	128
Kilpatrick e il metodo dei progetti	129
Il pensiero pedagogico di Dewey	130
Il principio dell'attivismo pedagogico e la nuova concezione dell'alunno	132
Il movimento delle scuole nuove in Italia	136
Decroly e Montessori	140
Gentile e Montessori	141
I programmi del 1955	142
La legge 24 dicembre 1957 n. 1254	143
La scuola materna	145
Confronto tra gli orientamenti 1969-1991	146
La valutazione nella scuola dell'infanzia	148
L'istituzione della scuola media unica	150
L'educazione intellettuale nella pedagogia contemporanea e la ricerca psicopedagogica di Bruner	151
Il processo di democratizzazione nella scuola	159
La legge 517/77 e la strategia delle classi aperte	160
La programmazione didattica	163
La programmazione delle attività integrative	165
Individualizzazione e lavoro di gruppo	168
L'individualizzazione	173
Mastery learning	175
I programmi del 1985	176
Esame comparato tra i testi programmatici 1955-1985	178

Le caratteristiche dei programmi del 1955	178
I principi dell'attivismo pedagogico e dell'individualizzazione nei Programmi del 1955	179
Caratteristiche dei programmi del 1985	183
Considerazioni critiche sulla premessa generale	185
Il problema della creatività e la formazione del pensiero critico	188
I riferimenti all'educazione sociale	191
La funzione docente nei nuovi programmi del 1985 e il problema dell'aggiornamento	195
Il lavoro di gruppo dei docenti	200
La scuola e i diritti dell'alunno	203
Nuove prospettive del rapporto autorità - libertà in educazione	207
La legge 148/90 e la nuova professionalità docente	211
La continuità educativa	212
Disposizioni applicative della legge 148/90	217
Il problema dell'educazione interculturale	219
La legge 104/92 e l'integrazione scolastica dei portatori di handicap	223
Nuovo sistema di valutazione dell'alunno	226
Analisi del nuovo documento di valutazione. Quadro 1: "conoscenza dell'alunno"	232
L'autonomia scolastica	234
Il problema dei saperi e il ruolo docente	236
 CAPITOLO QUINTO L'ETÀ DELLA SENESCENZA	 239
Il collocamento a riposo	241
Il saluto di commiato dei docenti del 2° circolo di Palma Campania	241
Il saluto di commiato dei docenti del 1° circolo	242
Gli incarichi di reggenza	244

Le assenze dal servizio	246
La perdita di Anna	247
Il matrimonio di Carlangelo	248
 PROFILO BIOGRAFICO DELLA VITA	 251
 PROFILO DELLA CARRIERA SCOLASTICA	 257
 RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	 263

Presentazione

Carlangelo Mauro

In questo lavoro, mio padre ricostruisce i momenti più significativi della sua storia personale, caratterizzata da disagi, privazioni, sacrifici ma anche da apprezzamenti e riconoscimenti. Mio padre, nato nel 1931, fu coinvolto in prima persona nei tragici avvenimenti della seconda guerra mondiale, quando aveva appena 10-12 anni. Penso spesso a quella generazione e la paragono alla mia e ne avverto la differenza, come tra i polli allevati all'aperto o ruspanti e quelli allevati in pollicoltura: gli uni e gli altri moriremo quando l'angelo della morte ci guarderà per eseguire l'ordine, ma è percepibile la differenza.

Nel corso della sua vita ha saputo conciliare studio e lavoro. La sua infanzia non fu particolarmente felice perché ebbe la sventura di avere il padre gravemente ammalato e bisognevole di assistenza e di tante medicine (allora non esisteva il Servizio Sanitario Nazionale) il cui costo finì per aggravare la già precaria situazione economica della famiglia.

Mi ha raccontato che più volte di notte in bicicletta doveva recarsi nelle farmacie di turno non solo di S. Paolo Belsito o di Liveri ma anche di Nola e di Tufino per reperire delle medicine considerate degli oppiacei, le uniche che alleviavano le sofferenze di suo padre Carlo Angelo, mio nonno.

Mio nonno, a causa dei seri problemi di salute – stanco e abbattuto – talvolta finiva anche con il drammatizzare mali minori; soffriva di una forte asma bronchiale con enfisema polmonare per cui, specie di notte, aveva delle gravi crisi respiratorie, malattie causate anche da un duro lavoro in campagna: per non

perdere la giornata, lui contadino, lavorava anche sotto una fitta pioggia!

A causa delle sue continue sofferenze aveva minacciato più volte di farla finita. Per questo motivo, mio padre, che era l'unico maschio in famiglia – anche perché la nonna e le sorelle Michela, Concetta e Maria, si dedicavano prima dell'alba a preparare l'impasto e la cottura del pane – doveva vigilare e assistere il padre. L'indomani, dopo una notte insonne si recava a scuola a piedi, da Livardi a Nola. Studiare in quelle condizioni era veramente difficile, direi quasi eroico; malgrado queste difficoltà egli riuscì a conseguire l'abilitazione magistrale quando aveva meno di 18 anni. La scuola a quei tempi era molto selettiva al punto che su oltre 50 studenti solo mio padre e altri due riuscirono a conseguire la promozione a giugno, mentre gli altri furono costretti a sostenere gli esami di riparazione a settembre. Il 1948-49 fu l'anno in cui per la prima volta furono costituite commissioni di tutti membri esterni. Forse fu questo il motivo dello scarso numero di promossi nella sessione estiva.

Per le più volte ricordate difficoltà economiche della famiglia di origine, mio padre conseguì i suoi titoli accademici e professionali in un'età matura, quando aveva già costruito una sua famiglia e lavorava come segretario della direzione didattica di S. Paolo Belsito. Senza considerare i problemi che gli creavo io che ero venuto al mondo prematuramente...

Devo dire che mio padre mi ha inculcato l'amore per lo studio e la famiglia ed è stato sempre prodigo di consigli e suggerimenti, a volte con toni autorevoli, per non dire autoritari. Sarei comunque un ipocrita se non ammettessi che mi ha dato sempre un grande aiuto e per tutto quello che ha fatto sento di dovergli dire grazie. Ho avuto modo di constatare personalmente la stima e la considerazione di cui godeva – e gode tuttora – da quando ha svolto la sua funzione di direttore didattico.

Nel 1973-74, poiché soffrivo molto la sua assenza, mi recai con lui a Melfi, in Basilicata, per frequentare nel plesso “Valleverde” la quarta classe elementare, con la maestra Maria Maranzina, una maestra garbata, premurosa e dotata di tanta pazienza. Abitava nei pressi della casa cui eravamo ospitati; mi prendeva e mi portava a scuola e al termine delle lezioni mi accompagnava a casa. Fu proprio per la sua disponibilità che riuscii ad adattarmi ad un ambiente e ad una realtà estremamente diversi, considerato che eravamo ad anno scolastico inoltrato.

In verità, mio padre mi aveva assegnato alla classe quarta del plesso capoluogo, “F.S. Nitti”, con il maestro Ulderico De Caro. Non riuscii ad integrarmi perché il maestro insisteva molto sull’insegnamento della matematica e gli alunni erano giunti ad un programma che io stentavo a seguire. Chiesi, pertanto, a papà di trasferirmi ad altro plesso. Fu questo il motivo per cui mi trovai a completare l’anno scolastico nel plesso “Valleverde”.

Ho diversi ricordi di quella esperienza, per certi versi anche traumatica per il cambio di ambiente... È stato molto bello tornarci insieme molti anni dopo e rivedere qualche “vecchia” maestra. È stato un direttore molto stimato e apprezzato: ancora oggi a distanza di quasi quarant’anni suoi ex maestri collaboratori si premurano di farsi sentire e di informarsi perché tengono a lui. Particolarmente apprezzata è stata anche la sua Presidenza del 30° Distretto scolastico di Nola durante la quale tante sono state le iniziative portate felicemente a termine e che hanno condotto anche a qualche pubblicazione importante, frutto dei convegni del corso di formazione “Didattica e territorio” promosse dal Distretto e curate dal prof. Tobia Toscano.

Non posso poi dimenticare la relazione che l’ispettore di Melfi inviò al Provveditore al termine dei sei mesi del periodo di prova come direttore didattico. Fra le altre osservazioni mi piace

riportare quella relativa al profilo: “Intelligente, colto, preparato, funzionario serio, sereno, volitivo e perspicace. E dotato di intuito pronto, di spirito di sacrificio e di responsabile impegno per la sua funzione direttiva”.

Mi piace riportare ancora quanto l'ispettore di Melfi scrive in una nota di encomio per l'organizzazione e lo svolgimento di corsi di aggiornamento: “è altresì gradito rivolgere alla S. V. un vivo elogio per le brillanti, ampie documentate relazioni svolte nelle varie sedi”; e più oltre “l'impegno profuso tornerà di vantaggio all'azione dei maestri del suo circolo i quali non hanno mancato peraltro di esprimere lusinghieri apprezzamenti e per le iniziative di aggiornamento e per l'intelligente e apprezzata azione di guida e di animazione spesa dalla S.V.”.

Anche in questo momento, malgrado i suoi anni, dimostra una memoria lucida e una maturità culturale da destare meraviglia. Ma soprattutto la sua devozione alla famiglia è totale: è molto legato ai suoi nipotini, Anna e Felice, e svolge in maniera esemplare il suo ruolo di nonno premuroso ed affettuoso, come prima di marito, che amava con tutta la sua anima la compianta Anna, mia madre. Mi auguro che il Signore gli conceda la possibilità di continuare ad essere per tanto tempo ancora nonno e padre amorevole.

*I punti di riferimento della mia vita
sono stati l'amore per lo studio, per la scuola,
per la famiglia e per il lavoro.
Miravo in alto, ma la strada era irta di ostacoli.
Capii che potevo e dovevo fare affidamento
solamente sulle mie forze, sulle mie capacità
perché non avevo alle spalle una famiglia
economicamente agiata e importante
dal punto di vista socio-culturale, su cui contare.
F.M.*

Introduzione

Felice Mauro

L'idea di scrivere questo libro mi è stata suggerita dall'amico Gerardo Santella, il quale nel recensire il mio Diario di una vita aveva notato che molti altri dettagli e considerazioni, che avevano caratterizzato la mia vita come uomo di scuola, avrei potuto e dovuto riportare.

Ho accolto il suo invito e, scavando nei meandri della mia memoria trattandosi di fatti ed episodi accaduti molti anni fa, mi sono messo all'opera e ho deciso di dare alle stampe questo ulteriore lavoro.

È un lavoro per lunghi tratti autobiografico. È certamente difficile parlare di se stesso perché si può correre il rischio di cadere nell'adulazione. Per questo motivo mi sono limitato a riportare fatti e situazioni in maniera, quanto più possibile, oggettiva, citando alcuni documenti che testimoniano l'impegno che ho profuso nella scuola, alla quale ho dedicato gli anni migliori della mia vita con spirito di sacrificio e di abnegazione.

Ho esercitato la mia funzione di insegnante e di Direttore Didattico in un momento particolare della scuola elementare, pervasa da uno spirito innovativo volto a delineare un nuovo modo di fare scuola e una nuova professionalità docente.

Sono stato coinvolto professionalmente nello svolgersi dei vari tentativi ed esperimenti delineatisi dal 1955, data di entrata in vigore dei programmi Ermini, fino alla legge di modifica degli Ordinamenti della scuola elementare, attuata con la legge 148/90. In questo arco di tempo la mia storia personale si coniuga e si incentra con la storia della scuola italiana degli ultimi cinquant'anni. Mi sono trovato, pertanto, a studiare e a riflettere

sullo spirito innovativo dei programmi Ermini e a favorire l'applicazione di principi di estrema rilevanza pedagogia e didattica proposti dalla legge 517 del 1977. Ma, il punto centrale del mio modo di concepire la scuola e la sua funzione educativa è stato ed è il principio della individualizzazione dell'insegnamento/apprendimento.

Questo principio, affermatosi alla fine del secolo scorso con il movimento delle scuole nuove e degli studi psicologici e scientifici, si basava, senza ombra di dubbio, sulla concezione che l'adozione del metodo collettivo, centrato sulla didattica trasmissiva, era superato perché poneva al centro del processo educativo il maestro e non l'alunno.

Mi ero convinto, pertanto, che servissero due cose: la prima, una scuola democratica, aperta, in cui l'alunno fosse messo nella condizione di essere protagonista della sua crescita intellettuale, morale e civile: la seconda, una funzione docente di guida, animazione, motivazione, orientamento.

Ho sentito forte il desiderio di immergermi nella vita della scuola, di cui mi sono sentito e mi sento tuttora partecipe, perché intimamente legato ad essa fin da quando ho mosso i primi passi come insegnante.

La mia è una storia come tante altre, vissuta, però, con la fede nella funzione della scuola come punto di riferimento culturale, morale e civile della comunità. In tale ottica ho ritenuto di porre sempre l'interesse della scuola e soprattutto degli alunni, al di sopra di ogni e qualsiasi interesse di parte.

Ripercorrendo il cammino biografico della mia vita, ho ricostruito il mondo della mia infanzia, della mia adolescenza, della mia maturità culturale e professionale e della mia senescenza, che vivo con serenità perché non ho sensi di colpa da farmi perdonare, avendo sempre fatto il mio dovere come uomo di scuola e come cittadino.

Mi auguro che questo libro possa riuscire, almeno in parte, a far recepire il senso di una funzione svolta come servizio, con spirito di sacrificio e di onestà intellettuale, ma soprattutto con equità e giustizia nel rispetto esclusivo della legge e dell'interesse comune.

Affido questo lavoro ai docenti, soprattutto a quelli che iniziano la delicata missione di educatori, con la speranza che, leggendolo possano trovare delle indicazioni e dei suggerimenti utili ad impostare la loro pratica educativa sulla base delle esigenze prioritarie degli alunni e della comunità e facciano tesoro, soprattutto, delle indicazioni che ho fornito per l'attuazione della strategia didattica dell'individualizzazione, l'unica che può favorire il rispetto Costituzionale di "garantire l'eguaglianza dei cittadini rispetto al servizio pubblico dell'istruzione".

Desidero, infine, esprimere i sensi della mia gratitudine a mio figlio Carlangelo e all'amico Peppino La Verghetta, che hanno con pazienza digitato il mio manoscritto.

CAPITOLO PRIMO

INFANZIA E ADOLESCENZA

*Ho pensato di dedicare questo lavoro a mio figlio Carlangelo
che mi ha sostenuto e mi sostiene nei momenti difficili della mia vita
e ai miei adorati nipoti Anna e Felice
perché un giorno, leggendolo,
potranno percepire la presenza del nonno
e capire che, per realizzare qualcosa nella vita
dovranno fare affidamento solo sulle loro forze,
come ha fatto il loro nonno,
prima come docente e poi come Dirigente scolastico.
Il libro ripercorre i momenti più significativi
della mia storia personale dall'infanzia alla senescenza.*

La nascita

Sono nato il 2 marzo 1931 a Livardi, Frazione di S. Paolo Belsito, in una modesta casa sita in Piazza Marchese da Carlo Angelo e da Sangermano Rosa, che avevano celebrato il loro matrimonio il 30 giugno 1930 nella Chiesa parrocchiale di Livardi.

L'Ufficiale dello Stato Civile di quell'epoca, Cav. Avvocato De Feo Maria Eugenio, così scrive nell'atto di nascita: "L'anno millenovecentotrentuno addì 6 del mese di marzo nella casa comunale avanti di me Cav. Avvocato De Feo Maria Eugenio, Ufficiale dello stato civile del Comune di S. Paolo Belsito, è comparso Mauro Carlo Angelo, di anni 29, colono domiciliato in S. Paolo Belsito, il quale mi ha dichiarato che alle ore antimeridiane dieci e minuti cinque del dì due del corrente mese, nella casa posta in via Marchese di Livardi al numero 18 da Sangermano Rosa di anni 26, sua moglie legittima, è nato un bambino di sesso maschile che egli mi presenta e a cui dà il nome Felice".

Non suoni strano che, mio padre dovette presentarmi all'Ufficiale di stato civile con due testimoni, perché a quei tempi non era prevista la certificazione dell'avvenuta nascita rilasciata dall'ostetrica o dal ginecologo che assisteva al parto. La presa d'atto dell'avvenuta nascita e della sua trascrizione nel registro dei nati, avveniva con la presentazione materiale del nato all'Ufficiale di stato civile con la presenza di due testimoni. I testimoni presenti alla trascrizione del mio atto di nascita furono De Cicco Francesco e Casoria Felice.

La situazione familiare

Sono il primo di quattro figli di cui tre sorelle, Concetta, Michela e Maria.

Concetta per sua libera scelta di vita, dettata anche dalla necessità di assistere mio padre, sempre ammalato, ha deciso di rimanere nubile, Michela andò in sposa a Saulino Antonio, da cui ebbe tre figli, Emilio, Cristina e Rosanna, Maria andata in sposa a Verdesio Giuseppe, da cui ha avuto una figlia Stefania. Rimasta vedova ancora giovane, ha deciso di continuare a vivere a Murialdo, in provincia di Savona con la figlia che l'ha resa nonna di uno splendido nipotino, Lorenzo.

Mio padre era nato a New York il 5 dicembre 1902 in quanto il padre Felice, come tanti altri italiani in quel periodo, emigrò negli Stati Uniti d'America in cerca di lavoro e di migliori condizioni di vita, ma anche per contribuire al sostentamento della famiglia qui in Italia.

Lasciò a Livardi il fratello Carmine e due sorelle Maddalena e Michela, andata poi sposa ad Alfano Gavino e dal cui matrimonio nacque una figlia Giovannina.

Di questa famiglia dovranno farsi carico successivamente mio padre e mia madre, anche perché zia Michela rimase presto vedova. Mio padre, ancora bambino, venne in Italia con la madre Ferrara Concetta, anche lei figlia di immigrati negli USA da Saviano che si era gravemente ammalata e che era stata consigliata di ritornare al suo paese natio per curarsi, ma malgrado le cure non riuscì a superare la malattia e finì i suoi giorni in età ancora molto giovane. Mio padre, così, si trovò affidato alle zie paterne Maddalena e Michela che malgrado le precarie condizioni economiche, provvidero alla sua crescita. Le zie si legarono affettivamente a questo nipote al punto che, alcuni anni dopo, si rifiutarono di riconsegnarlo al

padre che era venuto appositamente dagli Usa e che nel frattempo aveva sposato un'altra donna da cui aveva avuto un secondo figlio Vincent, padre degli attuali miei cugini Vincent Junior è Philip, residenti tuttora negli Usa.

Questo mio zio negli anni sessanta, in Italia per un viaggio turistico, venne a casa nostra per conoscere mio padre, fratello che non aveva mai conosciuto. Furono momenti di una gioia immensa.

Negli ultimi anni, mio cugino Vincent Junior, mi ha fatto la gradita sorpresa di essere mio ospite, insieme alla moglie Rosemary, per ben due volte.

L'infanzia

La mia infanzia non fu particolarmente felice. Le condizioni economiche della famiglia erano precarie perché mio padre col suo lavoro di contadino doveva mantenere una famiglia di ben nove persone. Oltre al lavoro di contadino, egli conduceva in fitto un piccolo appezzamento di terreno di proprietà della contessa Eleonora De Clario Filangieri. Per aiutare mio Padre nel sostentamento della famiglia, mia madre iniziò l'attività di panificazione.

La piccola borgata di Livardi non offriva spazio sociale, non vi erano punti di ritrovo per i ragazzi per cui trascorrevamo il nostro tempo per strada a giocare. L'unico punto di aggregazione era costituito da un vano terraneo della casa parrocchiale, messo a disposizione dal Parroco Don Vincenzo Vecchione. Passavamo quasi tutte le sere a giocare al bigliardino o a ping pong. Erano delle gare interminabili che spesso finivano in accese discussioni, per non dire litigi. Don Vincenzo era riuscito con la sua disponibilità a coinvolgerci. Tutti i ragazzi della borgata frequentavano la Chiesa e partecipavano alla Messa domenicale e alle altre festività religiose. A me

aveva insegnato a suonare l'armonium per cui accompagnavo le ragazze nel canto della Messa, Messa che allora veniva celebrata e cantata in Latino. Ricordo che in occasione della Befana, la contessa Filangieri era solita regalare a tutti i bambini della Frazione dei giocattoli. A me, forse, perché ero destinato a studiare, la Contessa regalava sempre un libro. Non ero particolarmente scontento, ma guardavo con una certa invidia i miei compagni che si dilettevano con i loro giocattoli.

La scuola elementare

All'età di 6 anni, e precisamente nell'anno scolastico 1937/38, iniziai a frequentare la scuola elementare della frazione di Livardi, una scuola pluriclasse, dalla prima alla quarta classe elementare, dato lo scarso numero di alunni, classificata rurale secondo la legislazione allora vigente.

La mia insegnante, per i primi quattro anni fu Ilda Flores, figlia di un medico che veniva da Napoli tutti i giorni, della quale serbo un piacevole ricordo per la sua bontà, la sua signorilità e la sua dolcezza. Arrivava col treno da Napoli alla stazione di Nola; veniva presa in carrozzella da tale Francesco Lanzaro che provvedeva a riaccompagnarla a Nola al termine delle lezioni.

Frequentai la classe Quinta elementare a S. Paolo Belsito, ove vi era un corso completo di studi, nei locali dove sono vissuto e vivo tuttora, da quando sposai nel 1962, Anna Sangermano il cui papà li aveva concessi in fitto al Comune e in uno dei quali era alloggiata una sezione del Partito Fascista.

La scuola di avviamento professionale

Ultimata la scuola elementare, fui avviato alla scuola di avviamento professionale che funzionava a Nola nei locali di seguito occupati dalla FIAT, nei pressi della ferrovia Vesuviana.

La scelta fu suggerita ai miei genitori da una famiglia di Livardi, ove abitavo, la quale riteneva che essi non avrebbero avuto, poi, la risorse economiche necessarie per mantenermi agli studi. Era l'anno scolastico 1942/43.

Nell'anno scolastico 1943/44 la scuola venne trasferita, per motivi di sicurezza, in una villetta nei pressi del convento dei Cappuccini di proprietà dei principi di Cicala.

Era un corso di studi che frequentavo con scarso interesse anche se con buoni risultati. Lasciai, pertanto, la scuola nel mese di marzo del secondo anno perché desideravo seguire altri corsi di studio, ad esempio la Scuola Media cosiddetta tradizionale, perché a quei tempi non esisteva la scuola media unica, che sarà codificata solo a partire dal 1962.

La seconda guerra mondiale

Erano gli anni bui della seconda guerra mondiale.

Tutti i giorni si verificavano dei bombardamenti da parte degli aerei anglo-americani. Tremavamo dalla paura, alcuni ragazzi piangevano. Di sera lasciavamo le nostre abitazioni e ci portavamo nei campi, unico posto che ritenevamo più sicuro dal momento che da noi non vi erano rifugi antiaerei.

Ricordo che mio padre riuscì ad individuare un piccolo ponte che univa le proprietà De Clario in Via Scarvanti, lo dissotterrò e den-

tro il quale ci nascondevamo al suono della sirena. Alcune bombe caddero nei pressi di un'officina militare, sita tra Nola e S. Paolo Belsito. Vi furono alcuni morti e feriti. La guerra aveva provocato anche disagi e privazioni, per non dire la fame, per la mancanza di risorse alimentari.

Spesso consumavano cibi in scatole, reperite al mercato nero, che utilizzavano i soldati. La pasta veniva preparata con farina di segala per cui era quasi immangiabile. In ogni caso, anche se veniva consumata solo nei giorni di festa, rappresentava per noi ragazzi un cibo molto desiderato.

A ciò bisogna aggiungere la mancanza di energia elettrica essendo stato decretato il coprifuoco. La mamma, che gestiva l'esercizio di panificazione, era stata dispensata per cui in paese eravamo la sola famiglia ad avere la possibilità di accendere qualche lampada ma con la dovuta cautela.

La farina era fornita in base al numero degli abitanti. Il pane veniva distribuito in base ad una tessera da cui veniva giornalmente staccato un numerino.

Per sopperire alla mancanza di farina, mia madre riusciva a procurarsi della farina di granoturco, con la quale preparava delle cosiddette pizze che, in mancanza del pane, risultavano molto appetitose. Ricordo che una sera il Maresciallo dei carabinieri venne a casa a chiedere del pane perché i suoi figli avevano fame. Mia madre poté offrirgli solo alcune di quelle pizze che egli accettò con molto piacere.

L'Italia entrò in guerra il 10 giugno 1940, quando io avevo da poco compiuto i 9 anni. La situazione era disastrosa perché l'Italia non era nelle condizioni di sostenere una guerra alla quale non era preparata.

Lo sbarco degli Alleati e le violenze delle truppe tedesche

L'Italia divenne teatro della guerra nel 1943 con lo sbarco degli anglo-americani prima in Sicilia e, poi a Salerno.

All'alba del 10 luglio del 1943 l'esercito britannico al comando del generale Montgomery e quello statunitense guidato da George Patton sbarcarono in Sicilia e a Salerno con un notevole spiegamento di uomini e mezzi, forzando la ritirata tedesca fino a Napoli.

Ebbi modo di assistere personalmente all'arrivo delle truppe anglo-americane, le quali, percorrendo il tratto della strada provinciale Lauro-Nola, passarono per Livardi. L'enorme spiegamento di forze fu preceduto da tecnici e artificieri che provvidero a bonificare i terreni dei due lati della strada, i quali erano stati minati dai tedeschi per rallentarne l'avanzata.

Su una di queste mine, qualche tempo prima, era saltato in aria mio zio Francesco, fratello di mia madre, che si era recato, incautamente, insieme ad un'altra persona sul territorio minato a raccogliere delle noci.

L'arrivo delle truppe anglo-americane fu salutato da manifestazioni di giubilo, perché, anche se nostri nemici, ci avevano liberato dai tedeschi e ci facevano presagire la imminente fine della guerra, una guerra disastrosa e ingloriosa per l'Italia.

Lo sbarco degli Anglo-americani dimostrò la debolezza del regime fascista in Italia che crollò il 25 luglio 1943 con l'arresto di Mussolini, per ordine del Re Vittorio Emanuele III. La disastrosa conduzione della guerra alimentava il malcontento della popolazione. Il Generale Badoglio, subentrato a Mussolini nella conduzione del governo, firmò a Cassibile in Sicilia, il 3 settembre 1943 l'atto di resa incondizionata, atto di resa che doveva rimanere segreto per

non provocare la reazione tedesca, ma che venne reso pubblico da radio Algeri l'8 settembre 1943.

Intanto Mussolini, che era stato portato in prigione sul Gran Sasso d'Italia, venne liberato dai tedeschi e creò la Repubblica Sociale di Salò.

Soldati, dirigenti dei partiti antifascisti e militanti delle classi popolari portarono avanti la lotta della resistenza italiana contro l'occupazione tedesca dal 1943 al 25 aprile 1945, data in cui avvenne la capitolazione delle forze tedesche in Italia.

Il 1° ottobre 1943 Badoglio dichiarò guerra alla Germania. Io a quella data avevo compiuto i 12 anni e vissi in prima persona la tragedia della guerra e gli episodi di violenza perpetrati dai tedeschi. La loro repressione era dovuta al fatto che l'Italia si era arresa agli Anglo-americani. Ciò costituiva per loro un tradimento del patto stipulato tra Hitler e Mussolini. Il nostro territorio divenne teatro delle violenze dei tedeschi i quali commettevano ogni sorta di abusi, di violenza, furti di animali, che servivano per le loro esigenze nutritive, devastazioni e, in alcuni casi, fucilazione di cittadini inermi.

Il loro istinto distruttivo li portò a dare alle fiamme “Villa Montesano”, una struttura di particolare valore storico-architettonico e culturale, e l'Archivio di Stato che era stato lì trasferito da Napoli dal Conte Filangieri di Livardi, che era direttore responsabile dell'Archivio.

Nella Villa, Domenico Cimarosa compose Il matrimonio segreto. Per anni si è tentato di recuperare la struttura ad una funzione culturale (Museo, Scuola di restauro, Centro culturale polivalente). Attualmente è divenuta proprietà di Antignani, ristrutturata e dedicata ad attività di ristorazione.

Inoltre rastrellavano cittadini che caricavano sui loro camion e li deportavano in Germania a lavorare nelle industrie militari. Molti di essi finivano nei campi di concentramento. Anche mio padre,

sebbene ammalato, fu preso e caricato su un camion, mentre si recava in via Cupa di Livardi, ma grazie all'intervento di una signora, probabilmente una Piciocchi, che si trovò lì per caso e che conosceva il tedesco, fu liberato.

Il territorio nolano, in particolare fu teatro di disastrosi bombardamenti che causarono diversi morti e feriti. L'uccisione di un soldato tedesco fece scattare la rappresaglia tedesca.

Un gruppo di Ufficiali, di stanza nella Caserma di Piazza d'Armi di Nola, oggi sede del mercato settimanale, venne fatto inginocchiare e barbaramente trucidato. Vigeva allora il motto: "per ogni tedesco ucciso, verranno fucilati 30 italiani". Anche S. Paolo Belsito visse un episodio del genere che, per fortuna, ebbe un diverso epilogo. Un giovane aveva ferito con una coltellata un soldato tedesco. Per reazione i tedeschi radunarono un certo numero di persone in piazza Marconi con l'intenzione di fucilarli tra di loro anche il Parroco; non ricordo per quale motivo furono risparmiati e lasciati liberi molto probabilmente perché il soldato fu solo ferito.

Basterebbe, però, ricordare la tragedia delle "Fosse Ardeatine" per dimostrare la violenta reazione delle truppe tedesche. Il loro atteggiamento era dettato, forse, dal timore di essere sopraffatti poiché potevano contare su soli cinquecentomila uomini, privi di aiuti e di risorse anche alimentari. Ciò dimostra le loro ruberie e le loro azioni tese a inculcare paure e timori.

La ripresa degli studi

In questo contesto e malgrado tutte le difficoltà ripresi a studiare. Avevo lasciato la scuola di avviamento processionale nel corso del secondo dei tre anni perché non incontrava il mio favore. Aspiravo a frequentare altri tipi di scuola, ad esempio la scuola Media, l'unica

che introduceva alle scuole superiori, mentre la scuola di avviamento professionale terminava con l'obbligo scolastico. Ma per accedere alla scuola Media, occorreva allora sostenere un esame di ammissione che non avevo sostenuto. Mi preparai privatamente, seguito dal compianto parroco di Livardi Don Vincenzo Vecchio-
ne

Nel frattempo aiutavo mio padre nel lavoro dei campi e nel periodo estivo insieme a tanti altri ragazzi e ragazze raccoglievo le nocciuole alle dipendenze dell'amministratore delle proprietà De Clario, Raffaele Russo. Intanto la mia insegnante delle elementari si era trasferita con la sorella a Livardi in quanto Napoli a causa dei bombardamenti non offriva delle sicurezze. Molti napoletani che chiamavamo "sfollati" si erano trasferiti a Livardi e in altri paesi vicini. Fu lei che conosceva alcune professoresses dell'Istituto Magistrale di Pomigliano d'Arco a suggerirmi di iscrivermi a tale Istituto. Ma, per iscrivermi avrei dovuto sostenere e conseguire la Licenza della scuola Media, cosa impossibile poiché non avevo sostenuto l'esame di ammissione. Mi presentai, così, all'esame di ammissione ormai all'età di 14 anni, ma non potetti sostenere lo stesso l'esame di Licenza Media in quanto dovevano trascorrere tre anni dall'esame di ammissione. Venni, allora, consigliato di presentarmi come privatista all'esame di ammissione dalla prima alla seconda classe dell'Istituto Magistrale, avendo maturato l'età necessaria, allo scopo di ottenere la cosiddetta qualifica in caso di esito negativo dell'esame, ossia la possibilità di essere iscritto alla classe immediatamente inferiore, cioè in prima Magistrale. Tale possibilità era subordinata, tuttavia, ad un esito non completamente insufficiente. Malgrado una preparazione affrettata e incompleta, dato il breve tempo a disposizione, riuscii ad ottenere la qualifica e di conseguenza l'iscrizione alla prima classe dell'Istituto.

Gli studi magistrali

Nell'anno scolastico 1945/46 frequentai il primo anno dell'Istituto Maria Pia di Savoia di Pomigliano d'Arco. Mi recavo a piedi a scuola percorrendo più di tre chilometri all'andata e al ritorno per raggiungere la Circumvesuviana a Nola. Partivo da casa alle sei del mattino, ancora buio, per prendere il treno delle 7:20 per raggiungere Pomigliano sede dell'Istituto. Mie colleghe e abituali compagne di viaggio erano Maria Mauro, Dora Franzese e Lauri Maddalena. Con loro, in attesa del treno da Baiano ripetevamo le lezioni del giorno. In realtà per me non si trattava di ripetere, ma di imparare perché non avevo i libri di testo su cui studiare. Tra di noi nacque una sincera e cordiale amicizia. Il mio rammarico è che, ad eccezione di Maria Mauro con la quale ci sono stati diversi incontri, anche perché l'amicizia si estese ai componenti della sua famiglia, per le altre non ci sono state, dopo l'ultimazione della scuola Magistrale, occasioni di incontri perché hanno intrapreso altre strade, anche geograficamente lontane.

Della frequenza dell'Istituto Magistrale ricordo con particolare stima i professori (Grimaldi, Grallifuoco, Romano, De Risi, Borrelli che furono miei insegnanti lungo i quattro anni del corso di studi). Il Professore De Risi, che lascerà l'insegnamento di filosofia per dedicarsi alla carriera amministrativa, divenne, infatti Vice Provveditore ad Avellino, aveva un suo modo particolare di interrogare. Invitava gli stessi discenti, due alla volta, a porsi domande sul programma svolto e alla fine traeva la sua valutazione sulla preparazione acquisita da ciascuno.

Nel corso del quarto anno arrivò, come docente, il professore Trifuoggi, giovane laureato, dotato di profonda cultura, che sarà poi professore di Italiano e Latino presso il Liceo Carducci di Nola e

preside per molti anni del Liceo scientifico “Colombo” di Mari-
gliano.

L'Istituto Magistrale di Pomigliano era allora una scuola non stata-
le, gestita dal Comune, ma funzionava come e forse meglio di una
scuola statale.

Le classi erano numerose e gli alunni provenivano dall' hinterland
nolano fino a Baiano e Mugnano del Cardinale. Sul territorio non
vi era altro Istituto analogo, ad eccezione dell'Istituto “Borrelli” di
San Gennaro Vesuviano.

CAPITOLO SECONDO

ETÀ DELLA MATURITÀ CULTURALE E PROFESSIONE

L'abilitazione magistrale

Nell'anno scolastico 1948/49 sostenni con esito positivo, per non dire brillante, l'esame di Abilitazione magistrale. Conseguii una media superiore ai sette decimi, considerata a quei tempi eccellente tant'è che fui premiato con un diploma e una medaglia d'argento su cui era riportato un verso di Dante: "per seguire virtute e conoscenza (sic!)". L'esame riguardava tutte le materie, compresa l'Educazione fisica. Era l'anno in cui vennero costituite le Commissioni con commissari esterni. Fra i componenti della commissione vi era la professoressa Spadaccini, titolare di Matematica e fisica in un liceo scientifico di Napoli. Sfortuna volle che non riuscimmo a completare la soluzione del problema di matematica per cui l'esame orale risultava determinante ai fini della promozione. La professoressa proponeva alcuni quesiti dalla cui soluzione dipendeva l'esito dell'esame. Il risultato fu che solo tre, su oltre cinquanta studenti, riuscirono a superare l'esame nella sessione estiva. Io fui tra i tre fortunati, ma nel mio certificato di abilitazione compare un solo sei, quello in matematica.

Il lavoro al comune

Conseguita l'Abilitazione Magistrale, mi misi alla ricerca di un lavoro per contribuire a garantire le risorse economiche necessarie per acquistare le medicine che necessitavano per la grave malattia di mio padre. A quel tempo non esisteva ancora il Servizio Sanitario Nazionale per cui le medicine erano tutte a pagamento. Ebbi la fortuna di essere assunto come applicato di Segreteria provvisorio al Comune di S. Paolo Belsito, il 7 agosto 1952. Dovet-

ti, però, lasciare il lavoro per rispondere alla chiamata del servizio militare di Leva.

Il primo marzo 1955 al ritorno dal servizio militare venni riassunto al Comune, ove rimasi fino al 30 settembre 1959. Mi dimisi dall'incarico perché ero risultato vincitore del Concorso Magistrale.

Il servizio militare di leva

Fui chiamato alle armi l'8 agosto 1953 perché ammesso a frequentare il 12° corso preliminare A.U.C. (Allievo Ufficiale di Complemento), presso la scuola A.U.C. di Lecce.

Alla fine del corso di Lecce, dopo 4 mesi e mezzo, fui dichiarato idoneo e trasferito alla scuola di Fanteria di Cesano di Roma, dove dal 3 gennaio al 20 maggio 1954 completai il corso classificandomi al 126° posto su 909 allievi, con una media di 16,247/20.

In data 20 maggio 1954 fui inviato in licenza illimitata, senza assegni, non computabile nella ferma, in attesa di nomina a sottotenente di Fanteria. Con provvedimento N. 01/1903 del 5 giugno 1954, in corso di perfezionamento, fui nominato Sottotenente di complemento ed assegnato al 78° Reggimento di Fanteria "Lupi di Toscana" di Firenze per compiere il servizio di prima nomina. Fui collocato in congedo il 9 dicembre 1954 per aver ultimato il servizio di prima nomina di mesi sei. Avevo prestato giuramento di fedeltà in data 14 giugno 1954. Ricordo che al momento del congedamento, il Colonnello Comandante del Reggimento mi chiese se ero disposto a presentare domanda di rafferma.

La proposta poteva anche convenirmi perché poteva anche prefigurare una possibilità di carriera e di sistemazione in quanto, a quella data, non avevo una sistemazione lavorativa stabile ed avevo anche perduto il lavoro al Comune.

Ringraziai e rifiutai l'offerta per le condizioni della mia famiglia ed anche perché in quel periodo ero fidanzato con Anna, che aspettava con ansia il mio ritorno a casa.

L'incontro con Anna

Nel periodo in cui lavoravo al Comune ebbi modo di conoscere una ragazza meravigliosa, di una bellezza straordinaria, che sarebbe, poi, diventata mia moglie.

In realtà avevo avuto modo di conoscere e ammirare questa ragazza quando frequentai la 5^a elementare perché veniva spesso a salutare il mio maestro, Francesco Di Lauro, cugino del padre. Mai e poi mai avrei immaginato che quella ragazza, di qualche anno più grande di me, sarebbe poi diventata mia moglie!

A causa del mio lavoro al Comune, frequentavo di tanto in tanto la casa del Sindaco di allora Antonio Russo, marito della sorella di Anna, Felicia detta Cicetta.

I concorsi magistrali

Nell'anno 1953 partecipai al concorso magistrale in provincia di Napoli. Fui inserito nella graduatoria degli approvati e non dei vincitori perché riportai 30/50 nella prova scritta e 34/50 nella prova orale.

Nell'anno 1958 partecipai di nuovo al Concorso Magistrale, questa volta con esito diverso. Infatti, riportai 34/50 alla prova scritta e 40/50 nella prova orale e punti 37,68 per i titoli. Mi classificai al 122° posto della graduatoria dei vincitori.

Con nota n. 1562 del 4 settembre 1959 del Provveditorato agli Studi di Napoli, fui nominato nel ruolo degli insegnanti elementari e assegnato a Saviano, con decorrenza 1° ottobre 1959.

Il servizio di insegnamento

Il primo ottobre 1959 iniziai la mia carriera come insegnante elementare. Non ricordo se lo avessi detto io o risultasse dai documenti, che avevo esperienza di Ufficio, il segretario della Direzione Didattica di Saviano Enrico Manfredi chiedeva saltuariamente il mio aiuto. A quei tempi non esisteva ancora l'organico del personale ATA per cui l'ufficio era retto da un maestro elementare sollevato dall'insegnamento che assumeva le funzioni di segretario per effetto di comando disposto dal Superiore Ufficio Scolastico Provinciale. In pratica, il maestro-segretario si trovava a svolgere da solo i compiti di Istituto. Qualche segretario più fortunato poteva avvalersi del contributo dell'insegnante addetto al Patronato scolastico o di qualche maestra a disposizione per le esigenze dell'allattamento.

Nell'anno scolastico successivo 1960/61 chiesi e ottenni il trasferimento a Liveri. Era una sede per me più comoda. Non ero ancora sposato, vivevo a Livardi e potevo raggiungere la scuola a piedi, mentre per raggiungere Saviano dovevo percorrere in bicicletta il tratto Livardi-Stazione ferroviaria di Nola, prendere il treno per Saviano.

Corso di richiamo scolastico

In data 29 novembre del 1960, il Provveditore agli studi di Napoli mi affidò l'incarico di reggere un Corso di richiamo per adulti, istituito a S. Paolo Belsito. Il corso aveva la durata di 2 mesi con almeno 50 giorni di lezioni con 15 ore settimanali e con non meno di 15 iscritti.

Al corso parteciparono, tra gli altri Nicola Di Lauro, Pasquale Iovino, Vincenzo Iovino, Andrea Russo, Felice Sangermano, Salvatore Scala, Salvatore Vecchione.

Fu estremamente interessante riportare sui banchi di scuola tanti giovani che si erano dedicati al lavoro e con i quali fu instaurato un proficuo dialogo educativo e formativo.

L'utilizzo nei compiti d'ufficio a Saviano

Intanto, al posto del Direttore Lorenzo Angelillo, collocato a riposo, era subentrata la Direttrice Angela d'Errico, una donna dotata di grande intelligenza, signorilità e soprattutto di generosità, che ebbe tanta parte nel prosieguo della mia carriera scolastica.

Evidentemente, consigliata dal segretario, mi chiese se fossi disponibile ad essere distaccato a Saviano per collaborare nell'espletamento dei lavori d'Ufficio. La cosa era possibile in quanto avevo compiuto il periodo di prova, che allora era di due anni scolastici, previa visita dell'Ispettore Circoscrizionale e la sede di titolarità di Liveri dipendeva da Saviano. Era allora segretario il compianto Enrico Manfredi, persona seria, garbata, intelligente, che sarà, poi, mio testimone di nozze unitamente alla moglie, pure lei insegnante, Battente Maria.

Non seppi dire di no per cui negli anni 1961/62 e 1962/63 fui sollevato dall'insegnamento e utilizzato a tempo pieno nell'ufficio della Direzione Didattica. Devo dire che imparai molto dal segretario Manfredi che era competente, preciso e meticoloso nel suo lavoro. Ricordo con viva commozione un episodio che si verificò nel corso della mia utilizzazione a Saviano. Mi recai nell'Ufficio della Direttrice per farle firmare delle pratiche. Nel momento in cui stavo per andare via, mi disse: "voi non dovete fare il servo a nessuno, avete intelligenza e attitudini per una brillante carriera direttiva. Scrivetevi all'Università, vi pagherò io le tasse e provvederò a comprarvi i libri".

Sul momento rimasi sorpreso e commosso da tanta generosità, ringraziai vivamente la Direttrice e le dissi che ci avrei pensato.

Questa sua convinzione, la Direttrice d'Errico la confermò in una sua lettera che mi inviò a Melfi in risposta ad una mia, alla quale avevo allegato copia del giornalino scolastico "Il Rastrello". "Sono stata sempre convinta che avevate intelligenza ed attitudini per una brillante carriera direttiva, oggi ne ho la conferma. La prefazione al giornalino ricca di contenuti e nello stesso tempo umile e semplice dimostra concretamente quanta ricchezza interiore vi anima e quante sono le vostre possibilità per essere un ottimo direttore". Devo umilmente ammettere che la Direttrice d'Errico, della quale conservo un "filiale affetto", riuscì a commuovermi ancora una volta!

Il matrimonio

Il mio matrimonio con Anna venne celebrato il 19 luglio 1962, dopo un periodo piuttosto lungo di fidanzamento, nella Basilica di Pompei, in quanto Anna aveva una fede grandissima per la Ma-

donna di Pompei. Testimoni di nozze furono Enrico Manfredi e la moglie Maria Battente con i quali c'erano e ci furono dopo, sentimenti di profonda stima e sincera amicizia.

Facemmo un viaggio di nozze piuttosto preoccupati perché non molti giorni prima avevo avuto delle gravi coliche per una calcolosi renale, al punto da dover rinviare la data delle nozze. Per questo motivo ci recammo prima a Fiuggi per un ciclo di cura e successivamente a Firenze dove avevo prestato servizio come Ufficiale di complemento dell'esercito e, poi, a Padova e a Venezia. Al ritorno ci fermammo a Como da una cugina di Anna, il cui marito ci portò a Milano ed in Svizzera fino al lago di Lugano. Fummo fortunati perché non si presentarono altre coliche, ma il problema persisteva, tant'è che dopo qualche anno fui costretto a subire un delicato intervento chirurgico per la rimozione della calcolosi.

La nascita e gli studi di Carlangelo

Dal matrimonio nacque il 21 febbraio 1965, nella clinica Santa Lucia di San Giuseppe Vesuviano, il primo e mio unico figlio, Carlangelo.

Fu un momento di una grande emozione ma anche di preoccupazione in quanto Carlangelo era nato a poco più di 7 mesi di gestazione per una gestosi gravidica di Anna. Pesava alla nascita intorno a 1200 grammi e dopo il calo fisiologico, poco più di un chilogrammo.

Carlangelo, tuttavia, reagì bene e dopo 3 mesi pesava più di 3 chilogrammi. La sorte fu però crudele con Anna perché in una successiva gravidanza perdette una seconda figlia dopo 8 mesi di gestazione per una emorragia interna causata da una rottura dell'utero

per il precedente taglio cesareo. Anna pianse per questa perdita per tutta la sua vita.

Carlangelo riuscì a colmare questo vuoto con una sorta di adorazione della madre, che continua tuttora con il ricordo che conserva gelosamente di lei. A lei ha dedicato la sua ultima raccolta di poesia *Il giardino e i passi*.

Carlangelo è un po' l'orgoglio della famiglia; bravo a scuola tanto da conseguire la maturità classica che non aveva ancora 18 anni.

Attualmente è docente di materie letterarie e Latino presso il liceo "E. Medi" di Cicciano dove era titolare dal 2007. Negli ultimi anni ha pubblicato diversi saggi su scrittori contemporanei quali D'Annunzio, Quasimodo, Rocco Scotellaro; un'edizione dei *Colloqui* di Quasimodo con i lettori del settimanale "Tempo" dal 1964 al 1968; una seconda che raccoglie gli scritti giornalistici del Siciliano apparsi sul settimanale "Le Ore" dal 1960 al 1964. Ha pubblicato, inoltre, una monografia su un poeta petrarchista napoletano del '500, Colantonio Carmignano con prefazione del Prof. Tobia Toscano, suo relatore all'esame di Laurea, una monografia su Quasimodo *Rifare un mondo* (il volume contiene anche un capitolo sulla contestazione giovanile del 1968 secondo l'opinione di Quasimodo); un'altra monografia, *Liberi di dire*, riguarda alcuni poeti contemporanei viventi (Neri, Fontanella, Piersanti, Cucchi, De Angelis).

Carlangelo inizia la scuola elementare nell'anno 1971/72 frequentando la seconda classe perché aveva sostenuto l'esame di idoneità alla seconda classe come privatista. Aveva in pratica anticipato saltando la prima classe. Negli anni successivi continua a frequentare la scuola elementare con la maestra Concetta Marra, ad eccezione della quarta elementare che completa a Melfi al plesso "Valleverde" del 2° Circolo didattico.

Dall'anno scolastico 1975/76 frequenta la scuola media "Costantini" di S. Paolo Belsito. Dall'anno scolastico 1978/79 il liceo-ginnasio "Carducci" di Nola.

Nell'anno 1982/83 consegue la maturità classica all'età di 17 anni.

Nell'anno 1983/84 si iscrive alla facoltà di lettere classiche all'Università degli Studi "Federico II" di Napoli.

Si laurea in lettere classiche con 110/110 e lode.

Nel 2003 supera il concorso per l'ammissione al Corso di dottorato di ricerca in Italianistica presso l'Università degli Studi "L'Orientale di Napoli". Il 28 marzo 2007 consegue il titolo di Dottore di ricerca. Il 1° settembre 2004 è nominato insegnante di materie letterarie e latino a seguito di concorso ordinario per titoli ed esami. Viene assegnato al Liceo "Fermi" di Vallata (Av), ma non assume servizio perché impegnato nel secondo anno del corso di dottorato. Dal 7 marzo 2008 e fino al 5 marzo 2012 è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi "L'Orientale di Napoli".

Nel 2014 Carlangelo ha conseguito l'abilitazione scientifica nazionale quale professore di 2ª fascia per l'insegnamento di letteratura italiana contemporanea nelle Università, concorso bandito con D.D. n. 161/2013.

Ha realizzato un sogno che coltivava da tempo e che ha rappresentato il completamento del suo percorso di studi.

Mi piace riportate alcune considerazioni contenute nel giudizio finale della Commissione, costituita da cinque professori ordinari, scelti a sorte tra quelli che avevano fatta domanda. Viene riconosciuta la sua "strumentazione scientifica, pertinente e funzionale; il profilo scientifico del candidato si avvale di un rigore metodologico e di una conseguente pratica strumentale condotti con sicurezza e coerenza di impostazione; l'interesse per la sperimentazione della poesia di fine novecento presenta contributi interessanti e ben formulati; la monografia *Rifare un mondo* svolge un'ampia indagine

sui Colloqui giungendo a interessanti prospettive critiche, condotte con rigore di metodo”.

La Commissione, cioè, gli ha riconosciuto capacità critiche, scientifiche e metodologiche e contributi sempre apprezzabili sull'analisi della poesia novecentesca.

Il mio augurio è che dopo anni di intenso studio e di lavoro all'Università, possa ottenere una cattedra universitaria, che ritengo possa ragionevolmente meritare.

