

Egle Becchi

1. Riflettere sulla suggestiva e poco nota stagione delle scuole alternative italiane può essere, oggi, stimolo a nostalgie per inventività pedagogiche perdute, per tempi di virtuale rinnovamento istituzionale e di effettiva originalità culturale; invito — assai disagiata da seguire — per ricostruire una *tranche* non irrilevante della nostra storia educativa di anni vicini; suggestione — che mi sforzerò di mettere in atto nell'arco di un breve saggio — a ripensare categorie formative, situazioni, ideologie che in queste esperienze hanno trovato matrice e rapida quanto incompiuta esplicitazione ¹.

A più di trent'anni di distanza dalla prima scuola «altra» (quella di Don Milani e Barbiana ², agli inizi degli anni '50), il panorama di queste esperienze diverse rispetto alle istituzioni ufficiali ci appare schematicamente articolabile in quattro aree: l'educazione della prima infanzia ³; il tempo scolastico o parascolastico prolungato nella scuola dell'obbligo ⁴; i controcorsi universitari ⁵; l'educazione popolare ⁶.

Un filo manifesto lega questi «casi», pur nella eterogeneità di contesti e nella varia fortuna delle soluzioni concretamente tentate: la polemica contro la scuola come apparato di discriminazione sociale e di inculcamento di un arbitrario culturale non più accettabile. Ma al di là di queste coerenze, ne esistono delle altre meno evidenti e meno insistite, sulle quali conviene soffermarci, perché nei tempi lunghi risultano il legato più originale e interessante di questa vicenda.

2. Anzitutto va notato lo spostamento di ottica da chi viene educato a chi educa. In ogni caso, da Barbiana agli asili-nido di Milano, Padova, Napoli, ai doposcuola di Firenze, Pistoia, Roma, Napoli, ogni nuova proposta pedagogica investe — emancipandosi non solo da autoritarismi di varia lega, ma anche da più banali e tenaci didatticismi — concezioni del maestro, dell'educatore, dell'insegnante come delegato da un potere — e altrimenti ingiustificato al suo lavoro —, come corredato da una competenza istruzionale via via aggiornabile in senso psicopedagogico; come esecutore di mandati estranei alla sua responsabilità culturale e sociale. Nei parametri dell'alternatività chi educa ha un profilo assai diverso: è autore, molto spesso, del progetto che realizza e collabora a mettere in atto ⁷, quasi mai esecutore di un piano nella cui definizione non ha dirette responsabilità; e soprattutto lavora chiedendosi continuamente quale sia il suo posto nella vicenda educativa che si impegna a gestire,

quale la sua dipendenza / incidenza verso la collettività entro — per la modificazione della quale — egli opera, quale il suo atteggiamento verso chi forma ⁸. Queste nuove prospettive sulla figura magistrale non sono informate soltanto a una felice inventività pedagogica, ma dotate di scarso o nullo spessore culturale. Al contrario, sono sorrette da vari saperi: un sapere evangelico come quello di Don Milani ⁹, di Don Sardelli ¹⁰ e del gruppo valdese di Cinisello Balsamo ¹¹; un sapere politico ¹²; un sapere psicoanalitico ¹³; un'informazione pedagogica relativa a esperienze straniere coeve o anteriori ¹⁴. Un sapere di cui una certa editoria pedagogica della fine degli anni sessanta porta le tracce ¹⁵ e di cui si tenta la traduzione in una professionalità educativa non unilaterale, che comprenda chi forma e chi, più esplicitamente, è il destinatario dell'educare, senza dislivelli di potere ¹⁶, secondo quella concezione di maestro/compagno che ha caratterizzato tanta pedagogia tedesca «nuova» degli anni '20 ¹⁷.