La nomina a componente patronato scolastico di Liveri

Nel 1962, con nota n.26520 del 19.05.1962, il Provveditore agli Studi mi nominò componente del Patronato Scolastico di Liveri, quale rappresentante dell'Autorità scolastica, in sostituzione di Napolitano Felice assunto nella Regione Campania perché responsabile del Patronato Scolastico ed esonerato dal servizio attivo.

L'istituzione della direzione didattica di S. Paolo Belsito e l'incarico di segretario

Con decorrenza 1° ottobre 1963 venne istituita la Direzione Didattica di S. Paolo Belsito, comprendente le scuole di S. Paolo Belsito, Liveri, Casamarciano e Visciano. La Direttrice d'Errico aveva avuto l'incarico di provvedere alla costituzione dell'Ufficio di Direzione; affidò a me il compito sotto la sua Direzione. In quanto titolare a Liveri, non potevo più essere utilizzato a Saviano perché dipendevo a tutti gli effetti, giuridici e amministrativi, dalla costi-

tuenda Direzione didattica. Il lavoro affidatomi non era semplice perché bisognava costituire prima la sede dell'Ufficio di segreteria e di Direzione e poi provvedere agli atti inventariali. Riuscii ad avere dal Comune solo una macchina da scrivere, già usata; reperii in alcune aule delle scrivanie e degli armadietti e mi misi al lavoro per rendere funzionali gli Uffici con l'inizio dell'anno scolastico. Dalla Direzione di Saviano, da cui dipendevano S. Paolo Belsito e Liveri e dalla Direzione di Cimitile da cui dipendevano Casamarciano e Visciano, dovevano essere ritirati e assunti in carico i fascicoli personali dei docenti di ruolo e non di ruolo e i registri degli scrutini e degli esami.

Venne assegnato come Direttore didattico incaricato il prof. Ferrara Francesco. Venni confermato annualmente nell'incarico di segretario fino all'anno 1968/69.

Gli studi universitari

Il suggerimento della Direttrice d'Errico era rimasto vivo nella mia mente. Ne parlai con Anna alla quale non dispiacque l'idea, anzi mi incoraggiò. L'occasione propizia si presentò nel corso dell'anno scolastico 1964/65, anno in cui furono assegnati a disposizione tre insegnanti del ruolo in soprannumero, uno dei quali era cognato del nuovo Direttore Alessandro Cianciaruso, che aspirava ad iscriversi all'Università di Salerno. Insieme a loro e ad altri due amici, Felice Ianniciello e Edmondo Vecchione decidemmo di partecipare all'esame di ammissione essendo l'iscrizione a numero chiuso, per cui dovetti sostenere una prova scritta, al cui punteggio veniva aggiunto il voto di Filosofia e Pedagogia riportato negli esami di Abilitazione Magistrale. Ottenni la gradita sorpresa di essere classificato al 1° posto della graduatoria degli ammessi.

Malgrado i problemi del nuovo lavoro e della famiglia, presentai quindi domanda di iscrizione all'Università degli Studi di Salerno, perché avevo in animo di partecipare al concorso per Direttore Didattico.

Con l'anno accademico 1964/65 iniziai il percorso universitario per il conseguimento della laurea in Pedagogia. In realtà avevo pensato in precedenza di iscrivermi in Vigilanza scolastica, ma poiché si trattava di un diploma triennale e non di una laurea ed era finalizzato solo alla partecipazione al concorso direttivo, ritenni più utile conseguire una laurea che mi avrebbe consentito più ampie possibilità di carriera non esclusa la partecipazione al concorso direttivo che rimaneva sempre in cima ai miei pensieri. Negli studi universitari non incontrai particolari difficoltà. Il fatto che avessi 33 anni e affrontavo con una certa sicurezza gli esami, costituiva per i professori un titolo di merito. Il loro apprezzamento rappresentava per me uno stimolo ad andare avanti. Miei abituali compagni di studio erano Gennaro Sorrentino, Felice Ianniciello, Edmondo Vecchione e Massimo Fiore, tutti felicemente laureati. Ci incontravamo di pomeriggio a casa mia o a casa di Edmondo Vecchione e tra momenti di simpatica ilarità e di seria concentrazione preparavamo gli esami.

Nel primo anno accademico 1964/65 sostenni e superai tutti e 5 gli esami del piano di studi: 3 nella sessione estiva, uno a ottobre e uno a febbraio. Nel secondo anno 1965/66 sostenni e superai i sette esami previsti: 3 nella sessione estiva, 2 ad ottobre e 2 a febbraio. Nell'anno 1966/67 sostenni e superai 5 esami: 2 nella sessione estiva, 2 nella sessione autunnale e 1 a febbraio. Nel quarto ed ultimo anno 1967/68 sostenni e superai gli ultimi 3 esami, tutti nella sessione estiva. Il 5 luglio 1968 discussi la tesi "Gennaro Avolio e la Gioventù del suo tempo", col Rettore prof. Gabriele De Rosa, storico di livello nazionale e conseguii la Laurea in Pedagogia.

Durante il mio percorso universitario si verificarono due episodi che mi segnarono in modo particolare: l'8 marzo 1966 sostenni il primo dei due esami di latino orale col prof. Riccardo Avallone il quale aveva fama di essere particolarmente rigido, al punto che diversi studenti erano costretti a ripetere l'esame più volte, anche 5-6 volte. Mi presentai all'esame con l'abituale serenità perché avevo studiato accuratamente ed anche perché negli anni di frequenza dell'Istituto Magistrale avevo acquisito una discreta preparazione in latino. Avevo avuto come docente il prof. Domenico Romano che divenne dopo Preside di scuola media e che ebbi modo di incontrare non più come suo allievo ma come collega Dirigente scolastico.

Oggetto dell'esame erano, oltre al corso monografico e alla letteratura latina, alcuni libri dell'Eneide. Il Professore mi invitò a leggere e a tradurre alcuni brani dell'Eneide; visto che leggevo bene e traducevo con una certa padronanza, rivolto ad uno dei suoi assistenti disse: "guarda come legge e traduce bene", continuò poi l'esame, come era solito fare, chiedendo i paradigmi dei verbi e alcune costruzioni sintattiche presenti nei versi. Alla fine mi chiese se avessi fatto il Liceo classico, alla mia risposta che avevo fatto le Magistrali, ad alta voce e rivolto agli studenti presenti in aula disse: "anche alle Magistrali si può imparare il latino, anzi chi non è preparato come Mauro si ritiri - ripetuto più volte". A questo punto mi sarei aspettato un voto alto, dopo le congratulazioni ricevute, invece mi diede 24/30, che per tutti era un voto eccezionale anche perché avevo superato l'esame la prima volta.

L'altro episodio, non certamente positivo si verificò col professore Giovanni De Crescenzo, docente di filosofia teoretica. Era un professore particolarmente temuto per il suo carattere e per il modo con cui conduceva l'esame, era in realtà molto fiscale. In quei tempi, i professori chiedevano le firme di presenza alle loro lezioni, almeno tre, per sostenere esami nella sessione estiva. Io

avevo seguito le tre lezioni di Filosofia ed avevo anche annotato in una agenda, come ero solito fare, degli appunti delle lezioni seguite. Non so come sia successo, ma il foglio di presenza della terza lezione era, forse, andato smarrito. Quel giorno il professore tenne una lezione su Ugo Spirito commentando l'opera *La vita come amore*. Presi i soliti appunti nella mia agenda. Presentai domanda per sostenere l'esame nella sessione estiva, ma nel ritirare il libretto notai che il professore aveva scritto di suo pugno "ottobre". Chiesi i motivi del rinvio dell'esame ed egli mi disse che mancava la firma di presenza proprio di quella giornata in cui aveva parlato di Ugo Spirito. Gli obiettai che avevo seguito la lezione e gli mostrai l'Agenda con gli appunti. Gli dissi anche che per seguire quella lezione avevo lasciato mio figlio, in tenera età, affetto da morbilli. Non ci furono ragioni per farlo recedere dalla sua decisione; al suo diniego di farmi sostenere l'esame a giugno, esame che avevo preparato e che sostenerlo a ottobre avrebbe comportato delle difficoltà nel seguire il mio personale programma di esami, dissi con tono di voce, forse esageratamente alto: "professore, per me l'Università è un hobby, sono già sistemato, potrei anche rinunciare". Fui preso da sconforto, avevo maturato l'idea della rinuncia malgrado fossi già al terzo anno di corso. Tornato a casa, raccontai a mia moglie l'accaduto. Anna mi confortò e mi disse che si poteva chiedere aiuto a zio Sabatino, un maresciallo dei Carabinieri in pensione, che abitava a Salerno e che aveva sposato una parente del padre. Il figlio era diventato medico ed era Direttore Sanitario degli Ospedali Riuniti di Salerno. Decidemmo di andare a Salerno a parlare con questo giovane medico che Anna considerava come un fratello minore, il quale ci disse che non conosceva personalmente il Professore De Crescenzo, ma ci assicurò che avrebbe tentato di trovare la persona giusta anche per evitare probabili ritorsioni nel momento in cui avrei sostenuto l'esame. Dopo qualche tempo ebbi la notizia che il

professore aveva ribadita la sua decisione, anzi aveva detto che io “ero un camorrista di Nola”.

Nel mio percorso universitario non si verificarono altri episodi degni di nota, ad eccezione di uno che in un certo senso contribuiva a confermare la mia aspirazione di fare il Direttore Didattico. Il 17 giugno 1968 sostenni l'ultimo esame in Pedagogia con il Prof. Dacunto che era anche Ispettore scolastico. Meritai 30/30. Ad una sua domanda, perché avessi iniziato l'Università così tardi, risposi che ero già insegnante elementare di ruolo e che aspiravo a partecipare al Concorso direttivo. Il Prof. Dacunto apprezzò il mio impegno e mi consigliò di partecipare perché, a suo dire, la preparazione che avevo maturato mi avrebbe data la possibilità di una positiva riuscita.

Il concorso direttivo del 1968

Conseguita la laurea il 5 luglio 1968, aspettavo con ansia il bando del concorso direttivo. Nel frattempo continuavo il mio lavoro di segretario della Direzione didattica di S. Paolo Belsito. Ricordo che il direttore didattico del Circolo, Alessandro Cianciaruso, che era subentrato al Direttore didattico Francesco Ferrara nell'anno 1964/65, era stato nominato componente di una delle commissioni di esame di scuola elementare riservato ai docenti che avevano un certo numero di anni di servizio pre-ruolo. Venne a sostituirlo l'allora direttore del 1° circolo di Nola Pasquale Iossa a scavalco e con il quale si stabilì una cordiale amicizia e che una volta promosso Ispettore invitai più volte a tenere lezioni di aggiornamento per i docenti di scuola materna ed elementare di Palma Campania. Il Direttore Iossa, vista la mia preparazione e le mie attitudini nella gestione dell'Ufficio mi disse: “che ci fai dietro questa scrivania,

presentati al concorso direttivo, che sono sicuro vincerai”. Ciò alimentò la mia aspirazione e costituì uno stimolo ad andare avanti perché, ora lo posso dire “non desideravo morire insegnante elementare”

Nel 1968 fu pubblicato il Bando di concorso, ma provai una grossa delusione perché, contrariamente al solito, venne stabilita la data di presentazione della domanda all’8 giugno e non al 30 settembre. In tale modo veniva preclusa la possibilità della partecipazione a coloro che come me si sarebbero laureati o diplomati in Vigilanza dopo l’8 giugno ed anche a quei docenti che avrebbero completato i 12 anni di servizio. Poiché si sperava in una proroga della data di presentazione della domanda chiesi al Rettore prof. De Rosa di anticipare, per quanto possibile, la data di discussione della tesi per avere la possibilità di partecipare al concorso. Il Prof. De Rosa, che era il relatore, era restio a firmarmi la tesi perché riteneva non adeguato il quadro storico ed anche perché qualche altra parte necessitava di una qualche revisione. Dietro le mie insistenze mi firmò la tesi e mi disse: “che Dio gliela mandi buona”; ma non poté fissare una data prima del 5 luglio. La proroga non ci fu per cui dovetti attendere il successivo bando di concorso.

L’iscrizione in vigilanza scolastica

Per conseguire un ulteriore titolo accademico, mi iscrissi, sempre all’Università di Salerno in Vigilanza scolastica, il cui diploma triennale dava una valutazione superiore come titolo di accesso al concorso direttivo.

Sostenni il primo dei due esami di geografia col professore Ruocco che rendeva l’esame molto difficile, al punto che alcuni studenti erano costretti a ripeterlo più volte.

Mi presentai all'esame il 24 giugno 1969. Nell'aprire il mio libretto il Professore notò che nel margine alto a sinistra era stata apposta, con un timbretto, la dicitura "seconda iscrizione". Mi chiese cosa significasse, gli spiegai che ero già laureato in Pedagogia.

Fu, forse, per questo motivo o anche perché sostenni un buon esame, che si mostrò "meno feroce"; mi diede 28 con somma meraviglia degli studenti presenti.

Il 18 giugno 1970 sostenni il 2° esame di geografia con il prof. Fondi; avevo seguito anche il seminario di cartografia che era propeudeutico all'esame orale. Meritai 26 e mi liberai, così, dei due esami ritenuti più difficili.

Il 27 gennaio 1970, avevo sostenuto l'esame di diritto pubblico e legislazione scolastica col professore Fichera, allievo del professore Atripaldi, titolare della cattedra.

Il Professore Fichera conduceva l'esame a gruppi di 4-5 studenti per volta; proponeva l'argomento, alimentava la discussione e valutava l'esame sulla base del contributo che ciascuno studente offriva nella discussione. Ricordo che richiamò una studentessa che interveniva poco e male nella discussione, con queste parole: "signorina, lei deve crescere" e a me che intervenivo forse troppo e con buona conoscenza dell'argomento, disse: "stia zitto lei perché è cresciuto troppo".

Meritai 30 e conclusi gli esami ad eccezione di Igiene e la prova scritta di Pedagogia che sostenni nella sessione estiva.

Il 13 luglio 1970 conseguii anche il Diploma in Vigilanza scolastica.

La missione al magistero

Nell'anno scolastico 1968/69 rinunciai all'incarico di segretario della Direzione didattica di S. Paolo Belsito e ritornai all'insegna-

mento. In realtà solo per qualche mese perché l'insegnante che era subentrato al mio posto non aveva alcuna attitudine per l'Ufficio per cui il Direttore Cianciaruso mi sollevò dall'insegnamento, mi riportò in Ufficio e affidò la classe al maestro rinunciatario. Era una decisione al limite della legittimità perché mancava il provvedimento formale da parte del Provveditorato agli Studi.

Un giorno lessi sulla rivista "Diritti della Scuola" che era stato bandito un concorso a 30 posti di missione presso le Facoltà e gli Istituti Superiori di Magistero, riservato agli iscritti in Vigilanza scolastica. Ritenni opportuno partecipare perché in caso di esito favorevole avrei avuto la possibilità di dedicarmi al completamento degli esami del Corso in Vigilanza.

A corredo della mia istanza di partecipazione al concorso, il Direttore Iossa, allora reggente del Circolo, inviò all'Ispettrice scolastica dell'8ª circoscrizione, per il successivo inoltro al Ministero della Pubblica Istruzione, una relazione sui requisiti culturali e professionali posseduti. Il Direttore Iossa, tra l'altro scrive: "l'insegnante possiede ottime qualità intellettuali e morali ed una personalità equilibrata ed armonica. Ha dato costanti prove di attaccamento al dovere e di alto senso di responsabilità.

Il suo rendimento è stato sempre notevolissimo, sia in relazione ai compiti di insegnamento, sia per quanto riguarda i compiti di segreteria.

Il maestro è particolarmente idoneo alle funzioni direttive ed è dotato di vasti interessi culturali, specialmente in riferimento ai problemi educativi e didattici".

Le considerazioni dell'allora Direttore Iossa non si discostano molto da quelle che saranno poi espresse dall'Ispettore Paglia nella relazione sul mio periodo di prova come Direttore didattico.

In data 28 ottobre 1969, con nota n. 50912, il Provveditorato agli studi mi comunicava che ero "risultato vincitore del concorso a 30 posti di missione presso le Facoltà e gli Istituti Superiori di Magiste-

ro bandito con decreto ministeriale in data 10 febbraio 1969". La nota riportava, inoltre, le seguenti indicazioni: "L'insegnante potrà beneficiare della missione per il solo anno scolastico 1969/70, risultando iscritto durante l'anno scolastico 1968/69 al 2° anno del corso di Vigilanza scolastica. La conservazione della missione è subordinata all'accertamento della frequenza e al conseguimento di una media del profitto di 24/30, con non meno di 21/30 nelle singole prove prescritte per ogni anno scolastico".

Il comando all'istituto magistrale

Dal 1° ottobre 1970 e fino al 3 febbraio 1974 fui comandato presso l'Istituto Magistrale Maria Pia di Savoia di Pomigliano d'Arco per le esercitazioni didattiche di Tirocinio. L'idea di presentare la domanda mi era venuta perché dal 1° ottobre 1970, al completamento della missione al Magistero sarei dovuto ritornare all'insegnamento ed anche perché ritenevo che avrei avuto la possibilità di ampliare la mia preparazione culturale.

Lo scopo delle esercitazioni didattiche, sulla base di quanto prevedeva il Programma ministeriale, "era quello di dare ai futuri maestri la possibilità di acquisire una conoscenza concreta dei problemi tecnici fondamentali dell'insegnamento elementare rendendosi conto del processo di formazione del fanciullo e dell'azione della scuola per promuoverlo. In tale ottica assume importanza il rapporto tra le esercitazioni e lo studio teorico dei problemi di psicologia e pedagogia. Non è escluso che in tale prospettiva l'esame dei programmi didattici e della loro applicazione in rapporto alle condizioni della scolaresca".

Il mio rammarico è che, dopo tanti tentativi anche a livello politico, non riuscimmo a dare alle esercitazioni dignità di cattedra autonoma.

ma. Ricordo che riuscimmo a costituire anche l'ANDED-Associazione Nazionale Docenti di Esercitazioni Didattiche di cui fui il primo segretario Nazionale.

Rimasi all'Istituto Magistrale fino al 3 febbraio 1974, cioè fino alla nomina a Direttore Didattico.

Durante tale periodo partecipai ai corsi riservati per il conseguimento di abilitazioni di insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado. Conseguii l'Abilitazione in materie letterarie per la Scuola Media classe di concorso A 39 il 20 gennaio 1973 e in scienze umane classe di concorso 53 e in Storia – classe di concorso 53 A– il 26 aprile 1973.

L'esperienza politica

Nel 1970 fui candidato al Consiglio Comunale di S. Paolo Belsito in una lista del Partito Socialista Democratico Italiano al quale ero iscritto dal 1956 e del quale ero stato segretario, della sezione di Livardi.

Fui eletto e nominato Assessore Effettivo. La Giunta era allora costituita da 4 membri di cui 2 effettivi.

Era Sindaco il Commendatore Alfredo Simonetti che venne rieletto all'unanimità. Rimase in carica per altri 2 anni.

Per la sua successione il Partito aveva designato la mia persona ma per contrasti sorti all'interno della lista e per episodi di trasformismo politico (parte della maggioranza si accordò con i due consiglieri della minoranza) venne eletto Sindaco Luigi Riccio con il voto determinante del Sindaco dimissionario Alfredo Simonetti. Nel 1980 fui candidato al Consiglio Provinciale sempre col P.S.D.I. nel collegio di Palma Campania. Ebbi una buona affermazione in

quanto riuscii ad ottenere quasi 3000 voti. Risultai il 2° dei non eletti.

Negli anni successivi, pur non prendendo più parte attiva alla politica ho continuato, come è dovere di ogni cittadino, ad interessarmi dei problemi del paese.

Il concorso direttivo del 1970

Con D.M. 25-9-1970 venne bandito il concorso direttivo per titoli ed esami a 320 posti, concorso che attendevo con ansia e con la speranza di poterlo vincere, malgrado lo scetticismo di alcuni amici che lo avevano tentato più volte con esito negativo. Le difficoltà erano nel sistema di valutazione delle prove. Il concorso, infatti, prevedeva 2 prove scritte, una di cultura generale e una di diritto pubblico e legislazione scolastica. Per l'ammissione alla prova orale si doveva raggiungere una valutazione di almeno 70 su 100 con non meno di 30 in ciascuna prova. La correzione degli elaborati da parte della Commissione avveniva separatamente per ciascuna prova con la verbalizzazione del giudizio e del voto attribuito. Il voto totale delle 2 prove risultava dalla loro somma aritmetica per cui si verificavano casi di candidati che raggiungevano punti 68 ed anche 69 e non venivano ammessi.

La Commissione si trovava, pertanto, nella condizione di non poter modificare il giudizio e, quindi, il voto già espressi e verbalizzati al momento della correzione delle singole prove.

Prima del concorso direttivo seguì un corso di preparazione organizzato e gestito dal SINASCEL (Sindacato Nazionale Scuola Elementare) nella sede di corso Arnaldo Lucci.

Il corso era tenuto da due valenti e stimati docenti, il Direttore didattico Colucci, per la cultura generale e l'Ispettore scolastico De Guzzis per Diritto e legislazione scolastica.

Rovistando fra le mie carte, ho rinvenuto, a distanza di oltre 40 anni alcuni elaborati che l'Ispettore De Guzzis ci assegnava come esercitazione. Ho riletto non senza piacere i giudizi che l'Ispettore scriveva sui miei elaborati. Ne riporto alcuni: sull'elaborato "La tutela del rapporto di impiego nello stato giuridico del maestro elementare": "Bene in quanto le cose dette sono in sostanza dette bene e con buona forma". Sull'elaborato "Le attenuazioni del rapporto d'impiego nello stato giuridico del maestro elementare": "molto efficace per chiarezza e completezza". Ancora: "Scuola materna statale, scuole del grado preparatorio, asilo, giardino d'infanzia e Casa dei bambini. Chiarisca il candidato il diverso aspetto pedagogico e giuridico di tali termini nell'attuale ordinamento della scuola italiana": "molto bene, ampio, corretto, efficace". "La cessazione del rapporto d'impiego nello stato giuridico del maestro elementare": "completo, esauriente, ottima forma, bene".

"Atti di conoscenza, di giudizio e di volontà nelle competenze del direttore didattico": "Benissimo, tutto appropriato, chiaro ed efficace".

La preparazione che conseguì durante il corso, sotto la guida dell'Ispettore De Guzzis, mi consentì di riportare nella prova di diritto la votazione di 40/50.

Non ho rinvenuto elaborati di cultura generale, ma verrei meno ad un debito di riconoscenza nei confronti del direttore Colucci, divenuto poi Ispettore, se non ricordassi la sua notevole cultura e l'impegnò che profuse nel corso. Mi seguì anche nella preparazione orale, insieme ad altri due colleghi che avevano frequentato il corso

ad erano stati, come me, ammessi alla prova orale. Devo dire che il Direttore Colucci nutriva una notevole fiducia nelle mie possibilità di riuscita e le aveva più volte espresse.

Nei giorni 13 e 14 settembre 1971 sostenni le prove scritte nella sede del Liceo “Giulio Cesare” di Corso Trieste, n. 48 di Roma. Ero certo di avere svolto positivamente le due prove, ma rimanevo con una certa dose di dubbio proprio per il meccanismo della valutazione. Coltivavo in cuor mio una fondata speranza che divenne realtà un giorno, allorquando ritornando a casa, al termine dell’orario di servizio all’Istituto Magistrale di Pomigliano d’Arco, mio figlio che allora aveva appena 8 anni, affacciato al balcone mi aspettava e ad alta voce disse: “papa, sei stato ammesso hai preso 35 e 40”. Grande fu la mia gioia che condivisi con Anna; si avverava un sogno che coltivavo da anni e che rappresentava l’obiettivo della mia carriera scolastica e professionale.

Sostenni l’esame orale il 16 aprile 1973, giorno di lunedì Santo, nei locali della Direzione Generale dell’Istruzione elementare presso il Ministero della Pubblica Istruzione in viale di “Trastevere 231”. Il programma della prova orale prevedeva anche la presentazione di due autori di pedagogia con alcune loro opere. Il Direttore Colucci mi consigliò di presentare Dewey e Montessori. Per la momentanea assenza dell’Ispettore Centrale dott. Sabatella, componente della Commissione, sostenni l’esame in presenza del Presidente della Prima Commissione, che era il prof. Armando Rigobello, titolare della cattedra di Storia della Filosofia e Filosofia morale nell’Università degli Studi di Perugia.

Ricordo che nella discussione sulla concezione pedagogica della Montessori io sostenni che alla fine c'era stato l'approdo della Montessori dal Positivismo allo Spiritualismo. L'ispettore Andreoli, che proprio in quel periodo aveva pubblicato un libro sulla Montessori, così si esprese: "io non sono d'accordo con lei, ma apprezzo il suo tentativo critico, corroborato dal richiamo alle sue opere". Meritai 48/50 concludendo in modo positivo la mia carriera di docente e realizzando un sogno che coltivavo da tempo. Potevo considerarmi Direttore didattico, anche se non ufficialmente perché gli ammessi alla prova orale erano stati 381 su più di seimila concorrenti. C'erano stati anche dei bocciati alla prova orale, tant'è che rimasero vuoti diversi posti.

L'elenco preferenziale delle sedi

Nel mese di dicembre del 1973 Con nota n. 5643 del 10 dicembre, il Ministero della Pubblica Istruzione mi invitò a segnalare eventuali preferenze, in ordine all'assegnazione della sede, tra quelle indicate nell'elenco accluso alla nota e in numero non superiore a 21, posto occupato nella graduatoria nazionale di merito.

Il Direttore generale di allora, dott. Dispenza, aveva preparato un elenco di sedi, tutte più o meno disagiate, libere da tempo e che erano rette a scavalco da Direttori didattici di altri Circoli. Poiché ero destinato, molto probabilmente, a fare il "pendolare" per motivi familiari, la mia attenzione era rivolta ad individuare sedi raggiungibili, sia pure in auto, non eccessivamente distanti.

Io, Anna e mio cognato Antonio Russo, con l'elenco tra le mani, visitammo fra le altre, Calabritto, in provincia di Avellino, Laviano in provincia di Salerno, Guardia dei Lombardi in Provincia di Avellino, Monteleone di Puglia, Orsara e Sant'Agata di Puglia, tutte in

provincia di Foggia. Erano sedi, forse, non eccessivamente lontane, ma difficili da raggiungere, specie in inverno, perché situate in montagna.

Ci spostammo, allora, a Melfi, in provincia di Potenza, che raggiungemmo nel momento in cui gli alunni uscivano dalla scuola.

Mi avvicinai ad un maestro, certo Castellano, al quale chiesi se in Ufficio vi fosse il Direttore cui desideravo chiedere delle informazioni. Mi rispose che il Circolo era retto a scavalco da una direttrice, titolare a Venosa, che quel giorno era assente. Gli manifestai il motivo della mia richiesta ed egli, cortesemente mi diede delle informazioni sulla situazione dei due Circoli didattici di Melfi. Il quadro che il maestro Castellano mi fece, non era piacevole! Mi disse che nel 1° Circolo c'era una certa conflittualità tra i docenti della scuola sperimentale di Tempo Pieno e i docenti delle classi cosiddette normali; aggiunse che il 1° ottobre precedente era stato collocato a riposo il segretario Multari che aveva retto l'Ufficio per molti anni e che al suo posto era stato assegnato il maestro Giovanni Giudice, sollevato dall'insegnamento per motivi di salute e che aveva poca dimestichezza per il lavoro d'Ufficio. Saputo che ero di prima nomina mi consigliò di optare per il 2° Circolo nel quale vi era un segretario molto bravo ed esperto. Si disse disponibile ad accompagnarmi dall'Ispettore che si era recato al Ristorante. Io, mia moglie Anna e mio cognato Antonio Russo andammo al Ristorante dove incontrammo l'Ispettore. Mi chiese da dove venivo, alla mia risposta, S. Paolo Belsito, mi raccontò di avere avuto come compagno d'armi certo Sangermano Giovanni che era proprio di S. Paolo Belsito. Manco a farlo apposta era il fratello di mia moglie! Melfi è una cittadina molto bella che aspirava a diventare provincia. Mi piacque molto e incoraggiato anche dall'ispettore la indicai come prima sede nell'elenco che inviai con raccomandata il 20 dicembre 1973, unitamente ad una dichiarazione personale attestante la sede di servizio in cui avevo insegnato nell'ultimo triennio. Ciò

perché l'art. 63 del Regolamento Generale sui servizi dell'istruzione elementare, vietava di essere assegnati come direttore didattico nelle sedi in cui si aveva insegnato negli ultimi tre anni scolastici.

CAPITOLO TERZO

LA NOMINA A DIRETTORE DIDATTICO E LA FUNZIONE DIRETTIVA

La nomina e l'assegnazione della sede

Fui nominato nel ruolo dei Direttori Didattici con D.M. 15.12.1973 con decorrenza giuridica dal 1° febbraio 1974 ed economica dalla data di assunzione in servizio ed assegnato alla sede di Melfi (Pz). La mattina del 4 febbraio 1974 mi recai a Melfi nell'Ufficio dell'Ispettore scolastico che era situato sullo stesso pianerottolo della Direzione Didattica del 1° Circolo.

Ricordo che la sera precedente ricevetti una telefonata da parte dell'Ispettore della Circoscrizione di Melfi il quale mi invitava a prendere servizio l'indomani. Obiettai che non mi ero presentato perché non avevo ancora ricevuto il telegramma di nomina da parte del Ministero della Pubblica Istruzione.

Come primo atto, l'ispettore mi mise in contatto con il Provveditore agli studi, il quale mi invitò ad optare per il primo circolo, quale titolare e reggente del secondo circolo.

La situazione scolastica di Melfi

Prima del mio arrivo entrambi i Circoli erano retti a scavalco dalla Direttrice Anna Maria Vaccaro, titolare a Venosa.

La situazione strutturale, organizzativa e didattica era più che soddisfacente, ad eccezione di qualche sede periferica del 2° Circolo che era allogata in strutture al limite della idoneità igienica.

Il 1° Circolo comprendeva il plesso Centrale "F.S. Nitti" e i plessi distaccati di S. Teodoro, Foggiano e Foggianello, oltre ad una sezione di scuola carceraria nel locale carcere mandamentale.

Il 2° Circolo comprendeva il plesso Cappuccini, sede della direzione didattica, Valleverde che intitolammo successivamente al

compianto Direttore Marottoli, più alcuni plessi distaccati quali S. Nicola, Vaccareccia, Leonessa. Non ho documenti in mio possesso per cui cito a memoria. Ma grosso modo la situazione era questa. Nei due Circoli, inoltre, vi erano diverse sezioni di scuola materna statale che funzionavano anche nei mesi di luglio ed agosto.

La situazione degli Uffici di segreteria era diversa nei due Circoli: Nel primo circolo nel precedente mese di ottobre era stato collocato a riposo il segretario Multari che aveva retto l'ufficio per molti anni ed era, in un certo senso, la memoria storica del Circolo.

Al suo posto era stato comandato il maestro Giovanni Giudice, persona seria, onesta, garbata, che sollevato dall'insegnamento per motivi di salute, era stato comandato a prestare servizio come segretario dal 1° ottobre precedente. Egli non aveva alcuna esperienza e competenza amministrativa e contabile per cui tutti gli oneri relativi alla conduzione del circolo caddero sulle mie spalle. Diversa era la situazione del secondo circolo. Il segretario era una persona esperta, competente, capace di assicurare il funzionamento amministrativo-contabile del circolo.

Il fatto che il segretario fosse poco esperto e che io fossi di prima nomina, destò nei docenti delle preoccupazioni perché temevano che avrebbero potuto non riscuotere lo stipendio. Essi non conoscevano la mia esperienza amministrativo-contabile che avevo maturato negli anni di impiegato comunale e di segretario del Circolo di S. Paolo Belsito. Che le loro preoccupazioni fossero vere, lo capii dalle telefonate che ricevetti dai segretari dei circoli vicini che mi offrivano la loro collaborazione. Febbraio 1974, fu il mese in cui venne applicata per la prima volta la tassazione I.R.P.E.F. A scuola erano arrivate circolari esplicative e tabelle che raccolsi e portai a casa nel pomeriggio del Sabato.

Lavorai tutta la giornata della domenica e riuscii ad elaborare copia del mandato cumulativo degli stipendi da inviare al Provveditorato agli Studi.

La mattina del lunedì successivo, 6 febbraio, probabilmente sollecitato da alcuni docenti, venne a farmi visita in Ufficio il maestro Multari, collocato a riposo il 1° ottobre precedente che per anni era stato il segretario del Circolo. Mi chiese se avevo bisogno di aiuto per preparare gli stipendi; gli mostrai la minuta che avevo preparato che egli, servendosi di una calcolatrice, controllò accuratamente. Al termine del controllo profferì la seguente espressione: “Io ci ho messo anni per imparare, questi (riferendosi ovviamente alla mia persona) è nato già imparato”.

La situazione dell’Ufficio del 1° Circolo di Melfi non mi dava eccessiva preoccupazione, data la mia preparazione amministrativa e contabile maturata negli anni di impiegato comunale e di segretario della Direzione didattica del Circolo di S. Paolo Belsito; rimaneva il fatto, però, che il tempo che avrei dovuto dedicare al funzionamento dell’Ufficio non mi avrebbe consentito di seguire più attentamente la scuola sperimentale di tempo pieno e contribuire ad accreditare l’immagine di una scuola nuova, più funzionale e più idonea a favorire il processo di crescita e di formazione globale degli alunni. Mi dedicai, perciò, al lavoro oltre il limite delle mie forze per ottenere quanto speravano i genitori, le autorità e gli stessi docenti che operavano con spirito di sacrificio e di abnegazione. Avevo, però, notato che si era creata una sorta di conflittualità tra i docenti impegnati nella sperimentazione e quelli delle classi cosiddette normali. La scuola a Tempo Pieno era etichettata come “la scuola del balletto” probabilmente per lo spazio dedicato all’educazione motoria e ritmica. In realtà, quelli che remavano contro non avevano motivi validi per criticare, molto probabilmente vi era il loro il timore di essere coinvolti e di dover dedicare più tempo alla scuola, mettersi in discussione e rivedere la loro professionalità.

La situazione era nota anche in Provveditorato tant'è che il Provveditore in persona, quando mi recai a chiedere il Nulla-Osta per partecipare al Concorso Magistrale a Napoli, cui ero stato nominato, esprime il suo disappunto (ero da pochi giorni rientrato a Melfi dall'assegnazione provvisoria a Marano) e mi disse: "Direttore o lei va via definitivamente o eviti queste assenze, perché ogni volta che lei va via ritornano gli stessi problemi e la stessa conflittualità, il Circolo sta bene con lei". In realtà ero riuscito, senza troppa fatica, a svolgere una positiva opera di mediazione al punto di essere chiamato simpaticamente "arbitro". Lo stesso Ispettore Paglia nella relazione sul periodo di prova mette in risalto questo aspetto della mia funzione, là dove scrive: "sa ottenere sincera e fattiva collaborazione dai maestri in tutte le attività scolastiche e parascolastiche".

La scuola a tempo pieno

A Melfi trovai una realtà organizzativa e didattica diversa da quella cui ero abituato. Nel plesso centrale del 1° Circolo didattico "F. S. Nitti" funzionava, una scuola sperimentale di Tempo Pieno attuata sulla base di quanto previsto dall'art. 1 della legge 24/9/1971 n. 820.

Presi visione del progetto elaborato per l'anno scolastico 1973/74 e ritenni che per l'anno scolastico 1974/75 alcune ipotesi progettuali andavano riviste per evitare pericoli di pressapochismo e di spontaneismo.

Con la collaborazione di un gruppo docente preparato professionalmente ma soprattutto disponibile, ritenemmo che l'organizzazione generale, la struttura della classe e il ruolo dell'insegnante dovessero essere cambiati, se si voleva promuovere una scuola della piena educazione che fosse in condizione di raggiungere gli

obiettivi stabiliti dalle indicazioni programmatiche seguendo, però, vie didatticamente rinnovate e facendo ricorso a processi di apprendimento nuovi, quali ad esempio lo strutturalismo bruneriano, in un clima psicologico e sociale gratificante.

Dal punto di vista organizzativo, confermammo il numero delle classi coinvolte nella sperimentazione 10 classi, non più 2 sezioni longitudinali, dalla prima alla quinta classe, ma classi parallele di ciclo, cioè, 5 classi del primo ciclo, tutte seconde e cinque classi del secondo ciclo tutte terze, per articolare meglio la costituzione dei gruppi. Ritenemmo, inoltre, di abolire la classe come area di acculturazione riservata al solo insegnante titolare. In sostituzione ritenemmo necessario organizzare gruppi di attività e centri operativi nei quali gli argomenti venissero svolti secondo il criterio della interdisciplinarietà. In tale modo si poteva garantire alla scuola, pur in presenza di insegnanti di discipline diverse, un carattere più comunitario e più unitario. Il sistema dei gruppi, inoltre, eliminava la posizione frontale tra insegnante della classe e insegnanti aggiunti, tra insegnante del mattino e insegnante del pomeriggio.

I gruppi di studio erano costituiti sulla base delle seguenti discipline:

- Lingua Italiana, religione, educazione morale e civile
- Aritmetica, geometria, applicazioni pratiche
- Storia, geografia, scienze ed educazione igienico-sanitaria
- Ricerca ambientale, inchieste fotografiche, interviste, visite guidate

Il progetto prevedeva anche le seguenti attività integrative:

- Musica, canto corale e mimica
- Educazione fisica e ginnastica ritmica
- Attività pratiche di laboratorio
- Lingua straniera (francese)
- Attività di studio e di ricerca.

Tali discipline, attraverso l'orario interpolato non sarebbero state sacrificate o considerate inferiori o qualitativamente diverse dalle cosiddette materie culturali, ma si sarebbero integrate in un processo unitario di maturazione globale degli alunni.

Esse erano ritenute fondamentali per favorire l'integrazione dei portatori di handicap presenti nel Centro AIAS e che numerosi frequentavano la scuola del 1° Circolo. Un posto di rilievo aveva l'educazione musicale.

Tali discipline, in virtù del disposto di cui all'art. 1 della legge 820/71, hanno lo "scopo di contribuire all'arricchimento della formazione della personalità dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a Tempo Pieno".

"Le attività integrative della scuola elementare nonché gli insegnamenti speciali, con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a Tempo Pieno, saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico con specifico compito, da insegnanti elementari di ruolo. Il conseguimento dello scopo di cui sopra dovrà scaturire dalla collaborazione, anche mediante riunioni periodiche, degli insegnanti delle singole classi e di quelli delle attività integrative e degli insegnamenti speciali".

Il progetto prevedeva anche un'attività di aggiornamento a livello di Circolo con l'eventuale partecipazione di esperti e mediante la conoscenza diretta e lo studio dei risultati di altre esperienze realizzate altrove. Il piano delle attività doveva, ovviamente, tener conto degli interessi e delle particolari caratteristiche dell'età degli alunni e del loro sviluppo psico-fisico maturato nel loro ambiente di provenienza e tendere al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- ottenere attraverso una particolare articolazione dell'orario di funzionamento della scuola una maggiore concentrazione da parte degli alunni e una loro più attiva partecipazione in tutte le attività scolastiche

- giungere, attraverso l'utilizzo del materiale di studio e di ricerca ambientale ad un apprendimento più critico e meno nozionistico della storia e della geografia
 - estendere a tutte le classi l'insegnamento dell'insiemistica per favorire un apprendimento più logico della matematica
 - promuovere negli alunni una coscienza igienico-sanitaria
- Considerando le ipotesi progettuali, risultavano evidenti i seguenti punti qualificanti:
- fornire a tutti gli alunni, anche agli ipodotati e/o portatori di handicap uguali opportunità educative offrendo quelle esperienze che mancavano in famiglia
 - articolare una diversa distribuzione delle attività scolastiche
 - coinvolgere i genitori nel processo educativo dei loro figli;
 - superare la discriminazione e instaurare un rapporto tra educatore ed educando non autoritario, ma di servizio all'alunno
 - concorrere a realizzare le condizioni per la piena autorealizzazione della personalità di ciascun alunno;
 - razionalizzare l'organizzazione didattica superando la distinzione tra attività curriculari e integrative
 - privilegiare metodi di ricerca, di costruzione, di creazione
 - contribuire alla formazione di mentalità critiche e creative.

Le attività si svolgevano tutti i giorni dalle ore 8:45 alle ore 16:45, cioè per 8 ore giornaliere, dal lunedì al Venerdì. Il Sabato era dedicato agli incontri tra insegnanti e genitori e a riunioni tra gli stessi insegnanti. Anticipammo, in qualche modo, la struttura organizzativa che sarà poi decretata dalla scuola "cosiddetta" modulare.

La stessa mensa, punto di collegamento tra le attività del mattino e quelle del pomeriggio, aperta a tutti, alunni e insegnanti, perdeva il carattere assistenziale e caritativo per assumere valore altamente educativo e formativo. Ricordo la gioia degli alunni quando mi fermavo a mensa con loro!

Pur fra tante difficoltà, la scuola ottenne risultati molto apprezzabili, e costituì un elemento di innovazione sul territorio.

Nella realizzazione del progetto offrirono un contributo notevole i maestri Mauro Tartaglia, soprattutto per il suo apporto anche come Amministratore Comunale, e Vincenzo Rizzitiello che con la sua notevole competenza riuscì a coinvolgere anche gli alunni cosiddetti “diversi”. La scuola a tempo pieno di Melfi rappresentò per me una esperienza nuova che si arricchì grazie all’impegno, alla professionalità, alla competenza e allo spirito di sacrificio dei docenti.

Per l’anno 1975/76 articolammo il piano generale delle attività, in relazione alle esigenze, agli interessi e alle particolari caratteristiche degli alunni intorno a tre nuclei centrali:

- L’uomo e l’ambiente
- L’uomo e il lavoro
- L’uomo e la libertà

Ritenemmo, in tal modo, di rispondere a due esigenze fondamentali: da un lato l’indicazione per tutte le classi di una comune matrice antropologica, la centralità dell’uomo in rapporto al mondo e alla storia; dall’altro, per i singoli gruppi delle classi parallele, la caratterizzazione di un tema più concretamente definito l’ambiente, il lavoro, la libertà.

Il problema della valutazione

A fine anno era previsto un esame critico dei risultati raggiunti.

Per la valutazione del profitto e del rendimento degli scolari, più che al voto numericamente espresso, si guardava alla maturazione e alla crescita intellettuale, morale e spirituale, alle capacità di adat-

tamento e di orientamento e alla formazione di uno spiccato senso critico raggiunto.

Anticipammo, in un certo senso le indicazioni fornite in tema di valutazione della successiva legge 517/77 e dalla O.M. 236.

Ricordo che un Ispettore Centrale nel corso di una normale visita ispettiva, mi chiese elementi sui risultati raggiunti dagli alunni. Alla mia risposta che gli alunni della scuola sperimentale dimostravano migliori capacità critiche e di ragionamento, mi rispose: “non dimentichi che gli alunni della sperimentazione rimangono a scuola per 8 ore, gli altri 4. Se non dovesse avere di queste certezze, le converrebbe chiudere la sperimentazione”.

Sull'esigenza o meno della scuola a Tempo Pieno, si sviluppò un ampio dibattito che coinvolse esperti, genitori e forze politiche e sociali. Si riteneva, infatti, che la scuola a Tempo Pieno fosse una necessità soprattutto di ordine sociale perché ambedue i genitori, per esigenze lavorative avevano poco tempo da dedicare ai loro figli, che altrimenti avrebbero rischiato di rimanere abbandonati alla strada per diverse ore al giorno. Ritenere, però il Tempo Pieno, in tale modo, era a nostro avviso un assurdo pedagogico. Eravamo, invece, convinti, che la scuola a Tempo Pieno fosse la scuola della piena educazione, offrisse, cioè, in maniera concreta la possibilità di trasformare la scuola, rigida e claustrale, in una “comunità educante”, perché il maggiore tempo a disposizione, la pluralità dei docenti e la gestione partecipata della scuola, avrebbe potuto garantire agli alunni condizioni di vita più autenticamente democratica. La scuola a Tempo Pieno aveva lo scopo di ampliare il tempo scuola e di eliminare dalla scuola istituzioni, quali il doposcuola, ritenute futili e improduttive.

L'introduzione delle attività integrative, aggiuntive alle normali attività didattiche, dovevano favorire l'ampliamento dell'offerta formativa.

Alle motivazioni di ordine pedagogico e didattico, si aggiunse il progressivo sfaldamento della famiglia, che non riusciva più a svolgere l'abituale ruolo che svolgeva la famiglia patriarcale. Infatti, il ruolo della donna nella società contemporanea, gli impegni di lavoro di ambedue i coniugi, i rapporti extraconiugali, la partecipazione a iniziative politiche e sociali, avevano creato un "vuoto educativo" difficilmente colmabile.

La scuola, pertanto, si trovò a gestire da sola tutto il processo formativo dell'alunno. A ciò occorre aggiungere i problemi creati dallo sviluppo urbanistico e dall'industrializzazione che determinò la mancanza di "spazi e tempi educativi". La scuola, quindi, veniva ad assumere una funzione sostitutiva della famiglia trattenendo a scuola l'alunno per tutto l'arco della giornata.

La scuola a Tempo Pieno, al di là delle evidenti difficoltà organizzative e didattiche, non sortì gli effetti sperati per carenze di strutture, per la latitanza degli enti locali, per la scarsa motivazione dei docenti, alcuni dei quali optarono per la scuola a Tempo pieno per evitare sedi più scomode, e per la insufficiente preparazione professionale. Essa, infatti, venne istituita a livello sperimentale solamente in quelle realtà nelle quali i Comuni si assunsero l'onere di adeguare le strutture e fornire la Mensa, ritenuta punto di saldatura tra le attività antimeridiane e pomeridiane, oltre che condizione di carattere educativo.

Le aspirazioni della scuola a Tempo Pieno sono state in parte riproposte dalla Legge di Riforma 148/90, la quale ha previsto in maniera generalizzata la possibilità di adottare, su richiesta dei genitori, il tempo lunga di 37 ore settimanali. La scuola a T. P. era centrata, oltre che sull'ampliamento del tempo scuola (40 ore settimanali in 5 giorni della settimana, in luogo delle 24 ore tradizionali),

sulla flessibilità del curriculum e dell'organizzazione scolastica, sulla creazione del gruppo docente, che veniva ad assumere un ruolo di rilevante portata, ai fini della promozione e della formazione dell' alunno. Veniva ad affermarsi, cioè, il team che progetta, verifica, valuta, diventando di fatto protagonista del processo educativo, superando la concezione individualistica del fatto educativo. Si trattava, cioè, di una notevole prospettiva pedagogica e didattica, considerato che in quell'epoca non erano stati ancora istituiti gli organismi collegiali e la scuola si basava ancora sul docente unico. Al di là delle critiche, molte in verità immotivate e ingiustificate, la scuola a Tempo Pieno ebbe il merito di avviare un rinnovamento della scuola in senso comunitario e partecipativo, anticipando in un certo senso anche l'organizzazione modulare proposta dalla legge 148/90.

L'innovazione comunque più notevole dal punto di vista didattico, resta l'individualizzazione dell'insegnamento/apprendimento, attraverso la costituzione di gruppi di alunni. L'alunno passa da una classe rigida, schematica, monolitica alla mobilità dei gruppi. Se c'è una osservazione da fare, essa riguarda il fatto che i gruppi venivano normalmente costituiti solo nelle ore pomeridiane per le attività integrative, creando in tale modo una gerarchia tra le attività del mattino, considerate curricolari, e quelle del pomeriggio, considerate integrative, di minore importanza.

Nella scuola a Tempo Pieno muta completamente il ruolo del docente.

Egli non è più colui che sa e trasmette, ma è colui che organizza, stimola, incoraggia, predispone le condizioni sulla base delle quali l'alunno è messo nella condizione di esprimere tutte le sue potenzialità, in un contesto di esperienze gratificante. Si tratta, quindi, di un rapporto aperto e dinamico con l'alunno nell'ottica di un rapporto interpersonale.

La caratteristica essenziale della scuola a Tempo Pieno è la scomparsa del docente titolare della classe e ciò per evitare che si determini una gerarchizzazione tra i docenti ed anche delle discipline. Tutti i docenti, lavorando in Team, costituiscono un'equipe che lavora su tutti gli alunni delle classi coinvolte. Il coordinamento tra le varie attività e l'impegno verso le esigenze di tutti gli alunni, è garantito dalla collegialità sulla base della programmazione redatta e attuata dal Team.

Tale organizzazione prefigura quella delle classi aperte prevista dalla legge 517/77. Essa rappresenta, comunque, un tentativo notevole di rinnovamento didattico e dell'assunzione di un ruolo e di una funzione docente completamente diversa da quella del passato. A questo punto ritengo utile riportare il pensiero di Bruno Ciari¹ che identifica la scuola completa, multiliberale con la scuola a pieno tempo. Egli dice: "una scuola limitata, a tempo stretto, è quasi totalmente portata a incentrare tutto sul leggere, scrivere e far di conto. Chi va bene in queste materie è approvato e valorizzato, sente di valere, procede senza ostacoli, nella carriera di bravo alunno. Gli altri, più svantaggiati e lenti, incominciano ad essere disapprovati e respinti, prima di tutto psicologicamente. Nella scuola completa, la molteplicità delle occupazioni (intellettuali, espressive ed estetiche, costruttive e manuali in genere, sportive, organizzative) costituisce il presupposto perché ciascun alunno possa affermarsi, sentire di valere perlomeno in qualche attività. Questa capacità di assumere un ruolo positivo nelle attività comunitarie costituisce il punto di attacco per il superamento di qualsiasi altra disciplina".

Per difficoltà economiche e strutturali, la scuola a Tempo Pieno non funziona in tutte le realtà scolastiche, soprattutto al Sud, ma rimane fuor di dubbio che per prefigurare innovazioni didattiche e pedagogiche nella scuola, funzionante anche fino a 30 ore, necessi-

¹ B. Ciari, *Dentro e fuori il Tempo Pieno*, in "Riforma della scuola", 1968, p.7

tano capacità professionali e tecniche operative da parte dei docenti. Ma quello che si poteva probabilmente fare con la compresenza modulare, è stato sacrificato dalla Riforma Gelmini con il ritorno al docente unico. Non è forse tutto questo il ritorno alla scuola a tempo stretto, per dirla con Ciari?