Figure nuove di maestri risultano da queste esperienze: è il capo carismatico ¹⁸; è la donna che si riscatta dalla ripetitività delle pratiche domestiche e estende la sua cultura pedagogica alla formazione di bambini che non sono i suoi figli ¹⁹; è lo studente che non tollera più di subire soltanto azione pedagogica, ma la vuole esercitare in proprio ²⁰; sono l'attore, l'uomo di teatro che connota di tratti educativi la sua azione scenica e la estende nella strada, facendone un'aula ²¹; è il terapeuta che si emancipa dalla privatezza del *setting* riabilitativo e tenta connessioni tra pratica curativa, azione politica e intervento educativo ²². Conseguentemente, modi tradizionali e radicati di rapporto pedagogico vengono scalzati: allo scempenso di potere tra chi educa e chi viene formato tende a sostituirsi un rapporto paritetico, di lavoro comune, di scambio, di progetto definito e realizzato insieme, da chi educa e da chi viene formato. Al maestro che fa diagnosi, giudica, valuta, si contrappone un educatore che mette in questione se stesso, tollera ignoranza nell'allievo e apprende da questi saperi e assologie diverse ²³. Al docente che governa e disciplina subentra chi assume e provoca posizioni radicali, anarchiche, di estrema deistituzionalizzazione ²⁴. All'insegnante trincerato e recluso nella sua classe e nel suo insegnamento si alternano collettivi di educatori e di insegnanti, speculari alla classe istituita a comunità di allievi ²⁵.

Anche dietro a questi nuovi profili di educatori non mancano modelli (l'autentica alternatività, giova ripeterlo, non è *naïv*): paradigmi evangelici, esempi storici (le scuole libertarie specie tedesche degli anni '20 ²⁶, le controscuole in Germania alla metà degli anni '60 ²⁷, Neill e Summerhill ²⁸). Sono questi confronti che impegnano a ripensare in termini diversi il mestiere di maestro; e a prepararlo consultando biblioteche differenti, meno didatticistiche, ma più difficili — e stimolanti — da tradursi in termini di lavoro quotidiano.

Scatta allora un'opera culturalmente più serrata, un autoaggiornamento non ritualizzato in discussioni più o meno oziose circa il proprio essere nella classe, nella scuola, nel mondo, ma sovente dense di confronti, di idee, di progetti; un'attività che mette chi educa in contatto con altri saperi, lo prepara al mestiere di produttore culturale, a quel mestiere che egli oppone alla vecchia funzione del docente, di trasmettitore di beni culturali già elaborati.

3. Accanto a nuove figure magistrali ci sono situazioni inedite, in cui si lavora pedagogicamente. L'aula esplose in altri luoghi: la strada ²⁹, la campagna ³⁰, la ca-

sa ³¹, la mensa collettiva ³², lo spazio immaginario del teatro ³³. Non si tratta di dislocazioni da poco: negare l'aula e la sua attrezzatura vuol dire fare appello ad altri modi e ad altre vie di socializzazione del sapere e delle persone. Significa definire nuove competenze da acquisire e da far acquisire agli allievi: quella dello stare insieme non per emulazione ³⁴, quella del comunicare messaggi e non mere parole ³⁵; quella dell'esprimere con tutto il corpo ³⁶; quella dell'imparare contenuti culturali che non sono soltanto apprendimenti scolastici ³⁷. Ma implica anche identificare altri macro e micro spazi e altre organizzazioni spaziali con le loro possibilità educative: il luogo aperto, la via e la piazza, la sede del pasto, la scala, il corridoio, tutto l'edificio di un'università occupata o le sue adiacenze nei non pochi casi di università «serrata». E rilevare che tali nuovi contesti esigono comportamenti *sui generis*, non sfruttati nella scuola: il muoversi, l'esplorare, l'incontrarsi, il vedere, il mostrare, il gridare, il parlare insieme.

4. Non basta; accanto a un nuovo ruolo dell'educatore e a nuovi luoghi della pedagogia anche chi — e come — viene educato e che cosa viene trasmesso nell'educare assumono significati diversi. L'alunno delle «scuole alternative» non ha perlopiù dietro a sé una tradizione e una storia formativa; e questo o perché è troppo piccolo, oppure in quanto proviene da culture «altre» che non hanno abitudini di sapere scolastico o perché è già un adulto, come lo studente universitario e chi studia lavorando. Questo comporta, da parte di chi educa, attenzioni e comunicazioni peculiari al destinatario/collaboratore (lo si è visto) del proprio fare pedagogico; esaltazione di condotte sensoperceptive prima che simboliche, di gesti e manipolazioni prima e oltre che di parole; sottolineature di competenze sociali e produttive (lo stare insieme, il fare), prima che intellettuali e formali. Costringe a coerenze molto strette con il *milieu* circostante il luogo dell'educare ³⁸, suo coinvolgimento in qualità di destinatario globale accanto agli allievi, di spettatore, di cooperatore dell'azione di chi educa e di chi viene educato. Allora è l'aula che si apre al mondo, e non solo come scoperta della realtà intorno alla scuola, ma anche e primariamente come istituzione del mondo a luogo pedagogico e di un mondo che è soprattutto rete di rapporti e di dialettiche umane, luogo di scarti di potere che vanno corretti e di eterogeneità culturali che vanno riconosciute e apprezzate. È l'ecologia della miseria contadina da trasformare — si pensi all'opera di Danilo Dolci e di Don Milani —, lo squallore di povertà urbane da redimere (è il caso dei «bambini proletari» di Napoli, e delle esperienze della periferia romana quali la Magliana e di quella milanese quale Cinisello Balsamo).

Educatore, educando, situazioni educative diverse, dunque, ma anche strategie e contenuti «altri» rispetto a quelli correnti. Modi singolari del fare educativo quali il tempo lungo, pienissimo, della giornata intera che solo così può essere formativa (si pensi a Barbiana); il continuo diurno/notturno delle università nei periodi di occupazione; l'inchiesta ³⁹, la corrispondenza e lo spettacolo non confinati allo scambio e alla *performance* scolastica ⁴⁰; l'escursione politica e la protesta organizzata ⁴¹; il seminario invece della lezione accademica; l'eliminazione del valutare, del respingere, dello stigmatizzare il non sapere e, pregiudizialmente e conseguentemente, l'impegno a non avere scarti, zone morte nel lavoro pedagogico, a insegnare senza rifiutare, emarginare, eliminare. Tutto questo comporta oltre a una didassi diversa — il buon «alternativo» ha pur sempre avuto sue strategie istruzionali! — anche e soprattutto

la definizione e l'insegnamento di nuovi contenuti. Si tratta perlopiù di oggetti di apprendimenti inediti, quali il sapere politico e ideologicamente connotato; la cultura dello stare insieme e del lavorare in comune; la morale non competitiva e autoritario/gregaria; la riflessione critica sul proprio mondo.

5. Molte di queste dimensioni sono rimaste, nelle esperienze alternative allo stato incoativo, a livello sovente di idee formulate in modo paradossale e di pratiche abbozzate; di tentativi e eventi praticati e realizzati *una tantum*, cancellati una volta che occasioni, persone, circostanze fossero venute meno, travolte da carenze materiali e di motivazione. Vanno rilevate negli archivi — invero non molto doviziosi e robusti — di questi episodi e definite a posteriori nei loro possibili significati, inseguite nel loro depositarsi e attualizzarsi nelle esperienze nuove, ma non alternative che li hanno accompagnati e immediatamente seguiti: i dibattiti nel Movimento di Cooperazione educativa, nel Sindacato, nei gruppi politici più avanzati; l'esigenza di consapevolezza della fondamentale sostanza ideologica della trasmissione scolastica; la tesi dell'educabilità dei piccolissimi (si pensi, all'istituzione, nel 1971, con la legge 1044, degli asilini) e degli adulti (il caso più noto è quello della «scuola delle 150 ore», iniziata sulla base del contratto dei metalmeccanici dell'aprile 1973); la presa d'atto che la scuola per tutti non evita discriminazioni e selezioni; la necessità di un tempo pieno per educare e istruire senza emarginare; l'avvertimento che sconnettere — e privilegiare — la disciplina dall'acquisizione e dall'esercizio di competenze è operazione pedagogicamente perversa; la ricerca di nuovi contenuti e della traduzione dei contenuti tradizionali — specie di quelli storici e letterari — in registri più attuali, socialmente meglio connotati; la presa di coscienza del ruolo — e dell'alienazione — sociale dell'insegnante e delle sue possibilità di azione nello specifico educativo in cui lavora.