L'esperienza modulare, dopo anni di sperimentazione e di sofferto tirocinio da parte dei docenti aveva iniziato ad offrire risultati apprezzabili, vanificati da una riforma dettata più dall'esigenza di "fare cassa" che da motivazioni culturali e pedagogiche. L'errore più macroscopico fu quello di ritenere che "Il docente unico" potesse da solo avere una competenza professionale e una conoscenza adeguate alle risposte che la società richiede alla scuola oggi. Fu erroneamente detto, anche in alcuni dibattiti televisivi da componenti del governo, che in ogni classe vi erano tre docenti, ignorando che l'organizzazione modulare prevedeva sì tre docenti ma su due classi, non una, e quattro docenti su tre classi, il che consentiva di ripartire le indicazioni programmatiche in tre ambiti disciplinari da affidarsi alternativamente ad ognuno dei docenti. Tutto ciò, pur rispettando l'unitarietà dell'insegnamento consentiva a ciascun docente di maturare una più completa conoscenza del proprio ambito disciplinare.

Forse esagero, ma la scuola a Tempo Pieno poteva, a ragione, essere considerata la scuola dell'avvenire!

La conferma in ruolo

Con Decreto Ministeriale 26/6/1975, registrato alla Corte dei Conti il 30, agosto 1975 ottenni la conferma stabile come Direttore Didattico a decorrere dal 4 agosto 1974, data di compimento dei sei mesi del periodo di prova. Sul periodo di prova aveva espresso

il suo parere l'Ispettore G.A. Paglia in una relazione che inviò in data 5 ottobre 1974 al Provveditore agli Studi di Potenza. Da essa traspare l'impegno, la dedizione e lo spirito di sacrificio con cui onorai la mia funzione direttiva nel periodo di prima nomina a Melfi, la cui esperienza ebbe tanta parte nella mia formazione umana e professionale.

I corsi di doposcuola

Nell'anno 1975/76 il Comune istituì 80 corsi di doposcuola nei due Circoli didattici, affidati ad insegnanti non di ruolo. Accettai di buon grado l'offerta di vigilare i corsi perché ritenevo che in una realtà come quella di Melfi, tenere gli alunni a scuola in un arco di tempo maggiore fosse produttivo dal punto di vista didattico e sociale.

L'incontro col direttore generale Sinisi

Nei primi mesi della mia permanenza a Melfi, il segretario Giudice mi disse che il dottor Aurelio Sinisi, Direttore Generale dell'Istruzione Elementare, aveva sposato una donna di Melfi e che la suocera abitava ancora a Melfi. Mi propose di farle visita e chiederle se era possibile un suo intervento che favorisse il mio avvicinamento a casa.

A Melfi non stavo male, era una sede e una città che mi piacevano, ma vivevo solo, lontano dalla famiglia e con mio figlio Carlangelo che non accettava di stare lontano da me e mi creava enormi difficoltà. Accettai, quindi, la proposta e un tardo pomeriggio di un

giorno di cui non ricordo la data, ci recammo a casa della suocera del Dottor Sinisi che si disse disponibile a prepararmi una lettera che avrei dovuto consegnare al dottor Sinisi al Ministero.

Mi recai al Ministero e feci la conoscenza del dottor Sinisi, il quale si dichiarò disponibile ad aiutarmi, nei limiti del possibile, perché era convinto che se l'impiegato fosse messo nella condizione di lavorare in una sede di suo gradimento i risultati del suo lavoro sarebbero stati più produttivi e positivi e di vantaggio per l'Amministrazione.

Il vero problema era che io non riuscivo ad avere il trasferimento di sede perché a quell'epoca venivano considerate solo le esigenze di famiglia ed io venivo penalizzato perché avevo un solo figlio.

Nel mese di luglio del 1974 mi pervenne a Melfi una lettera dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione On. Franco Maria Malfatti la quale diceva: "Gentile Direttore, desidero assicurarle che ho preso buona nota della sua aspirazione. Riservandomi di comunicarle ulteriori notizie appena possibile, Le invio cordiali saluti". Si era aperta una strada ma si era creata soprattutto, una certa disponibilità del dottore Sinisi ad aiutarmi.

Poiché non ero riuscito, ancora una volta ad avere il trasferimento per l'anno 1976/77, mi recai di nuovo al Ministero per incontrare il dottore Sinisi, al quale manifestai anche il proposito di ritornare all'insegnamento. Il dottore Sinisi, così rispose al mio proposito: "non si fasci la testa prima di essersela rotta, vediamo cosa si può fare"; aggiunse che il Ministro aveva in animo di disporre un trasferimento suppletivo sui posti rimasti vacanti: "non pestiamo i calli a nessuno perché si tratta di sedi che nessuno ha chiesto".

Un sabato mattina, mentre ero in riunione con i docenti della scuola a Tempo Pieno, venne di corsa a chiamarmi il bidello Pasquale perché c'era una telefonata per me dal Ministero. Era la segretaria del dottore Sinisi la quale mi comunicava che erano disponibili per trasferimento alcune sedi che mi potevano interessare tra cui

Ischia, Cerreto Sannita in provincia di Benevento e Ogliastro Cilento in Provincia di Salerno. Aggiunse che se fossi stato interessato avrei dovuto recarmi il Lunedì successivo al Ministero con la relativa domanda.

Optai per Cerreto Sannita, che fra le sedi disponibili, risultava la più raggiungibile, anche se con difficoltà. Qualche tempo dopo, di Sabato, ero appena ritornato da Melfi, ricevetti una telefonata dal Ministero con la quale la segretaria del Dottore Sinisi mi comunicava l'avvenuto trasferimento a Cerreto Sannita con decorrenza dal 1° Ottobre 1976.

Fu la dimostrazione che il dottore Sinisi aveva preso a cuore la mia situazione.

D'altra parte Anna, avuta la possibilità, gli telefonava e non si risparmiava suppliche e preghiere. Ricordo che alcuni anni dopo, ero già stato trasferito a Palma Campania, il dottore Sinisi era stato invitato da Raffaele Boccia all'Istituto Settembrini di Poggiomarino a presenziare ad una Manifestazione. Io ed Anna ci recammo a Poggiomarino per salutarlo e ringraziarlo ancora una volta. Ad Anna che si premurò di chiedergli se si ricordasse ancora di noi, rispose: "Signora vuole che le ricordi tutto quello che mi diceva per telefono?" È difficile nella vita trovare persone che offrono la loro disponibilità e il loro aiuto in cambio di niente; il dottore Sinisi fu l'esempio più lampante dell'utilizzo del suo alto Ufficio con spirito di servizio e nella più rigorosa legalità nell'interesse prioritario della Pubblica Amministrazione.

L'assegnazione provvisoria a Marano e la costituzione degli organismi di gestione democratica della scuola

Nell'anno scolastico 1974/75, con decorrenza 18 novembre 1974, ottenni l'assegnazione provvisoria a Marano di Napoli. Prima del mio arrivo, il Circolo era retto a scavalco dal collega del vicino Comune di Qualiano, in quanto il Direttore didattico titolare, Iorio, che era stato in precedenza direttore del Circolo di Baiano, era assente per gravi motivi di salute. Il 1974 fu l'anno in cui si tennero le prime votazioni per la costituzione dei consigli di interclasse e dei consigli di Circolo o di Istituto. Fra i componenti eletti nel Consiglio di Circolo, vi furono due genitori, di orientamento politico di sinistra, i quali, ignorando il proprio ruolo e le proprie attribuzioni, crearono non pochi problemi al punto che le riunioni duravano anche delle ore. Ricordo che nel corso della prima riunione del Consiglio chiesero di conoscere la verifica di cassa. Il colmo si verificò qualche giorno dopo, allorquando un componente del Consiglio, mi chiese l'autorizzazione a recarsi nelle aule per verificare e controllare l'operato dei maestri.

Essi ignoravano che a quella data ancora non erano state attribuite alle Direzioni didattiche competenze in merito al funzionamento amministrativo previste dall'art. 10 del T.U. 16 aprile 1994, n. 297 che richiama quanto previsto nel decreto delegato 416/74 sulla costituzione degli organismi di gestione democratica della scuola. Fino all'entrata in vigore di tali disposizioni, la scuola non aveva alcuna competenza in merito all'impiego di mezzi finanziari concernenti l'organizzazione e la programmazione dell'attività della scuola in quanto il Consiglio di Circolo che sarà detentore di tali competenze era stato eletto proprio in quell'anno 1974/75 e quella era la data del suo insediamento.

Al di là di questi problemi, devo onestamente ammettere che venni accolto molto favorevolmente dai docenti e dai genitori i quali apprezzarono soprattutto la mia disponibilità e la continua e ininterrotta presenza a scuola. Infatti non mi assentai mai, nemmeno un giorno, malgrado dovessi percorrere 40 chilometri, tale era la distanza che intercorreva tra Marano e la mia sede di residenza di S. Paolo Belsito. Sentito fu il rammarico dei docenti quando confermai che col 1° ottobre 1975 sarei dovuto ritornare a Melfi che era la mia sede di titolarità.

Episodi del genere si verificarono in diversi Circoli. A proposito del funzionamento dei cosiddetti Organi collegiali, Luciano Corradini nota un affievolirsi dei principi della democrazia e della partecipazione. Egli dice: “mentre impallidiscono le idee forti dei decreti delegati (partecipazione, comunità scolastica, gestione sociale, in un clima di incertezze e di disorientamento sono state emanate le norme relative alla Carta dei servizi della scuola, al nuovo contratto collettivo, agli interventi didattico-educativi integrativi e finalizzati all'autonomia scolastica (art. 21 legge 59/1997)”². “Si direbbe che le idee dei decreti delegati, riprese dai provvedimenti successivi siano arrivate ai giorni nostri in maniera carsica, tanto che in molti non si sono accorti che queste novità erano implicite in quelle norme. Purtroppo però, continua Corradini, il disegno è rimasto incompiuto e il cosiddetto riflusso ha reso aride le esperienze partecipative caratterizzate da passione torrentizia per il miglioramento della vita scolastica”³. I decreti delegati avevano avviato un processo di democratizzazione della scuola e suscitato tante attese, ma le difficoltà di una loro piena attuazione permangono e proseguono ancora.

Quanto dice Corradini è perfettamente condivisibile perché in questi ultimi tempi l'I.R.R.S.A.E. e il Distretti scolastici hanno

² L. Corradini, *La presenza cristiana nella scuola che cambia*, in “Impegno e dialogo”, n. 12 Napoli-Roma, L.E.R., 1999, p. 54.

³ (Ivi, p. 55)

esaurito i loro compiti e diversi altri organismi vivono momenti di difficoltà. Molti genitori hanno perso fiducia in sé, negli altri e nelle istituzioni; questo è il motivo vero del fallimento della legislazione decretata per cui allo stato la scuola può contare solo sul contributo fattivo ed operativo dei suoi operatori. In realtà non si era compiutamente realizzato lo scopo e lo spirito della legge che era quello di una interazione tra “la scuola e la più vasta comunità civile e sociale” e “di coinvolgere nella gestione della scuola le forze vive della comunità”, favorendo la creazione di una scuola come “comunità educante”. “Il primo è importante segnale che viene da tale fallimento, secondo Malizia e Frisanco⁴ è che non bastano le leggi (anche se relativamente “buone”) a cambiare la faccia della scuola italiana se non si creano forme di partecipazione dal basso realmente democratiche”.

In realtà si trattava di invitare: “tutti coloro che direttamente o indirettamente esercitavano un ruolo nel processo educativo della scuola” ad una collaborazione aperta e democratica per liberare la scuola dalle pastoie burocratiche e fare di essa un punto di riferimento culturale e sociale sul territorio. Occorre dire, però, che lo spirito dell’innovazione non venne compreso e recepito né dalla componente docente né dai genitori tant’è che si verificarono episodi di conflittualità e di “difficile convivenza” per dirla con Corradini. I docenti abituati per anni a gestire in maniera monocratica la scuola incontravano difficoltà ad aprirsi al confronto, al dialogo con la famiglia. I genitori dall’altro, che avevano esercitato un ruolo subordinato ed avevano delegato alla scuola tutte le competenze in ordine alla struttura organizzativa, agli orari, non riuscivano a svolgere un ruolo propositivo e di collaborazione. In alcuni casi si verificarono episodi di interferenza proprio per la mancata con-

⁴ G. Malizia, R. Frisanco, *I fattori dell’abbandono nella scuola media*, in “Orientamenti pedagogici”, Rivista internazionale di scienze dell’educazione, anno XXVIII, n. 6, novembre-dicembre 1981, Torino, S.E.I., p. 986.

sapevolezza del nuovo ruolo che essi venivano ad assumere nella gestione della scuola.

La collaborazione, nel rispetto dei ruoli, esige un rapporto alla pari nell'esclusivo interesse della scuola e degli alunni. Tale consapevolezza è mancata del tutto per cui la partecipazione, che costituiva il presupposto di una scuola aperta e democratica, è divenuta via via sempre meno convinta e assidua fino a determinare il fallimento degli organismi di gestione democratica della scuola. Tuttavia, un reale coinvolgimento della famiglia nel processo educativo degli alunni è necessario ed opportuno. Non si può infatti disconoscere il ruolo che la famiglia svolge come prima agenzia educativa e nell'acquisizione delle prime conoscenze e nello sviluppo del linguaggio del fanciulli. Si tratta, pertanto, di richiamare la famiglia alle sue responsabilità per evitare gli errori che ha commesso e può ancora commettere nel rapporto con la scuola. Si tratta, in conclusione, di sollecitare e non ostacolare, la presenza attiva della famiglia nella gestione della scuola, rendendola protagonista del processo formativo dei propri figli in un rapporto collaborativo e partecipativo leale, aperto e produttivo.

D'altra parte la scuola non può, né deve disconoscere il ruolo che la famiglia riveste nell'educazione dell'alunno. "È fondamentale per lui, dice Lucio Lanza, l'ambiente familiare e in particolare il ruolo che la madre ha in questo particolare momento della sua vita"⁵. È ormai acclarato che la famiglia e l'ambiente socio-culturale e ambientale in cui vive il bambino e nel quale compie le sue prime esperienze di vita, esercitano una notevole azione di condizionamento sul suo processo di crescita e di maturazione ed anche sul profitto e rendimento scolastico.

"Recentemente – scrive Lanza⁶ – si è visto, tra l'altro, che bambini con intelligenza normale e con scarso rendimento scolastico pro-

⁵ L. Lanza, *Psicologia*, Napoli-Roma, LER, 1986, p. 256.

⁶ Op. cit., pp. 301-302, cfr. anche sul problema del disadattamento scolastico, pp. 299-304.

venivano da famiglie povere, che vivevano in abitazioni disagiate e sovraffollate.

Ciò significa che il tenore di vita di una famiglia possa provocare difficoltà di adattamento sociale e di apprendimento”. La famiglia che forse condiziona più positivamente lo sviluppo del bambino è la famiglia medio-borghese e impiegatizia. Essa, infatti, non ha gli oneri della famiglia alto-borghese, né le difficoltà economiche della famiglia povera, emarginata e proletaria. Generalmente tra i coniugi regna accordo e l’interesse per l’educazione dei figli è notevole. I bambini, inoltre, vivono delle situazioni di ordine psicologico che incidono positivamente sul loro sviluppo (appagamento, soddisfacimento dei loro bisogni ecc.).

Dopo la famiglia, la scuola rappresenta per il bambino il momento centrale del suo sviluppo. Molte volte, i ritardi, gli insuccessi scolastici sono dovuti proprio alla scuola la quale non riesce ad aderire ai bisogni dell’alunno e a compensare gli svantaggi che egli accumula nella famiglia per cui diventa fattore di aggravamento.

Molti svantaggi derivano anche dagli atteggiamenti educativi errati dei docenti, quali ad esempio: autoritarismo, permissivismo, rigidità metodologica e didattica. “Un metodo inefficace, nell’insegnamento oltre che dare risultati negativi sul piano del rendimento scolastico, può costituire motivo disincentivante a proseguire con profitto gli studi”⁷. “L’ingresso nella scuola primaria, secondo Lanza⁸ coincide con un altro momento importante per lo sviluppo psichico del fanciullo.

Il bambino, diventa scolaro, si trova ad affrontare una serie di difficoltà nuove e problemi delicati, quelli relativi al rapporto con l’insegnante e con i compagni di scuola con i quali dovrà instaurare un rapporto diverso da quello avuto con le persone del suo ambiente familiare e con i quali egli si troverà, tra l’altro, in competizione”.

⁷ Lanza, *ivi*, p. 303.

⁸ *Ivi*, p. 293.

Illuminante, a questo punto, mi sembra quanto dice Mazzetti⁹: “Il successo e l’insuccesso scolastico, il profitto e non profitto negli studi, nasce da una situazione di interazione vitale e sociale. La responsabilità è una responsabilità bipolare.

Lo scarico barile, fatto dalla scuola sugli scolari è ingiusto e ingeneroso e mistificatorio, quanto lo è, per quanto scusabile, quello fatto dagli scolari sulla scuola”.

La scuola, pertanto, deve muoversi nell’ottica della compensazione per offrire a tutti gli alunni l’uguaglianza delle opportunità educative e promuovere l’individualizzazione dell’insegnamento/ apprendimento e attività di gruppo perché è nel gruppo che si possono attivare processi di collaborazione e di solidarietà che alimentano il confronto e lo sviluppo del senso sociale e della partecipazione. Il gruppo, inoltre, può soddisfare il bisogno di sicurezza dell’alunno e dargli quella fiducia che, il più delle volte, viene a mancare nell’ambito della famiglia.

La scuola nuova, ipotizzata dai programmi del 1985 e dalla legge di riforma degli Ordinamenti, richiede la partecipazione di tutte le componenti perché attraverso uno sforzo congiunto possa caratterizzarsi come una comunità aperta alle esigenze culturali del territorio e tesa allo sviluppo della personalità dell’alunno.

Appare ormai evidente che i Decreti Delegati ipotizzano “una comunità scolastica nella quale si attua non solo la trasmissione della cultura ma anche il continuo e autonomo processo di elaborazione di essa in stretto rapporto con la società per il pieno sviluppo della personalità dell’alunno, nell’attuazione del diritto allo studio”.

Nella suddetta affermazione mi sembrano rilevanti i seguenti punti:
- la scuola è da intendersi come comunità scolastica, il che implica il coinvolgimento nella sua gestione, della famiglia e di tutte le altre agenzie educative presenti sul territorio;

⁹ R. Mazzetti, *Il bambino a due dimensioni*, Armando, Roma, 1968, p. 295. Sui dislivelli culturali di origine sociale cfr. Id., *Don Milani e la ristrutturazione della scuola di base*, Napoli, Morano editore, 1968, pp. 82-92.

- la scuola è la sede prioritaria in cui si attua la trasmissione della cultura, che non sia meccanica trasposizione dalla mente del maestro e dal libro alla mente dell'alunno, ma una cultura che promuova e stimoli un processo di elaborazione e rielaborazione del sapere che l'alunno costruisce sulla base di una sua originale e partecipata esperienza.

Una tale concezione modifica la funzione stessa della scuola e del docente che si qualifica non più come trasmettitore di una cultura codificata e standardizzata, ma come organizzatore, motivatore, guida, orientatore, tecnico dell'educazione.

Questa nuova funzione docente si esprime più profondamente nella strategia didattica dell'insegnamento/apprendimento individualizzato, nella quale il centro del processo educativo diventa l'alunno e non la scuola, un alunno "costruzionista" per dirla con Bruner, che costruisce ed elabora la propria cultura in maniera personale ed originale.

Ho posto l'accento sull'insegnamento/apprendimento individualizzato perché non è tanto il maestro che organizza in maniera minuziosa e parcellare la materia da insegnare, quanto, invece, è l'alunno che attraverso i suoi modi, i suoi tempi, le sue capacità e le sue possibilità apprende in maniera individualizzata nel contesto delle attività di gruppo.

A questo punto mi sembra interessante quanto sostiene Lucio Lanza a proposito delle modalità di apprendimento. Lanza si riferisce alla ricerca psico-pedagogica di Bruner e dice: "Bruner ha formulato una teoria dello sviluppo cognitivo vicino a quello del Piaget. Egli ritiene, infatti, che nell'apprendimento scolastico in generale è fondamentale la comprensione della impostazione logica, nel senso, cioè, che lo scolaro deve essere aiutato a comprendere i nessi logici, l'organizzazione intrinseca della realtà. Diventa, però,

prioritario che l'insegnante abbandoni l'uso di tecniche e metodi precostituiti e utilizzi l'apprendimento per scoperta, attraverso il quale lo scolaro viene messo a confronto con i problemi e viene spinto a cercare la soluzione o in modo autonomo o attraverso discussioni di gruppo. Bruner, continua Lanza, è convinto che operando in questo modo, i bambini, oltre ad acquisire pratica e abilità a risolvere i loro problemi, acquisiscano anche fiducia nelle loro capacità¹⁰.

A me sembra che tutto il discorso verta sulla necessità di superare il metodo dell'insegnamento collettivo e della lezione e favorire un apprendimento per "problem solving", l'unico che può rendere l'alunno protagonista del proprio processo di crescita e divenire "costruzionista" del proprio sapere.

Lo sviluppo culturale e sociale della nostra società, rischia di mettere in crisi ogni ordinamento anche quello della scuola.

Negli anni, i principi della collegialità, della gestione democratica e sociale della scuola e della democrazia partecipativa, non sono diventati patrimonio comune, anzi non sono stati recepiti nello spirito degli stessi Decreti Delegati e nel quadro normativo che aveva dato luogo a un nuovo ordinamento della scuola italiana, a partire da quella materna.

Si tratta quindi di capire:

- La funzione della scuola italiana e in particolare di quella elementare
- I principi pedagogici e didattici, che configurano un nuovo modello di scuola
- Il principio della pluralità docente
- Il principio della gestione democratica e partecipativa della scuola

¹⁰ Lanza, op. cit., p.163.

Occorre dire che la scuola italiana ha recepito solo parzialmente i principi ispiratori dei decreti delegati che, pur tra momenti di incertezza e conflittualità, avevano delineato un nuovo modello di scuola, il modello, cioè di una scuola come “comunità educante”, gestita da tutte le forze vive della comunità sociale, genitori, docenti, forze culturali, politiche e sociali. Una scuola, come afferma Baraldi “che per una civiltà altamente industrializzata e specializzata in tutti i settori, quale sta diventando la nostra, occorre una scuola, che accogliendo i bambini fin dai tre anni, sappia guidarli nei modi, nelle forme e con i mezzi più adeguati, non solo ad acquisire una sufficiente cultura generale ma anche e soprattutto a saper assumere le proprie iniziative nell’ambito della vita scolastica ed extra-scolastica, a saper portarle a termine, ad acquisire, in definitiva, gli strumenti per poter continuare, oltre i confini della scuola stessa attraverso un processo di educazione o meglio di un’autoeducazione permanente”¹¹. È in sostanza lo stesso principio riportato nella Premessa ai programmi del 1955!

L’incontro con il Provveditore agli studi di Potenza

A conclusione della mia permanenza a Melfi, devo riportare un ulteriore episodio che fa parte della mia storia personale.

Al rientro dall’assegnazione provvisoria a Marano, mi recai al Provveditorato di Potenza, unitamente a mia moglie e a mio figlio Carlangelo per salutare il Provveditore e comunicargli di persona il mio rientro in servizio.

Il Provveditore, alquanto stizzito, mi richiamò aspramente dicendomi: “Direttore o lei prende la decisione di rimanere a Melfi o

¹¹ E. Baraldi, in “Oggi Scuola”, Mensile di scienze dell’educazione, Centro programmazione Editoriale, Modena, 1983, p. 24.

va via per sempre perché ogni volta che lei si assenta ritornano i vecchi problemi”, e a mia moglie che tentava una giustificazione dicendo che aveva chiesto e non ottenuto il trasferimento per Melfi, domanda però presentata al solo scopo di ottenere l’assegnazione provvisoria, che Anna lasciò cadere, disse: “Signora, lei dimentica che io sono il Provveditore, vuole andare domani mattina stessa alla scuola di suo marito”. In realtà il Provveditore aveva maturato stima e fiducia nei miei confronti, anche per le notizie che gli venivano fornite dall’Ispettore della Circoscrizione, relative al funzionamento delle scuole. La conferma l’ebbi quando, al momento del mio trasferimento a Cerreto Sannita, mi convocò in Ufficio perché desiderava conferirmi la nomina a Presidente del concorso di scuola materna.

In realtà, il Provveditore non aveva tutti i torti. Infatti, ero rientrato in servizio da pochi giorni che mi pervenne la comunicazione della nomina a componente della 22^a Commissione del Concorso Magistrale di Napoli e che avrei dovuto rispondere alla prima convocazione fissata per il giorno 8 ottobre 1975.

Il Provveditore si dimostrò restìo a concedermi il “Nulla-Osta” per cui fui costretto a rivolgermi ancora una volta al mio “nume tutelare,” del Ministero, il quale mi assicurò che avrebbe chiamato lui il Provveditore. Riuscii, così, ad ottenere il “Nulla-Osta” e la possibilità di rientrare a casa anche se solo nei periodi di correzione degli elaborati e delle prove orali. Infatti, da quell’anno venne stabilito che i candidati ammessi alla prova orale avrebbero dovuto frequentare un corso quadrimestrale, al termine del quale sostenere la prova orale.

In realtà, a Melfi stavo bene, ero stimato, ero stato accolto bene e con alcuni docenti si era stabilito un rapporto che andava al di là del puro e semplice rapporto burocratico. Sarei un bugiardo se non ammettessi che, in seguito, ho rimpianto i momenti trascorsi a Melfi!

I motivi di famiglia miei e di mia moglie Anna, le difficoltà incontrate da mio figlio di integrarsi in un contesto scolastico diverso, mi costringevano ad utilizzare, mio malgrado, tutte le occasioni che si presentavano per tentare di avvicinarmi il più possibile alla sede di mia abituale residenza.

Il saluto di commiato dei docenti del primo circolo di Melfi

Nel mese di maggio 1976, i docenti del 1° Circolo di Melfi organizzarono un saluto di commiato in onore dei maestri Grazia Cormìo e Antonio Cassotta collocati a riposo per raggiunti limiti di età e di servizio. In tale occasione festeggiarono anche me, che avrei lasciato la Direzione del Circolo, a seguito del trasferimento a Cerreto Sannita.

La maestra Cormìo aveva fatto della Scuola della piccola Frazione “Foggianello” la sua scelta di vita. Nel volume *Di Volo in Volo* testimonia tutto il suo impegno profuso per migliorare le condizioni di vita degli abitanti di quella frazione. Era molto stimata dalla popolazione al punto da essere chiamata “la signora”. Non disdegnava di dare consigli e suggerimenti alle tante ragazze da cui era circondata.

Il maestro Cassotta, invece, era stato sollevato dall’insegnamento perché era addetto al Patronato Scolastico. In tale veste era il responsabile del servizio mensa della scuola materna e del Tempo pieno. Si dedicava a questo servizio con competenza e serietà di impegno. Di ambedue conservo un gradito ricordo.

Mi recai a Melfi in mattinata con Anna, mio cognato Antonio Russo e mia sorella Concetta. Fummo ospiti della Dottoressa Del Se-

colo, medico scolastico, che ci volle a pranzo, insieme alla signorina Gentiluomo, segretaria dell'Ispettorato scolastico.

Alla cerimonia erano stati invitati anche l'Ispettore della Circoscrizione, G. A. Paglia e la Direttrice Marisa Scisci che mi avrebbe sostituito nella Direzione del Circolo.

Fu un momento di intensa commozione, soprattutto da parte del Segretario Giovanni Giudice, il quale nel salutarmi non riuscì a nascondere una qualche lacrimuccia.

Ricordo che l'Ispettore, nel corso del suo intervento, rivolto alla nuova dirigente del Circolo, disse: "io non la invidio, perché lei viene dopo questo diavolo scatenato". Nel momento in cui scrivo sono trascorsi più di quarant'anni, ma il periodo trascorso a Melfi rimane ancor vivo nella mia mente e nel mio cuore.

Il trasferimento a Cerreto Sannita

Dopo 3 anni di permanenza a Melfi, per esigenze di famiglia, ottenni il trasferimento a Cerreto Sannita in provincia di Benevento. Mi avvicinai alla famiglia ma non risolsi del tutto i problemi. Cerreto era per me una sede disagiata.

Raggiungevo la sede di servizio con enorme difficoltà. A causa della guerra "del Golfo" tra gli arabi e Israele venne razionata la fornitura di benzina per cui dovetti servirmi solo dei mezzi pubblici. Partivo da casa dopo le cinque del mattino, prendevo a Nola il treno delle 6:10 e giungevo a Napoli poco prima delle 7. Alle 7:10 prendevo il rapido che giungeva a Telesse poco dopo le 8; con un pullman raggiungevo la scuola poco prima delle ore 9.

Al ritorno lo stesso disagio; prendevo il pullman alle ore 13,30; il treno della linea Foggia-Napoli era a binario unico per cui giungevo a Napoli in tempo utile per prendere il treno della circumvesu-

viana che arrivava a Nola alle ore 17. Nel periodo invernale, partivo al buio e ritornavo al buio; rimanevo fuori casa quasi tutta la giornata. Potevo utilizzare l'auto solo la giornata del Sabato di ogni settimana anche per poter visitare i vari plessi da cui era costituito il circolo, alcuni dei quali collocati in frazioni considerate di montagna. Percorrere dei chilometri per recarsi al lavoro e rimanere fuori casa per gran parte della giornata sembrano storie di altri tempi, ma lo spirito di sacrificio, l'abnegazione, l'impegno nel lavoro, l'amore per la famiglia e per la vita con cui esercitai la mia funzione dirigenziale costituiscono un patrimonio di valori che lascio in eredità ai miei nipoti perché possa significare la via maestra lungo la quale orientare la loro vita e il loro futuro.

Ebbi la fortuna di avere come segretario il compianto Costantini, una persona seria, garbata, signorile, competente e dotata di grande professionalità. Anche il corpo docente era professionalmente preparato.

Nei primi giorni del 1977, si verificò un episodio che destò tanta tristezza e tanto rimpianto nella comunità scolastica e soprattutto negli alunni. Un maestro di cui non ricordo più il nome, cessò di vivere nel momento in cui teneva lezione. Portammo gli alunni in un'altra aula, riuscimmo a reperire un medico che poté solo constatare che il maestro era stato colpito da un infarto fulminante. Lascio immaginare il mio stato d'animo; io che avevo perduto mio padre solo qualche giorno prima!

Il trasferimento a Poggiomarino

Col trasferimento a Poggiomarino, mi liberai da tante difficoltà e potei avvicinarmi a casa e alla famiglia, cui aveva dedicato, mio malgrado, poco tempo negli anni dal 1974 al 1976.

A Poggiomarino rimasi due anni il 1977/78 e il 1978/79 al 2° Circolo "Tortorelle". Furono anni di impegno ma anche di soddisfazioni perché il Circolo, che comprendeva anche le scuole di Striano, aveva vissuto, in precedenza momenti ed episodi non particolarmente graditi all'Ufficio scolastico Provinciale. Ricordo che il Provveditore agli Studi Maurano mi aveva chiesto di partecipare come componente di Commissione ad un concorso per soli titoli. Gli espressi il desiderio di rinunciare all'esonero dal servizio per non lasciare il Circolo privo di titolare. Il Provveditore mi disse che non era possibile, ma che, a, ben pensare, era meglio che conservassi la reggenza del Circolo.

In verità la situazione scolastica del Circolo non era precaria, esisteva solamente un certa conflittualità tra i docenti di Poggiomarino e di Striano, i quali essendo numericamente di più, desideravano che la sede del Circolo venisse trasferita a Striano. Riuscii con la consueta disponibilità a creare un clima di condivisa e responsabile collaborazione di tutti i docenti, fra l'altro professionalmente preparati e dotati di tanta buona volontà, in tutte le attività scolastiche, e parascolastiche. L'apprezzamento del lavoro svolto emerge dalla Delibera del Consiglio di Circolo adottata nel momento in cui lasciai il Circolo essendo stato trasferito a domanda alla Direzione didattica di Palma Campania: "Il Consiglio sente il doveroso bisogno di esprimere al Dirigente scolastico dott. Felice Mauro, i sensi della più schietta gratitudine per la solerte ed intelligente opera svolta, per l'impegno profuso e costante nella soluzione di tanti e svariati problemi e per la serietà e preparazione professionale manifestata in tutte le attività scolastiche".

Ho sempre ritenuto e ritengo che è difficile parlare di se stessi, perché si può correre il rischio di cadere nell'adulazione, ma non posso non ricordare un fatto che si verificò nei primi tempi della mia Dirigenza delle scuole del 2° Circolo di Poggiomarino.

Un giorno si presentò in Ufficio la maestra Pepe Rosa Maria, che era amica di una funzionaria del Provveditorato agli Studi di Napoli, che la Domenica precedente era stata ospite a casa sua. Durante il consueto colloquio, la maestra Pepe espresse delle considerazioni sul mio operato, dicendo: “sai, è arrivato da noi un Direttore molto bravo, conosce tutte le leggi e le Circolari”, al ch  la funzionaria, rispose: “chi   Felice Mauro”. La maestra Pepe rimase sorpresa e si fece carico di comunicarmi il fatto la mattina successiva. Non ricordo chi fosse questa funzionaria, evidentemente l’anno trascorso a Marano e la mia partecipazione ai concorsi di scuola elementare e materna, avevano consentito ai funzionari del Provveditorato, di apprezzare il mio modo di essere Dirigente scolastico.

Il trasferimento a Palma Campania

Dal 1° ottobre 1979 ebbi il trasferimento a Palma Campania, dove sono rimasto ininterrottamente fino al 1° Settembre 1998, data in cui fui collocato a riposo per raggiunti limiti di et  e di servizio. Realizzavo un sogno che coltivavo da anni in quanto l’arrivo a Palma Campania significava per me, non solo l’avvicinamento a casa, ma un ritorno alle origini perch  alle dipendenze della Direzione Didattica di Palma Campania avevo mosso i primi passi come insegnante non di ruolo.

Negli ultimi anni, con il collocamento a riposo della collega Emilia Acerra, donna di eccelse virt  morali, che pass  a nuova vita nell’anno successivo al pensionamento, avrei potuto chiedere e ottenere il trasferimento a S. Paolo Belsito, ove risiedevo e risiedo tuttora. Optai invece di rimanere e concludere la mia carriera direttiva a Palma Campania cui avevo dato gli anni migliori della mia vita di uomo di scuola e a cui mi sentivo legato per i rapporti

di stima e di amicizia che avevo costruito con le tante persone che ancora oggi mi onorano con il loro affettuoso ricordo.

La situazione scolastica di Palma Campania

La situazione strutturale ed organizzativa era abbastanza soddisfacente.

Quasi tutte le classi funzionavano in edifici scolastici idonei e funzionali ad eccezione della Scuola Unica pluriclasse di via Minichini, che funzionava in un locale privato adattato ad aula scolastica, del Plesso “Cazzelle” che funzionava in via Spaccarapa in locali privati al limite della praticabilità igienica e didattica e del Plesso di via S. Felice, detto dei “Pretini”, che in realtà era considerato parte integrante del Plesso Capoluogo di Via Municipio e nel quale funzionavano le classi che non trovavano spazio nell’Edificio Capoluogo. Ciò per evitare il funzionamento di classi in doppio turno. Tutte le classi, infatti del Circolo funzionavano nel solo turno antimeridiano.

Per quanto riguardava l’organico, le classi funzionanti, il numero degli alunni, il Circolo era considerato tra i più “grandi” della Provincia di Napoli. L’unico Circolo, infatti, comprendeva le scuole del Comune di Palma Campania, Comune con più di novemila abitanti e del vicino Comune di Carbonara di Nola.

Nel 1979/80, anno in cui arrivai a Palma Campania, l’organico era il seguente:

Plesso Capoluogo di Via Municipio (ivi compreso le classi funzionanti in Via S. Felice)	classi n. 45
Plesso Pozzoromolo	classi n. 5
Plesso Cazzelle	classi n. 5
Plesso Fiume	classi n. 3
Plesso Castello	classi n. 3
Plesso Vico	classi n. 5
Comune di Carbonara di Nola	classi n. 10
Scuola Unica pluriclasse di Via Minichini	classi n. 1

(Nell'anno successivo la scuola venne soppressa e i pochi alunni vennero iscritti nella scuola di Via Pozzoromolo).

In totale il Circolo era articolato in 8 plessi con un totale di 77 classi e una popolazione scolastica intorno ai 2000 alunni.

Nell'anno scolastico 1983/84, i locali di Via S. Felice, già di per se stessi precari, per i danni provocati dagli eventi sismici del 1980, furono dichiarati inagibili. Le classi in eccedenza al Plesso di Via Municipio, e già funzionanti nei locali di Via S. Felice furono trasferite in un Edificio in prefabbricato pesante, installato in via Traversa Corso Nuovo che sarà, poi, sede della Direzione Didattica del 2° Circolo didattico.

Nella sede di Via Traversa Corso nuovo furono trasferite le classi che avevano il maggior numero di alunni residenti nell'ambito territoriale del nuovo Plesso per evitare disagi ai genitori degli alunni. Per il trasferimento dei docenti, non fu necessario attivare le procedure previste dalla norma perché vi furono insegnanti che per loro libera scelta optarono per il trasferimento al costituendo Plesso, che continuava a fare parte del 1° Circolo didattico. Nel nuovo Edificio furono trasferite anche le cinque classi del Plesso "Cazzelle" che veniva a ricadere nella platea territoriale del Plesso.

L'organico del personale ATA era costituito dal Segretario Camillo Caliendo e dagli applicati Gelsomino Saviano, Luciano Laiola, Maria Teresa Simonetti, Lucia Buonaiuto, Lucia Settembre e Leonilde Liquori.

La situazione dei bidelli (di seguito collaboratori scolastici) era molto precaria. Ad eccezione di Simonetti Margherita, utilizzata per le esigenze degli Uffici, e del custode Giuseppe Gemitto, tutto il restante personale era stato assunto con contratto per la pulizia dei locali. Era una situazione anomala, al limite della legittimità giuridica e amministrativa. In realtà, detto personale svolgeva compiti propri del corrispondente personale statale, compiti previsti dall'art.7 del D.P.R. 420/74, garantendo la presenza a scuola dalle ore 8 alle ore 14 e la vigilanza sugli alunni durante l'orario di funzionamento della scuola. Era una situazione che destava in me notevoli preoccupazioni perché avrebbe potuto comportare responsabilità a livello giuridico e amministrativo-contabile.

Il personale in questione avrebbe potuto sollevare problemi a livello giuridico perché svolgeva compiti non previsti nello "status" contrattuale e rivendicare a livello economico il maggiore impegno lavorativo prestato.

Una situazione analoga esisteva anche al 2° Circolo di Poggiomarino, ma mercé il mio interessamento, ebbe un felice epilogo in quanto il Comune provvide a regolarizzare la situazione assumendo il personale "contrattista" nei ruoli del Comune.

Mi procurai copia della delibera adottata dal Comune di Poggiomarino e chiesi all'allora Sindaco, il compianto amico Salvatore Montanino, di risolvere il problema, assumendo la stessa iniziativa, perché in caso contrario non avrei più consentito la presenza a scuola di personale che non aveva titolo. Il Sindaco Montanino, che era anche uomo di scuola, si rese conto del problema e nel giro di qualche mese lo risolse assumendo detto personale, come bidelli, nell'organico del Comune.

Rimaneva, tuttavia, il problema dell'insufficiente numero di personale.

Nei plessi periferici era assegnata una sola unità di personale per cui in caso di assenza sorgeva il problema di garantire l'apertura e la chiusura della scuola, oltre alla vigilanza e la pulizia dei locali. Con una elevata dose di incoscienza, per evitare che i docenti e gli alunni rimanessero sulla strada, mi preoccupavo di inviare un bidello del plesso capoluogo, con la mia auto personale che si recava nel plesso interessato e consentiva l'accesso ai locali scolastici dei docenti e degli alunni.

Il problema si ripresentava anche nei giorni successivi in caso di assenza prolungata perché il Comune assumeva di non poter provvedere alla sostituzione di detto personale. Il più delle volte dovevo "minacciare" che avrei chiuso la scuola per sollecitare il Comune a provvedere a quanto dovuto; il più delle volte ero costretto ad utilizzare un bidello del plesso capoluogo per garantire l'emergenza ma non potevo andare più oltre perché avrei creato difficoltà di funzionamento alle classi del capoluogo che se non erro, erano 45. Devo però dire che l'Amministrazione si rese conto del problema e nei mesi successivi, con l'istituzione anche della scuola Materna statale, tramite un pubblico concorso assunse altro personale.

Dal punto di vista metodologico-didattico, due furono i problemi che attirarono la mia particolare attenzione:

-L'eccessivo numero di alunni non ammessi alla classe seconda nel corso delle operazioni di scrutinio dell'anno scolastico 1978/79

-La mancanza della scuola materna statale.

Gli alunni non ammessi in corso di ciclo

Nel formare le classi, notai con somma sorpresa, che al termine delle operazioni di scrutinio dell'anno scolastico 1978/79 non era stato ammesso alla classe seconda elementare un elevato numero di alunni. Mi sembrava strano anche perché la legge sui cicli didattici, n. 1254 del 1957, approvata all'indomani dell'entrata in vigore dei programmi Ermini del 1955, prevedeva la non ammissione in corso di ciclo solo per gravi ed eccezionali motivi, che non ricorrevano nella fattispecie. Il motivo non era addebitabile ai docenti, noti per la loro professionalità e disponibilità, ma all'errata convinzione di una scuola ritenuta ancora selettiva e non formativa e all'adozione di un insegnamento collettivo e non individualizzato. L'adozione di un tale metodo di insegnamento determinava la "mortalità scolastica" perché considerava l'alunno, che io chiamavo di "carta", un alunno cioè che in una determinata età e in una determinata fase del suo sviluppo evolutivo avrebbe dovuto conseguire determinate capacità e possibilità operative, e non l'alunno reale con i suoi problemi, le sue difficoltà, il suo vissuto situazionale. Non veniva considerato cioè che non tutti gli alunni che si iscrivevano alla prima classe elementare avevano maturato l'uguaglianza dei punti di partenza. Sul piano dell'apprendimento, pertanto, si veniva a creare una situazione in cui la scuola faceva "parti uguali fra disuguali"; per dirla con Don Milani: "Non c'è nulla di più ingiusto che fare le parti uguali fra disuguali"¹². Ritenevo, e ritengo tuttora, che il Direttore didattico, nell'ambito delle sue competenze, attribuite dall'art. 3 del D.P.R. 417/74, ampliate dalla legge 537/93-art. 4 avrebbe dovuto coinvolgere i docenti nei processi di innovazione in atto nella scuola. Mi sembrava, strano, ripeto, che a distanza di

¹² La scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1967, p. 39.

oltre 20 anni dall'entrata in vigore dei programmi ciclici del 1955 e da 10 anni e più dall'entrata in vigore della legge 517/77, esistessero ancora delle "bocciature" in corso di ciclo. Ciò significava, a mio avviso, che il quadro normativo era passato sulla testa del dirigente e dei docenti ed era approdato altrove...

A questo punto ritengo lecito chiedermi: se si verificavano casi di difficoltà di apprendimento di alcuni alunni, quali interventi di supporto individualizzato erano stati programmati e attuati? Ho motivo di ritenere che era stato ignorato il quadro normativo e che nei consigli di interclasse era venuto meno probabilmente, il supporto tecnico-giuridico del Direttore Didattico che era tenuto, per legge, a presiedere il Consiglio.

L'abitudine alla conservazione e il rifiuto di ogni tentativo di innovazione pedagogico-didattica venne espresso da una maestra che al mio tentativo di far capire la illogicità dell'atteggiamento assunto rispose: "se abbiamo fatto così vuol dire che così andava fatto". Era un atteggiamento condannato anche da don Milani: "A giugno la maestra boccia 6 ragazzi disobbedisce alla legge del 24 dicembre 1957 che la invita a portarseli dietro per i due anni del primo ciclo"¹³.

I testi normativi non lasciavano alcun dubbio sulla nuova impostazione didattica. La legge sui cicli didattici del 1957 così recita; "i docenti di classe possono non ammettere l'alunno alla classe successiva soltanto in casi eccezionali su conforme parere del consiglio di interclasse riunito con la sola presenza dei docenti e sulla base di una motivata relazione". Lo scopo era quello di dare uno spazio temporale più ampio al ciclo, e non l'anno scolastico, a ciascun alunno per raggiungere gli obiettivi prefissati rispettando il suo ritmo di apprendimento.

La legge 517, inoltre, ribadiva la necessità di organizzare interventi individualizzati nei casi in cui gli alunni avessero incontrato diffi-

¹³ Ivi, p. 55.

coltà di apprendimento: “fermo restando l’unità di ciascuna classe, al fine di agevolare il diritto allo studio e la piena formazione degli alunni, la programmazione educativa deve comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni”. Ho motivo di ritenere, pertanto, che nella fattispecie gli alunni non furono adeguatamente supportati nel loro processo di apprendimento e che il giudizio di ammissione o meno fu il frutto di una valutazione “classificatoria”, “rigida”, “selettiva”, in luogo di una valutazione “osservativa”, “formativa”, “diagnostica”. La circolare Ministeriale n. 252/78, applicativa della legge 517/77 sottolinea, infatti, “che il momento della valutazione non si può considerare fine a se stesso e in funzione selettiva, ma deve costituire un momento di verifica della programmazione educativa e didattica e come stimolo al perseguimento dell’obiettivo del massimo possibile di ciascun alunno”.

Dovetti constatare di persona che si trattava di un atteggiamento duro a morire. Infatti nei consigli di interclasse, convocati per esprimere il dovuto parere sulla non ammissione di alunni, in corso di ciclo, non riuscii a far capire che il giudizio sul rendimento degli alunni andava formulato non al termine dell’anno scolastico, ma del ciclo per non interrompere un processo di crescita e di formazione già in parte realizzato e che occorreva garantire ad ogni alunno uno spazio di tempo maggiore per raggiungere gli obiettivi comuni. Ricordo che fui costretto a far inserire a verbale il mio parere contrario alla decisione di non ammettere qualche alunno. Era evidente che malgrado ogni mia insistenza, non era stato recepito lo spirito dei cicli didattici e che persisteva la convinzione di una scuola selettiva. Invece, in occasione degli esami di licenza elementare, in cui l’alunno doveva dar conto di ciò che aveva realmente appreso, lungo i tre anni del ciclo e in cui poteva essere considerata

legittima la “bocciatura”, l’insegnante di classe si opponeva rigidamente ad un tale tentativo; ciò significava che era stato concepito inversamente lo spirito dei cicli! Il vero problema, a mio avviso, era come coniugare l’uguaglianza del traguardo finale con l’individuazione degli itinerari didattici. Mi accorsi, inoltre, che non era scontato che il rapporto insegnamento/apprendimento individualizzato si sarebbe potuto trasformare in maniera molto semplice in un processo innovativo per la realizzazione di un nuovo e diverso impianto metodologico e didattico. Necessitava, pertanto, un aggiornamento continuo all’interno di ogni singola istituzione scolastica, una sorta di aggiornamento continuo e ricorrente.

Sulla base dell’esperienza vissuta a Melfi e degli studi su Bruner, aveva maturato la convinzione che se si voleva organizzare una scuola non selettiva, ma formativa, una scuola cioè che rendesse effettivo il diritto allo studio, inteso come diritto alla piena formazione, occorreva creare una scuola in cui l’alunno trovasse le condizioni per contribuire attivamente alla creazione di una propria personalità critica e creativa. D’altra parte Bruner, il noto psico-pedagogista americano, in Italia come capitano al seguito delle truppe americane durante la seconda guerra mondiale, aveva ipotizzata la necessità di una nuova teoria dell’apprendimento¹⁴. Bruner, in sostanza proponeva una scuola in cui l’alunno divenisse il protagonista del suo processo di crescita e di maturazione.

Ritenni, pertanto, che nell’ambito delle competenze attribuite alla mia funzione di Capo d’Istituto, avrei dovuto cercare di smuovere pregiudizi, motivare i docenti verso un reale e nuovo modo di intendere la loro funzione docente e mettere a fuoco il vero problema e cioè come coniugare l’uguaglianza dei traguardi finali con l’individualizzazione degli itinerari didattici.

A tale proposito ritengo utile riportare quanto afferma Mazzetti: “I bambini partono, per esempio in mille dalla prima classe del-

¹⁴ J. S. Bruner, *Verso una teoria dell’istruzione*, Roma, Armando, 1966.

la scuola elementare; incontrano già una prima grossa difficoltà a varcare questa soglia e specie di passare la porta che immette in altre classi. A questo punto si hanno le prime dispersioni, le prime manifestazioni di ciò che è stata chiamata ‘la mortalità scolastica’; fatto sta che tra questi mille possono arrivare al traguardo della Quinta elementare non già i mille che partirono insieme ma una schiera assai più ridotta”.

“Per evitare” – continua Mazzetti – “il meccanismo della ripetenza e il danno della mortalità scolastica e della seminazione analfabetica, si è impostata l’organizzazione della scuola primaria su due cicli allo scopo di togliere gli sbarramenti rigidi, nel passaggio da una classe all’altra all’interno dei due cicli”¹⁵.

Il mio credo pedagogico e didattico era fondato sulla strategia dell’individualizzazione dell’insegnamento/apprendimento che trovava il suo supporto normativo nei programmi del 1955 e nella legge 517/77.

Erano gli anni in cui sulla spinta esercitata dal Movimento delle scuole nuove, e in particolare dal Dottrens e dal Dewey, si era maturata la convinzione che era indispensabile superare l’insegnamento collettivo, basato sul concetto di “dare a tutti le stesse cose, nello stesso modo con e gli stessi tempi”, invece di considerare la necessità di offrire ad ogni alunno tempi e modi di apprendimento connotati alle sue effettive e concrete possibilità maturate nel contesto del suo ambiente di vita.

Per non vanificare il valore sociale della formazione dell’alunno, l’individualizzazione si doveva attuare, come suggeriva anche Dottrens, attraverso la dinamica dei gruppi, da costituirsi sia a livello orizzontale, cioè tra alunni di classi parallele, che a livello verticale,

¹⁵ Mazzetti, op. cit, cfr. pp. 293-294.

cioè tra alunni di classi diverse di ciclo, sulla base delle effettive capacità degli alunni. Tale innovazione didattica diventò obbligo giuridico con la legge 517 che ipotizzava, appunto, le classi aperte. In alcuni verbali del collegio dei docenti di Palma Campania, è possibile rinvenire indicazioni in merito, che richiamavo, forse, con eccessiva insistenza, ma che ritenevo fosse l'unica strada percorribile per garantire, come recitavano i programmi del 1955, allora in vigore, "la piena formazione globale della personalità dell'alunno". La mia insistenza, per non dire, ossessione di motivare i docenti a modificare il loro modo di fare scuola, definita da Richmond "un contenitore per uova" e in cui l'alunno era costretto come nel letto di "Procuste", derivava in me dalla convinzione, suffragata dagli studi scientifici della psicologia dell'età evolutiva, che il tempo di lavoro e il ritmo di apprendimento di un alunno sono diversi da quelli di un altro e che non tutti gli alunni, al loro ingresso nella scuola elementare hanno maturato l'eguaglianza dei punti di partenza. Sul loro sviluppo psico-fisico, comportamentale e del linguaggio, incidono il loro vissuto situazionale, l'ambiente socioculturale di provenienza e la frequenza o meno della scuola materna. Mi sembrava, allora pretestuosa e inopportuna non la mia insistenza, ma quella dei docenti di continuare ad utilizzare una metodologia didattica che molto opportunamente l'educatrice americana Helen Parkhurst aveva definita un "rudere medievale"¹⁶.

Ricordo che un Ispettore scolastico, nel corso di una normale visita ispettiva, nel rileggere alcune pagine dei verbali del collegio dei docenti, notò questa mia insistenza nel proporre un nuovo modo di fare scuola e disse: "lei fa bene ad insistere perché questa è la strada giusta per rinnovare la scuola e adeguarla alle nuove esigenze richieste dalla realtà sociale, quelle, cioè, di avere alunni che pensino con la loro testa e agiscano autonomamente".

¹⁶ M. Goretti, F. Bernabei, *Le esercitazioni didattiche nell'Istituto magistrale*, Firenze, Le Monnier, 1969, p. 231.

Durante la dirigenza delle scuole di Poggiomarino, Palma Campania, Cerreto Sannita, Marano, Cicciano, S. Gennaro Vesuviano e S. Paolo Belsito, avevo notato che persisteva la tendenza ad utilizzare una didattica trasmissiva e che il nuovo orientamento sollecitato dai programmi Ermini del 1955, dalla legge sui cicli didattici e soprattutto dalla legge 517/77, stentava a farsi strada.

Ritenevo, di conseguenza, fondamentale sollecitare i docenti ad attivare un nuovo modo di fare scuola, basato su un programma non uguale per tutti a livello medio, un programma che i meno dotati sarebbero stati costretti a seguire con il massimo sforzo, senza riuscirci, e che i più dotati avrebbero potuto svolgere con il minimo sforzo e risultati più positivi. Una tale impostazione risultava diseducativa e creava complessi di inferiorità e superiorità e determinava fenomeni di disadattamento scolastico e difficoltà nell'apprendimento, oltre alla "mortalità scolastica", all'abbandono della scuola, alla creazione delle classi differenziali.

La mancanza della scuola materna statale

Nel primo anno in cui assunsi la titolarità a Palma Campania, notai la completa mancanza della scuola materna statale. In alternativa funzionavano diverse sezioni di scuola privata autorizzate, intorno alle 20 sezioni, se non di più, se non erro. Mi sembrava una situazione assurda dal momento che la scuola materna veniva considerata, ed è considerata tuttora, parte integrante del sistema formativo di base e la prima istituzione educativa idonea a favorire l'uguaglianza dei punti di partenza e a prevenire fenomeni di disadattamento scolastico e socio-ambientale.

L'istituzione della scuola materna avveniva su richiesta dell'Ente locale, il quale si doveva assumere l'onere di fornire i locali e le sup-

pellettili necessarie a garantirne il funzionamento. Non conosco i motivi per i quali Palma Campania mancasse di un servizio sociale e di alto valore educativo. Rimane il fatto che non tutti i bambini dai 3 ai 6 anni usufruivano di un loro diritto perché non tutti i genitori erano nella condizione di pagare la retta mensile. Inoltre, la gestione delle scuole private, lasciava a desiderare sul piano del funzionamento e dell'utilizzo del personale, oltre tutto non retribuito e costretto ad assumere compiti riservati al personale non docente. In quel tempo era assessore alla Pubblica Istruzione del Comune, il compianto e fraterno amico Gennaro Frarricciardi, al quale manifestai, nell'interesse della Comunità palnese, la necessità di istituire delle sezioni di scuola materna statale. Gennaro accettò con entusiasmo la mia proposta, si attivò per sistemare alcuni locali a Piano terra dell'Edificio centrale di Via Municipio, ora parte del Refettorio e parte del Teatro, e mi fece tenere copia della delibera di Giunta con la quale il Comune chiedeva l'istituzione, se non erro, di 5 sezioni di scuola materna.

Mi recai personalmente dalla dottoressa Giorgi, Dirigente dell'Ufficio, che avevo conosciuta durante l'espletamento del concorso di Scuola materna, la quale non mancò di manifestare la sua meraviglia per il fatto che ero riuscito ad ottenere quanto nessuno in precedenza e mi assicurò che avrebbe autorizzato l'istituzione di tutte le sezioni richieste. Nel giro di qualche anno le sezioni funzionanti in tutti i plessi scolastici e anche nel vicino comune di Carbonara divennero 17.

L'iniziativa ebbe notevole successo perché riuscimmo ad accogliere un elevato numero di bambini, alcuni dei quali confluivano addirittura nell'elenco C per mancanza di posti, in attesa di essere ammessi nel caso si fossero verificate assenze prolungate e ingiustificate o rinunce volontarie.

Noto con piacere, che ancora oggi la scuola dell'Infanzia, termine coniato in sostituzione di quello iniziale di Scuola Materna, è una

realtà e costituisce il fiore all'occhiello della politica scolastica del Comune e della scuola.

L'esperienza di Palma Campania contribuì a farmi acquisire sul territorio una certa considerazione che mi consentì di svolgere, con il consenso di larga parte della comunità scolastica, l'incarico di Presidente del Distretto scolastico di Nola. Verrei meno al mio dovere se non ricordassi il contributo fattivo, operativo e competente offertomi dal Preside Quindici, dal Preside Amato e soprattutto dal Preside Podda, mio vice per diversi anni.

Mi è doveroso anche ricordare, in questa sede, il contributo diligente ed operoso offertomi dai collaboratori vicari, il compianto amico Luciano Peluso e la maestra Tina Scannapieco.

Persona seria, onesta, disponibile, il maestro Peluso riscuoteva la stima e l'amicizia, non solo mia, ma di tutti i colleghi, i quali in occasione del rinnovo delle votazioni annuali, lo gratificavano di un suffragio quasi unanime.

La maestra Scannapieco subentrò, quale collaboratrice vicaria, al maestro Peluso dopo il suo collocamento a riposo.

La maestra Scannapieco, dotata di equilibrio e di intelligenza, seppe gestire il delicato compito con garbo e signorilità, riuscendo anche a "rubare" il mestiere acquisendo un'ottima competenza nella compilazione dei verbali del collegio dei docenti.

Farei, però, un torto ai tanti colleghi, ai fiduciari dei vari plessi, Margherita Vuolo, Assunta Vincenti, quando sostituì nell'incarico la Vuolo impegnata come commissaria nel concorso magistrale, Gaetano Rubinacci, Immacolata Ferrara, Rosa D'Agnese, Michele Sorrentino e Maria Cece e tutti i docenti che condivisero con me i molti anni della mia dirigenza delle scuole di Palma Campania, se non li ricordassi e dicessi grazie a tutti perché fu proprio in virtù

della loro collaborazione e della loro disponibilità che la scuola di Palma Campania divenne un punto di riferimento sul territorio. A loro vanto, ricordo che una maestra che aveva insegnato un anno a Palma Campania, nell'andare via disse: "come si fa scuola a Palma Campania, non si fa scuola a nessuna altra parte".

Lo sdoppiamento del circolo

Nell'anno scolastico 1991/92, il Circolo venne sdoppiato e venne creato il 2° Circolo didattico con sede a via Traversa Corso Nuovo. A seguito dello sdoppiamento, l'organico dei due Circoli veniva ad essere il seguente:

1° Circolo: classi di scuola elementare

Plesso "Capoluogo" di Via Municipio	n. 31
-------------------------------------	-------

Plesso "Vico"	n. 5
---------------	------

Plesso "Castello"	n. 3
-------------------	------

Tot	n. 39
-----	-------

Sezioni di scuola materna

Scuola materna di Via Municipio	n. 6
---------------------------------	------

Scuola materna di via "Trieste"	n. 3
---------------------------------	------

Scuola materna di "Vico"	n. 1
--------------------------	------

Scuola materna di "Castello"	n. 1
------------------------------	------

2° Circolo classi di scuola elementare

Plesso "Traversa Corso Nuovo"	n. 17
-------------------------------	-------

Plesso "Pozzoromolo"	n. 5
----------------------	------

Plesso "Fiume"	n. 3
----------------	------

Carbonara di Nola	n. 10
-------------------	-------

Tot.	n. 35
------	-------

Sezioni di Scuola Materna

Scuola materna di "Traversa Corso Nuovo"	n. 3
--	------

Scuola materna di "Fiume"	n. 1
---------------------------	------

Scuola materna "Pozzoromolo"	n. 2
------------------------------	------

Scuola Materna Carbonara di Nola	n. 2
----------------------------------	------

Tot.	n. 8
------	------

Gli impegni nei distretti scolastici

Nel 1978, durante la titolarità al 2° Circolo di Poggiomarino, fui eletto componente del “Distretto Scolastico di Ottaviano come rappresentante del personale direttivo delle scuole statali. Fui tra coloro che caldeggiarono la elezione a Presidente del Preside Sorrentino, persona saggia e stimata per la sua competenza. La sua elezione era osteggiata da alcuni componenti del Consiglio perché il Sorrentino era stato eletto in rappresentanza delle scuole non statali. Era, infatti, Preside dell'Istituto Magistrale “Borrelli” di San Gennaro Vesuviano. Nell'anno 1981, a seguito delle votazione del 13 14 dicembre fui eletto nel Distretto Scolastico di Nola come rappresentante del personale direttivo delle scuole statali.

Era Presidente il compianto Don Andrea Ruggiero, il quale fu tra coloro che sostennero la mia elezione a Presidente.

Don Andrea aveva avuto modo di apprezzare la mia competenza tecnico-amministrativa proprio durante le votazioni che si tennero quell'anno. Il personale del Distretto non riusciva a raccogliere, elaborare e inviare all'Ufficio scolastico Provinciale i dati delle votazioni per cui l'Ufficio scolastico provinciale inviò un apposito funzionario al quale prestai la mia collaborazione.

In data 10 febbraio 1982 fui eletto Presidente del Distretto con 21 voti su 26 votanti. Rimasi in carica fino al 7 febbraio 1985 e cioè fino all'insediamento del nuovo Consiglio.

Per ragioni di salute fui costretto a rinunciare alla riconferma nella carica per cui venne eletto Presidente il prof. Vittorio Trifuoggi che era stato eletto come rappresentante del Personale direttivo delle scuole non statali.

Fu un periodo di transizione durante il quale il Distretto non esercitò più la sua attività di promozione culturale e di coordinamento sul territorio.

Dopo qualche mese, e precisamente il 19 settembre del 1985, il Prof. Trifuoggi lasciò la carica per perdita dei requisiti di eleggibilità.

Il 18 ottobre 1985 venne eletto Presidente il compianto amico Prof. Vincenzo De Falco, il quale diede nuovo impulso all'attività del Distretto. Ideò e programmò il "Corso Didattica e Territorio", che divenne il principale impegno del Distretto, progetto che continuò con la mia presidenza e con quella di Podda.

In data 27 febbraio 1992 venni rieletto all'unanimità Presidente del Distretto; riportati, infatti, 27 voti su 27 votanti. Fui riconfermato nella carica fino al 15 giugno 1998, data in cui rassegnai le dimissioni per evitare una "vacatio" nella carica, in quanto col 1° settembre successivo avrei perduto i requisiti per il collocamento a riposo.

Favorii la elezione a Presidente del collega e amico, preside Prof. Mario Podda per anni mio Vice.

I corsi di scuola popolare

Nell'anno 1980, gli amici Carmine de Nicola e Angelo Alfano vennero in Ufficio e mi dissero che c'era la possibilità di istituire dei corsi di scuola popolare da parte di Enti con oneri a carico dello Stato, da affidare ad insegnanti non di ruolo di Palma Campania.

L'iniziativa mi sembrava utile, sia perché avrebbe consentito ai docenti di acquisire punti per la graduatoria provinciale, sia perché avrebbe dato la possibilità ai tanti adulti che avevano abbandonato la scuola, di conseguire la licenza elementare.

Decisi, pertanto, di concedere il parere favorevole per la istituzione, se non ricordo male, di otto corsi.

Fortuna volle, che dopo due anni di incarico i docenti usufruirono di un provvedimento legislativo sulla base del quale furono tutti assunti nei ruoli della scuola elementare statale.

L'attività nel settore giovanile e scolastico della federazione italiana giuoco calcio

Nel 1990, in occasione della disputa dei Campionati Mondiali di Calcio che si svolgevano in Italia, la Federazione Italiana Giuoco Calcio, nell'intento di diffondere l'avvenimento e la cultura sportiva e soprattutto la pratica del calcio nelle scuole, ideò a livello sperimentale, l'organizzazione di corsi di formazione per i docenti di scuola elementare dal titolo "Esercizi e giochi con la palla".

Si trattava, in buona sostanza, di stimolare i docenti a dare maggiore spazio all'attività motoria, spesso sacrificata per la mancanza di strutture ed anche per una certa ritrosia dei docenti, soprattutto di quelli di sesso femminile.

Come responsabile regionale del settore giovanile e scolastico e come docente dei corsi di formazione sportiva, tenni 18 corsi di formazione nelle più disparate località della Campania e del Molise: Angri, Perdifumo, Capaccio, Agropoli, Vallo Della Lucania in Provincia di Salerno, Isernia e Capracotta nel Molise, altri in Provincia di Caserta e Napoli. Era mio abituale compagno di viaggio, in tutte queste sedi, il fraterno e compianto amico Luciano Peluso al quale, anche in questa sede, va il mio memore e affettuoso ricordo.

Anche il 1° Circolo di Palma Campania fu coinvolto nell'esperimento, anzi ottenni dal Comitato Regionale Campano l'invio di docenti esperti che coinvolsero maestri e maestre disponibili in esercitazioni pratiche nella palestra della scuola.

Ricordo che nella riunione conclusiva tenutasi a Coverciano, sotto la Presidenza dell'avvocato Pierro, noto penalista originario di Saviano, e con la partecipazione del Professore Vianello, docente di Psicologia dell'Età Evolutiva nell'Università di Padova, vennero esaminati e discussi i risultati della sperimentazione. Emerse, con notevole soddisfazione dell'allora Presidente Regionale del Comitato Campano, che avevamo organizzato e realizzato più corsi di tutti gli altri Comitati. In realtà, come Direttore Didattico, avevo avuto più potere contrattuale nei confronti dei colleghi dei Circoli Didattici e dei Responsabili di Educazione fisica dei Provveditorati agli Studi. Al termine della riunione, nella quale avevo tenuto un intervento, molto applaudito, sul valore dell'attività motoria nel processo di sviluppo della personalità degli alunni, fui avvicinato dal Professor Vianello, in presenza del Rag. Rania Presidente del Comitato Regionale Campano, che si complimentò con me e disse: "ma tu ne sai più di me, perché non collaboriamo, non disperdere un patrimonio di cultura e di esperienza, portati dietro dei giovani, come faccio io". L'offerta del professore Vianello mi allettava, ma con garbo spiegai che avevo ormai 59 anni, all'epoca, una famiglia e che gli obblighi di lavoro non mi avrebbero consentito di lasciare l'Ufficio perché già incontravo delle difficoltà per rispondere agli inviti che periodicamente mi venivano rivolti per seguire i corsi di formazione sportiva, alcuni di livello nazionale. Per quanto riguarda i giovani, cui lasciare in eredità il patrimonio della mia esperienza, ricordo che riuscii a coinvolgere solo il figlio del Presidente Rania, Roberto, in quanto un altro giovane, laureato in Filosofia, lasciò dopo, qualche tempo, perché ebbe un incarico di insegnamento al Nord.

Cessai la mia attività di responsabile regionale della F.I.G.C. e di docente di psico-pedagogia nei corsi di formazione sportiva, che mi aveva fatto conoscere tante autorità degli ambienti calcistici ne-

gli anni '2000 e che mi aveva dato tante soddisfazioni, per motivi di salute.

Di questa attività conservo piacevoli ricordi. Svolsi l'attività di docenza in molti corsi per l'attribuzione del titolo di "allenatori di giovani calciatori" e di Istruttori di Calcio, riservati ai docenti di educazione fisica.

Conservo un gradito ricordo di un episodio che si verificò in un corso tenuto a Boiano, in provincia di Campobasso, per docenti di Educazione fisica. Al termine della lezione, che era durata poco più di un'ora, lezione che si concludeva sempre con una discussione, un docente intervenne e disse: "io nella mia carriera ho conosciuto tanti docenti, ma nessuno come lei è stato mai capace di dire migliaia di parole, di esprimere tanti concetti al punto che ho quasi completato un quadernone di appunti". In realtà le mie lezioni erano molto seguite e anche il mio modo di tenere gli esami. Adottavo la tecnica di esami per gruppi di 4/5 allievi per volta, introducendo e animando la discussione in modo da valutare il grado di assimilazione della materia. Il metodo era molto apprezzato dagli altri docenti dei corsi. Proprio a Boiano, mentre sostenevo gli esami finali del corso, si avvicinò il Dottor Del Vecchio, docente di Medicina sportiva, che si complimentò del mio modo di condurre l'esame.

CAPITOLO QUARTO

LA CRISI DELLA SCUOLA E I PROCESSI DI RINNOVAMENTO

Nel corso degli ultimi decenni, la scuola italiana e, in particolare, quella elementare, è stata interessata da un profondo processo di rinnovamento e di trasformazione riguardanti sia la struttura organizzativa che le modalità didattiche. In questa nostra società, sollecitata da spinte autonomistiche, sferzata da continui cambiamenti, stordita da uno sviluppo tecnologico e scientifico rapido come la folgore che fa dire a Herbert Marcuse “non ho il tempo di pensare una cosa che è già passata”¹, la scuola ottocentesca e risorgimentale che pure aveva svolto una notevole funzione storica, non trovava più posto.

Era ormai acclarato che tutto il sistema scolastico italiano andava riformato; esso non poteva, infatti, andare oltre con il suo eccessivo centralismo, con la rigidità e la tendenza all’inerzia, col suo superato ed esagerato individualismo e con il suo vago intellettualismo.

Un’analisi del contesto in cui operava la scuola portò a considerare la necessità e l’opportunità di una rivisitazione della funzione docente. In alcuni casi si verificarono situazioni di sconforto e fenomeni di “rigetto”, soprattutto in quei docenti, abituati per anni a gestire in modo monocratico la loro funzione. Era un problema di mentalità, difficilmente modificabile, anche con il supporto di attività di formazione organizzate, oltretutto, in maniera precaria e scarsamente produttive.

In una tale prospettiva, un ruolo fondamentale veniva a rivestire la scuola e per essa il docente che doveva garantire la centralità del processo formativo dell’alunno ed eliminare la crescente frustrazione e alienazione della persona umana di fronte alla complessità e contraddizione che sembravano sfuggire ad ogni comprensione razionale.

La frustrazione riguardava anche i docenti, i quali abituati da tempo a svolgere un ruolo caratterizzato dalla stabilità e dalla ripetitività,

¹ H. Marcuse, *L’uomo a una dimensione*, Torino, Einaudi, 1964.

erano costretti a rivedere completamente il loro ruolo, a ridisegnare la loro professionalità, ad ampliare le loro capacità e conoscenze per offrire agli alunni sicuri punti di riferimento.

Si avvertiva, cioè, la necessità di una nuova professionalità docente, tutta da ricostruire, nella quale confluissero competenze pedagogiche, didattiche, disponibilità relazionali, spirito di iniziativa e di riflessione critica sul proprio operato. Le suddette considerazioni sollecitavano a riconsiderare il ruolo docente in un contesto sociale che si caratterizzava sempre più in direzione multirazziale e multietnica. Al di là di ogni nostalgico riferimento al passato, il docente oggi, deve essere in grado di controllare i processi di sviluppo e di rinnovamento in atto e di orientarli in prospettiva pedagogica e didattica. Egli deve caratterizzarsi per la disponibilità al cambiamento, per la capacità di progettare, definire gli obiettivi, costruire e ricostruire i curricoli. Il docente, inoltre, deve possedere una capacità peculiare che consiste nel saper offrire all'alunno un quadro di riferimento valoriale per consentirgli di acquisire in modo personale e produttivo i vari saperi. In un contesto formativo così specifico e articolato, non può mancargli la capacità di garantire e controllare la qualità dei saperi per evitare che essi diventino dei "contenitori", senza alcuna correlazione con le situazioni concrete di apprendimento.

In definitiva egli deve diventare un "agente della trasformazione sociale", ossia un interprete coerente e affidabile del cambiamento in modo da offrirsi come punto di riferimento per favorire l'acquisizione del sapere da parte dell'alunno. Ne consegue che anche la didattica tradizionale va superata in direzione di una didattica che privilegi tutte le forme di comunicazione, orale, scritta, sonora, mass-mediale.

In tale prospettiva, le discipline non possono più essere proposte in modo distinto e separato perché, in tal caso, consentirebbero l'acquisizione di saperi frammentari privi di una correlazione lo-

gica e concettuale, necessita, pertanto, attivare un insegnamento problematizzato, centrato sulla ricerca, la sperimentazione e l'interdisciplinarietà per consentire l'acquisizione del sapere in modo globale e unitario. Si tratta, in definitiva di recuperare il valore delle discipline e dei linguaggi nella logica di ricomporre ad unità ogni aspetto del sapere. In tal senso occorre rielaborare i curricoli formativi mirati alla comprensione della realtà nella sua globalità per facilitare gli alunni nella sua comprensione critica.

Ma proprio il superamento di una concezione esecutiva della funzione docente a tutti i livelli scolastici, richiedeva necessariamente il riconoscimento della insufficienza di una preparazione "di base", che non risultava più idonea a fornire quelle capacità professionali e quelle attitudini alla ricerca che costituivano i presupposti necessari per l'esercizio di funzioni professionali autonome. Si poneva, quindi, già da allora l'esigenza di rivedere i criteri di formazione e di reclutamento dei docenti e l'attuazione della norma, che prevedeva una preparazione a livello universitario dei docenti anche della scuola elementare.

In conclusione, essere insegnanti, oggi, comporta un profilo di alta complessità e di grande responsabilità e richiede "la padronanza di specifiche competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologiche e didattiche, unite ad un'aperta sensibilità e disponibilità educativa con i bambini"².

² Dal documento dei Saggi sugli *Orientamenti delle attività educative nella scuola dell'Infanzia*, in "Tuttoscuola", dicembre 1997, Anno XXIII, n. 337, p. 42.

Le tappe del processo di rinnovamento della scuola

Le tappe fondamentali del processo di rinnovamento della Scuola iniziano con il Movimento delle scuole nuove, con i Programmi del 1945 e terminano con la legge sull'autonomia scolastica n. 59/97. Si tratta tuttavia di provvedimenti settoriali, adottati in epoche diverse, e non di un "corpus" unitario ed organico dell'intero sistema scolastico, come avviene ad esempio in Germania e in Francia.

Ritengo tuttavia utile riportare in sintesi gli elementi più significativi, dal punto di vista giuridico e pedagogico-didattico dei vari provvedimenti, in ordine cronologico:

- Il Movimento delle scuole nuove in Europa e in Italia
- Programmi del 1945, noti come programmi Washburne
- Programmi Ermini del 1955
- Legge sui cicli didattici n. 1254 del 1957
- Legge istitutiva della Scuola Materna statale del 1968 n. 444
- Legge istitutiva della Scuola Media Unica n. 859/1962
- (Orientamenti delle attività educative della scuola materna statale del 1969 e del 1991)
- I Decreti delegati della scuola e gli organismi di Democrazia scolastica
- La Legge 517/77 - individualizzazione e dinamiche di gruppo
- Programmi del 1985 della scuola elementare
- La legge 148/90 di modifica degli Ordinamenti della scuola elementare e l'organizzazione modulare
- La legge n. 59/97 sull'autonomia delle istituzioni scolastiche
- La Riforma Gelmini e il ritorno al docente unico nella scuola elementare.

I programmi del 1945 e il movimento delle scuole nuove

Nell'immediato dopoguerra, con decreto luogotenenziale del 24 maggio 1945 n. 450, vennero emanati i programmi per la scuola materna (non ancora statale) e della scuola elementare in sostituzione dei programmi "fascisti" che dal 1923, data della riforma Gentile, di stampo idealistico, avevano caratterizzato la scuola italiana fino al 1945. La Commissione che elaborò il testo dei programmi, era presieduta dal pedagogista americano Carleton Washburne, seguace di Dewey, che aveva ideato e gestito, in un sobborgo di Chicago, il piano di Winnetka.

I programmi si fondavano sul pragmatismo americano e sui principi dell'autogoverno e dell'attivismo pedagogico. Essi ponevano il lavoro al centro dell'attività scolastica dell'alunno, in senso attivistico, associato al cooperativismo. Ritenevano, inoltre, fondamentale il ruolo della scuola nel progresso materiale e morale del popolo italiano, dilaniato dalla guerra.

L'influenza del pedagogista americano fu notevole. Egli si proponeva di democratizzare la scuola italiana mediante l'introduzione in essa dei principi dell'attivismo pedagogico e la pratica dell'autogoverno.

Il suo pensiero pedagogico si fondava sulla convinzione che solo un'educazione, centrata sulle disponibilità naturali e sulle attitudini dell'individuo, può essere formatrice della personalità. Ne consegue, dice Washburne, che "il compito dell'educatore è quello di mirare ad individualizzare al massimo grado l'insegnamento".

L'originalità di Washburne consiste nel fatto di aver riconosciuto nella individualità la manifestazione più profonda della natura. In realtà ogni individuo è diverso dall'altro. La scuola tradizionale non tiene conto delle differenze naturali degli alunni in ordine allo

sviluppo psico-fisico, del linguaggio, comportamentale, e dell'adattamento psicologico, livella gli scolari e comprime e mortifica lo sviluppo delle loro disposizioni naturali e delle loro attitudini. Ogni alunno deve svolgere nell'anno scolastico lo stesso programma degli altri, come se avesse le stesse capacità, le stesse possibilità, le stesse attitudini.

Nelle scuole di Winnetka, invece, si promuove lo sviluppo e il potenziamento delle facoltà individuali e della socialità di tutti indistintamente gli alunni.

Queste cose Washburne le diceva intorno agli anni '30, per cui sembra strano che in Italia il movimento delle scuole nuove rimanesse estraneo fino al 1945 e persistesse ancora fino ai nostri giorni l'adozione di una didattica superata da tempo e contro ogni principio metodologico e didattico.

A questo punto, ritengo importante riportare alcune indicazioni contenute nel Piano Dalton di Helen Parkhurst e nel Piano dei Progetti di Kilpatrick.

Il piano Dalton

La Parkhurst elaborò il suo metodo in una scuola laboratorio. Soggiornò in Italia nel 1914, per frequentare un corso montessoriano. Al ritorno negli Stati Uniti diffuse il metodo montessoriano istituendo un corso per insegnanti. Principio animatore del metodo Dalton è quello della individualizzazione dell'insegnamento dal quale deve scaturire quello dell'educazione sociale. L'idea di fondo, dal punto di vista pedagogico, è quella di favorire lo sviluppo delle energie interiori dell'alunno, senza alcuna costrizione, aiutandolo a risolvere i suoi problemi pratici. La scuola, istituita come caserma, dice la Parkhurst, cozza contro le più elementari norme didattiche.

Il piano prevede la costituzione di laboratori. Il docente stipula con l'alunno un vero e proprio contratto di lavoro. Il programma viene suddiviso in 10 parti, quanti sono i mesi di funzionamento della scuola. L'alunno che svolge i programmi relativi a tutte le materie, viene promosso senza attendere i compagni che ancora non sono riusciti a portare a termine i loro compiti. Il Piano non è considerato praticabile per gli alunni inferiori ai 9 anni.

A conferma delle sue idee pedagogiche, la Parkhurst riporta un concetto dal libro di Edgard James Swift *La mente nel fare*: "il metodo razionale consiste nel lavorare con gli alunni ispirando il loro desiderio di approfondire essi stessi le cose studiate, di contribuire al fondo comune della conoscenza che sarà discussa e chiarita fuori lezioni. Il metodo didattico attuale appartiene ancora al Medioevo. Uno sviluppo mentale degli uomini di scuola sarà il primo passo verso la sparizione di questo rudere medioevale. Essi studieranno i loro alunni e la classe diventerà un laboratorio di educazione"³.

Si tratta, in buona sostanza, della stessa accusa mossa alla scuola tradizionale e al metodo didattico trasmissivo degli insegnanti anche dalla Montessori, dal Decroly e dai maggiori fautori dell'attivismo pedagogico.

Kilpatrick e il metodo dei progetti

Discepolo di Dewey, ideò il metodo dei progetti. Egli sosteneva che "nelle scuole tradizionali è preclusa agli scolari la possibilità di indagine, sono escluse le ipotesi e le ricerche. Il sapere è preformato, la validità indiscutibile ed eterna si trasmette, bella e confezionata come un prodotto alimentare che gli scolari devono mandare giù e digerire per forza". Lo sforzo mentale, continua Kilpatrick,

³ Citato in Goretti-Bernabei, *Le esercitazioni didattiche*, cit., pp. 230-231.

se non è stimolato dall'interesse non approda a nulla di positivo. L'interesse indica ciò che l'alunno desidera imparare.

Il metodo dei progetti è centrato sulla esecuzione di "piani di lavoro", sul "problem solving". Il maestro deve conoscere quali sono gli interessi dell'alunno per aiutarlo a risolvere i problemi della sua età.

Il pensiero pedagogico di Dewey

Ritengo che non si possa capire la valenza pedagogica del movimento delle scuole nuove senza un preciso riferimento al pensiero e all'opera di J. Dewey. Senza Dewey, la pedagogia contemporanea sarebbe in gran parte inesplicabile. Egli diventa un punto di riferimento sia per criticare i punti negativi, sia per esaltarne gli aspetti positivi.

La concezione pedagogica di Dewey, a mio avviso, può essere ritenuta ancora attuale proprio perché è stato il primo a teorizzare la necessità della co-gestione della scuola, del senso di democrazia nella scuola e della concezione, attualissima "che la scuola è lo strumento essenziale per realizzare un avvenire migliore dell'Umanità". Dewey, infatti, sosteneva che "la scuola si configura così come il laboratorio della democrazia e come al tempo stesso la sua pietra di paragone. E perché una scuola possa dirsi democratica occorre che in essa non soltanto si promuova la libera iniziativa degli alunni e la liberazione della loro attività intellettuale, ma anche si promuova la partecipazione degli insegnanti alla determinazione delle direttive della scuola stessa, in modo che essi siano capaci di stabilire coi loro alunni un rapporto di libertà e di spontaneità, una società di compenetrazione e di collaborazione e non di subordinazione e di coazione."

Questo aspetto del problema implica “una partecipazione diretta degli insegnanti alla direzione e all’amministrazione della scuola, al di fuori di ogni centralizzazione burocratica nella scuola”⁴.

Occorre tuttavia dire che la concezione pedagogica del Dewey e dell’educazione progressiva in generale, fu oggetto di un’aspra critica da parte di Randolph Bourne che pure era suo seguace e discepolo “prediletto”.

La critica ebbe tutto il sapore di una critica a tutto il pensiero del “Maestro”.

Nell’articolo, intitolato il “Crepuscolo degli idoli”, apparso nella rivista newyorkese “The Seven Arts” nell’ottobre del 1917, Bourne sostenne che “l’educazione progressiva non aveva dato ai giovani un sistema coerente di idee”. Riconosceva, quindi, l’ambiguità della dottrina deweyana circa il modo in cui i valori erano stati creati.

E proponendo in un certo senso un programma a se stesso, scriveva: “se non comincerete con la forza più vivida di visione poetica, il vostro strumentalismo vi porterà là dove ha portato questa giovane intelligenza che ora è impegnata felice e attiva nella guerra”. E aggiungeva che “il difetto di ogni filosofia dell’adattamento e dell’assuefazione è che essa non fa posto per un pensiero e per un’esperienza che procedono oltre se stessi”.

Bourne poneva, quindi, l’accento sul relativismo pragmatistico e sulla scarsità di valori spirituali nella concezione deweyana”⁵.

Bourne non fu il solo a criticare il pensiero del Dewey, anche Bruner ribadisce che “la pedagogia del Dewey, per essere troppo ancorata alla società e alla cultura della fine Ottocento e dei primi decenni del Novecento, ha, nei riguardi della nuova società e della

⁴ Cfr L. Borghi, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, in particolare il par. *L’autogoverno nella scuola*, p. 25.

⁵ L. Borghi, op. cit., pp. 60-61.

nuova cultura del secondo dopoguerra, perduto ogni mordente di attualità”⁶.

Le critiche non sembrano ingiustificate, se lo stesso Dewey è costretto ad ammettere che “alcune accuse degli avversari delle scuole progressive colgono nel segno perché alcuni innovatori, che si ispirano ai suoi principi hanno inteso superficialmente il suo pensiero o lo hanno in parte travisato”⁷.

In buona sostanza, si rileva in Bruner una maggiore consonanza con le idee pedagogiche della Montessori più che con quelle di Dewey⁸.

Al di là delle critiche mosse dal Bourne e dal Bruner io ritengo che il pensiero pedagogico del Dewey possa essere considerato ancora attuale, perché tutti i problemi della pedagogia contemporanea, quali il problema della libertà in educazione, il problema dei fini, del rapporto maestro-scolaro, il problema del lavoro, della funzione della cultura, del compito e del ruolo dell’educatore, trovano un’organica formulazione in Dewey.

Il principio dell’attivismo pedagogico e la nuova concezione dell’alunno

Negli anni in cui avevo svolto la mia funzione direttiva, avevo maturato la convinzione che il sapere non è mera istruzione e che l’alunno non è “un ricettacolo” passivo di un sapere precostituito, ma è egli stesso che deve costruire il proprio sapere.

⁶ J. S. Bruner, *Verso una teoria dell’istruzione*, Roma, Armando, 1966, p. 41.

⁷ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

⁸ Su alcune convergenze tra Montessori e Bruner cfr. Mazzetti, *Il bambino a due dimensioni*, op. cit., p. 275.

Una svolta nella mia concezione della necessità di concepire un diverso modo di fare scuola fu determinato dal movimento delle “scuole nuove” sorte nel 1889 in Inghilterra. Il carattere fondamentale delle prime scuole nuove è l’Attivismo, inteso come necessità di soddisfare le esigenze naturali e i bisogni spontanei dell’alunno. A questo proposito mi piace ricordare che Cousinet già nel 1920 aveva fondato il movimento “Nouvelle Education” il cui motivo ispiratore era costituito dal metodo del lavoro per gruppi. In tale ottica il maestro non aveva bisogno di intervenire continuamente ma solo assistere, collaborare quando era richiesto il suo aiuto.

Un contributo notevole allo sviluppo dell’attivismo pedagogico venne offerto dal Dewey, il quale riteneva necessario e indispensabile che “l’educando deve essere posto nelle condizioni di comprendere lo spirito della società in cui vive, di divenirne membro conscio dei fini e dei mezzi delle sue azioni e potervi esercitare, per effetto della sua attiva partecipazione, un continuo controllo sociale”. È chiaro, allora, il concetto che il Dewey ha dell’educazione: “la scuola non è istituita per preparare i fanciulli dietro le quinte prima di lasciarli entrare nella scena della vita; l’infanzia è essa stessa vita, non è uno stato di privazione”⁹.

Nel pensiero educativo del Dewey trova una felice soluzione anche il rapporto maestro-scolaro: lo scolaro deve produrre e accrescere la sua esperienza da sé, deve, cioè, autoeducarsi, il maestro deve assumere la funzione di guida e di direzione, deve far leva sull’interesse che è la motivazione fondamentale che spinge l’alunno ad apprendere. È tipica l’affermazione del Dewey: “se anche possiamo condurre un cavallo all’abbeveratoio, non possiamo costringerlo a bere”; voleva intendere che l’esperienza non può essere trasmessa semplicemente con la comunicazione verbale. La semplice trasmissione di nozioni lascia il tempo che trova. La trasmissione per esse-

⁹ F. Romano, *John Dewey, in Esperimenti e metodi didattici*, Imola, Cooperativa Tipografica P. Galeotti, 1967, p. 51.

re efficace deve nascere da interessi comuni di modo che chi parla e chi ascolta sono impegnati in una ricerca comune.

È da notare che già nel 1896, Dewey riteneva che il centro dell'educazione è l'alunno. La scuola deve curare lo sviluppo delle attitudini individuali e sociali in un libero gioco di rapporti tra alunni e alunni e tra alunni e insegnanti¹⁰.

Se questa era la situazione nella quale numerosi esperimenti didattici erano orientati alla ricerca di un nuovo modo di fare scuola nella quale l'alunno fosse parte attiva del suo processo di crescita e di formazione, sembra strano, per non dire assurdo, che in Italia tutto questo movimento, fiorito in gran parte dell'Europa e del Mondo, fosse ancora estraneo fino al 1945, data in cui furono promulgati i programmi Washburne in sostituzione di quelli, sia pure parzialmente modificati, risalenti alla Riforma Gentile del 1923.

La conoscenza dei principi dell'Attivismo pedagogico e soprattutto della concezione pedagogica di Dewey e Bruner, confermarono in me quello che ritenevo superato fin dall'inizio della mia, seppur breve, attività di maestro.

Se gli alunni che venivano a scuola erano diversi per intelligenza, per sviluppo psico-fisico, per i prerequisiti maturati in famiglia e nell'ambiente socio-culturale di provenienza, come potevano essere impegnati nelle stesse attività, con le stesse modalità e con gli stessi ritmi e tempi di apprendimento? Devo, però, ammettere che l'esperienza vissuta a Melfi con la Scuola a Tempo Pieno contribuì a consolidare la mia concezione pedagogica. Il tentativo di creare una scuola puerocentrica, in cui l'alunno fosse veramente al centro del suo processo di crescita e di formazione era visibile nell'organizzazione delle attività scolastiche.

Devo aggiungere che nei vari corsi di aggiornamento, voluti dal nuovo Ispettore G. A. Paglia, sostenni con forza la necessità di adottare nuove strategie didattiche e metodologiche e di concepire

¹⁰ L. Borghi, op. cit., p. 2.

il principio dell'insegnamento e dell'apprendimento sullo strutturalismo bruneriano che ipotizzava il superamento dell'alunno attivo in direzione di un alunno costruzionista.

Una soluzione possibile consisteva, a mio avviso, nell'impostare l'opera educativa e didattica su una pluralità di attività organizzate e articolate in modo che tutte confluissero in maniera positiva nella vita sociale che si realizza nell'ambito di una comunità scolastica. In tale prospettiva diventava improcrastinabile attivare un insegnamento/apprendimento centrato sul principio della individualizzazione, considerata la più idonea garanzia dello sviluppo continuo, unitario e graduale di ciascun alunno, cioè, l'unica modalità capace di promuovere la partecipazione attiva, consapevole e responsabile di tutti indistintamente gli alunni. L'opera educativa, in buona sostanza, deve essere orientata e diretta in modo che gli alunni, sotto la guida del docente e mediante attività connaturate alle loro effettive capacità e possibilità, ai modi e ai tempi del loro processo di sviluppo, possano pervenire alla conquista di quelle capacità di sintesi, di ricerca, di scoperta, per dirla con Bruner, di ricostruzione e di creazione che permettono di conoscere il significato intrinseco di ogni nuova conoscenza.

Che fosse difficile far maturare tale concezione pedagogica, lo verificai durante un incontro di aggiornamento, cui ero stato invitato, in un altro Circolo della zona, si verificò una sorta di contestazione da parte di diversi docenti, che abituati per anni ad un ruolo e ad un modo di fare scuola più semplice e subalterno, erano restii a mettersi in discussione e a rivedere la loro preparazione professionale. A Palma Campania, invece, si verificò una totale accettazione delle mie idee che trovarono piena attuazione successivamente nell'organizzazione modulare della scuola, circa il mio modo di concepire la funzione della scuola e il suo rapporto con l'utenza e la comunità civile.

Mercé la collaborazione di un corpo docente disponibile e professionalmente dotato, assumemmo una serie di iniziative che contribuirono a fare di Palma Campania un punto di riferimento sul territorio. Gratificanti furono i successi ottenuti nella partecipazione al Premio Nazionale di Poesia di cui era Presidente la professoressa Livia di Pietro, residente a Roma ma originaria di Palma Campania, ideatrice e animatrice del concorso.

Come non ricordare la presenza della scuola alle fasi finali del concorso a Roma, a Taormina, all'Aquila e la partecipazione al Carnevale Palmese di tutti gli alunni della scuola dell'infanzia ed elementare. Con la partecipazione delle scuole, voluta fortemente dal Sindaco di allora dottor Peppe d'Antonio, il Carnevale Palmese si arricchì di una nuova veste culturale.

Gli alunni, infatti, ebbero modo di ampliare le loro conoscenze mediante studi e ricerche sugli aspetti culturali e le tradizioni storiche dei paesi presentati come tema della manifestazione.

Furono, questi i primi momenti di una scuola partecipata e aperta alla comunità locale. Infatti, alle manifestazioni dei premi di poesia parteciparono anche i genitori degli alunni mercé l'aiuto del Comune che si accollò l'onere dei pullman.

Nella partecipazione, inoltre, al Carnevale Palmese, la scuola si trasformava in un vero e proprio laboratorio: mamme che contribuivano alla creazione dei costumi, esperti che preparavano le musiche, il Comune che offriva la sua collaborazione e il supporto organizzativo e logistico.

Il movimento delle scuole nuove in Italia

In Italia, fino al 1945, per il carattere culturale dominato dall'Idealismo di Croce e Gentile e per la politica del ventennio fascista che

non consentiva scambi culturali con l'estero, rimase assente qualsiasi tentativo di sperimentare vie nuove per modificare e rinnovare la scuola.

Si ricordano solo tentativi, sia pure apprezzabili, a livello di scuola materna, quali la "Casa dei Bambini" della Montessori e la "Scuola Materna" delle sorelle Agazzi.

Il movimento metodologico sviluppatosi negli ultimi cinquant'anni con Agazzi, Montessori, Decroly, Dewey e Bruner, risponde all'esigenza di adeguare la scuola alle nuove richieste della civiltà contemporanea. Il movimento si pone in maniera critica contro la scuola tradizionale, basata su una metodologia didattica superata e centrata su un insegnamento collettivo che non teneva conto dei problemi e dei bisogni di ciascun alunno.

A livello di scuola elementare, Giuseppina Pizzigoni a Milano fondò "La scuola Rinnovata", secondo il metodo sperimentale".

Il metodo si basava sul principio della libera attività dell'alunno secondo lo spirito dell'attivismo pedagogico propugnato da ogni singola scuola nuova.

Il metodo della Pizzigoni si poneva in contrapposizione alla scuola tradizionale verbalistica e astratta. Nella "Scuola Rinnovata", secondo la Pizzigoni, gli alunni non sono più obbligati alla passività che spegne ogni tentativo di iniziativa, ma godono della libertà di costruire la loro cultura mediante la ricerca personale, l'esplorazione ambientale e il lavoro.

In definitiva la Pizzigoni, ed è qui la novità, pone al centro della didattica lo scolaro con i suoi interessi, i suoi bisogni, le sue attitudini, la sua individualità.

Sarebbe, come dire, non ci vuole una scuola per l'alunno, ma una scuola dell'alunno, ossia un ambiente adatto perché ogni alunno trovi le condizioni idonee a favorire lo sviluppo delle sue facoltà fisiche, psichiche, intellettive e morali.

Anche in Italia, quindi, anche se in ritardo e in maniera limitata, si diffonde la necessità di sperimentare un nuovo modo di concepire la scuola e l'insegnamento per cui non si capisce il perché persistesse ancora la metodologia dell'insegnamento collettivo, trasmissivo, tipico di una scuola selettiva e classista che guardava più al prodotto che al processo, più al "quantum" appreso che al come veniva appreso, non considerava, cioè, lo sforzo, l'impegno e la partecipazione attiva dell'alunno al suo processo di apprendimento, di crescita e di maturazione.

Il paradosso di una scuola selettiva era quello che venivano allontanati, respinti, bocciati tutti coloro che pure erano obbligati ed avevano diritto all'istruzione secondo il dettato Costituzionale.

Sul piano normativo, tuttavia, erano intervenute delle indicazioni che avrebbero dovuto avviare un processo di revisione della pratica educativa.

Mi riferisco alla Premessa ai programmi del 1955 là dove recita: "Lo scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto quello di comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare da sé, perché ne conservi l'abito oltre i confini della scuola" e più oltre: "è stato alleggerito il carico delle nozioni rispetto ai programmi quinquennali precedenti e sono stati elaborati programmi graduati per cicli didattici. Tali cicli rispettano per la loro durata le fasi dello sviluppo dell'alunno e rendono meglio un insegnamento individualizzato in relazione alle capacità di ciascuno, così che in un periodo di tempo a più largo respiro ogni alunno possa giungere, maturando secondo le proprie possibilità al comune traguardo".

La legge 517 del 1977, poi, chiarisce in maniera ancora più esplicita la strategia didattica della individualizzazione dell'insegnamento/apprendimento. Dal punto di vista pedagogico e didattico, l'aspet-

to più rilevante è la diversa organizzazione delle attività scolastiche e, di conseguenza, dei gruppi di alunni. Scompare la divisione tra materie fondamentali e attività complementari e integrative, viene superato il concetto tradizionale di classe scolastica e la distribuzione degli alunni nelle classi. Senza dubbio, la strategia ipotizzata dalla legge 517 rimane una delle più rilevanti innovazioni introdotte sul piano metodologico e didattico perché rende praticamente realizzabile il diritto allo studio, inteso come diritto alla piena formazione di tutti indistintamente gli alunni, compreso i disabili e i portatori di Handicap.

A questo punto viene da chiedermi: perché, malgrado l'esistenza di tanti tentativi sperimentali e di un piano normativo che suggeriva di adottare strategie metodologiche e didattiche orientate a porre l'alunno al centro del processo educativo, persistessero ancora reminiscenze della vecchia e superata didattica trasmissiva?

Probabilmente le difficoltà derivavano dal fatto che i docenti erano restii ad impostare la loro opera su queste basi perché comportava problemi e difficoltà di gran lunga maggiori rispetto alla forma tradizionale del fare scuola. La lezione tradizionale non pone problemi di organizzazione, di funzionamento, di controllo perché è autoritaria, impositiva, mentre l'attuazione delle tecniche della individualizzazione e del lavoro di gruppo sono certamente più complesse e richiedono maggiore impegno e professionalità. Il nuovo modo di fare scuola, se riflettiamo bene, è suggerito anche dai Decreti Delegati se li interpretiamo nella loro ispirazione più autentica.

Nella mia attività di insegnante e soprattutto in quella di Direttore Didattico, mi ero reso conto che forse mancava nei docenti la conoscenza, sul piano teorico delle innovazioni che si erano diffuse, probabilmente per la carenza o mancanza anche di un serio piano di aggiornamento che avrebbe potuto contribuire a modificare una "forma mentis", abituata ad esercitare per anni un ruolo che li ve-

deva come centro del processo educativo dell'alunno e non come guida, orientatori, motivatori, suscitatori delle energie e degli interessi degli alunni.

Decroly e Montessori

Secondo Wallon tra il Decroly e la Montessori vi sarebbero delle sostanziali differenze a vantaggio della ricerca effettuata dal medico belga.

La Montessori partirebbe da teorie a priori mentre il Decroly, secondo il Wallon, partirebbe dalle osservazioni sui fanciulli.

La Montessori, dice il Wallon, ha ripreso le teorie del sensismo e attraverso il Seguin è risalita fino al Condillac per cui ritiene che nel fanciullo è fondamentale la sensazione. Decroly invece avrebbe tratto una conclusione contraria.

Le affermazioni del Wallon sono riprese e sostenute anche dal De Bartolomeis che in sostanza rifiuta l'opera e il pensiero della Montessori. Secondo il Mazzetti la critica è errata ed è dovuta a scarsa comprensione dell'opera della Montessori.

La Montessori, per Mazzetti, non parte da teorie a priori ma da istanze pratiche e si è collegata non solo alle esperienze del Seguin ma anche a quelle di Itard e di Rousseau.

“L'educazione ha un senso positivo solo se si sottrae al destino di essere a rimorchio della società. È evidente, allora, il come e il perché la Montessori abbia sempre inteso l'educazione come liberazione dell'infanzia nella comunione coi movimenti sociali moderni della liberazione dell'operaio e della donna”.