Queste tematiche le ritroviamo, invero sempre più sbiadite — in molte scuole successive all'inizio degli anni settanta, in qualche indicazione ufficiale, in resoconti di esperienze nell'aula, nelle polemiche magistrali successive al 1975. Ma poco della positività se non della concretezza dei progetti «alternativi» è riuscito a resistere fino ad oggi; il coefficiente di utopia da cui queste proposte erano connotate; l'ideologia troppo radicale e tutto sommato immatura entro cui venivano espresse; la dimensione di singolarità — se non di privatezza — con cui per buona parte sono state tentate, anche quando si sono opposte all'ideologia «pubblica» vigente; il *turn over* delle persone che le hanno animate; la scarsa notizia che hanno saputo dare di sé, ne hanno segnato una rapida fine, sottolineandone nella memoria i toni dell'effimero e dell'irripetibile. Eppure, a tanti anni di distanza, quando pare che ogni progettualità pedagogica taccia o sia circoscritta a discussioni accademiche, il ripensare, in modo spassionato, a questa parentesi della nostra storia non solo educativa, può forse servire a vedervi già chiariti e affrontati nelle loro radici, molti nodi del nostro monotono e difficile presente di formatori e a scorgervi possibili e originali soluzioni.

NOTE

¹ Manca, a tutt'oggi, un testo complessivo che ricostruisca questa vicenda. Anche il volumetto di M. ORECCHIA, *Sei anni di controscuola*, Milano-Roma, Sapere, 1974 non offre un panorama complessivo delle esperienze alternative vuoi perché tratta soltanto di «scuole», vale a dire di organizzazioni educative per allievi appunto in età scolare, trascurando le esperienze per la prima e la primissima infanzia e quelle extrascolastiche, vuoi in quanto non traccia un confine netto tra scuole alternative, esperienze innovative all'interno del sistema scolastico e non tiene presenti alcune esperienze dotate di grande significato e nate prima degli anni '60, ad esempio quelle di Danilo Dolci a Partinico (cfr. D. DOLCI, *Chissà se i pesci piangono, Documentazione di un'esperienza educativa*, Torino, 1973 e D. DOLCI, *Il ponte screpolato*, Torino, 1979) e di Lorenzo Milani a Barbiana (cfr. Scuola di Barbiana, *Lettere a una professoressa*, Firenze, 1967 e *Lettere di Don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, Milano, 1970). Anche il paesaggio delle iniziative pedagogiche alternative di altri paesi non è stato, finora, definito in modo esaustivo. Per la Francia cfr. L. BERNARD, *Les écoles sauvages*, Paris, 1976; per la Germania, M. BORCHERT, K. DERICHTS-KUNSTMANN (Hrsg.) *Schulen, die ganz anders sind*, Frankfurt, 1979 e L. van DICK, *Alternativ-Schulen*, Hamburg, 1979; per gli Stati Uniti d'America cfr. J. KOZOL, *Free Schools*, Boston, 1972. L'alternativa pedagogica inglese sembra concentrata — e esclusivizzata — nell'esperienza di Summerhill. Su questa cfr. A. S. NEILL, *Autobiografia*, trad. it., Milano, 1974; A. S. NEILL, *Summerhill*, trad. it., Milano, 1969; A. S. NEILL, *Questa terribile scuola*, trad. it., Firenze, 1956. Su Neill e Summerhill; cfr. E. BECCHI (a cura di) *Summerhill in discussione*, trad. it. ampliata, Milano, 1975.

² Sull'opera di Don Milani, cfr. M. LANCISI (a cura di) *E allora Don Milani, fondò una scuola. Lettere da Barbiana e San Donato*, Roma, 1977.

³ Cfr. C. SARACENO, *Dall'educazione antiautoritaria all'educazione socialista. Esperienza e teoria delle «comuni infantili»*, Bari, 1972, poi rimaneggiato col titolo *Alla scoperta dell'infanzia*, Bari, 1978 e E. BECCHI - M. E. TAMBINI DAUGHTY, *Per un asilo-nido alternativo*, in S. Mantovani (a cura di) *Asili-nido. Psicologia e pedagogia*, Milano, 1976, pp. 201-229. E anche E. FACHINELLI, L. MURARO VAIANI, G. SARTORI, *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, Torino, 1971, spec. pp. 29 sgg.