Nell'opera di Maria Montessori, pertanto, emerge una persistente animazione di Umanesimo rinnovatore socialisticamente orientato. Per Mazzetti, non è esagerato affermare che “se Marx è stato

definito il Machiavelli del proletariato, la Montessori può essere definita il Marx del bambino”. Inoltre se per Marx “la storia è stata sempre lotta di classe, per Montessori la storia è stata sempre lotta tra gli adulti e i fanciulli al punto che il fanciullo è stato sempre considerato un extrasociale, soggetto privo di diritti perché privo di vita psichica”. Montessorismo e marxismo pertanto non si escludono a giudizio del Mazzetti.

Gentile e Montessori

Gentile che non era ancora Ministro della P.I. ma professore di Filosofia, fu incaricato di redigere una relazione sugli esperimenti del metodo Montessori nelle classi elementari in funzione a Roma nell’edificio di Via Novara e in quelle del quartiere Trionfale. La relazione venne chiesta dal Ministro della P.I. per vedere se era possibile concedere un sussidio al Comune di Roma per la continuazione degli esperimenti. La Commissione ispettiva si pronunciò favorevolmente per la concessione del sussidio per le prime tre classi e negativamente per le classi quarte e quinte

Il Gentile formulò i seguenti rilievi principali:

- insegnamento essenzialmente individualistico e concentrativo dei fanciulli per cui i fanciulli assumono un atteggiamento di fanciulli riflessivi più che espansivi, un disinteressamento verso il mondo mentale dei compagni e dell’insegnante;
- la perdita di drammaticità e della somiglianza della scuola con la realtà della vita a cagione di quanto guadagna in concentrazione, da dare l’idea di una comunità di minuscoli studiosi più che di fanciulli;

- la limitatezza dei mezzi espressivi e quindi il pericolo del restringersi e dell'indirizzarsi di quella stessa individualità sulla quale il metodo si fonda

- la mancanza nelle classi quarte e quinte di un contenuto medio concreto di cultura suggerito dalla vita storica e sociale e inquadrata in un disegno didattico ufficiale.

Appare evidente come i rilievi mossi dal Gentile si riferiscono più che al metodo, ad una sua restrittiva applicazione.

Inoltre le manchevolezze riscontrate sono in relazione alla validità del metodo ma non intaccano lo spirito e le profonde intuizioni didattiche e pedagogiche della Montessori.

I programmi del 1955

La nuova realtà del paese, unitamente al desiderio di superare la situazione culturale isolazionista del fascismo, fecero avvertire l'esigenza di un rinnovamento della scuola e di emanare nuovi programmi per la scuola elementare.

In Italia, il movimento delle scuole nuove fondato sul principio dell'attivismo, non ebbe quei risultati, sul piano del rinnovamento della scuola che si ebbero in Europa e in gran parte del mondo. Ciò fu determinato dal prevalere dell'idealismo di Gentile e di Lombardo Radice e dalla politica fascista che impediva qualsiasi rapporto con la cultura di altri paesi. Furono questi i motivi per cui si rese necessario emanare nuovi programmi didattici anche perché i programmi del 1945 presentavano alcune manchevolezze. Infatti, al di là del rilievo dato non solo alla ricerca metodologica e al mondo concreto del lavoro, alla consapevolezza delle forme socio-politiche e di vita del Paese, in un momento particolare della sua storia, i programmi erano carenti sui seguenti punti:

- La scuola elementare era organizzata secondo il superato schema delle rigide divisioni in classi
- I programmi erano eccessivamente contenutistici e sproporzionati quantitativamente e qualitativamente all'età dei fanciulli e al loro sviluppo psico-fisico
- Non si adeguavano alla nuova realtà dello Stato italiano e non aderivano a quanto sancito dalla Carta Costituzionale.

Sul piano giuridico-organizzativo, venne annullata la distinzione tra scuole urbane e rurali, tra classi maschili e femminili; venne bandito il nazionalismo razzista, retaggio fascista, e venne posta come finalità dell'educazione l'acquisizione di sentimenti di "fraternità umana fra gli individui e i popoli".

Con decreto del Presidente della Repubblica in data 14 giugno 1955 n° 503 vennero emanati Programmi in sostituzione di quelli del 1945 che rimasero in vigore per trent'anni fino al 1985, data in cui furono emanati nuovi programmi con D.P.R.12/2/1985 n° 104.

Essi si fondavano su due principi fondamentali della pedagogia contemporanea: l'attivismo e l'individualizzazione

La legge 24 dicembre 1957 n. 1254

È la legge istitutiva dei cicli didattici nella scuola elementare.

La prima e la seconda classe costituiscono il primo ciclo, mentre la terza, la quarta e la quinta classe costituiscono il secondo ciclo.

Alla fine di ciascun ciclo, la promozione degli alunni è conseguita mediante esami scritti e orali, che si svolgono nella sessione estiva ed in quella autunnale.

Il passaggio dall'una all'altra classe di uno stesso ciclo avviene, senza esami, in un unico scrutinio.

L'insegnante non ammette l'alunno alla classe successiva dello stesso ciclo soltanto in casi eccezionali, su ciascuno dei quali fornisce al Direttore motivata relazione scritta. L'alunno non ammesso ripete l'ultima classe frequentata.

Con successivo provvedimento legislativo, viene abolito l'esame al termine del primo ciclo e vengono aboliti anche gli esami di riparazione e quelli di seconda sessione.

Viene ribadito, inoltre, che sulla relazione di non ammissione dell'alunno, è necessario acquisire il parere vincolante del Consiglio di interclasse riunito con la sola presenza dei docenti (art. 145 del T.U. 16.4.1297). In sostituzione viene ammesso il rinvio alle prove suppletive degli alunni che per gravi e giustificati motivi non siano stati valutati al termine degli esami o dello scrutinio finale.

L'art. 146 del T.U. 1297, così recita: "gli alunni che per assenze determinate da malattie, da trasferimento della famiglia o da altri gravi motivi o impedimenti di natura oggettiva, non abbiano potuto essere valutati al termine delle lezioni, sono ammessi a sostenere, prima dell'inizio delle lezioni dell'anno successivo, prove suppletive che si concludono con il giudizio complessivo di ammissione o di non ammissione alla classe successiva".

La legge conferma la eccezionalità della non ammissione alla classe successiva in corso di ciclo e la necessità di considerare la valutazione del profitto e del rendimento scolastico dell'alunno non più alla fine di un anno scolastico bensì del ciclo, assicurando nel contempo all'alunno uno spazio temporale maggiore, il ciclo, per raggiungere gli obiettivi comuni.

Molto opportunamente, l'art. 148 del citato T.U. ribadisce, a proposito degli esami di licenza elementare che: "gli alunni sostengono l'esame di licenza elementare mediante prove scritte e colloquio" e "che l'esame costituisce il momento conclusivo dell'attività didattica e tiene conto delle osservazioni sistematiche sull'alunno operate dai docenti di classe".

In tale ottica, gli anni del ciclo sono considerati di preparazione all'esame conclusivo dell'attività didattica. Da qui, l'eccezionalità della non ammissione in corso di ciclo!

La scuola materna

La scuola materna statale venne istituita con la legge n. 444 del 18 marzo 1968.

L'articolo 1° della legge precisa che essa “accoglie i bambini dai tre ai sei anni e si propone fini di educazione, di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia. Tali compiti conferiscono un'autonoma funzione educativa, intesa prima di tutto a promuovere l'armonico sviluppo del bambino, e, in virtù della maturazione che egli consegue, la rendono altresì preparatoria alla frequenza della scuola dell'obbligo, senza per questo anticiparla”.

La legge pone l'accento sulla valenza sociale ed educativa della scuola materna e sulla sua caratterizzazione di istituzione autonoma come primo anello del sistema formativo di base.

Nel tempo la scuola ha assunto denominazioni diverse, da scuola per l'infanzia a scuola dell'infanzia. Quest'ultima denominazione vuole significare che non si tratta di una scuola costruita dall'adulto per il bambino, ma di una scuola del bambino, una scuola in cui egli trovi tutte le condizioni per la crescita e lo sviluppo della sua personalità in un clima gioioso gratificante. Una scuola, cioè, capace di garantire l'eguaglianza dei punti di partenza di tutti i bambini. Non si capisce, però, il perché una scuola che ha tra i suoi fini quelli di educazione e di sviluppo non debba essere frequentata da tutti i bambini e non solo da quelli più fortunati che hanno la possibilità

di frequentarla. Non è più procrastinabile, a mio avviso, l'esigenza di renderla non solo gratuita ma anche e soprattutto obbligatoria. Sulla base di quanto previsto dall'art. 2 della legge, vennero emanati, con Decreto del Presidente della Repubblica del 10 settembre 1969 gli Orientamenti dell'attività educativa nella scuola materna statale.

Nel 1991 furono emanati i nuovi Orientamenti perché la società italiana dal 1968 in poi, aveva vissuto un periodo intenso di sviluppo per cui gli Orientamenti del 1969 venivano ritenuti superati perché non rispondevano più alle nuove istanze, soprattutto a quella fondamentale di un nuovo modello di vita comunitaria, fondato sul principio della democrazia partecipativa a tutti i livelli. La scuola italiana aveva recepito solo in parte le istanze portate avanti dalla Decretazione delegata del 1974, che ipotizzava, appunto, un modello di scuola come "comunità educante", gestita nella forma della democrazia partecipativa, da tutte le forze interessate: docenti, genitori, forze vive della comunità sociale".

A questo punto ritengo che sia utile un esame critico dei due Orientamenti per individuare gli elementi di continuità e di differenziazione.

Confronto tra gli orientamenti 1969-1991

Un esame analitico tra i due testi, consente di cogliere le notevoli differenze che esistono sul piano pedagogico e didattico.

I due documenti programmatici rappresentano due tappe fondamentali dell'iter normativo che ha portato la scuola Materna statale a definire la propria identità culturale e pedagogica.

Sul piano metodologico, si rileva innanzi tutto una continuità tra i due testi, caratterizzata dal fatto che le varie attività educative tendono non a promuovere l'acquisizione di contenuti formalizzati ma a creare un ambiente favorevole per promuovere un apprendimento gioioso. La stessa valenza attribuita al gioco, come strumento educativo e di apprendimento, costituisce un punto cardine dei due testi e una notevole metodologia educativa.

Entrambi i testi affrontano tematiche importanti: il testo del 1969 è strutturato in due parti; la prima esplicita le finalità generali cui deve tendere la scuola; la seconda, le attività educative e didattiche nelle quali impegnare i bambini.

Manca in esso, qualsiasi riferimento alla dimensione curriculare che sembra non appartenere alla scuola dell'Infanzia. La verità è che negli anni sessanta ancora non si era affermata la cultura della progettualità nella scuola di ogni ordine e grado.

Nel testo del 1991, invece, il curricolo è considerato un punto cardine. Esso, infatti, "organizza il complesso delle condizioni che rendono possibile l'azione educativa e didattica e rappresenta un processo formativo che qualifica la funzione della scuola".

Al centro del curricolo vi è la progettazione di esperienze educative collegate tra di loro, secondo il criterio "dei campi di esperienza".

Il concetto di campo, presente negli attuali Orientamenti, supera il concetto di area. È anche confermata, negli attuali Orientamenti, la necessità di un rapporto affettivo tra bambino e adulto e di un clima sereno e gratificante che consenta il raggiungimento delle finalità della scuola. Di notevole rilevanza è il rapporto affettivo-cognitivo che caratterizza l'odierna scuola dell'Infanzia, intesa come laboratorio tra pari e adulti per facilitare scambi, confronti, esperienze.

Sul piano della continuità, mi sembra opportuno rilevare il ricorso a diverse forme di aggregazione interpersonale tra i bambini, quali gruppi, attività di intersezione, laboratori, sezioni aperte a seconda degli obiettivi da raggiungere e delle condizioni socio-ambientali nelle quali la scuola opera.

Altro elemento di novità è rappresentato dall'importanza attribuita alla valutazione che, secondo il testo vigente, deve essere "aperta ed esercitata attraverso specifici itinerari formativi da parte dei docenti". Innovative ed anche più aderenti all'attuale contesto storico, sembrano le finalità, soprattutto quelle riguardanti lo sviluppo dell'identità personale. In ambedue i testi emerge la stretta correlazione e interdipendenza tra le finalità educative e la struttura organizzativa della scuola.

Negli attuali Orientamenti, la dimensione organizzativa assume una rilevanza più chiaramente formalizzata. L'organizzazione a sezioni aperte, degli spazi insieme alla creazione di laboratori, assume rilevanza culturale e pedagogica. Dal confronto tra i due testi, inoltre, emerge come improcrastinabile la rivisitazione della formazione professionale del docente. Egli deve maturare una profonda cultura scientifica, pedagogica e didattica e una approfondita conoscenza del mondo dell'infanzia.

La rivisitazione del ruolo e della funzione comporta necessariamente una formazione di base a livello universitario e una diversa e più articolata formazione in servizio.

La valutazione nella scuola dell'infanzia

La valutazione è un momento cardine di ogni processo educativo e dà delle risposte concrete ai bisogni formativi del bambino. Essa è uno dei problemi più complessi che i docenti sono costretti ad

affrontare e a risolvere nel corso della loro attività professionale. E ciò non solo per la complessità delle operazioni richieste, ma anche e soprattutto perché la valutazione rivela molte delle lacune del sistema formativo di base. La valutazione è la verifica di ciò che il bambino ha appreso alla fine di un iter formativo ma anche della rispondenza o meno del percorso formativo programmato alle reali e concrete esigenze del bambino stesso.

Negli Orientamenti del 1969, il tema della valutazione era completamente ignorato, gli attuali, invece, richiamano l'attenzione sulla necessità della valutazione come elemento essenziale della programmazione, la quale richiede per la sua rispondenza e produttività, la conoscenza di una determinata situazione. Inoltre, essendo essa un documento flessibile, necessita di continua regolazione per corrispondere alla dinamicità dello sviluppo infantile e alla variabilità del contesto socio-ambientale.

Nella scuola dell'infanzia, gli insegnanti devono considerare la valutazione come osservazione finalizzata non ad emettere giudizi o a misurare livelli, ma ad accertare le abilità e le competenze acquisite dai bambini per regolare e modificare eventualmente il percorso programmato. Essa, cioè, si pone in termini diagnostici e terapeutici per identificare i processi e individuare le iniziative da attivare per consentire a tutti i bambini lo sviluppo delle loro possibilità.

Gli Orientamenti del 1991 impongono ai docenti di valutare per rendere le proposte educative adeguate alle effettive esigenze del bambino.

Un progetto educativo che mira alla piena formazione del bambino richiede una organizzazione educativo-didattica a misura. Di qui l'enorme rilevanza della conoscenza del bambino, quale strumento operativo che condiziona e rende possibile la elaborazione e la realizzazione di piani di attività educativo-didattici e l'effettuazione di continue verifiche degli interventi, all'interno della programmazione.

Conoscere il bambino, significa porre in essere procedimenti operativi di analisi e valutazione riferiti a indici valutativi scelti, come unità di misura. Vuol dire, ancora, fissare delle procedure per la rilevazione dei dati delle singole situazioni educative, stabilire modalità di lettura e di interpretazione degli stessi.

La rilevazione sistematica consente all'insegnante di elaborare un progetto finalizzato al raggiungimento degli obiettivi possibili e concretamente realizzabili in un determinato contesto.

La valutazione, allora, diventa uno strumento utile ed essenziale per verificare l'adeguatezza o meno della programmazione alle esigenze dei bambini e l'efficacia dell'azione didattica e metodologica del docente.

La valutazione, cioè, non è diretta tanto sull'alunno quanto sui risultati e sulle strategie utilizzate.

In definitiva, valutare non è selezionare o discriminare ma conoscere per valutare e regolare il progetto educativo.

L'istituzione della scuola media unica

Con la legge 1859 del 31/12/1962 veniva istituita la Scuola Media Unica. Si eliminava, così, una discriminazione sul piano giuridico ed educativo tra una scuola, quella Media, che apriva la strada alla frequenza degli studi superiori, a carattere più fortemente umanistico, e la scuola di avviamento professionale, che si concludeva con l'assolvimento dell'obbligo scolastico o tutt'al più con la successiva frequenza degli Istituti professionali. In realtà, la scelta dell'indirizzo di studi, fatta per lo più dalla famiglia, era dettata da una prematura valutazione condizionata da esigenze di carattere economico della famiglia e da indicazioni fornite dagli insegnanti delle Quinte classi elementari.

Gli alunni più bravi, o ritenuti tali, appartenenti a famiglie più agiate venivano avviati alla scuola Media, gli altri meno bravi o appartenenti a famiglie disagiate venivano avviati alla scuola di avviamento professionale.

La nuova scuola, inoltre, veniva ad assumere un ruolo eminentemente orientativo, di continuità e di raccordo tra la scuola elementare e la successiva scuola secondaria superiore. Spiace dover considerare che ancora oggi la scuola Media è ancora legata alla legge istitutiva e non sia stata interessata da alcuno dei tanti tentativi di rinnovamento della scuola degli ultimi cinquant'anni ad eccezione della legge 517/77 e dell'O.M. 237 sui nuovi criteri di valutazione dell'alunno.

Di conseguenza, la scuola Media viene ad essere l'anello debole del sistema formativo di base!

L'educazione intellettuale nella pedagogia contemporanea e la ricerca psicopedagogica di Bruner¹¹

Uno dei problemi più discussi, nella pedagogia contemporanea, è quello relativo al concetto dell'educazione, ai suoi compiti e alle sue prospettive. Da Rousseau in poi inizia quella scoperta del mondo dell'infanzia ritenuto un centro di energie vitali ed intellettuali, inesplorate e inutilizzate che vanno comprese e valorizzate nella loro autoespressione. Se l'educazione è intesa come progresso spirituale, come sviluppo autonomo della personalità integrale dell'educando, è ovvio che essa non può non configurarsi che come educazione della mente e del pensiero. Una tale concezione dell'educazione è un'esigenza posta dalla società moderna, la quale col suo ritmo

¹¹ Sulla ricerca psico-pedagogica di Bruner cfr. Id., *Verso una teoria dell'istruzione*, op. cit.

incredibile non consente inserimenti ed adattamenti se non ai più dotati e ai più formati sul piano intellettuale. Occorre però dire che per anni la scuola è stata influenzata dalla psicologia comportamentistica dei riflessi condizionati di Pavlov e da quella funzionalistica di James, secondo la quale l'uomo non vive per pensare ma pensa per vivere per cui l'azione assume un ruolo predominante. Essa assume, inoltre, che il pensare e il conoscere sono una funzione della vita biologica e sociale. Da una tale concezione prese le mosse J. Dewey, il maggiore assertore delle scuole attive. Ora, se le scuole deweyane esercitarono una influenza notevole e positiva sulla ripresa economica e sociale degli Stati Uniti all'indomani della profonda crisi del 1929, strumentalizzando il pensiero nell'azione, determinarono l'instaurarsi di quel clima di illimitata fiducia ed ottimismo ritenuto oggi fra le maggiori cause della crisi di valori che ha investito l'umanità. È noto, infatti, che uno degli aspetti più appariscenti del comportamentismo consiste nell'aver proposto e realizzato lo studio dell'apprendimento nel presupposto che l'apprendimento fosse una forma di comportamento. Ha sottolineato, inoltre, che lo stesso apprendimento procede per prove ed errori, il che rappresenta la grande risorsa di tutte le operazioni difficili. La corrente comportamentistica ha esercitato una grande influenza sulla cultura psicologica, pedagogica e sugli sviluppi stessi dell'educazione. Infatti da Thorndike a Skinner, il comportamentismo ha ispirato buona parte della cultura pedagogica americana ed europea. Bisognerà arrivare alla psicologia della forma per avere una visione del sapere e della cultura in senso strutturale e non associazionistico.

La reazione alla cultura comportamentistica fu alimentata da due indirizzi culturali elaborati in Europa e cioè la psicologia della forma e la psicanalisi. La psicologia della forma ha avuto il suo punto forte nello studio della percezione, nell'insegnare a percepire in maniera più adeguata il mondo come mondo di figure e di struttu-

re. Inoltre, ha messo in risalto la funzione fondamentale della percezione in ordine alla vita psichica e intellettuale. La mente umana, cioè, svolge un'attività "organizzatrice e strutturante non solo a livelli percettivi ma anche a livello dei processi dell'apprendimento e dell'intelligenza". L'intelligenza, pertanto, non opera solamente attraverso prove ed errori ma soprattutto attraverso una organizzazione della percezione per mezzo di intuizioni ed invenzioni. Essa non si riduce al linguaggio ma è il fondamento dello stesso impiego dei segni e dei simboli, della riorganizzazione della rappresentazione della quale è espressione il simbolismo. Ma la reazione al comportamentismo non si sviluppa unicamente sul piano psicologico ma anche e soprattutto sul piano culturale e filosofico. Già in precedenza Hutchins e Adler, nell'intento di rivalutare le virtù intellettuali, avevano proposto una nuova visione filosofica del mondo e una nuova organizzazione educativa fondata sullo studio dei classici. Essi, attraverso una visione retrospettiva e non prospettica, ritenevano possibile la soluzione della crisi ritenuta unicamente crisi di valori etici e culturali. Diversa è la visione di Maritain¹², il quale, pur concordando in linea di massima sulla validità educativa e formativa dei grandi libri, difende un tipo di educazione in cui la liberazione dell'intelligenza avvenga attraverso la unificazione pedagogica del lavoro e della cultura, dell'homo faber con l'homo sapiens.

Il Maritain mira a colpire al cuore la concezione pragmatista dell'unità tra pensiero ed azione come unità tra uomo e natura. Per il Maritain è un errore definire il pensiero solo come organo di risposta agli stimoli e alle situazioni ambientali anche perché questa concezione biologica del pensiero non caratterizza per nulla l'intelligenza dell'uomo rispetto al comportamento dell'animale. L'azione non esaurisce la vita dell'uomo perché questi tende ad uno scopo, ad

¹² A tale proposito cfr. G. Morra, *Jacques Maritain*, Forlì, Edizioni Forum, 1967, in particolare il par. *Maritain e Dewey*, pp. 225-227.

un fine, senza il quale la stessa azione perde slancio e vitalità. In sostanza, il Maritain dimostra di aver fatto propria l'istanza strutturalistica e ritiene che i quattro "culti", scetticismo, presentismo, scientismo, antintellettualismo, non sono altro che le conseguenze del dominio del pragmatismo sull'educazione contemporanea. Nel solco aperto dal Maritain e in epoca più remota dalla nostra Montessori, si muove la ricerca psicopedagogica del Bruner. Bruner vuole, in sostanza, rivendicare la funzione autonoma del conoscere e del pensare allo scopo di reperire intelligenze vive, vitali e dotate di poteri critici, inventivi ed euristici. Secondo Bruner, il problema del conoscere mette capo a un problema di informazione, caratterizzazione, classificazione, concettualizzazione. La cosa più importante è studiare le strategie che vengono messe in atto in ogni attività conoscitiva. In questo quadro l'educazione migliora solo qualificandosi come educazione aperta e creativa addestrando tutti a diventare buoni ricercatori, buoni formulatori di congetture, buoni indovinatori. Il processo dell'educazione, pertanto, consiste nell'invitare l'alunno a fare ricerche e scoperte, aiutarlo a realizzare la sua potenzialità intellettuale, incoraggiandolo a scoprire rapporti e relazioni nell'ambiente che lo circonda.

In tale modo, con l'affinamento dei processi individuali, consistenti nel trasformare le nozioni apprese in strutture, si ha anche l'affinamento dei processi mnemonici. Per Bruner, il ricordare è più importante dell'apprendere. Una materia presentata in modo da porre in luce la sua struttura cognitiva, genererà una forza, che permetterà all'alunno di riconoscere e ricostruire particolari. Il passaggio dal puro e semplice apprendimento all'uso logico di ciò che si è appreso rappresenta un passo essenziale verso la maturità intellettuale, la quale può anche essere accelerata con interessi adeguati ai poteri mentali sia intuitivi che analitici. Riconoscere ciò, significa per Bruner ammettere che qualsiasi cosa può essere insegnata a qualsiasi età evolutiva purché sia presentata in maniera

adeguata allo sviluppo strutturale e cognitivo di ciascun alunno. Solo un insegnamento e un apprendimento strutturale, volto alla comprensione dei principi e delle idee fondamentali, può costituire, secondo Bruner, la via principale per realizzare il “transfer” dell’apprendimento, come per sollecitare l’interesse allo studio e per attivare il recupero mnemonico.

Bruner, quindi, propone una riforma della scuola sulla linea di una psicopedagogia strutturalistica e motivazionale che fornisca un’accelerazione e un affinamento dello sviluppo intellettuale nell’educazione, che faciliti il passaggio dalla fase preoperativa a quella delle operazioni concrete fino a quella delle operazioni logiche e formali. Propone, inoltre, che l’apprendimento come struttura e scoperta si svolga in un programma a spirale e cioè come continua ripresa, arricchimento e approfondimento. In questo quadro all’organizzazione culturale e scolastica non si pone più l’esigenza del successo quanto piuttosto quella di valorizzare le virtù e le qualità mentali. Da qui la necessità di una istruzione programmata allo scopo di essere in grado di fornire ad una società in trasformazione, gli uomini e gli operatori volta a volta richiesti dalle accelerate trasformazioni tecnologiche e scientifiche.

Per molto tempo, dice Bruner, la scuola progressiva ha tenuto in “frigorifero” lo sviluppo dei poteri mentali degli alunni. La nostra scuola si muove ancora lungo una concezione associazionistica del percepire e del sapere. Il nozionismo e il connesso autoritarismo, impediscono all’alunno di concentrarsi, di polarizzare l’attenzione su qualche argomento, di strutturare e ristrutturare un campo di studio per il quale ha interesse. L’educazione per essere intellettuale implica la necessità di una scuola meno ricettiva e più formativa. Occorre, quindi, dotare gli alunni non di una massa di informazioni ma di capacità critiche di autocontrollo, di orientamento, di adattamento psicologico, di spirito inventivo e creativo. L’insegnamento, pertanto, non può essere più empirico ed occasionale. Occorre

favorire lo sviluppo dei poteri mentali, la formazione di concetti e categorie per mezzo delle quali gli alunni siano capaci di classificare, organizzare, strutturare, porre in relazione i vari elementi che si offrono nella vita ambientale e sociale. Una tale concezione educativa potrà, a mio avviso, evitare i pericoli della spersonalizzazione e dell'alienazione umana e potrà effettivamente creare "quell'habitus" necessario perché l'uomo impari a fare da sé

Secondo Bruner, l'alunno non cumula le conoscenze assimilate, ma, le elabora, cioè attiva processi di costruzione delle conoscenze medesime.

A proposito della valutazione dell'alunno, Bruner dice: "la valutazione non dovrebbe esaminare soltanto il prodotto o contenuto dell'apprendimento ma anche il processo attraverso il quale il bambino riesca o non riesca a padroneggiare il materiale, poiché solo in questo modo si può giudicare l'efficacia del metodo pedagogico"¹³. Di conseguenza, l'insegnamento non si esaurisce nella trasmissione dei saperi da far apprendere agli alunni ma si compieta nell'assimilazione delle metodologie e dei linguaggi che sono propri di ogni disciplina.

Bruner riteneva, infatti che tutto può essere insegnato a tutti a condizione che venga proposto in maniera adeguata alle possibilità di ogni singolo alunno. Aggiungeva che non vi è differenza tra una quarta elementare e le frontiere della scienza a condizione che l'esperimento preceda la formulazione della legge. Cita, a tale proposito il principio dell'oscillazione del pendolo.

Secondo Bruner, ogni disciplina ha la sua idea madre, la sua struttura per cui l'apprendimento non può che procedere per struttura. La concezione strutturalistica dell'apprendimento si basa sulla necessità di una programmazione che sia capace di stimolare l'alunno all'autocostruzione, cioè a formarsi capacità stesse di autocultura.

¹³ G Petracchi, *Punti nodali del rinnovamento della pratica valutativa*, in "Rivista dell'istruzione", n. 3, 1994, p. 297.

A tale proposito Bruner ipotizzava un programma a spirale che si amplia e consolida in rapporto al processo di crescita e di maturazione dell'alunno. Si tratta, in buona sostanza, di favorire un apprendimento per problem solving centrato sulla problematizzazione delle esperienze dell'alunno che diventano esse stesse problema. Lo strutturalismo precisa che i programmi, i metodi didattici devono essere rivolti a far acquisire agli alunni la piena padronanza dei concetti fondamentali di ogni disciplina mediante la comprensione delle idee organizzatrici di base, che Bruner chiama appunto Idee Madri. Ne deriva, dice Bruner, che "l'educazione deve aiutare i giovani a usare gli strumenti al fare significato e della costruzione della realtà, in modo che possano adattarsi al mondo in cui si trovano e, se necessario, cambiarlo"¹⁴.

Ciò implica il maturarsi delle attitudini all'apprendimento e all'indagine, all'intuizione, di modo che gli alunni si formino le capacità di porsi e risolvere i problemi prima in forma concreta e poi in forma astratta. In tale ottica emerge in maniera evidente che la scuola elementare ha il compito di fornire all'alunno gli elementi base della cultura, non nel senso di trasmettere un determinato numero di nozioni che l'alunno deve ricordare più o meno a memoria, ma nel senso che deve guidare l'alunno alla conquista di quelle idee e di quei principi di base sui quali si fondano le strutture di tutte le discipline di studio. "Ne deriva che il compito dell'insegnante non è la lezione, ma la preparazione di un ambiente scolastico in cui l'alunno possa trovare situazioni psicologiche che gli consentano di costruire personalmente le operazioni che deve acquisire"¹⁵.

Appare evidente, allora, che non era più procrastinabile l'adozione dell'apprendimento centrato sulla ricerca e sull'individualizzazione-socializzazione-lavoro di gruppo.

¹⁴ S. J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. Italiana, Milano, Feltrinelli, 1997, p. 33.

¹⁵ AA.VV., *Problemi di interazione fra alunno e scuola*, a cura dell'équipe CDE diretta da E. Baraldi, Modena, 1975, p. 126.

“La ricerca è individualizzata quando offre all’alunno la possibilità di fare la propria esperienza, può sperimentare la propria originalità, non nel senso di scoperta di cose assolutamente nuove, ma come possibilità di riscoprire da sé ciò che è nell’ambiente o nella cultura. È, invece, socializzata in quanto soddisfa il naturale bisogno dell’alunno di lavorare con gli altri e di partecipare, insieme, agli altri ad un’attività comune. Ed è proprio con la collaborazione e la partecipazione ad un’attività comune che si favorisce lo sviluppo del carattere, dell’intelligenza e del linguaggio”¹⁶. Iniziare gli alunni alla metodologia della ricerca significa avviarli alla metodologia dell’indagine, del saper vedere, del saper valutare e verificare le cose oggetto dei loro studi. La ricerca, quindi, si pone in termini opposti alla metodologia tradizionale la quale è fondata su una didattica autoritaria che si ispira al metodo deduttivo e mira all’acquisizione di notizie e fatti per lo più desunti dai libri. Il metodo induttivo, invece, è quello che meglio si addice alla ricerca.

“Il problema di fondo è come organizzare la vita in una scuola aperta e non più chiusa come una monade leibniziana. I problemi dell’apprendimento individualizzato e delle attività di gruppo, a livello di singola classe o di interclasse, l’eventuale organizzazione a classi aperte e di tempo pieno, dove esistono, sono problemi che devono essere affrontati nei vari organismi di gestione della scuola e con tutti i genitori”¹⁷.

Per quanto riguarda, in particolar modo, il lavoro di gruppo, occorre dire che già i programmi del 1955 ipotizzavano un tipo di scuola che poneva in crisi l’immagine di un maestro unico, “tuttologo”.

La riforma Gelmini, con il ritorno al docente unico, ha a mio avviso determinato “la morte” di un processo innovativo che, iniziato con i programmi del 1955, consolidato con le sperimentazioni del tempo pieno e con i programmi del 1985, aveva trovato il punto

¹⁶ Ivi, p. 134.

¹⁷ AA.VV., *Problemi di interazione fra alunno e scuola*, cit., p. 145.

più alto a livello organizzativo, gestionale e didattico con la legge 148/90 che istituzionalizzava l'organizzazione modulare e la pluralità docente.

La legge 148/90 che era orientata alla creazione di una pluralità docente, è stata sacrificata sull'onda di un atteggiamento politico volto a ridurre gli organici. Ogni riforma o innovazione deve tenere presente che è interesse della scuola conoscere i bisogni, i vissuti, gli atteggiamenti degli alunni, ma è altrettanto interesse degli alunni conoscere i limiti ma anche le risorse e le potenzialità della scuola che li accoglie. Si tratta, in buona sostanza, di creare non la scuola per l'alunno, ma la scuola dell'alunno in cui ciascuno possa trovare le condizioni, i mezzi e le opportunità che favoriscano la sua crescita psicofisica, intellettuale e morale.

Il processo di democratizzazione nella scuola

Negli ultimi cinquant'anni si è sviluppato nella scuola e nella società un processo di democratizzazione nel cui senso va interpretata l'affermazione dei programmi che "il grado di civiltà di una nazione si misura soprattutto della cultura di base del suo popolo". Una scuola democratica, però, intesa come scuola capace di offrire ad ogni alunno la possibilità di assumere il proprio ruolo secondo le sue personali esigenze e capacità, senza condannare i meno dotati a ripetenze multiple. Operando in tal modo, la scuola diventerebbe classista e selettiva e verrebbe a "bocciare" soprattutto gli alunni provenienti da ambienti culturalmente e socialmente deprivati.

La scuola, invece, deve configurarsi come istituzione capace di favorire il superamento delle divisioni e realizzare una comunità più armoniosa e costruttiva ed effettivamente democratica, in senso

pieno, una scuola cioè che prepara ed educa non seleziona ed offre a tutti gli alunni la possibilità di essere pienamente se stessi.

Sul piano più strettamente pedagogico assumono rilievo, pur con tutti i limiti della loro attuazione, le indicazioni fornite dagli organismi di gestione democratica della scuola.

La legge 517/77 e la strategia delle classi aperte

La legge 517 ipotizza, senza ombra di dubbio, una delle innovazioni didattiche e metodologiche più rilevanti per promuovere un processo di apprendimento dell'alunno attivo e consapevole, centrato sull'individualizzazione mediante l'organizzazione di gruppi di alunni e la strategia delle classi aperte.

Tale strategia rende praticamente realizzabile il diritto allo studio, inteso come diritto alla piena formazione di tutti indistintamente gli alunni, ivi compreso i portatori di Handicap, mediante le classi aperte. Le classi aperte derivano dal criterio pedagogico dell'educazione aperta, l'americana "Open education", secondo il quale si realizza un'apertura tra i docenti e gli alunni e degli alunni tra di loro in un rapporto di circolarità.

Attraverso le classi aperte, si promuovono la fiducia, il rispetto reciproco, la collaborazione, la solidarietà e si favorisce il bisogno di apprendere degli alunni, il loro spirito di inventiva e di creatività.

L'educazione aperta si basa sull'abolizione della struttura monolitica della classe e sulla costituzione dei gruppi di livello, di capacità od anche di età.

Nella ipotesi, invece, prospettata dalla legge 517 la classe rimane come punto di riferimento e di sicurezza psicologica degli alunni.

In alcuni momenti della giornata scolastica e per determinate attività, la classe può aprirsi e dare avvio alla costituzione di gruppi, all'interno della stessa classe o tra classi diversi, anche di ciclo.

Nel primo caso, la scuola rimane una struttura chiusa, un "contenitore per uova", per dirla con Richmond, nel secondo caso la scuola diventa una struttura aperta e la classe rimane come punto di riferimento.

Con la strategia delle classi aperte si modifica la tradizionale organizzazione scolastica, basata su ordinamenti e programmi rigidi, in favore di una scuola centrata sulle variabili psicologiche, culturali e sociali di ogni singolo alunno e in grado di promuovere l'espansione dei processi di apprendimento, la libera costruzione della cultura e la formazione della dimensione sociale in termini di autonomia e di responsabilità.

Le classi aperte, infatti, favoriscono l'apprendimento individualizzato, agevolano tutte le forme di espressione, promuovono la capacità di iniziativa e di apprendimento attivo degli alunni e il loro senso di responsabilità nel proprio operare.

Sul piano operativo, però, le classi aperte incontrano ancora delle difficoltà, delle resistenze da parte di una scuola "claustrale", che nonostante il processo di rinnovamento avviato dai Decreti delegati, vive ancora e rimane isolata dalla comunità come una sorta di "monade".

Nella scuola, definita da Richmond "un contenitore per uova", l'alunno è costretto come nel letto di "Procuste".

Sul piano pedagogico, la scuola chiusa, con la sua pretesa di ritenere tutti gli alunni uguali, tarpa le ali ai più dotati e "stiracchia" le gambe ai meno dotati, viceversa l'individualizzazione cerca di adeguare il contesto dei contenuti programmatici alle effettive necessità e capacità di ogni singolo alunno e, quindi, è nella condizione di aiutare tutti gli alunni nel processo di apprendimento e di costruzione della propria personalità. Occorre, però, dire che per la realizzazio-

ne e l'organizzazione della scuola a classi aperte necessitano spazi, locali più ampi destinati alle attività di gruppo, mancando i quali ogni iniziativa in questa direzione risulta vanificata.

L'attività a classi aperte si basa su un'articolata programmazione, su un progetto di programmazione che rimane pur sempre “una traccia essenziale” per rispettare la libertà didattica del docente.

Per redigere, tuttavia, una programmazione reale e che non sia un puro e semplice documento pedagogico, occorre seguire le seguenti fasi:

- ANALISI DELLA SITUAZIONE DI PARTENZA, riferita alla scuola, agli alunni, ai docenti, al territorio, ossia la lettura razionale delle strutture, dei mezzi della scuola, delle capacità degli alunni, delle loro esigenze, della disponibilità dei docenti ad operare in gruppo secondo le tecniche del team teaching, delle risorse presenti sul territorio etc.

- DETERMINAZIONE DEGLI OBIETTIVI; obiettivi reali, concreti, che siano alla portata degli alunni, inquadrati nel contesto delle mete educative fissate dal programma. Possono essere previsti obiettivi a breve, medio e lungo termine. La modalità degli obiettivi a breve termine è particolarmente indicata per i soggetti in difficoltà di apprendimento e per i portatori di handicap.

- INDICAZIONE DEI MEZZI E STRUMENTI e del materiale didattico presente nella scuola.

- INDICAZIONE DEGLI ITINERARI METODOLOGICI E DELLE MODALITÀ DIDATTICHE – “individualizzazione-attività di gruppo-classi aperte-ricerca”.

- VERIFICA, è l'atto finale che serve a dimostrare la rispondenza o meno della programmazione alle esigenze e alle capacità degli alunni.

Le prove di verifica possono consistere in prove oggettive, test, questionari, che vanno somministrati e valutati nell'ambito delle

classi che attuano la stessa programmazione. La verifica va fatta bimestralmente dai consigli di interclasse, con la sola presenza dei docenti. La verifica in conclusione, offre la possibilità di valutare l'efficacia dell'azione didattica del docente e consente di apportare le necessarie modifiche e integrazioni in quanto la programmazione è un progetto flessibile.

In definitiva la programmazione educativa avvia un processo di innovazioni sul piano metodologico e didattico che consente di utilizzare le risorse ambientali e di recuperare certi valori che i programmi proprio perché tali, si riferiscono ad una realtà nazionale e che, quindi, non possono prendere in considerazione. La programmazione, infine, è centrata sull'alunno e non sui contenuti; essa, cioè, si muove non dai contenuti, ma dai bisogni, dalle esigenze e dalle capacità degli alunni stessi, non considerati in astratto, ma visti nel concreto del loro vissuto esperienziale.

La programmazione didattica

La programmazione, secondo il disposto della legge 517, opera a tre livelli; la prima, quella educativa, affidata al collegio dei docenti; la seconda, quella didattica affidata ai docenti individualmente o a gruppi, la terza quella delle attività integrative affidata al collegio dei docenti. Il testo dei programmi del 1985 ha recepito le indicazioni della legge 517 e per quanto riguarda la programmazione didattica afferma: "spetta ai docenti, collegialmente ed individualmente di effettuare con ragionevole previsioni la programmazione didattica". Viene così salvaguardata la libertà didattica del docente, il quale per motivazioni di ordine pedagogico e didattico, può redigere anche individualmente il suo progetto didattico.

La programmazione didattica, tenendo presenti la realtà concreta e i bisogni formativi degli alunni, diventa il mezzo attraverso il quale è possibile avviare la concreta realizzazione delle mete educative prescritte dal programma. Essa dovrà stabilire i percorsi, le strategie, gli itinerari metodologici e didattici per il raggiungimento delle finalità assegnate alla scuola elementare. Si ritiene, cioè, che qualunque sia il percorso stabilito, i risultati devono essere equivalenti. La programmazione didattica deve tener conto dei programmi, per quanto riguarda le mete educative e della programmazione educativa per quanto riguarda la situazione delle strutture, dei servizi, delle risorse della scuola e soprattutto degli interessi e dei bisogni degli alunni, che vanno accertati attraverso prove di ingresso e valutazioni sistematiche. Ciò, perché la conoscenza dell'alunno, del suo sviluppo psico-fisico e comportamentale, rappresentano il punto di partenza di ogni azione educativa e didattica.

La programmazione, come previsto dalla legge 517, deve essere verificata dai consigli di interclasse, con la sola presenza dei docenti, almeno ogni bimestre. Tale verifica assume un rilievo pedagogico positivo perché consente di valutare la rispondenza della programmazione alle esigenze e alle capacità degli alunni, la validità o meno dell'azione educativa e didattica dei docenti. La verifica, quindi, consente di modificare, integrare, ampliare la programmazione, se necessario, cosa possibile per la sua estrema flessibilità e di attuare eventuali interventi di sostegno individualizzato per gli alunni in difficoltà di apprendimento ed infine anche di modificare l'atteggiamento educativo e didattico del docente.

La programmazione didattica, per essere un valido ed efficace strumento deve essere articolato in unità didattiche, graduate in sequenze che vanno dalle più semplici alle più complesse, rispettando l'unitarietà dell'apprendimento.

La programmazione delle attività integrative

La legge 517 prevede un terzo livello di programmazione e cioè la programmazione delle attività integrative, che il collegio dei docenti deve redigere entro il secondo mese dall'inizio delle lezioni.

La necessità delle attività integrative è esplicitamente affermata nell'articolo 2 della predetta legge.

Esse servono a favorire l'integrazione di tutti quei soggetti portatori di handicap e a promuovere l'individualizzazione dell'attività di insegnamento/apprendimento mediante la strategia delle classi aperte.

Le attività integrative hanno una loro validità sul piano educativo e didattico in quanto offrono un più vasto campo di possibilità e favoriscono la integrazione dei soggetti che si trovano in situazione di svantaggio o di difficoltà di apprendimento. In tale ottica si giustifica l'affermazione della suddetta legge, che recita: "Le attività integrative agevolano l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni".

Necessita, però, dire che esse non sono quelle previste dalla legge 820 del 1971 istitutiva della scuola a tempo pieno nella quale tali attività sono collocate in orario aggiuntivo, al normale orario scolastico, e consistono "in tutti i possibili interventi che comunque siano necessari per conseguire la piena formazione". Dette attività, da realizzarsi nell'ambito del normale orario scolastico, mediante la costituzione di gruppi nella stessa classe o tra classi diverse possono, a titolo orientativo consistere "in drammatizzazione, in attività motorie di base, in attività di ricerca ambientale, in letture libere e guidate, in visite guidate e di istruzione, in attività di ricerca e indagine ambientale, fotografie, monellaccio etc."

I punti più qualificanti della legge sono più che mai attuali; essi sono riconducibili alle seguenti indicazioni metodologiche e didattiche:

- La scomparsa della divisione tra materie fondamentali e integrative.
- Il superamento del concetto tradizionale di classe.
- Il superamento del concetto rigido di classe che impediva l'opportunità di una effettiva collaborazione tra gli alunni.
- Il ricorso ai gruppi flessibili che permette di soddisfare le esigenze degli alunni ritardati o handicappati evitando che vengano isolati dal contesto della classe.
- La revisione del sistema di valutazione degli alunni, l'abolizione del voto numericamente espresso, scheda dell'alunno, valutazione formativa, diagnostica, promozionale in luogo di una valutazione sommatoria, selettiva, sanzionatoria, integrazione dei portatori di handicap nelle classi comuni.
- Programmazione delle attività integrative, strategia delle classi aperte, abolizione delle "bocciature".

I testi ministeriali non lasciano dubbi sulla nuova impostazione:

- apprendimento centrato sull'alunno come soggetto attivo della propria formazione, non alunno di "carta" ma alunno reale che ha una sua storia, un suo percorso di sviluppo, suoi modi e tempi di apprendimento, non necessariamente omologhi a quelli dei coetanei;
- necessità di impostare e regolare la programmazione nonché definire processi individualizzati (cfr. nota 1) del documento di valutazione e lettera D del quadro 2 che recita: "all'interno di ogni quadro disciplinare è previsto un apposito spazio destinato alla indicazione degli interventi individualizzati attuati e progettati affinché gli alunni, non solo quelli in ritardo di apprendimento o in difficoltà possano seguire itinerari didattici "personalizzati

e adeguati, quanto a metodologie, tempi, supporti e qualità delle esperienze educative per i soggetti portatori di handicap”;

- si tratta del P.E.I.(progetto educativo individualizzato)
- “La valutazione dei risultati scolastici di tali alunni deve essere rapportata ai ritmi e agli obiettivi individualizzati perseguiti nell’azione didattica”.

Il principio pedagogico-didattico delle classi aperte era stato già ipotizzato dalla Montessori.

Nelle “Case dei Bambini”, ella dice, “le pareti divisorie sono mezze pareti che consentono ai bambini di sezioni diverse di recarsi liberamente in altre sezioni”. Vi sono, dice la Montessori “limitazioni, non divisioni”.

Nelle nostre scuole, continua la Montessori “vi è animazione, non vi sono complessi di inferiorità, ma la normalità, la reciprocità data dallo scambio di forze psichiche”.

Per inciso, ritengo opportuno ricordare che Helen Parkhurst, si orientò in massima parte sulla pedagogia della Montessori, dando rilievo all’insegnamento individualizzato, ritenendo marginale la dimensione sociale dell’educazione, che era stato, ritenuto il limite dell’esperienza montessoriana.

La strategia delle classi aperte avrebbe potuto avere una ulteriore, nuova applicazione a seguito dell’entrata in vigore dei nuovi ordinamenti della scuola elementare.

La istituzione dei nuovi moduli organizzativi, l’ampliamento del tempo scuola, la pluralità dei docenti rivalutava il criterio dell’edu-

cazione aperta e si poneva come momento essenziale di rinnovamento della pratica educativa e didattica nella scuola.

Ma l'ultima Riforma Gelmini, con il ritorno al docente unico, "tutologo", ha relegato nel dimenticatoio una prospettiva pedagogia e didattica che poteva portare la scuola elementare italiana al passo con le democrazie più progredite nel campo scolastico.

Individualizzazione e lavoro di gruppo

La strategia didattica dell'insegnamento/apprendimento individualizzato è ritenuta una delle innovazioni più rilevanti, sul piano pedagogico e didattico, adeguata a rendere l'alunno partecipativo e attivo del suo processo di crescita e di maturazione.

Per anni, fin dall'inizio dell'insegnamento, è stata utilizzata la modalità dell'insegnamento collettivo. Tale modalità è collegata ad una didattica di tipo trasmissivo della cultura dalla mente del maestro a quella dell'alunno, dal libro alla mente dell'alunno, in un processo di acquisizione meccanica delle nozioni. Veniva a mancare, cioè, l'acquisizione attiva e costruttiva della cultura. A tale proposito, G. Petracchi dice: "L'insegnamento non si esaurisce nella trasmissione dei saperi da far apprendere agli alunni, si completa invece nell'assimilazione delle metodologie dei linguaggi che sono propri di ogni disciplina"¹⁸.

Nell'attività di gruppo gli alunni svolgono un lavoro che è differenziato secondo il ritmo, la progressione, la quantità, gli obiettivi da raggiungere tenendo conto delle reali capacità e possibilità di ogni singolo alunno.

¹⁸ G. Petracchi, *Punti nodali del rinnovamento della pratica valutativa*, cit., p. 297.

“Il lavoro individualizzato, nella Pedagogia tradizionale, aveva il significato di lavoro individuale che consisteva per ogni alunno, nel realizzare da solo, nello stesso momento, un compito comune a tutti gli altri alunni della classe. Tale modalità vanificava la dimensione sociale dell’educazione e non teneva conto delle diverse capacità, delle possibilità, dei ritmi, tempi e modi di apprendere di ciascun alunno”¹⁹.

La modalità dell’insegnamento/apprendimento individualizzato, come si è affermata negli ultimi tempi, “consiste, invece, nel programmare nell’arco settimanale delle lezioni, dei momenti in cui ogni alunno è libero di utilizzare a scelta un lavoro già cominciato per gruppi e preparare un suo progetto nuovo da presentare agli altri”²⁰. In tale modo viene salvaguardata la dimensione sociale della formazione dell’alunno considerando, tuttavia, che il lavoro di gruppo non deve neutralizzare completamente l’attività dell’alunno. “Una buona organizzazione della classe è in conclusione quella che deve trovare un giusto equilibrio”²¹ tra i momenti della individualizzazione e quelli delle attività di gruppo. L’educatore non deve formare gruppi rigidi sulla base delle capacità degli alunni ma deve saperli orientare a lavorare in gruppo sulla base dei loro interessi di modo che in ogni gruppo vi siano alunni di capacità diverse che lavorano insieme aiutandosi a vicenda in una sorta di “mutuo insegnamento”. La cosa più semplice, a mio avviso, sarebbe quella di articolare il lavoro di gruppo in attività di interclasse, così che verrebbe a rompersi la struttura rigida della classe e verrebbe avviato, nello stesso tempo, un apprendimento socializzato e un effettivo processo di socializzazione degli stessi alunni. In tale ottica è da leggersi la strategia delle classi aperte ipotizzata dalla legge 517/77. Il lavoro di gruppo, secondo quanto afferma Dottrens, stimola la collaborazione, la solidarietà, l’aiuto reciproco nel senso che ogni

¹⁹ AA.VV, *Problemi di interazione fra alunno e scuola*, cit., p. 160.

²⁰ Ibidem

²¹ Ibidem

alunno può fare le sue esperienze, migliorare il proprio linguaggio e la propria intelligenza.

A titolo indicativo e con una buona approssimazione, potrebbero essere queste le tappe dell'apprendimento individualizzato e del lavoro di gruppo:

- ricerca, individuazione e scelta del problema da affrontare;
 - possibilità offerta agli alunni di organizzarsi in gruppi sia omogenei, aperti e flessibili, sia in gruppi in cui ciascuno assuma ruoli diversi in relazione ai propri interessi e ai problemi da affrontare.
- Non vi è chi non veda che una tale pratica didattica comporti maggiori difficoltà rispetto alla forma tradizionale di fare lezione.

La lezione tradizionale non pone problemi di organizzazione, né di funzionamento perché è autoritaria, impositiva; nel lavoro di gruppo, invece, gli alunni imparano a risolvere i problemi in modo democratico e costruttivo e a vivere realmente la democrazia.

In definitiva, bisogna maturare la convinzione che "l'individualizzazione dell'apprendimento da realizzare in concrete situazioni di gruppo non è realizzabile se non attraverso momenti di discussione costante, verifica e soprattutto confronto perché questa è la linea metodologica e didattica che può consentire agli alunni di diventare ricercatori, sperimentatori, costruttori del proprio sapere in un contesto di gestione sociale, democratico e partecipativo della vita della scuola"²².

"Il discorso delle tecniche didattiche è un problema sempre aperto che richiede impegno, disponibilità, inventiva, creatività personale nella logica di una didattica euristica e non trasmissiva"²³.

In una didattica euristica, il compito dell'insegnante non è la lezione, tradizionalmente intesa, ma la preparazione di un ambiente scolastico gratificante, nel quale ogni alunno possa trovare condizioni psicologiche tali che gli consentano di costruire personalmente le

²² AA.VV, *Problemi di interazione fra alunno e scuola*, cit., p. 194.

²³ Ivi, p. 195.

operazioni che egli deve acquisire. In tale ottica, si può condividere l'affermazione del Bruner che "si può insegnare qualsiasi cosa in qualsiasi momento purché presentata nel modo di vedere proprio del fanciullo di una determinata età".

L'educazione scolastica, secondo Bruner, pertanto, non è trasmissione di cultura, formazione dei poteri e della sensibilità mentale che sono alla base della cultura, ma consiste nel promuovere un nuovo modo di comportarsi dell'alunno costruendo una propria cultura interiore. Sulla base di questa sua convinzione, Bruner supera il concetto di alunno "attivo" in direzione di alunno "costruzionista" che si serve dei poteri mentali per verificare quanto è implicito in ciò che ha appreso. Bruner ritiene che ciò sia possibile nella misura in cui l'apprendimento renda capace l'alunno di padroneggiare le strutture generali, le "idee madri", insite in ogni disciplina, anziché imparare nozioni²⁴.

L'attività vista in tal modo e in tale prospettiva non può essere che quella individualizzata, perché risponde a interessi e motivazioni individuali fondate su fattori soggettivi dell'apprendimento. Per conseguire un risultato del genere è necessario realizzare un diverso modo di fare scuola basato non su un programma uguale per tutti, un programma medio, che i meno dotati non sarebbero nella condizione di seguire e che i più dotati svolgerebbero senza notevole sforzo ma con scarso interesse e motivazione.

Una tale impostazione metodologica è altamente diseducativa e può provocare complessi sia negli alunni che vengono a sentirsi inferiori, che in quelli che vengono a sentirsi superiori; i primi destinati all'insuccesso nella scuola e forse nella vita, i secondi destinati al successo nella scuola e nella vita. Ero convinto, e lo sono tuttora, che non è certamente questo il modo di impostare l'attività didattica nella scuola, una attività che ha determinato la formazione negli

²⁴ Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, cit.

anni delle classi differenziali, l'abbandono precoce e la mortalità scolastica da parte di tanti alunni.

Ho detto, in precedenza, che non pochi docenti erano restii a modificare il loro modo di fare scuola, perché erano in parte "spaventati" dalla necessità di articolare la classe in gruppi di alunni e applicare una strategia educativa e didattica che richiedeva professionalità aperta alle innovazioni e disponibilità a mettersi in discussione.

La terapia che ritenevo e ritengo tuttora giusta è di non lasciare l'insegnante solo, con i suoi problemi, ma favorire scambi di esperienze, confronti, discussioni, verifiche perché ciascuno sappia di poter trovare aiuto nei colleghi e stimoli ad adeguare il proprio lavoro alle esigenze richieste da una società sempre più orientata in direzione democratica e pluralistica.

Tutto ciò può essere realizzato nelle due ore di compresenza dell'orario settimanale di servizio dei docenti, dedicate alla verifica, al confronto su ciò che è stato realizzato e sui risultati ottenuti nell'arco della settimana. In tale modo è possibile anche rivedere la programmazione e adeguarla alle esigenze e alle capacità degli alunni sulla base delle risposte date sul piano dell'apprendimento.

Le tecniche delle attività di ricerca che si sono diffuse nella scuola nel corso degli anni '80 sono appunto l'individualizzazione e la socializzazione dell'apprendimento che si realizzano attraverso la dinamica dei gruppi.

"Il lavoro di gruppo, quindi, nelle forme ipotizzate da Cousinet, Kilpatrick, Freinet e dall'attivismo pedagogico in genere, favorisce lo sviluppo non solo dei processi di comunicazione e di ampliamento del mondo umano di ciascun alunno, ma favorisce, anche, l'acquisizione dei principi di tolleranza, di comprensione, di iniziativa, di senso di responsabilità"²⁵. Di conseguenza, l'apprendimento individualizzato, le attività di gruppo e l'eventuale organizza-

²⁵ AA.VV., *Problemi di interazione fra alunno e scuola*, cit., p. 134.

zione delle classi aperte o di Tempo Pieno, richiedono una diversa articolazione della vita della scuola. I problemi che ne derivano devono essere sempre affrontati da e con tutti i genitori, che devono partecipare sia alla formulazione dei piani di attività che alla verifica degli stessi. In caso contrario non ha senso applicare una tecnica didattica come l'individualizzazione, in una classe chiusa o aperta, "se tutto ciò che viene fatto a scuola rimane nel chiuso dell'ambito scolastico. Invece, tutto quello che viene fatto a scuola, dopo che si è discusso tra insegnanti e genitori, deve favorire la convinzione che è necessario procedere lungo queste vie, perché offrono ai maestri, alla scuola, ai genitori o alla stessa comunità, maggiori opportunità di fare crescere e maturare gli alunni in condizioni migliori di sviluppo e di formazione"²⁶. In tale modo si crea e si consolida la "comunità scolastica". Ma a ben guardare, non era questo lo spirito della decretazione delegata?

L'individualizzazione

Nell'ambito del discorso che ho fin qui tenuto, relativo alla necessità e indispensabilità di adottare la strategia didattica della individualizzazione dell'insegnamento/apprendimento, mi piace ricordare che gli Orientamenti delle attività educative della scuola materna del 1969, nella parte conclusiva riportano un paragrafo intitolato "Individualizzazione e attività di gruppo".

La strategia didattica troverà il suo supporto normativo nella scuola elementare, a parte le indicazioni riportate nella Premessa ai programmi del 1955, con la legge 517 del 1977.

Il paragrafo inizia con un invito rivolto all'educatrice, che più che un invito sembra, a mio avviso, un obbligo: "per predisporre con-

²⁶ Ivi, p. 145.

dizioni ambientali favorevoli e per aiutare il bambino a sviluppare autonomamente la sua personalità, l'educatrice tenga costantemente presenti due principi fondamentali della didattica attuale; l'individualizzazione delle attività infantili e dei corrispondenti interventi educativi e la promozione di una ricca vita di gruppo". "L'individualizzazione presuppone una adeguata conoscenza dei tratti differenziali della personalità di ogni bambino e della sua situazione ambientale. Si ha effettiva individualizzazione nei procedimenti educativi quando ciascun bambino è posto in condizioni di potersi dedicare ad una attività adeguata ai suoi bisogni-interessi ed alle sue capacità e quando può fruire dell'affettuoso e personalizzato intervento dell'educatrice, che lo sorregge nelle sue difficoltà, nelle carenze ambientali, nella soddisfazione dei suoi interessi, nel migliore impiego delle sue doti".

"D'altro lato, la vita di gruppo permette al bambino di arricchire la propria esperienza di autonomia e sviluppa le capacità dei singoli di formarsi capacità di autodisciplina e di collaborazione".

Individualizzazione e socializzazione sono due processi complementari, di cui uno favorisce l'altro, oserei dire che sono due facce della stessa medaglia. Se entrano in conflitto, ciò accade "quando le esigenze individuali vengono affermate in maniera egocentrica, cioè senza rispettare le esigenze degli altri o quando le esigenze del gruppo riducono le possibilità del singolo bambino di soddisfare i suoi personali interessi"²⁷.

²⁷ Cfr. *Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali* (1969).

Mastery learning

Il Mastery Learning si può definire un procedimento scientifico di istruzione individualizzata. Rientra nella tendenza dell'uso critico delle tecnologie educative.

È uno dei tentativi più significativi che sono stati fatti per costruire sistemi didattici idonei a fornire continue informazioni e ricchi di possibilità compensative. Si tratta di sistemi idonei a portare tutti gli alunni al massimo del profitto. Ciò non accade perché la scuola rinuncia alla possibilità che con un intervento didattico adeguato si possa contribuire a trasformare le doti mentali del singolo alunno. Il Bloom osservò che se si somministrano agli alunni test attitudinali, i punteggi ottenuti si distribuiscono su una “curva” normale, cioè la maggioranza dei punteggi si attesta su punteggi medi. E su questa curva si è sempre ancorata la scuola. I teorici del Mastery Learning puntano a correggere “la curva normale”, rivendicando il carattere intenzionale dell'educazione.

Dice Bloom “che vi siano differenze individuali è indiscutibile; quello che è discutibile è se esse devono svolgere un ruolo nell'apprendimento”. Il punto è che si deve badare alla qualità dell'istruzione, unità di apprendimento, creazione di ordinate sequenze, presentazione del materiale”.

Il Mastery Learning si basa sui seguenti caratteri:

- Azione scolastica correttiva delle attitudini
- Uso razionale del tempo dell'istruzione
- Valorizzazione delle capacità di autovalutazione
- Uso razionale dei contenuti dell'apprendimento

Il Mastery Learning offre i seguenti vantaggi:

- a) diminuisce le differenze individuali nel profitto
- b) promuove le capacità di imparare ad apprendere anche in virtù di un vero e proprio autocontrollo nell'apprendimento.

Una ricerca appositamente elaborata, ha dimostrato che il Mastery si è rivelato produttivo in quelle materie che richiedono un minimo di apprendimento preliminare che tutti gli alunni già possiedono. In sostanza, è un corso che va bene nelle materie obbligatorie di studio quali aritmetica, lingua, lettura, matematica, scienze.

I programmi del 1985

Con Decreto Ministeriale n. 104 del 12 febbraio 1985 furono emanati nuovi programmi per la scuola elementare in sostituzione dei programmi del 1955.

I programmi delineano un progetto culturale ed educativo finalizzato a promuovere lo sviluppo della personalità di ogni alunno in tutte le sue dimensioni.

Tale progetto si rivela più ricco di opportunità rispetto a quello proposto dai precedenti programmi, in quanto intende formare un cittadino in possesso dei primi alfabeti del vivere e del sapere, capace di relazionarsi come persona e come membro consapevole e attivo della società.

Risulta evidente che i programmi si ispirano, dal punto di vista metodologico e didattico, a due principi fondamentali della pedagogia contemporanea, l'attivismo e l'insegnamento/ apprendimento individualizzato. Essi in sostanza hanno scelto la strada dell'attivismo per ridurre i contenuti culturali e per opporsi all'enciclopedismo e al nozionismo che aveva sempre gravato sulla nostra tradizione scolastica, dai programmi Gentile del 1923 ai programmi Washburne del 1945. Inoltre l'introduzione dei metodi attivi in educazione fu un fatto rivoluzionario e di enorme valenza pedagogica e didattica. Il punto di vista dell'attivismo si può riassumere in una frase molto semplice: "Il ragazzo a scuola deve capire, e per capire

deve studiare in modo attivo, ricostruendo in modo creativo ogni processo mentale, ogni esperimento, ogni vicenda, ogni teoria che gli vengono esposti”²⁸.

Bisogna tuttavia dire, che questa formulazione generò una forma di attivismo più estremistico che fu causa di passività intellettuale. Infatti, Bruner si mosse in direzione di un alunno non attivo, ma costruzionista, un alunno che apprende, rielabora e costruisce la propria cultura e tende a formarsi capacità stesse di autocultura.

L'introduzione dell'attivismo pedagogico in educazione determinò lo spostamento del processo educativo dal programma all'alunno, da una scuola magistrocentrica ad una scuola puerocentrica. Ciò, però, non significa la creazione di una scuola di pseudo-cultura e considerare l'attivismo “liquidazione di ogni sforzo mentale, di ogni sistematica disciplina mentale e di ogni organico sapere”, ma nel senso che deve essere coinvolto l'alunno attivamente e personalmente nel processo di apprendimento e della sua crescita e nella faticosa organizzazione della propria mente e del proprio sapere. A tale proposito, Bruner ha definito il sapere: “una costruzione esemplare che ha il fine di dare un significato a motivi costanti incontrati nell'esperienza e di inserirli in una struttura, cioè, in un insieme di ‘idee madri’, basilari che rendono una scienza quella che è e ne rendono possibile l'ulteriore sviluppo. Ogni disciplina di insegnamento ha, dunque, una sua struttura che ci permette di conoscere il mondo e ci fornisce strumenti per l'esperienza. Bruner, cioè, ha rivelato che esiste una corrispondenza tra il sapere e il pensiero operativo”.

In conclusione si può affermare che i metodi attivi, si possono efficacemente adottare se il maestro non si preoccupa del “tempo” dal

²⁸ AA.VV., *Problemi di interazione fra alunno e scuola*, cit., p. 162.

punto di vista quantitativo, ma dal suo aspetto qualitativo e, cioè, come sviluppo dei processi spirituali.

L'esagerato ottimismo di un attivismo pedagogico, desunto troppo dalla metodologia americana, soprattutto del Dewey, venne superato proprio dalla concezione strutturalistica del Bruner, il quale aprì le porte, con la "teoria dell'istruzione", ad una nuova concezione della scuola e dell'apprendimento.

Esame comparato tra i testi programmatici 1955-1985

Un confronto analitico tra i due testi ci consente di cogliere le differenze e le analogie: le differenze derivano dal fatto che negli ultimi trent'anni si sono verificate trasformazioni e innovazioni sul piano culturale, sociale, tecnologico e del costume che i programmi del '55 non potevano prevedere.

Anzi, si può affermare che proprio per la loro struttura essenzialmente indicativa, hanno potuto recepire gran parte delle innovazioni, ma chiaramente non risultavano più idonei e adeguati alle esigenze di una società che viveva la fase post industriale e ad una scuola proiettata verso il 2000. Le analogie si possono cogliere nel tentativo di individuare le linee per costruire nuove modalità didattiche ed educative della scuola e una nuova professionalità docente.

Le caratteristiche dei programmi del 1955

I programmi del 1955, più noti come programmi Ermini, Presidente della Commissione che elaborò i testi, sono programmi ciclici, in vigore dal 1956, emanati in sostituzione dei programmi

Washburne del 1945. Sono costituiti da una Premessa generale e dai testi del 1° Ciclo didattico (1a e 2a elementare) e del 2° Ciclo didattico (3a-4a e 5a elementare).

Circa i motivi che diedero luogo alla emanazione dei nuovi programmi, nella Premessa si legge: “Dopo il rinnovamento operato dai programmi del 1923 e da quelli del 1945, la formulazione di questi nuovi programmi è stata sollecitata più direttamente da due esigenze: far aderire maggiormente il piano didattico alla struttura psicologica del fanciullo e tenere conto che, per precetto della Costituzione, l’istruzione inferiore obbligatoria ha per tutti la durata di almeno otto anni”. Per quanto riguarda la loro strutturazione in cicli, nella Premessa si legge: “In luogo dei programmi quinquennali precedenti, sono stati elaborati programmi graduati per cicli didattici. Tali cicli rispettano per la loro durata le fasi di sviluppo dell’alunno e rendono meglio possibile un insegnamento individualizzato in relazione alle capacità di ciascuno, così che in un periodo di tempo a più largo respiro ogni alunno possa giungere, maturando secondo le proprie possibilità al comune traguardo. D’altra parte, ciò consente che vengano adottati quei procedimenti saggiamente attivi che spronano il fanciullo nell’operosa ricerca e nell’apprendimento di quanto viene imparando”.

I principi dell’attivismo pedagogico e dell’individualizzazione nei Programmi del 1955

Nella Premessa, inoltre, è possibile rinvenire il principio dell’attivismo quando dice: “scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare da sé, perché ne conservi l’abito oltre i confini della scuola per tutta la vita”.

Per quanto riguarda, infine, il principio della individualizzazione nella Premessa si legge: “La gradualità per cicli dà la possibilità di individualizzare l’insegnamento”. È stato scientificamente dimostrato che il “tempo” scuola, ovvero il tempo di apprendimento non è uguale per tutti i fanciulli, come non lo è per gli adulti.

“Costringere il fanciullo, specie nei suoi primi contatti col mondo della scuola entro limiti troppo ristretti, come ad esempio l’anno scolastico, può determinare degli arresti che inducono l’insegnante ad emettere giudizi ingiusti ed erronei sulle capacità di intelligenza e di volontà dello scolaro, oppure costringerlo ad uno sforzo per il quale non è ancora pronto.

La gradualità per cicli permette, inoltre, l’applicazione dei metodi attivi. Tali metodi si basano sul principio che il fanciullo sia sprovnato e aiutato a cercare se stesso e a conquistare il mondo del sapere”²⁹.

I programmi per la loro struttura ciclica rispondono all’esigenza di commisurare lo svolgimento delle attività educative e didattiche alle diverse esigenze e alle diverse fasi dell’età evolutiva.

La validità della struttura ciclica potrebbe essere vanificata se i docenti non sono preparati a comprendere il valore intrinseco, il significato e a sviluppare un’opera educativa e didattica effettivamente rispondente alle esigenze e alle possibilità psicologiche e spirituali dei loro alunni. La struttura ciclica, in definitiva, deve indurre i docenti ad un impegno costante per motivare, orientare, guidare il processo di sviluppo interiore della personalità degli alunni.

Dall’esame, fin qui condotto, risulta evidente la presenza di riferimenti affermati da tutto il movimento delle scuole attive, in opposizione e al superamento della scuola tradizionale, passiva quali: “spontaneità del processo educativo, concretezza, unità dell’insegnamento, libertà didattica e indicatività.”

²⁹ M. Goretti, F. Bernabei, *Le esercitazioni didattiche nell’Istituto magistrale*, cit., pp. 66-67.

Dal punto di vista didattico, occorre considerare che la didattica tradizionale era centrata sull'iniziazione e quindi sull'imitazione e quindi, sulla trasmissione. L'insegnante trasmette il sapere, l'alunno lo riceve e lo deve memorizzare.

La didattica moderna, invece, è centrata sull'apprendimento mediante la ricerca per cui l'alunno sviluppa sia il pensiero convergente, sia il pensiero divergente, motivando e alimentando la creatività.

I programmi del 1955, quando indicano come compito della scuola “la partecipazione alla vita della società e dello Stato” mettono in evidenza proprio il principio dell'attivismo. Tali principio è inoltre rinvenibile là dove la Premessa recita “scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare da sé, perché ne conservi l'abito oltre i confini della scuola per tutta la vita”.

“Il principio dell'attivismo in educazione trae le sue origini all'inizio della pedagogia moderna. Infatti, già Locke e Rousseau avevano sottolineato la necessità di rendere l'alunno “attivo”, e cioè, “partecipe” al suo processo di crescita e di maturazione. Con la Montessori e il Ferrière, tale principio assume una valenza educativa più elevata in quanto non si tratta soltanto di rendere attivo l'alunno, quanto di impegnarlo totalmente nella sviluppo della sua personalità, come intelligenza e come volontà, come attitudini intellettive e come fare e come sapere. Si tratta di favorire, cioè, la piena partecipazione dell'alunno al suo processo educativo”³⁰.

³⁰ Ivi, pp. 116-117.

Il mezzo concreto, ed è qui la novità, attraverso il quale si attua l'attivismo è la collaborazione per gruppi che consente un saggio contemperamento tra il principio sociale e individualistico.

Gli studi psicologici contemporanei hanno messo in luce che spesso "il principio sociale, la classe, mortifica la libera espressione della personalità del fanciullo; d'altra parte, la vita in comune offre delle possibilità educative che non sarebbero altrimenti perseguibili"³¹. La collaborazione per gruppi, espressamente indicata nel programma per cicli didattici, diventata obbligo giuridico con la legge 517 del 1977 risponde all'esigenza del sorgere e rafforzarsi della responsabilità personale e della solidarietà sociale.

L'attivismo, di conseguenza, richiede una nuova dimensione professionale del docente, una dimensione cioè psicologica che gli consenta di conoscere e valutare le caratteristiche di sviluppo, comportamentale e psico-sociali, maturate dagli alunni al loro ingresso nella scuola.

I fanciulli si presentano a scuola con un ricco mondo interiore che si sono formato vivendo nell'ambiente naturale e sociale; è un mondo che il docente deve conoscere per impostare in modo adeguato la sua opera educativa e didattica. È opportuno, quindi, ricordare che a tutti i fanciulli deve essere garantita l'uguaglianza dei punti di partenza perché diversamente vi sarebbero fanciulli privilegiati dalle condizioni ambientali e socio familiari e fanciulli, invece, danneggiati da condizioni economico-sociali e culturali meno elevate o addirittura mancanti. Si provocherebbero disuguaglianze perché si favorirebbero gli alunni che fruiscono di un supporto socio-culturale migliore e si emarginerebbero gli altri coloro, cioè, che provengono da ambienti più depressi; infatti, i primi riescono a seguire il programma e vengono promossi, gli altri non riescono e sono costretti alla ripetenza e spesso all'abbandono della scuola, prima ancora di aver ultimato il ciclo di studi. Per evitare tali rischi,

³¹ Ivi, p. 117.

la risposta è nella individualizzazione dell'insegnamento/apprendimento e la costruzione di impianti di programmazioni personalizzate che consentirebbero a tutti gli alunni di impegnarsi in attività per le quali hanno possibilità concrete di riuscire conseguendo stimoli e incoraggiamenti per proseguire.

Forse, sarebbe anche opportuno che al posto dei programmi, venissero elaborati "Orientamenti" così come è avvenuto per la Scuola Materna perché gli Orientamenti si sono dimostrati strumenti efficaci per una impostazione aperta, flessibile e costruttiva dell'opera educativa e didattica.

Caratteristiche dei programmi del 1985

I programmi Ermini in vigore dal 1955/56, per circa trent'anni hanno ceduto il passo ai programmi del 1985.

Il testo programmatico, proposto dalla Commissione dei sessanta, presieduta dal senatore Fassino e della quale facevano parte pedagogisti, psicologi, filosofi, Provveditori, Ispettori, Direttori didattici, maestri nonché esponenti dell'informazione del calibro di Piero Angela, previo parere del Consiglio Nazionale della P.I., viene tradotto in legge dello Stato con D.P.R. 12 febbraio 1985 n. 104.

I programmi sono andati in vigore con l'inizio dell'anno scolastico 1985/86 a partire dalla prima classe.

In linea prioritaria ritengo opportuno mettere in rilievo due aspetti in particolare:

- 1) i motivi che avevano reso obsoleti i programmi del 1955;
- 2) gli aspetti caratterizzanti dei programmi del 1985.

Per quanto riguarda il primo punto, ritengo di poter dire che trent'anni rappresentano un arco di tempo mai raggiunto nel nostro paese da nessun altro programma per tale livello scolastico.

I programmi del 1955 facevano riferimento ad un sistema scolastico che nel tempo si era profondamente modificato. Basti pensare che negli anni cinquanta l'obbligo scolastico, nonostante il disposto dell'art.34 della Costituzione, si esauriva con la frequenza dei cinque anni della scuola elementare e solo una esigua fascia di scolari proseguiva gli studi a livello medio.

Con l'inizio degli anni sessanta, in relazione alle mutate condizioni politiche ed in considerazione anche del notevole progresso compiuto dalle scienze dell'educazione, iniziò un processo di trasformazione del sistema scolastico italiano che si caratterizzò nei seguenti momenti:

- a) Nel 1962 con la legge 1859 viene istituita la Scuola Media unica, obbligatoria per tutti fino al 14° anno di età, quindi, viene reso effettivo il principio costituzionale del diritto-dovere all'istruzione fino al 14° anno, cioè per 8 anni;
- b) Nel 1968 con la legge n.444 viene istituita la Scuola Materna Statale;
- c) Nel 1971 con la legge n. 820 viene istituito il Tempo Pieno;
- d) Nel 1974 vengono emanati i Decreti Delegati che affermano il principio della gestione collegiale della scuola;
- e) Nel 1977, con l'emanazione della legge n.517, detta anche della "miniriforma" (una legge che passerà alla storia per le discussioni che suscitò) viene introdotta la programmazione delle attività integrative scolastiche, nuovi criteri di valutazione dell'alunno, l'abolizione degli esami di riparazione nelle classi di passaggio, forme di integrazione a favore dei portatori di handicap.

Gli eventi testé enumerati avevano reso i programmi del 1955 un punto di riferimento sempre più tenue e sfumato per gli operatori scolastici e di conseguenza per l'attività didattica.

C'è anche da tener presente che sui programmi del 1955 pesava la questione religiosa. I programmi del 1955 erano il frutto di una politica democristiana, contrastata da altre forze politiche, di ispi-

razione diversa, e per giunta condizionata dalle forze confessionali più che dalla tradizione cristiana.

Quanto premesso e l'affermarsi di nuove teorie dell'apprendimento nonché i mutati orientamenti politici, sono tra le cause che determinarono il processo di rinnovamento che fecero considerare maturo il momento di ridisegnare l'assetto istituzionale della scuola elementare, partendo dal presupposto di una certa autonomia del momento pedagogico rispetto a quello politico.

In sostanza i nuovi programmi intendevano segnare il percorso pedagogico attraverso il quale doveva passare l'alunno per giungere all'acquisizione di una personalità completa e autonoma, vale a dire di persona responsabile, sempre presente a se stessa e, quindi, in grado di operare delle scelte utili in senso personale e sociale.

Considerazioni critiche sulla premessa generale

La premessa al testo dei programmi del 1985 si articola in undici paragrafi che, per comodità di studio, si possono raggruppare in tre punti:

- 1) Il primo punto comprende i primi tre paragrafi e tende ad individuare le finalità formative della scuola elementare tenendo presenti anche le altre agenzie educative, quali la famiglia, l'Ente locale, le associazioni culturali varie che nel processo educativo hanno un ruolo determinante;
- 2) Il secondo punto raggruppa i paragrafi dal 4° al 7° e suggerisce le scelte di fondo cui la scuola, come sede privilegiata per l'apprendimento e la preparazione alla vita in una società democratica, deve tendere per evitare che le "diversità" che contraddistinguono gli alunni, all'inizio del loro processo formativo, si traducano in "disuguaglianze" sul piano civile e sociale.

Perché ciò avvenga, questi quattro paragrafi, che formano il secondo punto, raccomandano agli operatori scolastici e al maestro in particolare, di “curare l’alfabetizzazione culturale degli alunni attraverso molteplici possibilità di mediazione culturale”, e di promuovere anche “la creatività”, intesa non solo come attività espressiva in senso lato (peraltro necessaria), ma come “esigenza di promuovere nel fanciullo la consapevolezza del suo modo di essere”. Inoltre, questo punto raccomanda alla scuola la formazione ai valori, primo fra tutti quello della libertà al quale fanno seguito quelli della giustizia, della tolleranza, della solidarietà, dell’impegno personale, attraverso l’esercizio dei quali ed in un “clima ricco di interazioni reciproche nel quadro di un’esperienza scolastica globalmente rassicurante e produttiva” renderanno l’alunno cittadino democratico, capace di confrontarsi con gli altri, sensibile ai problemi sociali e ambientali, “sollecito nei confronti dei fatti socio-politici del proprio contesto di vita, attento alle varie forme di diversità e di emarginazione, allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di pregiudizi nei confronti di persone e culture”.

3) Il terzo punto della premessa comprende i paragrafi dall’8° all’11° ed affronta gli aspetti didattici relativi all’organizzazione del progetto educativo (la programmazione), la messa a punto di strategie per la valutazione dell’alunno, l’impiego di mezzi e di scelta di procedure per l’integrazione dei portatori di handicap.

La lettura attenta della Premessa suggerisce per lo meno due serie di considerazioni, una concernente gli aspetti positivi e l’altra i limiti dei programmi didattici.

Le positività riguardano, a parere dei più, il tempo scolastico elevato a 30 ore settimanali (contro le 32-34 di altri paesi europei ricchi di tradizioni pedagogiche), considerato che le 24 ore non bastano più per una scuola che voglia essere non solo banca di contenuti culturali da conservare-trasmettere, ma anche officina di produzione di cultura e di abilità, ossia “scuola della ricerca in stretto

contatto con l'ambiente e scuola della creatività, come rielaborazione delle esperienze e costruzione di nuovi modelli significativi spendibili nella vita.

La pluralità docente (il team teaching, le classi aperte, la presenza eventuale di esperti, la maestra/il maestro di sostegno sono figure sempre più presenti nella scuola primaria) non pare si possa mettere in discussione, date le finalità che la scuola si propone di perseguire, caso mai va perfezionata; la saldatura della scuola elementare col segmento educativo della scuola dell'infanzia che precede e con la scuola media che segue, che la Premessa richiama e precisa a chi è preposto all'attuazione del progetto scuola degli anni ottanta”.

La raccomandazione di coinvolgere le altre “agenzie educative” nel processo formativo, anche in obbedienza ai contenuti normativi dei Decreti Delegati, appare un'utile sottolineatura dal momento che certi momenti di cooperazione tra “agenzie formative extra-scolastiche” e scuola sono stati spesso banalizzati se non del tutto disattesi; il continuo richiamo alla Costituzione e ai valori che essa esprime ha un significato altamente rilevante.

Quelli citati, sono alcuni degli aspetti considerati tra i più positivi del testo dei programmi, attraverso i quali la scuola, sempre più assediata e inondata dalla pioggia delle informazioni elettroniche e automatizzate, intende perseguire l'obiettivo formativo dell'“autonomia intellettuale” dell'alunno, che dovrà un domani partecipare da cittadino responsabile in un mondo culturale mutevole e complesso.

I limiti dei programmi sembrano essere espressi sostanzialmente nella esagerata richiesta di obiettivi formativi. In sostanza, i programmi definiti da qualcuno “ridondanti” ed anche “presuntuosi”, effettivamente pongono agli operatori scolastici delle richieste esagerate. Non si può dimenticare che la realizzazione di certi obiettivi formativi (vedasi paragrafo 9 della Premessa: “valorizzazione di linguaggi e tecnologie educative per la promozione di comu-

nicazioni multimediali; educazione motoria, all'immagine") appare quanto meno esagerata, in rapporto anche alla formazione di base dei docenti. Infatti, la maggior parte di essi che ha letto lo strumento programmatico ha ricavato l'impressione di dover insegnare tutto lo scibile!

Non mancano, inoltre, motivi di perplessità aggravati peraltro dall'eterno problema delle strutture carenti e dalla formazione dei docenti generalmente non all'altezza professionale di un così complesso compito.

Una conferma di questa perplessità è data dal dibattito che in questi ultimi anni è diventato sempre più acceso e sostenitore di una formazione universitaria dei docenti anche della scuola dell'infanzia ed elementare. Ci sono motivi, come si vede, per augurarsi che il rinnovamento della scuola italiana non si giochi, come è avvenuto per il passato, solo sugli insegnanti.

Il problema della creatività e la formazione del pensiero critico

Nei programmi del 1985, nel paragrafo "la scuola come ambiente di apprendimento", viene esplicitamente detto che è necessario potenziare la creatività, la divergenza, l'autonomia e l'indipendenza di giudizio.

Occorre dire, che la stessa Commissione che aveva preparato il testo dei programmi, ribadiva la necessità della formazione del pensiero critico ritenuto il mezzo essenziale non solo per acquisire nuove conoscenze ma anche per maturare delle consapevolezze. Nella scuola tradizionale, dove non c'era spazio per la creatività e per la formazione del pensiero critico, non si poteva parlare di pensiero divergente in quanto gli alunni dovevano assumere delle

conoscenze, delle nozioni e, quindi, non erano nelle condizioni di maturare delle certezze che si possono conseguire solo attraverso una meditata riflessione critica.

La creatività non può essere, in ogni caso, ridotta alle sole attività grafico-pittoriche ed espressive, ma investe l'ambito di tutta la conoscenza; essa non emerge dal nulla ma è il mezzo per indurre l'alunno ad avere consapevolezza di sé e ad acquisire gradatamente la capacità di valutare sul piano personale e sociale l'uso delle conoscenze.

Il problema si pone in termini pressanti soprattutto oggi, perché in una società, come quella odierna, caratterizzata dallo sviluppo tecnologico e scientifico, l'uomo rischia di diventare un ingranaggio della catena di montaggio, rischia il pericolo dell'alienazione e della spersonalizzazione per cui solo attraverso una formazione critica e creativa può ritrovare completamente se stesso ed evitare il rischio della disumanizzazione. In ogni caso esistono oggi margini nei quali, ad esempio il tempo libero, l'uomo può trovare spazio per attività originali e creative.

Diventa, però, estremamente rilevante il ruolo della scuola e del docente. La scuola deve offrire spazio alle attività dell'alunno, stimolare e non mortificare le capacità creative, abituarlo alla riflessione e alla collaborazione personale nell'acquisizione dei contenuti dell'apprendimento, aiutarlo a maturare consapevolezza di sé e delle proprie capacità, ad apprendere attraverso la metodologia della ricerca personale e di gruppo, a maturare, infine, capacità di giudizio autonomo e di valutazione delle proprie conoscenze.

Il docente, a sua volta, deve prendere coscienza, che in tale contesto non è né può essere colui che trasmette nozioni, ma colui che coordina, stimola i processi di apprendimento, organizza e sollecita la ricerca, stimola alla riflessione ed organizza discussioni e confronti, sperimenta insieme agli alunni vie metodologiche e didattiche nuove.

Dall'esame critico dei due testi programmatici emerge il nuovo compito della Scuola, ossia la formazione della personalità dell'alunno. La scuola deve organizzarsi a misura di ogni singolo alunno, deve essere la scuola di tutti e di ciascuno, deve promuovere e garantire un clima sociale positivo, garantire a tutti il diritto allo studio e l'uguaglianza delle opportunità educative, proporre un'organizzazione didattica flessibile i cui contenuti devono rappresentare le strategie e gli itinerari per far conseguire le mete fissate dai programmi. La scuola, inoltre, deve coinvolgere nel processo educativo la famiglia e le altre forze vive della comunità e ciò nella consapevolezza che essa non è più l'unica Agenzia educativa. Essa, infine, deve evitare al suo interno "discriminazioni ed operare in modo tale che le diversità di cui sono portatori gli alunni non si trasformino in disuguaglianze".

Sul piano operativo, molto dipende dal ruolo che il docente riesce a svolgere in quanto una scuola "adeguata ai bisogni formativi del fanciullo" presuppone la personalizzazione dell'insegnamento/apprendimento, l'organizzazione di attività di gruppo e le classi aperte, capacità di animazione, di programmazione, di organizzazione e di verifica che oggi francamente stentano ad emergere.

Da quanto innanzi detto emerge chiaramente che si tratta di una scuola tutta da costruire, una scuola che garantisca la continuità, la unitarietà del processo formativo di "base" (materna-elementare-media) che si apra alla partecipazione democratica, alle istituzioni e alle famiglie secondo lo spirito dei Decreti Delegati perché la scuola è un servizio sociale al servizio della collettività. Si tratta in definitiva di una scuola che educi alla "convivenza democratica". Un tale tipo di scuola richiede e presuppone un tipo di docente completamente diverso, un docente che abbia una più vasta ed aggiornata cultura generale ed una più adeguata preparazione professionale.

La incapacità di gestire tale ruolo dipendono in gran parte dalla insufficiente preparazione di base e dalla mancata attitudine all'aggiornamento e alla revisione critica della propria preparazione.

È pur vero che lo Stato si è impegnato ad organizzare per tutti i docenti un piano pluriennale di aggiornamento sui nuovi programmi, ma a parte il fatto che tale piano non è mai decollato, non si sa francamente se l'aggiornamento di per sé sia sufficiente a creare il docente ipotizzato dai nuovi programmi. Torna allora di attualità il problema di una formazione a livello universitario e di un tipo di aggiornamento in situazione, da praticarsi nelle istituzioni che fanno cultura, le Università.

I riferimenti all'educazione sociale

Nei Nuovi Programmi del 1985 si riscontrano diversi riferimenti all'Educazione sociale. Nel quadro delle finalità, infatti, si afferma “che la scuola elementare deve concorrere, insieme ad altre agenzie educative a formare l'uomo della ragione e della libertà, che sappia vivere autonomamente la vita democratica della società contemporanea”.

Altri riferimenti si trovano nelle seguenti altre affermazioni:

“favorire il dialogo, la collaborazione, il rispetto degli altri; la partecipazione al bene comune, l'assunzione di impegni personali che sono il fondamento dell'educazione alla convivenza democratica e quindi assumono valore morale, civile e sociale”.

Nella prima parte della Premessa, inoltre, è detto che “la scuola elementare costituisce una delle formazioni sociali basilari per lo Sviluppo della personalità del fanciullo”. Nel paragrafo infine, dedicato alla convivenza democratica è detto che “la scuola elementa-

re deve aiutare il fanciullo ad ampliare l'orizzonte culturale e sociale oltre la realtà ambientale in cui vive".

L'educazione sociale rappresenta una questione viva nella pedagogia contemporanea e si inserisce nella problematica attuale della vita educativa e scolastica della nostra società. Anche i programmi, pur non trattando specificatamente il problema sono ricchi di riferimenti per quanto riguarda la formazione sociale degli alunni. D'altra parte, tutta l'educazione ha in sé un intrinseco valore sociale in quanto rientra nella fenomenologia storico-sociale dell'uomo. Infatti, se l'atto educativo è essenzialmente spirituale, il fatto educativo è contrassegnato dalla socialità. L'educazione, infatti, è rapporto, dialogo intersoggettivo, non un monologo solitario; anche quando l'uomo attraverso il processo formativo giunge alla fase dell'auto-educazione, egli sottintende sempre l'altro, il proprio simile. Si può quindi essere d'accordo con Aristotele quando afferma che l'uomo è "un animale sociale".

Tale dimensione sociale del fatto educativo risulta ancora più evidente nel momento storico attuale in cui l'educazione è promossa non solo da singoli ma da istituzioni pubbliche e qualificate, quali sono le scuole. I problemi particolari dell'educazione sociale sono in diretto riferimento alle finalità educative, al soggetto da educare e alla scuola che è preposta alla formazione morale e sociale dell'allunno.

Per quanto riguarda il primo punto, si può affermare che la formazione sociale del fanciullo è sì una componente essenziale della formazione della personalità, ma tale formazione non è lo scopo principale dell'educazione, la quale riguarda tutto l'uomo nella sua globalità e non solo lo sviluppo della sua socialità. "L'educazione sociale, dice Maritain, è necessaria e insostituibile in quanto la persona è un ente sociale, tuttavia essa non è tutta l'educazione né il suo grado più alto in quanto la persona è sociale, ma non solo sociale. La persona integrale è anche sociale; ma una persona soltanto

sociale – seppur potesse esistere – non sarebbe integrale e non sarebbe neppure persona”³².

Si può, cioè, rilevare la interiorità della formazione integrale della persona nei confronti di una formazione meramente sociale come nei riguardi di una educazione esclusivamente individuale. L’educatore, poi, deve considerare il comportamento sociale del fanciullo su un piano concreto può riscontrare nel suo comportamento due componenti fondamentali: una tendenza di carattere egocentrico, che spinge il fanciullo a mettersi al centro della realtà e riferire tutto a sé stesso e al proprio Io. Tuttavia questa attitudine istantanea e istintiva non giunge ad un vero e proprio egoismo in quanto non è mediata dalla consapevolezza e dalla riflessione. L’altro impulso infantile è quello di una socialità che si manifesta come “istinto ir-riflesso”, come tendenza ad unirsi ai propri coetanei. Tale impulso è definito dagli psicologi “istinto gregario” per mettere in rilievo proprio il carattere inconsapevole e irrazionale. L’opera dell’educatore e dell’insegnante deve tendere, quindi, a due scopi: aiutare il fanciullo a superare il proprio egocentrismo, che se conservato oltre certi limiti di tempo diventa una forma di immaturità e di vero infantilismo sociale; trasformare l’istinto sociale in socialità consapevole e cosciente intesa come vera conversione ed evoluzione qualitativa e non come puro accrescimento quantitativo del senso sociale.

La socialità infantile si educa seguendo le leggi dello sviluppo evolutivo adeguando ad esso i procedimenti metodologici e didattici. Non si tratta di indicare come modello la società adulta, ma occorre fare della collettività scolastica una vera e propria comunità di vita nella quale ogni alunno si senta membro attivo e desideroso di offrire il proprio personale contributo.

³² Cfr. G. Morra, *Jaques Maritain* (cfr. in particolare il par. *J. Maritain, Educazione e società*), Forlì, Editrice Forum, 1967, p. 172.

Si inserisce in tale contesto, il problema dell'autogoverno nella scuola in riferimento all'educazione sociale degli alunni.

Tale problema che è un elemento basilare dell'attivismo contemporaneo, va inserito in una soluzione diversa del rapporto autorità-libertà, come è da escludere un'obbedienza passiva e servile anziché essere promotrice del senso della responsabilità e della collaborazione sociale, che determina un atteggiamento di sterile conformismo asociale, così come sono da respingere quelle forme adultistiche di autogoverno assoluto che sono frutto di astratte concezioni sociologiche.

Un'equilibrata educazione sociale si fonda innanzi tutto sulla responsabilità personale dell'alunno e del suo spirito di solidarietà sociale; questi due elementi, secondo i programmi, sono indispensabili per una formazione sociale dell'alunno che sia in funzione dello sviluppo integrale della sua persona. Sul piano didattico un contributo sostanziale può essere offerto dall'insegnamento individualizzato che si realizza attraverso la dinamica dei gruppi. Tale insegnamento trova giustificazione nella considerazione psicologica dell'apprendimento infantile. La nuova didattica si fonda sulla necessità di adeguare le conoscenze oggettive del sapere alle esigenze soggettive e personali dell'alunno. In tale modo l'insegnante potrà fare emergere le specifiche attitudini e capacità di ogni singolo alunno, dando un'impronta originale e personale al lavoro di gruppo. Una strategia, particolarmente utile, si rivela l'organizzazione a classi aperte che amplia l'orizzonte culturale e sociale degli alunni. È evidente, perciò, che l'individualizzazione dell'insegnamento-apprendimento, lungi dal risolversi in una forma di individualismo didattico, è una forma di feconda e fattiva collaborazione sociale alla luce di una concezione primaria e centrale della persona.

La funzione docente nei nuovi programmi del 1985 e il problema dell'aggiornamento

Dallo studio dei principi di fondo dei nuovi programmi della scuola elementare, emergono delle indicazioni circa le caratteristiche della funzione docente che riveste particolare importanza per dare concretezza alle enunciazioni dei programmi stessi.

I programmi non sono sufficienti, per se stessi, a dare un volto nuovo alla scuola; essi rappresentano un potenziale sia pure notevole di rinnovamento scolastico ma è necessario che ad essi si accompagnino un cambiamento della forma mentis dei docenti, un modo nuovo di organizzare il lavoro scolastico ed infine una migliore competenza professionale. Necessita, in primo luogo, una competenza psicologica per capire le cause che impediscono o favoriscono lo sviluppo del fanciullo e i suoi processi di apprendimento. Infatti, una idonea preparazione psicologica dovrebbe trovare il suo perno nello studio del comportamento dell'alunno, studio reso possibile non solo dalla formazione teorica ma dal possesso degli strumenti di indagine, di osservazione e delle tecniche di sperimentazione. Le tecniche di osservazione che vengono comunemente utilizzate per osservare il comportamento dell'alunno sono le seguenti: osservazione intuitiva, osservazione sistematica, colloquio clinico. La prima modalità si basa sulla capacità dell'insegnante di osservare a prima vista e di formarsi un giudizio che spesso viene contraddetto in quanto la sola intuizione non è sufficiente a definire in maniera oggettiva il comportamento dell'alunno.

La seconda modalità consiste in un'osservazione sistematica, fatta con metodo e riguarda non solo l'aspetto generale del comportamento ma anche gli aspetti particolari. Essa, inoltre, si basa sulla registrazione dei dati, la quale deve avvenire con immediatezza per evitare di affidarsi alla memoria che il più delle volte non ci dà l'esat-

ta visione del problema. Essa deve fondarsi su aspetti del comportamento che, per la loro importanza, l'insegnante ritiene rilevanti ai fini educativi. L'alunno deve essere sistematicamente osservato in tutte le attività scolastiche. Quelle che offrono maggiore possibilità sono le attività di gioco, in quanto nel gioco l'alunno esprime se stesso con molta naturalezza e le attività di gruppo perché è nel gruppo che l'alunno si sente libero di esprimersi nei rapporti con gli altri in maniera meno conformistica. Sarebbe opportuno anche osservare il comportamento dell'alunno nelle attività libere, in quelle di ricerca e di studio per avere un quadro completo del suo comportamento. È chiaro, tuttavia, che un "ritratto psicologico" così ottenuto non può ritenersi esaustivo trattandosi di soggetti in continua evoluzione, il cui comportamento muta in relazione al processo di maturazione globale. Il complesso dei dati registrati, pertanto, deve rappresentare per l'insegnante uno schema di orientamento che va rivisto continuamente ed aggiornato sulla base dei dati rilevabili giorno per giorno.

La terza modalità consiste nel colloquio con l'alunno e con i genitori, colloquio che va condotto con lo stesso metodo del clinico nel senso che il docente deve redigere una specie di anamnesi personale e familiare dell'alunno. Gli aspetti da osservare sono lo sviluppo intellettuale, cognitivo, affettivo linguistico, sociale, morale ecc.

L'osservazione del comportamento con la conseguente conoscenza dell'alunno è, in linea preliminare, la modalità più importante per instaurare un qualsiasi rapporto educativo. Ogni alunno, infatti, porta a scuola i suoi problemi e le sue esigenze, problemi ed esigenze che l'insegnante deve conoscere e valutare per poter svolgere un'opera educativa individualizzata e personalizzata. Si tratta, quindi, di attuare una indagine socio-pedagogica, considerando il comportamento dell'alunno sia nell'ambiente scolastico che in quello extrascolastico. Ciò per avere dati più obiettivi e per

non limitare l'osservazione solamente al comportamento scolastico dell'alunno che il più delle volte falsa il giudizio.

La seconda competenza che viene richiesta al docente consiste nella padronanza nei vari ambiti disciplinari. L'insegnante cioè deve essere sempre più competente ed esperto nella materia che insegna, deve conoscere le sequenze in cui si articola la struttura della disciplina

Egli, cioè, non “deve conoscere per conoscere”, ma “conoscere per educare”. La competenza pedagogica, inoltre, è l'elemento che unifica la preparazione con l'attività stessa del docente per le caratteristiche interdisciplinari della pedagogia. Essa abitua anche a riflettere sugli obiettivi da perseguire e sui mezzi necessari per il loro raggiungimento. Inoltre le moderne teorie dell'apprendimento aiutano il docente a superare certi atteggiamenti empirici e favoriscono l'uso di strategie sulla pratica sperimentale. Infine, ciò che caratterizza in maniera specifica il docente, è la competenza didattica, ossia la capacità di trasferire sul piano dell'apprendimento i principi teorici di ogni disciplina.

Tale tipo di competenza è l'argomento che richiede maggiore credito nei corsi di aggiornamento in quanto i docenti ritengono che se si conoscono più tecniche e metodi sono maggiori le possibilità di favorire l'apprendimento. La competenza didattica presuppone anche la capacità di saper programmare il proprio lavoro e di elaborare delle unità didattiche. È opportuno però dire che sul piano didattico non esistono modalità esaustive ma criteri o tecniche che vanno verificate nell'ambito della concreta attività didattica e attraverso una verifica costante. La didattica, cioè, presuppone anche capacità inventive e creative, di studio e di riflessione razionale e richiede soprattutto al docente la disponibilità ad assumere consapevolmente delle scelte e dei comportamenti nell'ambito dei principi teorici e delle indicazioni fornite dai programmi e dalla programmazione.

In conclusione occorre che ciascuno mediti il proprio ruolo alla luce delle trasformazioni che la società sta vivendo e delle innovazioni che sono state introdotte nella scuola in questi ultimi anni.

Tuttavia, nell'attesa che venga dato corso alla formazione universitaria dei docenti, presupposto per una più completa e adeguata preparazione di base, può sopperire una formazione in servizio centrata sulla scuola e sulle esigenze che da essa emergono.

Così come è delineata, la scuola potrà diventare il centro sociale di integrazione e di collaborazione policentrica, se il maestro saprà garantirsi l'autonomia che gli compete e l'integrazione dialogica con gli altri, solamente se avrà una idonea e aggiornata preparazione culturale e professionale, una dimensione sociale più aperta e una conoscenza critica e profonda dei problemi educativi. Di qui la necessità di un aggiornamento serio e continuo che nello stato giuridico è evidenziato per la prima volta come diritto-dovere.

È una ipotesi di aggiornamento, valida e culturalmente produttiva, quella che si può individuare analizzando la funzione professionale e specifica del docente in una scuola che interagisce con la società quale emerge appunto dai Decreti delegati.