⁴ Sui doposcuola si vedano le indicazioni bibliografiche del già citato testo della Orecchia, *Sei anni di controscuola*, spec. pp. 119 sgg. e anche G. ROSSETTI PEPE, *Le settecento parole. Cultura popolare e istruzione*, Milano, 1978, II.

⁵ Cfr. per tutti, AA.VV., *Università: l'ipotesi rivoluzionaria*, Padova, 1968.

⁶ Cfr. G. ROSSETTI PEPE, *Le settecento parole*, cit., spec. pp. 213 sgg. e G. ROSSETTI PEPE, *La scuola delle 150 ore. Esperienze, documenti, verifiche*, Milano. Vedi anche DON MILANI, *Esperienze pastorali*, Firenze, 1971.

⁷ Cfr. E. FACHINELLI, L. MURARO VAIANI, G. SARTORI, *L'erba voglio*, cit., spec. V parte, *Ma che scuola è questa? Accomodarsi sull'attenti*, pp. 203 sgg.

⁸ Cfr. L. MURARO, *La scimmia pedagogica*, Milano, 1972.

⁹ Cfr. L. MILANI, *Lettere*, cit., spec. quella del 15.2.1952 a M. Cloche, pp. 9 sgg.

¹⁰ Cfr. R. SARDELLI, *Scuola 725. Non tacere*, Firenze, 1971, spec. p. 79.

¹¹ Cfr. T. BOUCHARD, *Una scuola serale e una testimonianza all'interno del proletariato*, *Inchiesta*, 5, 1972, pp. 60-72.

¹² Si pensi all'esperienza della Magliana. Cfr. Centro di cultura proletaria (a cura del) *Magliana Rossa*, Pistoia, Centro di Documentazione di Pistoia, 1972 e a quella fiorentina di Scuola e Quartiere. Cfr. Doposcuola, Scuola serali, Comitati genitori di Firenze e Provincia, *Scuola e Quartiere*, Firenze, e a quella del gruppo napoletano di Rione Traiano (cfr. M. ORECCHIA, *Sei anni di controscuola*, cit., spec. pp. 59 sgg).

¹³ Cfr. E. FACHINELLI, L. MURARO VAIANI, G. SARTORI, *L'erba voglio*, cit., *passim* e G. LEONELLI, *Introduzione alla trad. it. di V. SCHMIDT, L'asilo psicoanalitico di Mosca*, Milano, 1972, spec. p. 5.

¹⁴ Cfr. E. FACHINELLI, L. MURARO VAIANI, G. SARTORI, *L'erba voglio*, cit., spec. pp. 34 sgg.

¹⁵ Si pensi ai volumi editi da Emme, Guaraldi, Forum, Sapere, Savelli.

¹⁶ Cfr. L. MURARO, *La scimmia pedagogica*, cit., p. 53: «occorre eliminare l'esclusiva e prolungata dipendenza dei bambini dai pochissimi adulti [...]. Il ruolo socialmente regolato di educatore — nel quale pochi adulti sono costretti, vanamente celebrati, realmente immiseriti, è solo un modo per unire e definire due servitù: con la sua invenzione è definitivamente morto il piacere dell'essere insieme adulti e bambini».

¹⁷ Cfr. J. R. SCHMIDT, *Compagno/maestro, Esperienze di pedagogia libertaria*, trad. it., Rimini, 1972.

¹⁸ È il caso di Danilo Dolci e di Don Milani.

¹⁹ È stato il caso di molti nidi autogestiti a Milano e a Padova. Cfr. E. BECCHI - M. E. TAMBINI DAUGHTY, *Per un asilo nido alternativo*, cit., spec. pp. 210 sgg.

²⁰ Non solo nei Seminari e nei corsi accademici autogestiti (cfr. *Università, L'ipotesi rivoluzionaria*, cit., spec. pp. 109 sgg.) ma anche in esperienze di doposcuola, come quella di S. Donato a Calenzano e della Magliana (cfr. M. ORECCHIA, *Sei anni di controscuola*, cit., spec. pp. 51 sgg).