La motivazione prima dell'aggiornamento scaturisce dall'esigenza di dare una risposta pedagogica alla domanda educativa che la realtà continuamente propone al docente.

L'aggiornamento dunque nasce dalla realtà stessa che si pone come problema e che mette in crisi il docente impegnandolo a dare una risposta.

Ma se l'aggiornamento è innanzi tutto uscire dall'isolamento in cui la condizione insegnante è confinata, se è stabilire un contatto non solo a livello di gruppo insegnante ma di comunità locale, se operare per il rinnovamento della scuola è il quadro in cui si colloca anche il discorso sulle tecniche e sui contenuti dell'insegnamento, tutto ciò presuppone un impegno nuovo e rende inevitabile una

revisione se non un rifiuto di quelli che sono stati finora i Corsi di aggiornamento.

I corsi di aggiornamento residenziali e non, organizzati e gestiti dall'alto cioè, non possono dare per ovvi motivi una risposta positiva alle esigenze che i docenti manifestano in questo particolare momento. A questo punto ritengo che non sia condivisibile l'affermazione di Malizia e Frisanco che "l'aggiornamento didattico degli insegnanti non può essere ancora troppo affidato alle iniziative volontaristiche dei singoli docenti; mancano di fatto gli incentivi per indurre gli insegnanti a partecipare sistematicamente a corsi, seminari, dibattiti su temi educativi. Di qui la constatazione, purtroppo negativa, del pericolo di impoverimento della professionalità dei docenti cui non si potrà porre freno se non attraverso interventi legislativi che diano forza di obbligo alle iniziative di aggiornamento, che le rendano periodiche e permanenti, che ne arricchiscano le finalità e i contenuti"³³.

La revisione del ruolo professionale del docente che privilegia i valori di libertà, di competenza, di responsabilità personale, fa individuare il più autentico e profondo significato dell'aggiornamento nella disponibilità e nella iniziativa personale e di gruppo alla base della scuola, in forme aperte, democratiche, autogestite dagli stessi docenti nel rispetto del pluralismo culturale e in una prospettiva di educazione permanente. L'aggiornamento, allora diventa, prima di tutto un fatto spirituale.

Il docente, cioè, deve avvertire la inadeguatezza della propria preparazione professionale in una società sempre in trasformazione, per cui deve riconoscere, nella sua interiorità il bisogno di aggiornarsi continuamente per soddisfare le sue esigenze e per essere in grado di rispondere consapevolmente alle varie sollecitazioni e impegni che il problema educativo comporta. Se nel docente viene a

³³ M. Frisanco, G. Malizia, *I fattori dell'abbandono nella scuola media*, in "Orientamenti pedagogici", Rivista internazionale di scienze dell'educazione, anno XXVIII, n. 6, novembre-dicembre 1981, Torino, S.E.I., p. 986.

manca questa spinta interiore i risultati non potranno che essere pessimi. È necessario, allora, promuovere nella scuola un processo di animazione culturale che attraverso scambi, incontri e collaborazione favorisca in tutti i docenti l'interesse, lo spirito di ricerca e la riflessione sulle proprie esperienze educative.

Meglio sarebbe promuovere una larga partecipazione decisionale dei docenti alla vita della scuola. Molti sono abituati ad una funzione subordinata e molte volte si estraniavano dalla vita scolastica. In sostanza è la scuola stessa che deve farsi promotrice del proprio aggiornamento attraverso la libera e responsabile partecipazione di tutti i docenti in modo da trasformarsi in un centro di aggiornamento permanente. La scuola, malgrado i tentativi di riforma e di rinnovamento, è ritenuta ancora oggi un tempio nel quale materie, programmi e cattedra costituiscono le strutture portanti. Se, invece, la scuola è intesa con Dewey vita, e non preparazione alla vita, essa non può disconoscere quanto di nuovo avviene nel mondo; di conseguenza i docenti non possono più ancorarsi a tecniche e metodi sorpassati ma devono continuamente aggiornare la loro preparazione culturale e professionale per essere all'altezza del loro compito.

Il lavoro di gruppo dei docenti

I programmi della scuola elementare del 1985 ipotizzano un tipo di scuola che pone definitivamente in crisi l'immagine di un maestro unico, tuttologo, capace di gestire da solo tutto il processo formativo dell'alunno.

Il problema della pluralità dei docenti nella scuola elementare, posto con forza dalla Commissione "Fassino", che aveva elaborato il testo, trovò spazio nella legge di modifica degli Ordinamenti del-

la scuola elementare approvata il 5 giugno 1990. Infatti, per soddisfare le esigenze di una scuola più articolata e più rispondente ai bisogni formativi differenziati, essa non può più essere gestita da un unico maestro, ma necessita di più figure professionali. Gli obiettivi assegnati alla scuola elementare, intesa soprattutto come luogo di esperienze diverse, nel quale si impara a vivere democraticamente, esigono la presenza e l'intesa collaborativa di più docenti. D'altra parte, la scuola elementare è già da alcuni anni la scuola di più docenti. Basta riferirsi al processo di gestione collegiale avviato con i Decreti delegati, alle esperienze di tempo pieno, alle attività integrative e soprattutto ai moduli organizzativi previsti dalla legge 148/90. Il problema vero è quello di creare effettivamente il "team teaching", di stimolare i docenti, che per anni hanno lavorato in maniera autonoma e personale a saper lavorare insieme integrandosi nel gruppo per programmare e verificare con il contributo di tutti e di ciascuno. In tale modo si evita il rischio di secondarizzare prematuramente la scuola elementare e si creano le premesse per una necessaria specializzazione del personale docente in aree e settori di apprendimento.

In conclusione, si può affermare che nell'ottica di una scuola pluriarticolata e flessibile, necessità sia il gruppo degli alunni che il gruppo docente. Si può lavorare insieme accettando il contributo degli altri in modo che il progetto educativo possa risultare più arricchito e in un certo senso più valorizzato. Ciò avviene quando il lavoro progettato dall'insegnante della classe può arricchirsi del contributo degli altri insegnanti. Si può lavorare insieme anche quando, svolgendo un certo lavoro, ciascuno sa di dover ricordare la propria attività con il lavoro degli altri in una dimensione interdisciplinare. Ma, l'ipotesi si verifica quando si interagisce all'interno del gruppo per realizzare insieme un progetto educativo elaborato, attuato e verificato con l'apporto di ciascuno. In questo caso, l'asse portante del gruppo diventa l'interazione, la quale pre-

suppone azione, reazione, influenza reciproca, confronto, scambi di esperienza, arricchimento reciproco. A tale proposito Asck afferma “che tutti i fatti sociali sono prodotti dall’interazione; le persone agiscono con il riferimento dall’una all’altra”³⁴.

Sul piano educativo l’integrazione tende a focalizzarsi sul rapporto insegnante-alunno. È pur vero che il concetto di insegnante-educatore rinvia all’idea di un maestro unico, originale, irripetibile, così come unico, originale e irripetibile è l’alunno, ma ciò non significa che il rapporto si realizza attraverso un rapporto interpersonale che escluda altri tipi di rapporto. Infatti, l’integrazione educativa è anche una reazione molteplice, una possibilità di azione integrata di intervento educativo dentro il quale alla pluralità delle personalità docenti faccia riscontro la pluralità dinamica delle personalità discenti. Il problema vero, allora, non è quello di inserire nella scuola altri docenti, ma di realizzare l’interazione educativa e didattica fra gli stessi.

La scuola primaria, infatti, non può fotocopiare la scuola secondaria, ma deve conservare la sua radicale unità educativa per favorire l’equilibrio della crescita e l’efficacia formativa dell’apprendimento che sono sostanzialmente un fatto unitario. Le difficoltà che tale tipo di organizzazione didattica ancora incontra, sono dovute ad una radicata “forma mentis” pedagogica del docente, il quale abituato da anni a lavorare in maniera individuale, non riesce a superare le difficoltà che il lavoro in comune comporta. D’altra parte, oggi tutte le professioni più importanti si formano in équipe; si ritiene, che più intelligenze funzionino meglio di una. Oggi il curriculum della scuola elementare è diverso da quello di un tempo, ma è anche diverso il bisogno formativo dell’alunno.

Si è convinti, pertanto, che l’abitudine ad una pluralità di modelli educativi faciliti la maturazione degli alunni e semplifichi il passaggio alla scuola media; che la socializzazione dei docenti favorisca

³⁴ S. E. Asck, in *Psicologia sociale*, Torino, SEI, 1938.

quella degli alunni, che gli insegnanti, lavorando insieme, acquistino maggiore elasticità mentale, che si realizzino forme di controllo reciproche, che lavorando insieme si capisca meglio quello che si sta facendo.

Le vere difficoltà, in conclusione, derivano non dal modello organizzativo, ma dalla scarsa propensione degli insegnanti a lavorare insieme, a gestire un ruolo diverso, ma certamente più produttivo, che mira a promuovere, anche, un processo di aggiornamento e di ridefinizione della professionalità docente.

La scuola e i diritti dell'alunno

I programmi della scuola elementare, così come gli Orientamenti della scuola materna del 1991 fanno esplicito riferimento, per quanto riguarda le finalità educative, alla Carta Costituzionale³⁵ e alle carte internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo.

È in sostanza un chiaro riferimento al diritto della persona ed è anche una sottolineatura, della rilevanza che la questione dei diritti dell'uomo e del fanciullo ha assunto oggi.

La posizione centrale assunta dal problema nella società contemporanea, si evidenzia soprattutto nella Dichiarazione Universale del 10 dicembre 1948 e in quella dei diritti del fanciullo del 1959.

Il dato più rilevante consiste nella protezione internazionale in quanto esse non si limitano a riconoscere dei diritti assoluti, ma vincolano le comunità nazionali al loro riconoscimento pena la loro emarginazione dal consorzio civile mondiale.

³⁵ La *Costituzione della Repubblica del 1948: I principi fondamentali*, art. 1-12 e in particolare gli articoli 3, 30, 33, 34.

Si è maturata e diffusa oggi, cioè, la convinzione che alcuni diritti sono valori assoluti dell'essere umano e quindi vanno protetti e garantiti da tutto il consorzio civile.

Uno dei diritti assoluti, tutelato e garantito e che entra nelle Carte internazionali è certamente il diritto allo studio.

Infatti, nella Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo, all'art. 26 è detto che ogni persona ha diritto all'educazione, che essa deve essere gratuita per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali e che deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità, al rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. Viene, inoltre, affermato un principio di notevole rilevanza ed attualità e cioè che "l'educazione deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia e la pacifica convivenza fra tutti i popoli e i gruppi razziali e religiosi".

Nella Dichiarazione viene affermato, quindi, non solo la universalità e la intangibilità dei diritti, ma viene indicato anche il contesto operativo in cui vanno gestiti e orientati e precisamente al pieno sviluppo della persona umana, al riconoscimento dei diritti dell'altro, alla valorizzazione della libertà, alla promozione della pace.

Dal contesto della dichiarazione emerge anche il limite ai diritti dei genitori in quanto il diritto all'educazione e all'istruzione riguarda ogni essere umano, ogni bambino e non può essere conculcato o impedito neanche dai genitori, ai quali spetta solo il diritto di sceglierne la forma.

Forse nella scuola, oggi, non viene dato il giusto valore o l'adeguata diffusione a tali principi!

Il richiamo alla Dichiarazione Universale dei diritti del bambino del 1959 sostanzia l'assunto che è necessaria nella scuola una maggiore tutela e un più universale riconoscimento del diritto allo studio, inteso come diritto di ciascuno alla piena formazione della propria personalità.

In detta dichiarazione, infatti, viene affermato che oltre al diritto ad un'educazione gratuita e obbligatoria, il bambino ha diritto a godere di un'educazione che consenta l'uguaglianza delle opportunità e lo sviluppo delle sue facoltà e potenzialità.

Il superiore interesse del bambino, però, implica delle responsabilità sia dei genitori, che hanno il dovere di "istruire i figli anche se nati fuori del matrimonio" (Carta Cost.) sia dai docenti, che devono garantire le condizioni per la piena attuazione del diritto allo studio e del pieno sviluppo delle potenzialità di cui ciascuno è dotato.

Sul piano giuridico ritengo opportuno ricordare anche l'art. 34 della nostra Costituzione la quale, oltre all'obbligatoria e gratuita dell'istruzione inferiore, stabilisce che i "capaci e i meritevoli" hanno il diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

Sarebbe una pronuncia in negativo se non fosse previsto anche il dovere da parte dello Stato di aiutare i più deboli economicamente e di rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana.

Tutta la normativa, dunque, è orientata alla tutela del diritto allo studio che viene riconosciuto a tutti i cittadini fino alle estreme conseguenze che danno attuazione al concetto in due direzioni e precisamente alla tutela del diritto per i portatori di handicap, in quanto persone, e alla fruizione del diritto da parte degli stranieri appartenenti non solo alla Comunità Europea ma anche per i cosiddetti extraeuropei.

Su questi temi è chiamata a riflettere ed operare la scuola affinché gli alunni maturino la consapevolezza dei diritti e la predisposizione a promuoverli in sé e negli altri.

Le difficoltà sono certamente notevoli, per cui occorre inserire il tema dei diritti nel contesto della progettualità della scuola. Si tratta, cioè, non di teorizzare i diritti, ma di operare affinché nel vissuto

quotidiano della classe si realizzino il rispetto reciproco, il dialogo, l'amicizia, la collaborazione nella reciprocità dei diritti e dei doveri. Ora, se i diritti costituiscono dei valori, necessita una scuola che renda praticamente realizzabili tali valori con riferimento a quanto previsto nella Premessa ai vigenti programmi. Si tratta innanzi tutto, del valore dell'altro, dei valori della pari dignità, dell'uguaglianza nelle diversità, del valore della solidarietà, della convivenza democratica, della pace.

È necessario, pertanto, che la scuola si organizzi essa stessa come ambiente in cui i diritti vengano riconosciuti e sperimentati. In primo luogo il diritto all'istruzione, che comporta una lotta contro l'evasione e la dispersione scolastica e poi il diritto al rispetto dell'identità personale, allo scopo di radicare nell'alunno atteggiamenti di sicurezza, di fiducia, di stima di sé, di accettazione dell'altro.

Ciò comporta anche l'impegno da parte della scuola a riconoscere e valorizzare le attitudini individuali, le conoscenze acquisite da ogni alunno e le sicurezze raggiunte sul piano affettivo, psicologico e sociale, come affermano i vigenti programmi.

Non va dimenticato infine il contributo che le varie discipline possono recare per la consapevolezza dei diritti. Mi riferisco soprattutto all'area antropologica che può far conoscere il sorgere e l'affermarsi dei diritti nel tempo e nello spazio per giungere fino ai giorni nostri.

Su piano operativo, ritengo fondamentale l'attuazione delle dinamiche di gruppo attraverso la strategia delle classi aperte, che rimane a mio avviso l'unica e la più valida opportunità per far nascere e garantire il rispetto delle individualità e la creazione di un clima di solidarietà, di amicizia di dialogo e di confronto in un processo di arricchimento culturale e civile per tutti.

Nuove prospettive del rapporto autorità-libertà in educazione

Uno dei problemi più discussi in educazione riguarda il rapporto tra la libertà dell'alunno e l'autorità dell'insegnante. Entrambe sono necessarie e praticamente ineliminabili, ma a prima vista i due termini sembrano i due estremi di un'antinomia insolubile. Se, infatti, l'educazione mira essenzialmente alla libertà, come questa può consolidarsi mediante l'autorità? Evidentemente l'autorità non può agire sulla libertà ma su ciò che ne condiziona lo sviluppo e l'affermazione. Il Maritain ritiene che l'azione della scuola va rivolta non alla libertà, ma alla ragione da elevare e da potenziare, mentre la libertà appartiene a quelle sorgenti della personalità che devono rimanere estranee all'influenza diretta della scuola. Secondo Dewey "autorità e libertà sono termini antitetici se considerati separati, visti uniti sono termini correlativi. L'insegnante deve instaurare la libertà dell'alunno attraverso esempi dell'autorità e della disciplina. All'autogoverno si può pervenire solo attraverso l'esempio e l'obbedienza"³⁶. Il problema, comunque, lungi dall'essere risolto, è più che mai attuale oggi in quanto si avverte una crisi dell'autorità e delle istituzioni che la esprimono in quasi tutti i settori. D'altra parte forse mai come oggi il problema della libertà è così acutamente sofferto. In realtà la storia umana è la più palese dimostrazione degli sforzi che l'uomo ha compiuto per vincere le resistenze ed affermare la sua autonomia e indipendenza sulle forze naturali e sugli ostacoli che hanno impedito la piena affermazione di sé. L'aspirazione alla libertà, quindi, è una delle fondamentali aspirazioni umane. La difficoltà però, esiste quando la si vuole definire in termini razionali. Forse non a torto Bergson sostiene che tentare di dare una definizione alla libertà significa cadere nel determinismo.

³⁶ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit.

La libertà secondo Bergson è forza creatrice, conquista, slancio vitale perché ogni cristallizzazione dell'uomo in termini di cultura, di religione, di coscienza equivale ad una negazione della libertà. Oggi, però, la libertà è vista solamente in termini pratici ed esistenziali per cui anche il postulato kantiano non trova più attualità. L'uomo oggi ha forze così potenti di schiavitù ideologica, psicologica e sociale proprio perché la libertà è ancorata a motivi esterni e non interni all'uomo. Una tale libertà è sostanzialmente precaria ed effimera perché essa è intesa più come indipendenza che come vera e propria autonomia personale³⁷. Per quanto riguarda più specificatamente l'educazione, noi siamo stati abituati a considerare ineliminabile un certo rapporto di autorità e di dipendenza dell'educando dall'educatore. Alcuni ritengono addirittura che una scuola senza autorità è un mulino senza acqua. Fortunatamente una simile asserzione non trova universale consenso. Altri, infatti, hanno voluto rivendicare una libertà dell'alunno nella convinzione che l'anima infantile non è una materia da plasmare ma un'energia vitale da sviluppare. Mi riferisco principalmente a Locke e a Rousseau i quali sentivano acuto il problema della libertà anche perché Locke era il teorico del liberalesimo inglese e il Rousseau aveva davanti agli occhi la struttura di una Francia ancora feudale. Essi, però, posero il problema in termini senza dubbio rivoluzionari rispetto ai loro tempi. Il Locke rifiutava un metodo universale valido a dare l'autorità all'educatore di agire sull'alunno.

Egli voleva fondare l'autorità dell'educatore sull'intelletto umano in modo che essa venisse ad interiorizzarsi nell'intelletto dell'alunno. In Rousseau c'è, invece, il principio di una natura buona da sviluppare che rappresenta il termine di paragone tra l'alunno e l'edu-

³⁷ L. Sturzo, *Politica e morale*, Bologna Zanichelli, 1972, p. 34: "Il problema della libertà non si pone soltanto nel significato della rivendicazione dei diritti politici ma in quello più ampio, più fondamentale e fondante della vita della persona nella sua autonomia sia nell'ordine temporale che nell'ordine spirituale, e proprio questa libertà gli Stati totalitari tendono a sopprimere".

catore. Sul piano pratico, però; il Rousseau è autoritario in quanto sostiene che l'educatore deve agire come se Emilio fosse libero, ma in sostanza deve condurre e guidare tutto il suo processo educativo. È ovvio che oggi sarebbe impossibile proporre tali rapporti sul piano educativo. Né il movimento delle scuole nuove è stato in grado di darci orientamenti e prospettive valide a risolvere il problema sul piano teorico e pratico. Le scuole attive pur fondandosi sull'autonomia, sulla spontaneità e sulla libertà dell'alunno tuttavia tolgono ogni contenuto alla libertà stessa perché essa è concepita come forma di coercizione più sottile in quanto l'alunno è lasciato nei suoi istinti, nel caos delle sue contraddizioni e dei suoi larvati interessi; il suo agire non è veramente libero perché non illuminato dalla cultura ma solamente da esigenze pratiche della sua vita. La cultura è un patrimonio irrinunciabile per l'uomo non tanto nei suoi aspetti contenutistici quanto in quelli logici, critici ed euristici. Si è anche cercato di risolvere il problema con l'esercizio nella scuola di una libertà sociale eliminando l'autorità un po' oppressiva dell'adulto, responsabilizzando i ragazzi attraverso la pratica dell'autogoverno. La prospettiva se articolata e sviluppata in modo diverso e se arricchita di altri contenuti, mi sembra possa dare buoni risultati. È necessario, però, valutare a fondo il problema. Noi ci troviamo di fronte a due estremi: o costringere il fanciullo ed opprimerlo oppure lasciarlo completamente libero senza alcun intervento dell'educatore. Un suggerimento pratico potrebbe consistere in una distinzione tra un'autorità che asservisce e un'autorità liberatrice. Quest'ultima senza configurarsi come abdicazione potrebbe servirsi del suo potere e della sua abilità per subordinare se stessa a quelli che le sono sottoposti e perseguire con essi un fine comune. In questo caso si potrebbe avere la soluzione del problema in quanto l'autorità esisterebbe per consentire alla personalità dei ragazzi di espandersi e svilupparsi e la libertà esisterebbe come unica, vera libertà interiore. Il ragazzo non è libero, è come im-

prigionato nel suo egoismo; egli lo può diventare solamente con l'aiuto dell'educatore. Oggi quando i giovani chiedono una scuola più libera e democratica intendono probabilmente proprio questo. Essi desiderano la corresponsabilità, la cogestione, la collaborazione nell'ambito di una scuola più formativa e meno precettistica. L'autorità in ogni caso non deve risolversi solamente sul piano dialogico in un rapporto bilaterale ma deve essere vissuta corresponsabilmente con altri docenti e con gli altri organismi in modo da arrivare a scelte e decisioni collegiali. Così si spiega il significato dei collegi scolastici, dei consigli, dei comitati scuola-famiglia, della collaborazione nella scelta dei programmi e dei metodi non più imposti dall'alto ma sorti nella scuola come espressione pedagogica della coscienza dei docenti e come riflesso delle esigenze degli alunni. È ovvio che tutto questo dovrà realizzarsi per gradi e soprattutto in rapporto ai vari stadi evolutivi ma l'urgenza del problema impone una prima sperimentazione a livello di scuola dell'obbligo. L'aspetto più profondo di una tale prospettiva consiste nel fatto che l'educazione cesserebbe di essere una forza di pressione per diventare un'energia di aspirazione alla Bergson. In sostanza se la libertà si esplica in termini razionali, questa razionalità non va intesa in termini definiti, ma in termini inventivi e creativi. La ragione non accoglie mai cose già fatte ma crea sempre cose nuove, così la libertà, se è vera libertà, non batte vie già realizzate da altri, ma crea sempre il nuovo. Creare il nuovo, quindi, significa liberare la cultura scolastica dai vecchi schemi rigidi, significa liberare il costume umano dal conformismo, significa dare nuova bellezza spirituale all'attività dell'educazione, la quale legata com'è all'evoluzione dello spirito non potrà mai rifarsi ai vecchi modelli estrinseci e superati ma dovrà affidarsi alle capacità dell'alunno di autodeterminarsi non solo come individualità, ma come membro di una società.

La legge 148/90 e la nuova professionalità docente

La legge 148/90, di modifica degli Ordinamenti della scuola elementare, più nota come legge dell'organizzazione modulare, ampliando il tempo scuola, aveva previsto la possibilità di creare il gruppo docente, con capacità e competenze diverse. Ciò evidentemente richiedeva ai docenti una nuova professionalità, la capacità di programmare, progettare, verificare, valutare collegialmente, la disponibilità al confronto e allo scambio di esperienze, la possibilità di assumere iniziative democraticamente scelte.

Questa esigenza è diventata obbligo giuridico con l'entrata in vigore dei programmi del 1985 nei quali i vari ambiti disciplinari richiedono la conoscenza dei principi teorici delle discipline, le sequenze dei contenuti, la loro struttura formale, la metodologia e il linguaggio, per cui i docenti sono necessariamente costretti a lavorare in team, ad acquisire competenze specifiche in ambiti raggruppati per aree, viene quindi, messo in crisi l'insegnante "tuttologo", che può operare individualmente sulla base di una didattica trasmissiva. La metodologia della ricerca, invece, la sperimentazione richiedono operazioni a livello interdisciplinare e l'interazione del gruppo docente.

Le difficoltà consistono nel timore che non si riesca a superare l'istanza individualistica, che non si riesca a lavorare in modo autonomo ma interagendo all'interno del gruppo per realizzare un progetto elaborato, gestito e verificato con il contributo di tutti.

Un'ipotesi didatticamente possibile potrebbe essere l'organizzazione delle attività didattiche a classi aperte. Ciò consentirebbe l'attivazione di azioni di recupero e di sostegno educativo individualizzato in favore degli alunni che incontrano difficoltà di apprendimento, ivi compreso i portatori di handicap e, renderebbe possibile l'utilizzo delle competenze specifiche di ogni singolo docente. Ciò

comporterebbe l'abolizione, non solo metaforica, della cattedra e un modo nuovo e diverso di concepire il rapporto autorità-libertà in educazione, tra chi insegna e chi apprende. Ebbene, anche tale rapporto deve ispirarsi ai principi e ai metodi della democrazia se si vuole avviare un processo di rinnovamento non solo organizzativo e strutturale che recuperi la libertà del docente senza offendere la libertà e la dignità umana del discente.

A questo punto sorge spontanea una domanda: come si concilia tutto questo con il ritorno al docente unico voluto dalla Gelmini?

“Con la Riforma degli Ordinamenti della scuola elementare era venuta meno la figura dell'insegnante unico, ‘tuttologo’, responsabile di una classe di alunni in favore di un team docente con pari responsabilità

L'introduzione del concetto di contitolarità implicava necessariamente il confronto, la collegialità e la costruzione di un clima collaborativo in funzione della costruzione di una proposta didattico-educativa comune da perseguirsi con criteri comuni e modalità collegialmente condivisi”³⁸.

La continuità educativa

La legge n. 148/90 pone all'attenzione del personale della scuola anche l'esigenza di promuovere la continuità educativa tra i diversi ordini della scuola di Base, materna, elementare e Media; esigenza diventata obbligo giuridico con l'art. 2 della predetta legge e con il Decreto ministeriale attuativo del 16 novembre 1992, trasmesso alle istituzioni scolastiche con la circolare n. 339, stessa data.

³⁸ F. Da Re, O. Colosio, *Il nuovo documento di valutazione per la Scuola Elementare*, Bergamo, Edizioni Junior, 1999, p. 98.

Nella circolare si legge: “Il problema della continuità educativa nel sistema formativo di base nasce come risposta al bisogno di sviluppo unitario e coerente dei singoli soggetti in apprendimento al di là della segmentazione dei vari gradi di scuola, legata del resto a ragioni storiche ormai superate”.

La ricerca pedagogica aveva messo in luce che se il bambino è sempre lo stesso, anche se compie le naturali fasi del suo sviluppo fisico, per quale motivo deve incontrare lungo l’arco della frequenza della scuola di Base, delle discontinuità pedagogico-didattiche che incidono negativamente sul suo percorso di crescita e di maturazione?

Si tratta, in buona sostanza, di un soggetto che pur nel cambiamento evolutivo, ha una sua particolare e unitaria identità. Il bambino, cioè, si evolve in una crescita graduale di competenze, ognuna delle quali si fonda e comprende quella precedente. La scuola, pertanto, ha il compito di organizzare un percorso formativo senza fratture o interruzioni o accelerazioni. La soluzione potrebbe essere quella prospettata da Bruner, quella cioè di organizzare e attuare un programma a spirale.

Alla scuola elementare viene attribuito un ruolo centrale. Infatti, l’art. 1 della richiamata legge stabilisce che “la scuola elementare, anche mediante forme di raccordo pedagogico, curricolare e organizzativo con la scuola materna e con la scuola media, contribuisce a realizzare la continuità del processo educativo”.

Occorre, però, dire che l’istanza di una continuità educativa tra i diversi ordini della scuola di Base è affermata chiaramente anche negli Orientamenti della scuola materna del 1991, nei programmi della scuola elementare del 1985 e nei programmi della scuola media del 1979.

Gli Orientamenti, nel paragrafo “Il bambino e la sua scuola” recitano: “L’identità culturale del bambino, che la scuola materna è chiamata ad assumere come dato fondamentale di riferimento del-

la sua progettualità, si sostanzia in un complesso intreccio di influenze. Le modalità dello sviluppo personale, inoltre, presentano dinamiche evolutive che possono non corrispondere ai passaggi formali fra le diverse istituzioni educative. Ciò esige, da parte della scuola, la capacità di porsi in continuità ed in complementarità con le esperienze che il bambino compie nei suoi vari ambienti di vita, mediandole culturalmente e collocandole in una prospettiva di sviluppo educativo”.

Risulta pertanto, evidente la necessità di costruire “un sistema di rapporti interattivi, tra la scuola materna e le altre istituzioni educative ad essa contigue, che la configura come contesto educativo e di apprendimento saldamente raccordato con tutte le esperienze e conoscenze precedenti, collaterali e successive del bambino”.

Per quanto riguarda la scuola elementare, i programmi del 1985 dedicano al problema un apposito paragrafo nella prima parte della Premessa generale: “La scuola elementare attua il suo compito nell’ambito dell’istruzione inferiore, impartita per almeno 8 anni, obbligatoria e gratuita. La scuola elementare contribuisce, in ragione delle sue specifiche finalità educative e didattiche, anche mediante forme di raccordo pedagogico, curricolare e organizzativo con la scuola materna e con la scuola media, a promuovere la continuità del processo educativo, condizione questa essenziale per assicurare agli alunni il positivo conseguimento delle finalità dell’istruzione obbligatoria”.

Infine, nella Premessa generale dei programmi della scuola media si legge: “successiva alla scuola primaria, la scuola Media si colloca all’interno del processo unitario di sviluppo della formazione, che si consegue attraverso la continuità dinamica dei contenuti e delle metodologie, nell’arco dell’istruzione obbligatoria; essa persegue con sviluppi originali, conformi alla sua natura di scuola secondaria di primo grado, il raggiungimento di una preparazione culturale di

base e pone le premesse per l'ulteriore educazione permanente e ricorrente”.

La C.M. 339/1992, chiarisce in maniera esplicita che “i piani di intervento” sono finalizzati a promuovere la continuità, sia verticale tra i diversi gradi di scuola, sia orizzontale tra scuola e territorio, ossia tra la scuola, la famiglia, gli Enti e le istituzioni territoriali, in particolare i Comuni e le unità sanitarie locali.

Fin qui il quadro normativo che pone problemi di non facile soluzione. Infatti, sul piano organizzativo un ruolo centrale viene attribuito alla scuola elementare e per essa al Direttore Didattico che si deve attivare per rendere praticamente realizzabile il dettato normativo. In quel periodo ero Direttore del 1° Circolo di Palma Campania.

Ricordo che non fu facile vincere delle resistenze da parte di alcuni docenti, soprattutto della scuola secondaria. Esistevano modalità diverse del modo di fare scuola e delle discontinuità organizzative e didattiche all'interno di una stessa scuola. Promossi la formazione del gruppo della continuità costituito da docenti dei diversi ordini di scuola col compito di individuare le linee per la formazione dei piani di intervento e per realizzare una prima forma di continuità all'interno di una stessa scuola e poi tra scuole diverse. La situazione si dimostrò più facile tra la scuola Materna ed Elementare perché operavano ambedue all'interno di un sistema diretto e coordinato dallo stesso dirigente e perché c'erano diverse occasioni di incontri tra i docenti dei due ordini di scuola. Più difficile si presentò il raccordo pedagogico e organizzativo con la scuola media in quanto la scuola elementare e quella media si riferivano a due testi programmatici diversi tra di loro, spesso sconosciuti reciprocamente dai docenti interessati. Inoltre, le due scuole non si parlavano tra di loro e rari, per non dire inesistenti, erano i rapporti tra i docenti.

Oggi il problema è ancora attuale, dal punto di vista normativo o è caduto nel dimenticatoio? Al di là della vigenza o meno del quadro normativo l'esigenza, a mio avviso, di predisporre un percorso formativo dell'alunno, caratterizzato da unitarietà e gradualità sul piano programmatico, organizzativo e soprattutto didattico, è un diritto dell'alunno trovare nel suo percorso di crescita e di maturazione delle condizioni adeguate a favorire il suo sviluppo evolutivo, che, secondo Piaget, è caratterizzato da unitarietà e progressività, pur nelle sue distinzioni in tappe.

D'altra parte, l'ultima riforma Gelmini, ha riguardato il ritorno al docente unico ma non le altre disposizioni della legge 148 che ha rappresentato un momento importante nel rinnovamento dell'Ordinamento della scuola elementare italiana che risaliva, in alcune parti, ancora al Regolamento del 1928.

Inoltre, la recente costituzione degli Istituti comprensivi può aprire la strada ad una più opportuna e produttiva creazione di rapporti di continuità, specialmente nei momenti di passaggio degli alunni da un grado di scuola all'altro.

In maniera molto sintetica, potrebbero essere le seguenti le linee di un progetto di continuità:

- promuovere incontri periodici tra i dirigenti scolastici e tra i docenti delle classi di passaggio
- individuare finalità e obiettivi: le metodologie didattiche e le strategie dell'insegnamento/apprendimento
- concordare le modalità di verifica e di valutazione
- favorire rapporti organici con le famiglie degli alunni, con la comunità, con le risorse presenti nell'extrascuola
- elaborare curricoli flessibili come pratica unificante e qualificante dei diversi ordini di scuola in una logica di condivisione
- studiare un'azione coordinata e responsabile tra le diverse scuole per facilitare l'integrazione scolastica dei soggetti, in situazione di handicap.

Risulta, però, fondamentale la conoscenza della “storia” dell’alunno nel grado scolastico precedente per conoscere i livelli di competenza costruiti, dei fattori socio-culturali di sfondo. In questa ottica risulta essenziale riconoscere la specificità e la pari dignità educativa dell’azione di ciascuna scuola nella dinamica dei loro ruoli e funzioni.

Disposizioni applicative della legge 148/90

Sulla legge 148 vennero emanate una serie di disposizioni applicative sui vari articoli della legge:

Art. 2 Continuità educativa

È stata emanata la C.M. 339 del 16.11.1992 che accompagna il D.M. del 16 novembre 1992 che detta disposizioni in merito ai criteri e alle modalità per rendere attuabile la continuità

Art. 5 Programmazione e organizzazione didattica.

È stata emanata la C. n. 271 del 10/9/1991 che accompagna il D.M. del 10/9/1991 relativa al 7° comma dell’art. 5.

Il Decreto dispone i criteri per l’aggregazione delle discipline in ambiti e per la ripartizione del tempo da dedicare alle diverse discipline del curriculum. L’aggregazione è di competenza del collegio dei docenti.

Per il tempo da dedicare alle discipline sono previsti 3 livelli di competenza:

Il primo del Ministero della P.I. che fissa i tempi minimi nell’ambito di 20 ore; il secondo del collegio dei docenti che fissa la soglia massima in rapporto al tempo scuola, 27 o 30 ore; il terzo dei docenti del modulo che stabiliscono i tempi effettivi da dedicare ad ogni disciplina.

Art.6 Interventi a favore dei portatori di Handicap.

Sono state emanate le Circolari Ministeriali 324 del 29/11/1990; la n. 55 del 5/3/1991, la n. 184 del 3/7/1991 e la n. 232 del 28/7/1992 relative alla definizione degli organici e ai posti in deroga.

Art.7 Orario delle attività didattiche.

Sono state emanate le C/M 271 del 10/9/1991 e la C.M. 164 del 2.5.1993 che richiamano le competenze dei vari organi collegiali, specificatamente del Consiglio di Circolo, nella scelta dell'orario di funzionamento (antimeridiano e pomeridiano per 5 giorni o per 6 giorni o solo antimeridiano per 27 ore in casi eccezionali). La C.M. 164 richiama in particolare l'attenzione sull'orario settimanale delle lezioni.

Art.9 Orario delle lezioni.

Sono state emanate la C.M. n. 247 che consente la nomina dei supplenti anche per meno di 5 giorni per assicurare il funzionamento della scuola in mancanza di disponibilità delle ore di compresenza dei docenti.

La C.M. 321 che ribadisce la competenza del collegio dei docenti per la definizione della quota oraria da dedicare alle supplenze considerando anche eventuali esigenze di carattere particolare.

Art. 10 Lingua straniera

È stato emanato il D.M. 28.6.1991 che indica le lingue più diffuse che possono essere insegnate: inglese-francese-tedesco-spagnolo.

Il Decreto afferma che l'insegnamento è di 3 ore settimanali per classe da aggiungere alle 27. L'insegnamento è affidato ad un insegnante specialista.

La C. M. 116 del 21.4.1992 dà le prime indicazioni per la formazione in servizio di insegnanti specialisti

Art.11 Valutazione alunni.

È stata emanata l'O.M. 236 del 2.8.1993, trasmessa con la C. M. n. 237 che fissa criteri e modalità per una nuova valutazione anche in applicazione dell'ultimo paragrafo della terza parte della Premessa dei programmi del 1985.

Le disposizioni di cui agli articoli 5 e 9 sono da intendersi abrogate dalla riforma Gelmini con il ritorno al docente unico.

Il problema dell'educazione interculturale

A partire dagli anni '90 si è posto all'attenzione del mondo della scuola il problema dell'educazione interculturale, soprattutto in quella dell'obbligo che va assumendo, giorno dopo giorno, una valenza sociale altamente rilevante.

Il dibattito che si è sviluppato sul piano europeo e internazionale ha evidenziato la necessità di coinvolgere in primo luogo la scuola che è istituzionalmente deputata alla formazione "dell'uomo e del cittadino". In questi ultimi tempi, consapevole che il processo formativo dell'alunno investe tutti gli aspetti della persona umana, la scuola è alla ricerca delle modalità più opportune e degli strumenti più adeguati per adempiere a tale compito, estremamente difficile e complesso, ma anche di una struggente attualità.

Occorre anche dire che il Ministro della Pubblica Istruzione e il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, con la pronuncia del 23 aprile 1992, avevano richiamato l'attenzione del mondo della scuola su uno dei mutamenti più profondi che caratterizzano la nostra società.

Il flusso migratorio che ha investito in questi ultimi tempi i paesi europei ed extraeuropei, compreso l'Italia, ha determinato problemi di convivenza con popolazioni di diversa cultura, lingua, fede religiosa.

Gli episodi di razzismo, cui purtroppo assistiamo oggi, sono il frutto di ignoranza culturale e di povertà spirituale e della crisi di identità che si verifica soprattutto fra i giovani e i giovanissimi.

Occorrerebbe, pertanto, a mio avviso, dare piena attuazione ai programmi educativi per porre le basi di una società multirazziale nella quale vi sia pacifica convivenza fra persone anche di diverse etnie, cultura e credo religioso.

Un paese non può dirsi civile se uno straniero non viene accettato o viene addirittura aggredito per il colore della sua pelle, o della sua lingua o della sua fede religiosa. Occorre, invece, scoprire ed apprezzare i punti comuni che esistono tra i vari popoli. Lo straniero, o quello considerato tale, non deve essere considerato il diverso, l'emarginato, il sottosviluppato. Molti immigrati contribuiscono al benessere del nostro paese ricoprendo spesso lavori umili e mal pagati. La presenza di stranieri, extracomunitari, zingari ha determinato però, anche una svolta nella cultura e nelle relazioni interpersonali che hanno assunto sempre più caratteri di internazionalità.

In tale prospettiva, gli ultimi programmi della scuola elementari del 1985 pongono l'accento "sulla necessità di guidare l'alunno ad ampliare il suo orizzonte culturale in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale". A questo punto ritengo importante riportare il disposto della legge 23 dicembre 1991 n. 423 nella parte in cui sopprime la ratifica della delibera del consiglio di classe concernente l'ammissione alla frequenza dell'alunno proveniente dall'estero: "I capi di Istituto in presenza di una documentazione incompleta procedono, previa deliberazione del Consiglio di classe, all'iscrizione con riserva degli studenti provenienti dall'estero sulla base di una dichiarazione prodotta, sotto la propria responsabilità dal genitore o da chi ne esercita la patria potestà, ovvero dallo stesso alunno, se maggiorenne, attestante la classe e il tipo dell'Istituto frequentato nel paese di provenienza. Successivamente, i Presidi prendono contatti con le competenti autorità consolari e diplomatiche per le necessarie verifiche delle anzidette dichiarazioni" (C.M. 7 marzo 1999, n. 67).

Risulta, pertanto, evidente che bisogna trovare nuovi modi di convivenza in un processo di accoglienza e di rispetto e in un clima di serena e pacifica integrazione.

La scuola, quindi, che è un concreto punto di riferimento, è chiamata direttamente in causa, sia perché non più ignorare il fenomeno, in quanto esiste, sia perché può efficacemente concorrere a risolverlo promuovendo negli alunni la consapevolezza critica e la formazione delle coscienze.

La scuola, in sostanza, deve orientare le nuove generazioni ad assumere atteggiamenti di rispetto e di tolleranza, evitando comportamenti di indifferenza verso persone e culture diverse. Occorre, cioè, promuovere fra gli alunni occasioni in cui siano valorizzate altre culture intese non nel senso di una giustapposizione estrinseca di elementi delle culture di origine a quelle dei paesi di accoglienza, ma come compresenza, dialogo, scambio. Lo scopo è quello di consentire a ciascuno di comprendere la propria cultura, di confrontarsi con quella degli altri in un processo di arricchimento culturale e civile.

D'altra parte, con la presenza o meno di fanciulli extracomunitari, la scuola contemporanea è impegnata a promuovere un tipo di educazione interculturale anche in relazione al processo di unificazione europea.

L'educazione interculturale, inoltre, deve mirare a fornire ad ogni alunno l'abitudine al confronto e al dialogo in una situazione di multiculturalità determinata dalla presenza nel nostro paese ed anche nella nostra scuola di fanciulli di diverse culture e di diverse etnie.

Essa, inoltre, deve tendere a valorizzare le varie culture che sono sempre prodotte dall'uomo e la cui conoscenza può offrire la possibilità di rielaborare la propria cultura in un processo di ampliamento culturale e civile sulla base dei valori insiti in ogni cultura.

Occasioni per iniziare a livello scolastico una proficua educazione interculturale sono state offerte ad esempio dal Progetto “Ragazzi 2000”, che nell’ambito dell’educazione alla salute, propone l’educazione ai diritti umani e alla pace, alla cooperazione e allo sviluppo, all’integrazione fra diversi.

Altre occasioni sono state suggerite da Circolari Ministeriali quali ad esempio “Progetto Genitori” per consentire uno scambio tra la scuola e la famiglia proprio nell’ottica di favorire scambi e confronti tra gli alunni ma anche tra i loro familiari.

In conclusione, l’educazione interculturale, sulla base delle indicazioni fornite dal Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione deve mirare a far acquisire la conoscenza e la comprensione della propria e delle altre culture, il possesso dei valori su cui si fondano i diritti di ciascuno; l’acquisizione di atteggiamenti di solidarietà nei riguardi di ogni persona indipendentemente dalla lingua, razza e credo religioso.

A questo punto emerge il problema della competenza professionale dei docenti. La formazione in servizio deve mirare a fornire ai docenti una competenza professionale idonea a promuovere l’educazione interculturale.

Occorre anche che il problema dell’integrazione e della formazione delle persone di diversa etnia e diversa cultura veda l’impegno solidale di tutte le componenti scolastiche, soprattutto del consiglio di Circolo.

Nell’educazione interculturale, infine, si materializza e si realizza l’etica della convivenza democratica. Di questa consapevolezza si fanno interpreti i programmi della scuola elementare, i quali si soffermano in più punti a richiamare il compito della scuola di allargare l’orizzonte culturale degli alunni e di far capire che tutti i cittadini hanno pari dignità sociale. Infatti i programmi si richiamano all’art. 3 della Costituzione e sottolineano proprio i principi di uguaglianza e di solidarietà.

Alla scuola, dunque, viene affidato il compito di promuovere non solo l'alfabetizzazione ma di sviluppare negli alunni atteggiamenti di disponibilità e di tolleranza in un clima di scambio e di sereno confronto. Sul piano operativo, l'interculturalità si matura e si sostanzia attraverso attività di gruppo, finalizzate a confronti e scambi di esperienze, promozione di incontri e dialoghi interculturali.

La legge 104/92 e l'integrazione scolastica dei portatori di handicap

È una legge quadro che definisce i compiti e le attribuzioni non solo della scuola, ma anche dei genitori degli alunni, dell'ente Locale e delle A.S.L.

L'A.S.L. non deve limitarsi a rilasciare solo l'attestazione che certifica la presenza di handicap, ma deve offrire la sua consulenza sul piano pratico-operativo nella costruzione del P.E.I. (Progetto educativo individualizzato) e nella compilazione della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale.

Nel processo di integrazione, un ruolo fondamentale hanno anche i genitori i quali devono offrire la loro collaborazione nella definizione dei progetti formativi e nell'assunzione di impegni che derivano sul piano della frequenza scolastica.

L'Ente locale, a sua volta, deve offrire il suo contributo per rendere più agevole la frequenza scolastica dei portatori di handicap mediante l'abbattimento delle barriere architettoniche, l'adeguamento dei servizi igienici, l'organizzazione del servizio di trasporto, la fornitura del personale per l'assistenza materiale in favore dei soggetti ritenuti gravi e/o non autosufficienti.

In buona sostanza, la scuola non può essere lasciata sola o con il solo aiuto dell'insegnante di sostegno; l'attività della scuola deve

essere integrata da interventi riabilitativi di recupero funzionale, quali attività di educazione psico-motoria, esercizi di logopedia per il recupero e lo sviluppo del linguaggio.

Il diritto all'istruzione, cioè, deve essere garantito e facilitato in tutti gli ordini e gradi della scuola, dall'asilo nido, all'Università, diritto che non esclude la possibilità di apprendimento. In tale ottica è errato parlare "di socializzazione in presenza", in quanto la socializzazione implica, comunque, un processo di apprendimento.

L'integrazione scolastica richiede, inoltre, una programmazione coordinata della scuola con i servizi sanitari, le associazioni culturali, ricreative e sportive esistenti sul territorio. La legge prevede anche la costituzione di un gruppo di lavoro, presso ogni istituzione scolastica, composto dagli insegnanti di base e di sostegno, dagli operatori dei servizi socio-sanitari, familiari ed eventualmente di studenti delle scuole secondarie superiori, con il compito di collaborare alle iniziative educative e di integrazione previste dal P.E.I. La valutazione del rendimento scolastico degli alunni, portatori di handicap deve essere effettuata in relazione al percorso programmato e alle attività integrative e di sostegno realmente realizzate; le prove di esame devono essere corrispondenti agli insegnamenti impartiti, alle risposte offerte dagli alunni, e idonee a valutare i progressi compiuti, dall'alunno in rapporto alle sue effettive possibilità e ai livelli di partenza.

Occorre, però, dire che le prime indicazioni sono contenute nella legge 517/77, ma riguardavano solo le scuole dell'obbligo. Bisogna attendere la legge 270 del 1982 per trovare le prime indicazioni relative alla scuola materna. Successive indicazioni sono riportate alla lettera E "svantaggio e Handicap" nel rapporto di revisione degli Orientamenti del 1969. La Commissione pone l'accento sulla necessità di adottare particolari accorgimenti metodologici in relazione a situazioni specifiche. Inoltre, opera una distinzione tra situazioni di svantaggio che risalgono a carenze socio-affettive e

familiari e situazioni di handicap che derivano da minorazioni e/o deficit psico-fisico e sensoriali irreversibili.

La scuola dell'Infanzia può svolgere una effettiva azione di decondizionamento per le situazioni di svantaggio, attivando una strategia compensativa. Per le situazioni di Handicap, invece, l'azione della scuola necessita di risorse che devono essere fornite.

Il problema è ripreso negli Orientamenti del 1991 nel paragrafo 2 comma 4 della Premessa. Viene precisato che la scuola materna "accoglie tutti i bambini anche quelli disadattati, svantaggiati, handicappati in quanto ogni bambino deve vedersi riconosciuto il diritto ad integrarsi nell'esperienza scolastica".

Per quanto riguarda più specificatamente i portatori di handicap, la scuola dell'infanzia deve favorire l'integrazione effettiva mediante un adeguato progetto educativo e didattico, il più personalizzato possibile, che costituisca parte integrante della programmazione. Tale progetto deve fondarsi sulla diagnosi funzionale, sul profilo dinamico e la promozione delle condizioni che siano in grado di ridurre, per quanto possibile, le situazioni di handicap.

Sul piano didattico, il testo suggerisce strategie individualizzate e la collaborazione dei servizi specialistici allo scopo di promuovere un raccordo tra gli interventi scolastici e terapeutici.

In conclusione la legge 104/92 per i problemi che pone e gli interventi che suggerisce è considerata una legge "all'avanguardia".

In effetti, sul piano pratico-operativo, ancor oggi la scuola si trova ad affrontare da sola il problema che è complesso e che richiede la collaborazione di tutti. Il problema, in definitiva, non deve essere il problema del solo insegnante di sostegno ma di tutta la scuola, del Comune, dei genitori e delle agenzie educative presenti sul territorio. Nella mia qualità di Presidente del Distretto scolastico di Nola, promossi una serie di incontri con i responsabili delle ASL e dei Comuni con risultati non propriamente positivi. Non ci fu una reale condivisione e una reale assunzione di responsabilità malgrado

l'esistenza di un quadro giuridico che richiamava tutte le istituzioni ad affrontare un problema di estrema rilevanza sociale e morale.

Nuovo sistema di valutazione dell'alunno

Le disposizioni contenute nell'Ordinanza Ministeriale n. 236 del 2 giugno 1993 sono finalizzate a introdurre nella scuola elementare un sistema di valutazione dell'alunno richiesto dalla Legge di modifica degli Ordinamenti e già preannunciato dal testo dei programmi del 1985.