²¹ Si veda l'esempio di Passatore. Cfr. F. PASSATORE, *Animazione dopo. Le esperienze di animazione dal teatro alla scuola, dalla scuola al sociale*, Rimini-Firenze, 1976.

²² È il caso di Elvio Fachinelli, nell'esperienza dell'asilo autogestito di Porta Ticinese a Milano (cfr. E. FACHINELLI, L. MURARO VAIANI, G. SARTORI, *L'erba voglio*, cit., pp. 29 sgg).

²³ Cfr. per tutti i resoconti dei dibattiti fra insegnanti in E. FACHINELLI, L. MURARO VAIANI, G. SARTORI, *L'erba voglio*, spec. parte III, *Fine del ragazzo scolastico* (pp. 129 sgg.) e parte IV, *Contro l'esclusione*, pp. 175 sgg. e *Ragazzi di Barbiana, Lettera a una professoressa*, cit., *passim*.

²⁴ Cfr. L. MURARO, *La scimmia pedagogica*, cit., p. 53: «Più che per il miglioramento delle istituzioni educative, importa battersi perché escano dall'isolamento in cui sono tenute; e le scuole diventino strade, le strade scuola, e l'istruzione si faccia da parte di chiunque abbia voglia di insegnare qualcosa agli altri, che sia bambino, vecchio, diplomato o analfabeta». Cfr. anche l'esperienza di G. SARTORI a Paderno Dugnano, riferita ne *L'erba voglio*, cit., pp. 96 sgg.

²⁵ Cfr. E. FACHINELLI, L. MURARO VAIANI, G. SARTORI, *L'erba voglio*, cit., pp. 39 sgg.

²⁶ Cfr. infra nota 17.

²⁷ Cfr. AA.VV., *Le comuni infantili*, trad. it., Rimini-Firenze, 1971.

²⁸ Cfr. infra, nota 1.

²⁹ Cfr. Mensa bambini proletari (a cura di) *Largo Tarsia, piazza da inventare*, ciclostilato, senza luogo edizione, data.

³⁰ È il caso della scuola di Barbiana.

³¹ È il caso di molti asili-nido. Cfr. E. BECCHI - M. E. TAMBINI DOUGHTY, *op. cit.*, *passim*.

³² Si pensi alla mensa dei bambini proletari di Napoli al quartiere di Montesanto con la sua scuola di musica e le sue esperienze di animazione. Cfr. *Scuola popolare di musica di Montesanto*, ciclostilato senza luogo, data, edizione.

³³ Cfr. AA.VV., *Io ero l'albero, (tu il cavallo)*, Rimini, 1972.

³⁴ Scuola di Barbiana, *Lettere a una professoressa*, cit., spec. p. 34.

³⁵ Cfr. L. MILANI, *Lettere*, cit., lettera del 2.11.1963 a Mario Lodi, pp. 187 sgg.

³⁶ Cfr. Mensa bambini proletari — Cooperativa Lo cunto de li cunti, (Napoli), *Carnevale, maschere e tuono*, ciclostilato senza luogo, data, edizione.

³⁷ Si pensi alle esperienze di animazione. Cfr. infra, nota 33.

³⁸ Quasi tutte queste esperienze, anche se non esplicitamente, hanno inteso essere forme di scuola che si estende nel — e dipende dal — quartiere in cui sono ubicate.

³⁹ Cfr. l'esperienza di ricerca riferita in «I ragazzi della scuola di Canale d'Agordo», *Religione e superstizione, Una proposta, una ricerca, un metodo per la scuola di domani*, Milano, 1969.

⁴⁰ Un testo panoramico è quello di G. BARTOLUCCI, (a cura di) *Il teatro dei ragazzi*, Rimini, 1972.

⁴¹ Questo vale sia per i più piccoli (cfr. E. FACHINELLI, L. MURARO VAIANI, G. SARTORI, *L'erba voglio*, cit., spec. pp. 43 sgg.) sia per gli studenti universitari (cfr. *Università; l'ipotesi rivoluzionaria*, cit., *passim*).