La valutazione nella scuola elementare, secondo quanto afferma la predetta ordinanza, deve avere carattere formativo e deve andare oltre l'oggetto tradizionale di essa, cioè l'alunno, perché implica anche la revisione della competenza del docente nel suo rapporto con il discente, vuole, in sostanza significare "conoscere per educare". Pertanto, il termine valutare prende il significato di ricavare dati, informazioni, attraverso le osservazioni sistematiche, prove oggettive, test e di intervenire con metodologie adeguate per favorire il processo di apprendimento dell'alunno. L'attività valutativa è, quindi, un momento rilevante del processo educativo e costituisce un valore motivante. Prematuri giudizi negativi potrebbero bloccare lo sviluppo della personalità dell'alunno e distruggere l'immagine positiva che ha di sé.

La scuola dell'obbligo, che è scuola di tutti e per tutti, e si rapporta a situazioni socio-politiche nuove, non può essere selettiva, perché ogni criterio di selezione sarebbe una palese contraddizione con le sue finalità. Essa, infatti, non è chiamata a scegliere fra gli alunni i più bravi e i meno bravi, ma al contrario deve assicurare a tutti i futuri cittadini, nessuno escluso, l'acquisizione di quelle capacità e

abilità che sono necessarie per un'effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello stato.

Per realizzare ciò bisogna eliminare dalla valutazione quel carattere fiscale che ha sempre avuto e collocarla, invece, in una prospettiva educativa. Essa, pertanto, deve tener conto del soggetto educando, delle sue attitudini, delle conoscenze che ha maturato, dei suoi bisogni e interessi, dei modi e tempi di apprendimento, dell'ambiente socio-culturale in cui vive e delle opportunità educative che possono offrirgli reali condizioni di sviluppo.

Così intesa, la valutazione diventa operante fin dall'inizio delle attività scolastiche allorché si configura come valutazione "diagnostica". Con tale procedimento, l'insegnante prende atto dei progressi compiuti, delle difficoltà incontrate e dei problemi emersi per apportare, se necessario, variazioni alla programmazione. Alla luce di tali riflessioni, l'attività valutativa si configura come un momento strutturale dell'azione didattica, giacché consente di verificare la rispondenza e la congruità dell'intervento operativo rispetto ai dati iniziali, agli obiettivi, alla scelta dei contenuti, all'organizzazione didattica.

La valutazione, insomma, così come recita l'O.M.236 si esplica in un rapporto funzionale e dinamico con la programmazione e assume carattere promozionale, formativo e orientativo, in quanto concorre ad adeguare il percorso didattico alle esigenze degli alunni. Essa diventa, altresì, strumento di controllo tecnico e oggettivo del lavoro dei docenti. Infatti, viene ad essere un indicatore dell'efficacia dell'insegnamento o meglio, del modo con cui il gruppo docente è riuscito a fornire occasioni di rielaborazioni personali dei contenuti culturali e consentire all'alunno di rapportarsi meglio agli altri.

La valutazione, dunque, riguarda sì l'alunno, ma soprattutto i docenti e la loro capacità professionale di realizzare le condizioni le più idonee possibili per facilitare l'apprendimento e di effettuare

previsioni progettuali in grado di promuovere lo sviluppo dell'alunno. Il mancato apprendimento da parte dell'alunno può significare il segnale di una inadeguata azione didattica che deve indurre il team ad interrogarsi sulle strategie migliori da adottare.

L'insegnante che valuta su ciò che ha programmato e i livelli di apprendimento e di sviluppo conseguiti dai suoi alunni, viene motivato ad aggiornarsi con costante impegno per svolgere con più professionalità la sua funzione docente che, diversamente risulterebbe generica e inadeguata a soddisfare le nuove esigenze che emergono da un modello di scuola articolato e organizzato in maniera diversa. Si può affermare, senza ombra di dubbio, che le nuove disposizioni concernenti l'articolazione e la scansione della valutazione nella scuola elementare si propongono di centrare due fondamentali finalità:

- raccordare in maniera organica e logicamente conseguenziale le azioni e gli itinerari della programmazione didattica con le fasi e i momenti della verifica-valutazione;
- correlare le responsabilità collegiali e le responsabilità individuali dei docenti all'interno di un quadro di comune concertazione e di puntuale definizione dei tempi e dei modi di osservazione e di rilevazione, in modo da rendere oggettive le valutazioni intermedie e finali dei singoli alunni.

Queste due finalità, che corrispondono in termini precisi a principi condivisi dalla più moderna problematica docimologica, sono state concretizzate in un pacchetto di strumenti correlati tra di loro.

Viene, pertanto, a configurarsi in relazione a quanto disposto dai programmi didattici del 1985 e dalla legge di riforma degli ordinamenti della scuola elementare, la 148/90, un quadro di funzioni collegate tra di loro, ma diverse ed operanti su piani distinti, ma convergenti, quali:

- raccordare la programmazione;
- collegare l'insegnamento con la lettura in itinere dell'esperienza;

- modulare la conoscenza diagnostica con la flessibilità didattica;
- integrare la considerazione di elementi quantitativi con quella di elementi qualitativi.

Le funzioni assegnate alla valutazione determinano, perciò, la necessità che i progetti di insegnamento si traducano in azioni conseguenziali nel senso che i protagonisti dell'insegnamento-apprendimento siano impegnati nel compito di raggiungere gli obiettivi fissati.

Intesa in tal modo, la valutazione diventa un momento strutturale dell'azione didattica in quanto consente di verificare la pertinenza, la rispondenza, la congruità dell'intervento didattico rispetta agli obiettivi, alla scelta dei contenuti e alla organizzazione didattica.

La valutazione, insomma, così come recita l'Ordinanza Ministeriale, si esplica in rapporto alla programmazione e assume carattere promozionale, formativo e orientativo in quanto consente di regolare il processo di insegnamento/apprendimento sulla base delle effettive esigenze e capacità degli alunni.

In una valutazione così intesa, muta il ruolo del docente che dovrà prendere in considerazione, accanto alle competenze e alle conoscenze degli alunni, anche il suo modo di rapportarsi alla esperienza scolastica e maturare un atteggiamento di progressiva autonomia.

In tale veste, il docente non appare più nella dimensione autoritaria e mortificante di chi dà il voto, ma come fattore dinamico nella relazione educativa che facilita la crescita armonica dell'alunno. Il giudizio di valore sull'alunno, durante la fase della valutazione è espresso a conclusione di un percorso di apprendimento, regolarmente annotato, di cui si dà informazione ai genitori. La corretta informazione dell'andamento scolastico coinvolge la famiglia su un piano di corresponsabilità e si ispira al principio della cogestione della scuola.

Nel corso degli anni '80 cominciano ad emergere con chiarezza i limiti della vecchia scheda personale; ne evidenzio almeno quattro:

- 1) la sua scarsa funzionalità
- 2) la sua sostanziale ambiguità
- 3) lo spirito burocratico con cui veniva gestita dagli insegnanti.
- 4) la maggioranza dei docenti considerava l'apprendimento una variabile dipendente soltanto dalle caratteristiche personali dell'allievo e non da tutto quello che essi e la struttura scolastica riuscivano a mettere in campo per una formazione positiva dell'alunno.

A fondamento del nuovo processo valutativo ci sono tutti i principi pedagogici e culturali già presenti nella 517, ma rivisti ed aggiornati in base alle nuove esigenze di un allievo portatore di variegati input.

I criteri ispiratori della nuova scheda sono:

- a) intreccio indissolubile tra valutazione e programmazione educativa e tra valutazione iniziale, quella in itinere e quella sommativa.
- b) valorizzazione di tutte le risorse, attitudini, interessi e potenzialità degli alunni
- c) individuazione dei percorsi formativi.
- d) flessibilità delle scelte e dei criteri di riferimento
- e) la trasparenza sociale di ogni fase dell'azione educativa in modo che siano chiari agli alunni ed ai genitori non solo i risultati finali ma anche i criteri di riferimento.
- f) la correttezza culturale ed epistemologica nel comunicare le discipline scolastiche cogliendone i nessi interdisciplinari tracciando un percorso verso l'unità del sapere che è citata nella premessa dei programmi vigenti.

Gli insegnanti per valutare efficacemente hanno bisogno di operare con criteri di continuità in quanto la valutazione dell'alunno riveste un ruolo strutturale nella continua regolazione dei processi di insegnamento/apprendimento. Tale processo presuppone:

- 1) la conoscenza approfondita degli alunni;

2) la rilevazione sistematica dei processi attivati, dei progressi riscontrabili e del conseguimento dei contenuti formativi e delle abilità prescritte dai programmi.

Valutare in sintesi, nelle nuove proposte valutative, significa essere in condizione di ricavare informazioni della realtà, di leggere i contesti ed incidere con processi formativi consapevolmente sul loro sviluppo. In breve è una questione di libertà di insegnamento, per dirla con Beniamino Vertecchi³⁹. Gli attuali programmi richiedono che i docenti raccolgano in forma sintetica ed in modo sistematico e continuo, le informazioni sui processi di sviluppo degli alunni.

La legge 148/90 ampliando il numero dei docenti ed istituendo nuovi momenti di confronto collegiale, comporta l'adeguamento degli strumenti di documentazione.

Per quanto concerne questo punto, le nuove proposte in merito ai vari strumenti valutativi e programmatici, rispondono a principi di più unitarietà e principalmente, a mio avviso, a quelli di economicità, perché evitano ai docenti ripetitivi oneri di compilazione negli atti valutativi.

I nuovi strumenti di cui sopra, sono:

1) Agenda, che raccoglie tutti gli elementi di natura prettamente didattica ed educativa e che si esplica nello stretto ambito collegiale del team. Essa costituisce altresì una sorta di contenitore e promemoria che documenta la vita del gruppo docente.

2) Il giornale dell'insegnante che è lo strumento individuale e personale dell'insegnante e in cui trovano spazio la programmazione didattica e le osservazioni sistematiche e non.

3) Il registro di classe che è il documento di ciascuna classe e registra ed annota gli aspetti prevalentemente di natura amministrativa.

4) La nuova scheda di valutazione che si presenta con ben tre quadri i quali sono logicamente e cronologicamente correlati fra di

³⁹ Cfr. *Principi e metodi della valutazione formativa*, in "La Ricerca", ottobre 1973.

loro, in una integrazione che permette la reale comprensione ed interpretazione del profilo dinamico dell'alunno.

Analisi del nuovo documento di valutazione.

Quadro 1: “conoscenza dell'alunno”

Il nuovo documento di valutazione è stato predisposto in forma unica per le cinque classi del corso elementare e concerne il processo formativo dei singoli alunni ed ha una funzione regolativa, comunicativa e certificativa.

Per una migliore corrispondenza alla programmazione didattica e per una valutazione scandita nel tempo, la struttura di tale nuovo documento è aperta, trasparente ed integrabile.

Tale scelta, mi pare funzionale ai ritmi della programmazione e ad un migliore controllo dell'attività didattica.

Innovativa è la scansione bimestrale per la rilevazione degli apprendimenti e significativa è anche l'informazione ai genitori che viene favorita dalla visione integrale della scheda.

Rispetto alla vecchia scheda il nuovo modello, quindi, si differenzia sia nell'impianto generale che nell'organizzazione interna.

Per la suddivisione delle tematiche analizzo solo il quadro 1 che pone l'analisi specifica della conoscenza dell'alunno.

La prima parte della scheda si offre come spazio per la registrazione. Si tratta di una innovazione positiva nei confronti del precedente modello di scheda.

È noto infatti che la raccolta di informazione analitica sulle conoscenze e sulle abilità che gli allievi posseggono prima di intraprendere il nuovo processo formativo, rappresenta una condizione determinante per effettuare scelte relative all'impostazione del processo educativo.

Il profilo iniziale dovrà essere, nella nuova scheda, particolarmente attento a cogliere:

- 1) le attitudini individuali;
- 2) le conoscenze acquisite;
- 3) le sicurezze raggiunte;
- 4) i diversi aspetti della personalità del fanciullo.

Riguardo agli alunni che accedono alle prime classi per gli insegnanti è indispensabile un attivo rapporto con i docenti della scuola materna di provenienza anche per definire una opportuna coordinazione curricolare. Fondamentali sono le precedenti esperienze di apprendimento, gli interessi di cui il bambino è portatore e terzo e non ultimo i quadri di conoscenza e abilità sui quali si innesta la nuova esperienza formativa.

Il corretto utilizzo del nuovo strumento di valutazione consente a mio avviso di sostenere ed orientare l'attività del gruppo docente nel suo compito di programmazione-gestione, verifica, valutazione dell'intervento didattico; inoltre contribuisce a completare il disegno della continuità educativa nel nuovo sistema scolastico.

La compilazione della nuova scheda offre la facoltà ai docenti di procedere con corresponsabilità, coerenza e trasparenza, in modo unitario ed analitico. I docenti nel quadro 1 saranno attenti ad analizzare non solo la funzione conoscitiva, ma anche quella operativa con esperienze, conoscenze, abilità e stili dell'apprendimento ed ancora relazionalità e partecipazione ed atteggiamenti nei confronti delle esperienze scolastiche.

Particolare attenzione dovrà essere data agli alunni in situazioni di handicap per i quali è prevista l'adozione di uno specifico piano educativo e quindi una sostituzione ed una calibratura dei ritmi di valutazione secondo un percorso che sia in armonia con i ritmi dell'alunno.

In conclusione l'assunzione di un corretto costume valutativo da parte dei docenti responsabili dell'attività didattica, rappresenta

una strategia essenziale per realizzare pienamente le funzioni di promozione educativa proprie della scuola elementare.

Per questo motivo è utile l'aggiornamento in itinere del profilo elaborato nella fase iniziale dell'anno scolastico, per evidenziare i cambiamenti più significativi prodotti anche in virtù della partecipazione dell'alunno alla vita della scuola nelle sue connotazioni culturali, sociali ed etiche.

L'autonomia scolastica

L'autonomia scolastica, che pure aveva aperto la speranza alla creazione di una scuola più aderente ai bisogni e alle esigenze degli alunni e della comunità civile è, secondo Corradini “una barca formidabile per la navigazione nella società complessa, calata, però, in acque durante una bassa marea, mentre l'equipaggio è indaffarato, stanco e quasi ha perduto la speranza di poter fondare una nuova città”⁴⁰. In realtà, l'autonomia scolastica rappresentava, senza alcun dubbio, la riforma più radicale del sistema scolastico italiano. Essa rientrava nel più ampio disegno di decentramento amministrativo tramite il quale lo Stato trasferiva alcune sue attribuzioni ad Enti e Istituzioni periferiche per garantire maggiore efficienza, trasparenza e produttività della Pubblica amministrazione.

Tale disegno investì anche la scuola che da “apparato” centralistico e burocratico si trasformava in scuola di “servizio”, una scuola, cioè, più adeguata alle esigenze degli alunni e del territorio in cui operava.

L'autonomia rappresentava una sfida che poteva essere vinta se l'Ente locale, le forze vive della società e l'intera comunità locale

⁴⁰ Cfr. L. Corradini, *La presenza cristiana nella scuola che cambia*, in “Impegno e dialogo”, cit., p. 55.

avessero recepito le nuove istanze che emergevano dalla società, caratterizzata sempre più da multiculturalità e multirazzialità. Sul piano pratico operativo, il Decreto Ministeriale n. 765 del 27 novembre 1997, attuò una serie di sperimentazioni sull'autonomia ispirate sulla legge n. 59/97. Esse possono essere considerate "prove tecniche di autonomia" in quanto le scuole, mediante specifici progetti iniziarono a sperimentare nuove modalità organizzative e didattiche, flessibilità del tempo scuola, della classe e del servizio di insegnamento dei docenti, organizzazione di attività integrative e di ampliamento dell'Offerta formativa.

Gli strumenti di maggiore innovazione erano costituiti dalla mobilità dei gruppi al posto della rigidità organizzativa della classe.

Sarebbe stato utile a mio avviso, sperimentare una flessibilità del curriculum allo scopo di far aderire il complesso dei contenuti e dei saperi alle effettive esigenze degli alunni e del contesto storico-sociale in cui opera la scuola. Degno di rilievo mi sembra anche l'istituzione del P.O.F. (Piano dell'Offerta Formativa) in sostituzione del P.E.I., apparso sullo scenario della scuola negli anni '90.

Il P.O.F. richiede, nella sua elaborazione, il contributo di tutte le componenti scolastiche e può costituire il punto di incontro di tutti i progetti "scuola-territorio" per ampliare ed arricchire l'offerta formativa e creare le condizioni per un effettivo e produttivo rapporto tra l'istituzione scolastica e l'utenza.

Attraverso il P.O.F. si può recuperare e valorizzare la pedagogia della partecipazione e l'interazione formativa tra la scuola e le agenzie educative del territorio. Il P.O.F., inoltre, può consentire la costruzione di un rapporto più produttivo tra la Scuola e l'Ente locale che ha visto ampliato il suo ruolo di supporto e di controllo nei confronti della scuola. Penso al ruolo e ai compiti che ha avuto nel processo di ridimensionamento delle istituzioni scolastiche.

Nell'intento del legislatore c'era in primo luogo che nelle scuole ci fossero le condizioni organizzative e tecno-didattiche per rendere

L'attività didattica ed educativa più adeguata e rispondente ai bisogni e agli interessi degli alunni.

Sul piano operativo, però, l'autonomia risulta essere come una *Ara-ba Fenice*. Infatti, il provvedimento che ha ormai 18 anni, non ha visto pienamente la luce; molto probabilmente per la mancanza sia di risorse economiche che di personale.

Il problema viene ripreso nel D.D.L. "La buona scuola" di recente approvato dal Parlamento. Infatti l'art. 2 del Disegno di legge, recita: "dare piena attuazione al processo di realizzazione dell'autonomia, elencando successivamente, in 15 punti gli obiettivi che si potranno raggiungere con l'autonomia".

L'autonomia rappresenta una sfida che può dare nuovo slancio alla scuola alla condizione che tutti facciano la loro parte: Lo Stato, la scuola, i genitori, gli Enti locali e le forze vive della comunità.

Il problema dei saperi e il ruolo docente

La società contemporanea è caratterizzata, oltre che dallo sviluppo tecnologico e scientifico, anche da alcuni fenomeni quali globalizzazione dell'economia, proliferazione dei mezzi informatici e mass-mediali e da una fluidità di saperi necessari per comprendere e controllare il complesso delle trasformazioni in atto.

In relazione alla predetta connotazione della realtà socio-culturale ed economica, risulta evidente la necessità di una gamma di saperi, che offrano la possibilità di affrontare correttamente e interpretare la nuova realtà. In tale prospettiva diventa necessario superare la logica delle discipline ritenute, oggi, fondamentali per comprendere la realtà perché le sole discipline non possono costituire il solo ed unico punto di riferimento per una rilettura dei saperi del passato, di oggi e di quelli di domani. Non possono, cioè, essere

punti di riferimento valoriale solo quei saperi che caratterizzano la cultura contemporanea. In tale contesto, non è più accettabile una funzione della scuola come agenzia educativa limitata alla sola elaborazione della cultura attuale; essa deve, invece costituirsi come centro di vera e autentica innovazione di tutti i saperi e non solo di quelli storicamente in atto.

I saperi, ritenuti oggi fondamentali per la comprensione della realtà e dei fenomeni che la caratterizzano, consistono nella lettura e scrittura dei vari testi-scritto-parlato-iconico-gestuale, nella comprensione dei fenomeni fisici, biologici, chimici tramite il metodo sperimentale, nella generalizzazione del metodo matematico.

Fondamentali sono da ritenersi anche i saperi relativi alla cultura umanistica, nell'integrità dei suoi valori, della dimensione storico-geografica che introducono al discorso dell'educazione come approccio alla mondializzazione. Non possono, inoltre, essere dimenticati il ruolo che ricopre la filosofia come scienza della conoscenza e il valore dei linguaggi alternativi (plastico-figurativo-musicale-corporeo).

Sono questi i saperi che danno un senso e un significato alle discipline intese come mezzi per promuovere la formazione di capacità logico-concettuali ed espressivo-cognitive.

Il nuovo sapere, tuttavia, non può che essere centrato sul paradigma pedagogico-didattico della nuova tecnologia che costituisce l'elemento fondante della nuova prospettiva del sapere.

La centralità della tecnologia nell'acquisizione del sapere, richiama in causa la professionalità del docente che deve avere la consapevolezza del ruolo che essa riveste nella ricostruzione dei vari saperi e della necessità di una nuova e diversa articolazione dei curricoli formativi e della loro gestione. Ne deriva che il ruolo docente acquista notevole rilevanza soprattutto in una società qual è quella odierna, contrassegnata da complessità e contraddizioni.

Essa lancia una sfida sul piano politico, culturale e sociale che potrà essere vinta con il concorso della scuola e di tutte altre agenzie formative del territorio. È necessario, pertanto, non solo prenderne atto ma operare in unità di intenti per garantire un futuro meno precario e incerto. In una prospettiva del genere, l'intera comunità locale, nazionale e internazionale è chiamata a dare delle risposte positive. Un ruolo fondamentale, però, riveste la scuola tutta che deve garantire la centralità del processo formativo per eliminare la crescente frustrazione e alienazione della persona umana di fronte alle complessità e contraddizioni che caratterizzano la società contemporanea.

CAPITOLO QUINTO

L'ETÀ DELLA SENESCENZA

Il collocamento a riposo

Il 1 settembre 1998, dopo oltre 40 anni di servizio spesi a favore della scuola nei vari ruoli istituzionali, fui collocato a riposo per raggiunti limiti di età e di servizio.

In realtà aveva compiuto i 65 anni di età il 2 marzo 1996 per cui avrei dovuto lasciare il servizio attivo al termine dell'anno scolastico 1995/96, ma avvalendomi di una disposizione legislativa, chiesi ed ottenni la proroga di altri due anni di servizio al termine dei quali fui costretto a lasciare definitivamente la scuola.

Fu un momento piuttosto difficile in quanto cambiare una modalità di vita impegnativa e caratterizzata da momenti di difficoltà ma anche di soddisfazioni, richiedeva pur sempre l'accettazione di una fase della vita completamente diversa. La scuola mi mancava! Per anni continuai a vivere, anche se idealmente i problemi e le difficoltà che la scuola incontrava per definirsi un proprio spazio e un proprio ruolo in un contesto complesso e più variegato che richiedeva un modo nuovo di fare scuola e una diversa organizzazione e articolazione di essa.

Tuttavia la situazione familiare mi richiamava ad altri compiti che avevo in parte sacrificato. Mio figlio Carlangelo era ancora un insegnante precario e le condizioni fisiche di mia moglie richiedevano una continua assistenza.

Il saluto di commiato dei docenti del 2° circolo di Palma Campania

Il 30 ottobre 1998, i docenti del 2° Circolo didattico organizzarono un saluto di commiato nei locali di Via Traversa Corso Nuovo.

In quella circostanza mi offrirono una targa che conservo tra le mie cose più care, soprattutto per le cortesi espressioni in essa riportate:

Al direttore didattico dott. Felice Mauro / “prezioso riferimento in ogni circostanza, esemplare di operosità e di grande competenza”.

Il saluto di commiato dei docenti del 1° circolo

Nel mese di dicembre 1998, i docenti del 1° Circolo di Palma Campania organizzarono una festa di commiato in onore delle maestre Bellucci Filomena e Nunziata Fernanda e dell'applicata di segreteria Maria Pontillo, collocate a riposo col primo ottobre precedente. In quella occasione festeggiarono anche me. Alla cerimonia erano presenti fra gli altri i tre Sindaci D'Antonio, De Luca e Nicola Montanino con i quali avevo avuto rapporti istituzionali nel periodo della mia dirigenza delle scuole di Palma Campania, il Presidente del Distretto Scolastico prof. Mario Podda, i colleghi Gaetano Sposito e Maria Esposito che nell'anno precedente aveva retto il Circolo di nuova istituzione, secondo, di Palma Campania. Era presente anche la collega Antonietta Mauro, che mi aveva sostituito nell'incarico di Dirigente del 1° Circolo.

Nel suo indirizzo di saluto, il collega Gaetano Sposito, anche come rappresentante del S.I.N.A.S.C.E.L., sindacato cui ero iscritto, ricordò un episodio, a suo dire generoso, ma che era in realtà solo un atto di amicizia e di cordialità nei confronti di un caro collega in difficoltà.

Il collega Sposito era titolare del circolo di Andretta, in provincia di Avellino. In quell'anno era stata cambiata la normativa che regolava i trasferimenti del personale direttivo. Era stato stabilito che i trasferimenti in ambito provinciale avevano carattere di prio-

rità nei confronti di quelli da fuori provincia. Io che ero titolare a Poggiomarino avrei avuto la precedenza nel trasferimento a Palma Campania, sede che si sarebbe resa libera per il trasferimento del Collega Scognamiglio ad Ottaviano. Optai, pertanto, di rimanere ancora un anno a Poggiomarino per consentire al collega Sposito il trasferimento a Palma Campania, dietro la promessa che l'anno successivo avrebbe chiesto il trasferimento a Brusciano, paese di sua abituale residenza. Fu questo il motivo per cui giunsi a Palma Campania nell'anno 1979/80, con un anno di ritardo.

Nel suo intervento, Gaetano elogiò la mia disponibilità affermando che con il collocamento a riposo i colleghi avevano perduto un sicuro punto di riferimento. Continuò dicendo: “se avevamo un problema ci rivolgevamo a Felice Mauro, il quale aveva sempre pronta la risposta giusta e puntuale”. In realtà, la mia era stata una consuetudine per non dire una mania, maturata negli anni di segretario della Direzione didattica di S. Paolo Belsito, di raccogliere, studiare e meditare sulle disposizioni che venivano man mano emanate. Ricordo che il compianto amico Iossa, quando fu nominato Ispettore scolastico e doveva fornire delle controdeduzioni su ricorsi presentati al Provveditorato agli Studi, veniva a Palma Campania, sicuro di trovare i riferimenti legislativi che gli occorreavano. Dopo il saluto del collega Sposito, porsero il loro saluto i Sindaci, la collega Antonietta Mauro e Carmela Vecchione a nome del Distretto scolastico e, in ultimo, a nome di tutti i colleghi, la maestra Enza Nunziata.

La maestra Nunziata dice fra l'altro: “È stato affidato a me il compito veramente emozionante di tributare il riconoscimento finale nostro personale, della nostra istituzione scolastica e della comunità di alunni e genitori, al Direttore Felice Mauro che si gode, da qualche mese, una meritatissima pensione maturata in una luminosa carriera nella quale permettetemi, Palma Campania ha rappresentato la stella più duratura” e più oltre: “Ognuno di noi è

creciuto professionalmente al suo fianco, ciascuno si è arricchito pian piano profittando della disponibilità con la quale in tutti questi anni, ha saputo trasmettere le sue esperienze. Ognuno, diciamo, si è forgiato, fortificato alla sua scuola, fatta di durezza e spigolosità, ma sinceramente ispirata dall'onestà mentale e dalla superiorità intellettuale". Devo dire che la maestra Nunziata ha saputo cogliere nel mio modo di essere Direttore Didattico, il senso della indipendenza, della disponibilità ed anche della durezza quando era in gioco l'interesse della scuola e soprattutto degli alunni.

Nessuno può mettere in dubbio la mia onestà intellettuale, lo spirito di sacrificio e la mia continuazione ideale con la comunità scolastica e civile di Palma Campania con la quale e nella quale ho vissuto 20 anni e della quale mi sento ancora parte integrante.

Gli incarichi di reggenza

Nella mia carriera direttiva ho avuto modo di reggere diversi Circoli: Melfi, 1° e 2° Circolo, Marano di Napoli in assegnazione provvisoria, Cerreto Sannita in provincia di Benevento, Poggiomarino, Palma Campania. Durante la mia titolarità a Palma Campania, ho retto a scavalco il Circolo di S. Gennaro Vesuviano, per due volte, in sostituzione della Direttrice Berenice Stefanelli. Non ebbi particolari problemi in quanto ero conosciuto dai docenti e dal personale degli Uffici.

Erano gli anni in cui Sindaco del Comune era l'amico Prof. Ferdinando Ferraro che apprezzò il mio modo di gestire la scuola e si complimentò per le iniziative che promossi nei diversi momenti dell'anno scolastico, che favorirono un più positivo e produttivo rapporto tra la istituzione scolastica e la comunità locale.

Ressi a scavalco anche il Circolo di S. Paolo Belsito in sostituzione del collega Enrico Summo, assente per un lungo periodo di tempo per motivi di salute. Ritornai, dopo diverso tempo in una scuola in cui ero stato insegnante e segretario della Direzione Didattica per diversi anni. Conoscevo l'ambiente, il personale, i docenti, alcuni dei quali erano stati miei allievi all'Istituto Magistrale di Pomigliano d'Arco.

Non fu difficile chiedere la collaborazione di tutti, collaborazione e stima che mi diedero la possibilità di dirimere una situazione conflittuale tra due insegnanti di Visciano che aveva dato luogo ad una azione legale.

L'ultima reggenza, in ordine di tempo, fu quella che svolsi a Cicciiano 1° Circolo, in sostituzione del collega Peluso, impegnato nel concorso di scuola materna in provincia di Caserta. Anche in questo Circolo, come negli altri che diressi a scavalco, svolsi una proficua attività che venne apprezzata dai docenti e dai genitori.

I circoli, però, che sono rimasti vivi nella mia mente e nel mio cuore, sono stati Melfi e Palma Campania. Melfi perché era la sede di prima nomina e Palma Campania perché rappresentava un ritorno alle origini, in quanto avevo mosso i primi passi come insegnante alle dipendenze della Direzione didattica di Palma Campania e dove avevo avuto modo di conoscere fra gli altri, Carmine De Nicola e Angelo Alfano, Biagio Saviano, Gennaro Frarricciardi e Antonio Nunziata, ai quali mi legherà dopo una profonda stima e una sincera amicizia.

Le assenze dal servizio

Durante il periodo della mia attività di docente e di Direttore didattico, fui costretto ad assentarmi solamente due volte per gravi motivi di salute. Una prima volta nel 1993 per un delicato intervento alle vie biliari; rimasi assente per soli dodici giorni e con una certa incoscienza ritornai in Ufficio grazie anche all'aiuto di Luciano Laiola che mi portava a scuola e mi riaccompagnava a casa perché non potevo ancora guidare l'auto; una seconda volta nell'ultimo anno di servizio, per un grave intervento di corpectomia che mi impedì di parlare per diversi mesi.

Anche questa volta “non abbandonai la barca”, rimasi in servizio fino al 31 agosto 1998 preparando gli atti per un positivo e ordinato avvio dell'anno scolastico successivo. Nei collegi dei docenti e nelle altre manifestazioni, scrivevo il mio pensiero su fogli di carta e invitavo, qualche docente, quasi sempre Adelina Mauro, a darne lettura. Furono, questi, momenti tra i più difficili della mia vita. Temetti di non farcela, nonostante le assicurazioni del prof. Leone che mi aveva tolto un carcinoma maligno infiltrante dalla corda vocale destra. Per fortuna andò bene, anche se al più piccolo abbassamento della voce mi riprende il panico. Devo ringraziare mia moglie Anna e mio figlio Carlangelo per la loro vicinanza e per il loro sostegno affettuoso. Carlangelo mi fece compagnia, giorno e notte, in Ospedale in tutto il periodo della mia degenza e non mancò di litigare con il personale se non rispondeva con prontezza alle sue chiamate!

In verità anche i primi anni della mia vita da pensionato non furono particolarmente felici. Un'ernia discale espulsa mi costrinse per alcuni mesi su una sedia a rotelle. Si rese necessario un ulteriore intervento chirurgico. Mio figlio e mio cugino Angelo Iovino contattarono il prof. Massimo Schönauer, primario del reparto di

neurochirurgia dell'ospedale di Caserta, il quale mi operò e mi rimise in piedi nel giro di due giorni. Non mi sembrava vero poter passeggiare nei corridoi dell'ospedale dopo mesi di immobilità!

La fortuna, però, non è stata benigna, ancora una volta, con me, perché a distanza di oltre 18 anni dall'intervento di cordectomia, nei primi giorni di giugno è stata accertata la presenza di un'altra neoformazione maligna alla laringe. Dovrò necessariamente subire un ulteriore intervento chirurgico, se possibile data la mia età, o sottopormi a sedute di radioterapia e chemioterapia con devastanti conseguenze. In ogni caso, non avrò più la possibilità di parlare che è la cosa che più mi angustia!

Da buon cristiano, tuttavia, mi affido al Signore e dico: "Sia fatta la tua volontà".

La perdita di Anna

Avevo immaginato di vivere la fase della senescenza in modo diverso nel contesto della mia famiglia, ma la sorte fu crudele con me e mi tolse il bene più prezioso della mia vita. Il 5 maggio 2006 ebbi la sventura di perdere Anna per una caduta accidentale che le procurò una devastante emorragia cerebrale. Fu questo il momento più difficile della mia vita; avevo perduto la compagna della mia vita con la quale avevo vissuto per oltre 40 anni.

Avvertivo dentro di me un vuoto incolmabile, un senso di sfiducia e di depressione da cui venni fuori grazie alla vicinanza e all'affetto di mio figlio.

Avevo avuto la fortuna di avere al mio fianco una donna meravigliosa, moglie e madre esemplare, dedita alla famiglia e alla scuola. Nella sua carriera di insegnante, svolta nelle scuole di Liveri e di

San Paolo Bel Sito, aveva avuto tanti attestati di stima e di riconoscenza per il suo modo di essere maestra ed educatrice.

Le sue colleghe ed amiche la ricordano per la sua fede alla Madonna, la sua abnegazione e il suo altruismo, la sua generosità e l'amore verso i bisognosi e soprattutto i bambini ai quali distribuiva domenicamente in Chiesa delle caramelle.

Ricordo che durante i funerali una bambina rivolta alla madre così disse: "Mamma, ma è morta la signora delle caramelle?". Così la ricordavano affettuosamente i bambini!

Il matrimonio di Carlangelo

Il 5 settembre del 2007, mio figlio Carlangelo ha sposato una ragazza Ucraina, Tatiana, che aveva conosciuto da poco più di un anno.

Essi che sono l'unico scopo della mia vita, mi hanno reso la gioia di diventare nonno di due splendidi bambini, Anna che ha compiuto 7 anni il 25 febbraio 2015 e Felice che ha compiuto 6 anni il 26 novembre 2015.

Il rammarico è che Anna non ha avuto il piacere e la gioia di stringere tra le braccia Anna e Felice, lei che amava tanto i bambini, ai quali aveva dedicato tanto affetto negli anni della sua attività di insegnante

Attualmente faccio il nonno di Anna a tempo pieno ed anche il suo maestro. Dal primo settembre prossimo dovrò espletare tale compito anche con Felice.

Devo dire che mio figlio trova il modo di tenere sveglia la mia mente affidandomi il compito della correzione delle bozze dei suoi lavori e la compilazione degli indici dei nomi delle sue monografie. È un lavoro che mi gratifica e faccio con piacere perché mi dà la possibilità di leggere pagine molto interessanti della letteratura italiana contemporanea e di autori ignorati nel corso dei miei studi, anche universitari

In conclusione affido alla Madonna di Pompei ai cui piedi lo e Anna celebriamo il nostro matrimonio, la famiglia che Angelo e Tania hanno costruito, perché in unità d'intenti abbiano la capacità e l'amore di crescere ed educare Bogdan, Anna e Felice.

PROFILO BIOGRAFICO DELLA VITA

1902

05/12/1902 Nasce a New York mio padre Carlo Angelo che all'età di 3 anni viene a vivere a Livardi dalle zie paterne per una grave malattia della madre, che finirà i suoi giorni nel vigore dei suoi anni. Rimarrà a Livardi fino alla sua morte avvenuta il 5 gennaio 1977.

1904

12/08/1904 Nasce mia madre Sangermano Rosa a Livardi, dove rimane fino alla sua morte avvenuta l'8 gennaio 1999.

1930

30/06/1930 Viene celebrato il matrimonio dei miei genitori nella Chiesa Parrocchiale di Livardi.

1931

02/03/1931 È la mia data di nascita in una modesta casa di abitazione in Piazza Marchese di Livardi.

1932

26/09/1932 Nasce la prima delle mie sorelle, Concetta a Livardi dove tuttora vive e risiede.

1935

21/06/1935 Nasce la seconda delle mie sorelle, Michela a Livardi. Dopo il matrimonio con Saulino Antonio vive a Liveri.

1939

27/04/1939 Nasce la terza e ultima delle mie sorelle, Maria. A seguito del suo matrimonio con Verdesio Giuseppe, fissa la sua residenza a Murialdo in Provincia di Savona dove tuttora vive con l'unica figlia Stefania perché rimasta vedova.

1952

07/10/1952 Vengo assunto al Comune di S. Paolo Belsito come applicato provvisorio di Segreteria fino al 6 agosto 1953.

1953

07/08/1953 Servizio militare di Leva. Frequento il 12° Corso allievi Ufficiali di complemento.

1954

05/06/1954 Nomina a sottotenente di complemento e assegnazione al 78° Reggimento di fanteria “Lupi di Toscana” a Firenze.

09/12/1954 Vengo collocato in congedo per aver ultimato il servizio di prima nomina di mesi sei.

1955

01/03/1955 Riassunzione al Comune di S. Paolo Belsito come applicato di segreteria Provvisorio.

1961

28/10/1961 Viene celebrato il matrimonio di mia sorella Michele con Antonio Saulino nella Chiesa parrocchiale di Livardi

1962

19/07/1962 Viene celebrato il mio matrimonio con Anna Sangermano nella Basilica di Pompei.

1965

21/02/1965 Nasce il mio unico figlio Carlangelo nella clinica S. Lucia di San Giuseppe Vesuviano.

1970

Partecipo alle elezioni per il rinnovo del Consiglio comunale di S. Paolo Belsito. Vengo eletto e nominato assessore effettivo.

1973

22/09/1973 Viene celebrato il matrimonio di mia sorella Maria con Giuseppe Verdesio.

1980

Ricopro l'incarico di Responsabile regionale per la Campania e il Molise del settore giovanile e scolastico della F.I.G.C. nonché di docente di Psicologia nei corsi di formazione sportiva.

Partecipo alle elezioni del rinnovo del consiglio provinciale scolastico nella lista del PSDI. -Risulto il secondo dei non eletti.

2007

05/09/2007 Viene celebrato il matrimonio di mio figlio Carlangelo con Tania nel convento dei Cappuccini di Nola.

2008

25/02/2008 Nasce la prima figlia di Carlangelo, Anna.

2009

26/11/2009 Nasce il secondo figlio di Carlangelo, Felice.

2012

31/12/2012 Viene a vivere con noi Bogdan, il figlio del primo matrimonio di Tania

PROFILO DELLA CARRIERA SCOLASTICA

1937/1941 Frequento la scuola elementare unica pluriclasse di Livardi dalla prima alla quarta elementare.

1941/42 Frequento la classe Quinta nelle scuole di S. Paolo Belsito.

1942/43 Frequento il primo anno della scuola di Avviamento Professionale di Nola.

1943/44 Frequento il secondo anno della scuola di avviamento professionale fino a marzo 1944.

1944/45 Nella sessione estiva sostengo l'esame di ammissione alla scuola Media.

1944/45 Nella sessione autunnale sostengo l'esame di ammissione dalla prima alla seconda classe dell'Istituto Magistrale come privatista.

1945/46 Frequento il primo anno dell'Istituto Magistrale.

1946/47 Frequento il secondo anno.

1947/48 Frequento il terzo anno.

1948/49 Frequento il 4° anno e nella sessione estiva conseguo il diploma di Abilitazione magistrale.

1952/53 Partecipo al Concorso Magistrale in provincia di Napoli col risultato di approvato.

1958/59 Partecipo nuovamente al Concorso Magistrale, risultando vincitore.

01/10/1959 Vengo nominato in ruolo come insegnante elementare e assegnato a Saviano.

01/10/1960 Vengo trasferito a domanda alla sede di Liveri dove completo il secondo anno del periodo di prova.

1961/62 Vengo utilizzato negli Uffici della Direzione didattica di Saviano.

1963/68 Vengo comandato come segretario nella Direzione Didattica di S. Paolo Belsito.

1964/65 Mi iscrivo al primo anno del corso di laurea in Pedagogia presso l'Università degli Studi di Salerno.

1965/66 Mi iscrivo al secondo anno.

1966/67 Mi iscrivo al terzo anno.

1967/68 Mi iscrivo al quarto anno. Il 5 luglio conseguo la Laurea in Pedagogia.

1968/69 Mi iscrivo al 2° anno del corso in Vigilanza scolastica.

1969/70 Mi iscrivo al terzo anno. Il 13 luglio 1970 conseguo il Diploma in Vigilanza scolastica.

13-14/09/1971 Sostengo le prove scritte del concorso a Direttore Didattico.

20/01/1973 Consegno l'Abilitazione in materie letterarie per la scuola Media e Scienze Umane e Storia.

16/04/1973 Sostengo la prova orale del concorso direttivo.

04/02/1974 Vengo nominato Direttore Didattico e assegnato a Melfi.

10/11/1974 Ottengo l'assegnazione provvisoria nella sede di Marano.

01/10/1975 Rientro nella sede di titolarità di Melfi.

08/10/1975 Vengo nominato componente della 22a Commissione del concorso magistrale in provincia di Napoli.

01/09/1976 Vengo trasferito a domanda alla sede di Cerreto Sanita in provincia di Benevento.

Vengo nominato componente del concorso di scuola materna a Napoli.

01/09/1977 Vengo trasferito a domanda al Circolo 2° di Poggiomarino in provincia di Napoli, dove rimango anche per l'anno 1978/79.

1978 Vengo eletto componente del Consiglio scolastico distrettuale di Ottaviano come rappresentante dei dirigenti scolastici.

01/09/1979 Vengo trasferito a domanda al primo circolo di Palma Campania dove rimango fino al 1° settembre 1998, data del collocamento a riposo.

Nel periodo 1979/1998 ho retto a scavalco anche i circoli di San Gennaro Vesuviano, Cicciano 1° Circolo e San Paolo Belsito.

1981-1998 Componente del Distretto scolastico di Nola come rappresentante del personale direttivo delle scuole statali e Presidente nei periodi dal 10/02/1982 a 07/02/1985 e dal 27/02/1992 al 15/06/1998.

12/06/1985 con decreto n° 46450 del Prov. to agli Studi di Napoli vengo nominato quale esperto del Seminario intensivo residenziale 2° anno di formazione per insegnanti elementari vincitori di concorso che si sarebbe svolto a Seiano (Vico Equense), Hotel Moon Valley, dal 19 al 22/06/1985.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Opere citate o consultate:

AA.VV. *Impegno e dialogo. Incontri culturali 1996-1998*, n. 12, Napoli-Roma, LER, 1999.

AA.VV. *La scuola della piena formazione*, Roma UCIIM, 1970.

AA.VV. *Problemi di interazione fra alunno e scuola*, (a cura di) Équipe C.D.E diretta da Ercole Baraldi; Modena, CDE, 1975.

AA.VV. *La nuova scuola della partecipazione, prospettive organizzative e pedagogiche*, Milano, Vita e Pensiero, 1975.

Arana J. et Alii, *I bambini difficili*, Assisi, Cittadella edizioni, 1981.

AschS.E., *Psicologia Sociale*, Torino, S.E.I., 1938.

Baldassarre V.A. (a cura di), *Melfi Tempo Pieno*, Rionero in Vulture, Litostampa Ottaviano, 1978.

Borghi L., *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze La Nuova Italia, 1951.

Borghi L., *Il metodo dei progetti*, Firenze, La Nuova Italia, 1954.

Bruner J.S., *Dopo Dewey*, Roma, Armando, 1964.

Bruner J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando 1966.

Bruner J.S., *Il significato dell'educazione*, Roma-Firenze, La Nuova Italia, 1982.

Bruner J.S., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1997.

Calidoni P., *Organizzazione e Programmazione nella scuola elementare*, Brescia, La scuola editrice, 1991.

Cousinet R., *Un metodo di lavoro a gruppi*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.

Da Re F., Colosio O., *Il nuovo documento di valutazione per la scuola elementare. Istruzioni per l'uso*, Bergamo, Edizioni Junior, 1995.

De Bartolomeis F., *Maria Montessori e la Pedagogia Scientifica*, Milano, Garzanti 1953.

De Bartolomeis F., *G. P e la rinnovata*, Firenze La Nuova Italia, 1954.

- De Bartolomeis F., *Programmi elementari e scuola attiva*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- De Bartolomeis F., *Ovide Decroly*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.
- De Bartolomeis F., *Scuola a tempo pieno*, Milano, Feltrinelli, 1976.
- Decroly O., *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1959.
- Dewey J., *L'educazione di oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1950.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Firenze La Nuova Italia, 1961.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- Dewey J., *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.
- Dominici G., Marigliano R. (a cura di), *La Nuova valutazione scolastica*, Bari, Laterza, 1993.
- Dominici G., *Gli strumenti della Valutazione*, Napoli, Teconodit, 1995.
- Dottrens R., *Maestri per il mondo di domani*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- Dottrens R., *Insegnamento individualizzato*, Roma, Armando, 1983.
- Fadica-Zanatta, *Il sistema scolastico Italiano*, Bologna, Il Mulino, 1971.
- Ferroni G., *La scuola impossibile*, Roma, Salerno Editrice, 2015.
- Franceschini R., *L'esperienza didattica e socio-culturale di Don Lorenzo Milani*, Modena, C.P.E., 1976.
- Gallegati P., Tinelli D., *I nuovi ordinamenti della scuola italiana*, Milano Juvenilia, 1994.
- Goretti M., Bernabei F., *Le esercitazioni didattiche nell'Istituto Magistrale*, Firenze, Le Monnier, 1969.
- Isaacs S., *Il valore educativo della Scuola Materna*, Brescia, La scuola Editrice, 1934.
- Isaacs S., *Dalla nascita ai sei anni*, Firenze La Nuova Italia, 1967.
- Isaacs S., *Lo sviluppo sociale del bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- Kilpatrick W., *I fondamenti del metodo*, Firenze la Nuova Italia, 1954.
- Lanza L., *Psicologia*, Napoli-Roma, L.E.R., 1986.

- La Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze Libreria editrice fiorentina, 1967.
- Lewis K., *Il bambino nell'ambiente sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- Lombardi F. V. (a cura di), *I programmi della scuola elementare dal 1869 al 1955*, Brescia, La scuola editrice, 1975.
- Lombardo Radice G., *Didattica Viva, problemi e esperienze*, Firenze, La Nuova Italia, 1975 (1969).
- Maritain J., *L'educazione al bivio (1943)*, trad. Italiana a cura di Aldo Agazzi, Brescia La scuola editrice, 1966.
- Mazzetti R., *Oltre Dewey*, Roma, Armando, 1965.
- Mazzetti R., *Il bambino a due dimensioni*, Roma, Armando, 1968.
- Mazzetti R., Dewey e Bruner, *Il processo educativo nella società industriale*, Roma, Armando 1968.
- Mazzetti R., *Don Milani e la Ristrutturazione della scuola di Base*, Napoli, Morano editore, 1968.
- Mazzetti R., *Scuola materna e società degli adulti*, Roma, Armando 1969.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1950.
- Montessori M., *La formazione dell'uomo*, Milano, Garzanti, 1951.
- Montessori M., *La Mente del bambino. La mente assorbente*, Milano, Garzanti 1980.
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 2009.
- Morra G., Jacques Maritain, Forlì, ed Forum, 1967.
- Nunn T.P., *Introduzione a Helen Parkhurst, L'educazione secondo il Piano Dalton*, Firenze, La Nuova Italia 1955.
- Ostenc M., *La scuola italiana durante il fascismo*, Bari, Laterza 1981.
- Parkhurst H., *L'educazione secondo il metodo Dalton*, Firenze, La Nuova Italia, 1959.
- Parkhurst H., *La fatica di crescere*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- Parva L., *I decreti delegati*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
- Pizzigoni G., *Linee fondamentali e programmi nella scuola rinnovata secondo il metodo sperimentale*, Milano, Paravia, 1922.

Piaget J., *Dal Bambino all'adolescente, la costruzione del pensiero*, Firenze la Nuova Italia, 1974.

Pontecorvo C. (a cura di), *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, Firenze, La Nuova Italia 1989.

Read K.H., *La scuola materna vivaio di relazioni umane*, Roma, Armando 1965.

Romani P., Tesoro G., *Pluralità e contitolarità verso una cultura organizzata*, Milano, Fabbri, 1995.

Romano F., *Esperimenti e metodi didattici*, Imola Cooperativa Tipografica Galeotti, 1967.

Sansuini S., *Classi aperte, interclasse, principi, organizzazione e metodi per una scuola che si rinnova*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.

Skinner F., *La scienza del comportamentismo, ovvero behaviorismo*, Milano, Sugar edizioni, 1976.

Sturzo L., *Politica e Morale*, Bologna, Zanichelli, 1972.

Vertecchi B., *Principi e metodi della valutazione formativa*, in "Ricerca", Ottobre, 1973.

Wallon H., *Psicologia e educazione del bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

Wasbburne C. Winnetka, *Storia e significato di un esperimento pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1951 (1960).

Wasbburne C., *Le scuole di Winnetka*, Firenze, La Nuova Italia, (1951) 1971.

Winnicott D.W., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Roma, Armando, 1968.

Periodici citati o consultati:

"Scuola di Base", C.D.N. per la scuola elementare e di completamento dell'obbligo, Roma, Tipografia Fausto Failli, 1958.

"Riforma della scuola", mensile, diretta da F. Frabboni, Bologna, 1968.

“La Ricerca”, rivista bimestrale della FUCI (Federazione Universitaria Cattolica Italiana), Roma, Editrice Ave, 1973.

“Orientamenti pedagogici”, Rivista internazionale di scienze dell’educazione, anno XXVIII, n. 6, novembre-dicembre 1981, Torino, S.E.I.

“Oggi Scuola”, mensile di scienze dell’educazione, Centro programmazione Editoriale, Modena, 1983.

“Rivista dell’istruzione”, rivista bimestrale, Anno X, n. 3, Rimini, Maggioli Editore, 1994.

“Tuttoscuola”, mensile per insegnanti, genitori, studenti, Anno XXIII, n. 377, Roma, Editoriale Tuttoscuola, 1997.

