

L'esperienza del tempo
pieno nel Comune di Modena
Una scuola nuova
da costruire con la
partecipazione creativa
di insegnanti genitori
e ragazzi Contributo
per un dibattito

Sergio Neri

Molti sono i motivi che giustificano, oggi, la ripresa del dibattito sulla scuola a pieno tempo: le condizioni economiche del Paese che non consentono ulteriori aumenti di spese nel capitolo *scuola*, venendo così a escludere molti enti locali da un intervento che si è rivelato particolarmente produttivo; le nefaste conseguenze della circolare ministeriale 206 dell'agosto scorso, la quale ha dato carta bianca al collegio dei docenti in materia di tempo pieno, escludendo di fatto gli organismi, nei quali sono presenti in qualche modo i genitori, dal momento decisionale; il perdurare di una profonda crisi di tutto il sistema scolastico, anche a livello di scuola di base, nonostante che, nell'ambito del senso comune, si ritenga generalmente il contrario. A questi elementi, che investono il dibattito a livello nazionale, occorre aggiungere, almeno a Modena, che le esperienze fino ad ora compiute sul territorio della città hanno recato ulteriori elementi per la discussione attraverso l'individuazione di alcuni itinerari seguendo i quali è possibile operare un'efficace modificazione della scuola di base e prospettare quelle linee diverse sulle quali potrà attestarsi una nuova scuola, finalmente all'altezza delle esigenze di una società enormemente mutata rispetto a quella di qualche decennio addietro e in consonanza

con le conquiste realizzate dal movimento dei lavoratori. Ci si riferisce, qui, alla scuola elementare, ma è indubbio che le affermazioni che via via verremo facendo non possono non tener conto di quanto è avvenuto, nell'ultimo decennio, nell'ambito della scuola dell'infanzia.

È impossibile comprendere il significato e lo sforzo compiuto dall'amministrazione comunale nell'ambito della scuola a pieno tempo se non si tiene conto di quanto è avvenuto in precedenza, in quell'ambito di età — dai tre ai sei anni — nel quale maggiormente pesano i condizionamenti — negativi o positivi — dell'appartenenza familiare, della cultura di provenienza della famiglia stessa, della povertà o meno degli stimoli, delle sollecitazioni, della vita di relazione. La scuola comunale dell'infanzia si è mossa con molta lucidità e determinazione nella direzione del reale superamento delle situazioni di effettiva disuguaglianza di parità dei bambini, operando su tre scelte fondamentali. In primo luogo, affermare e consolidare lo stretto rapporto che deve intercorrere tra il *far scuola* e il *far gestione*, in modo che i contenuti dell'attività quotidiana di lavoro del bambino siano costantemente ricavati dall'esperienza diretta di vita.

Il bambino, in questo modo, non è più quell'essere astratto e *inesistente* su cui suppone di lavorare la scuola tradizionale, ma diventa il centro e il prodotto di una serie di relazioni intensamente articolate in cui sono implicati il suo essere biologico e psicologico, la natura, la quantità e la qualità della sua propria vita emotiva, affettiva e sociale. Si tratta, in altri termini, di un bambino concreto, intento a ricercare e chiarire quotidianamente il senso della sua vita all'interno di un contesto vero, non artificiale, ma correlato allo svolgersi ed al disporsi della realtà tutt'intera. Nessun adultismo precoce, sia chiaro, ma la costante consapevolezza che non esistono scorciatoie o *luoghi protetti* per un'educazione diversa, davvero alla misura dell'uomo. In secondo luogo, mettersi nella possibilità di offrire al bambino un ventaglio molto vasto di opportunità, e quindi di attività, in modo tale che tutte le potenzialità con le quali il bambino si presenta a scuola e che spesso hanno già trovato, anche nell'ambito familiare, momenti di mortificazione o di abbandono, abbiano modo di svilupparsi e di affermare ad un livello quanto più alto la ricchezza delle modalità espressive, comunicative e ricettive dell'individuo. Infine, aprirsi completamente alla viva concretezza del mondo esterno, penetrando nella realtà del quartiere, della strada, della fabbrica, della campagna, e — nello stesso tempo — consentendo all'intera comunità circostante di entrare nella scuola con quella continuità e quelle effettive forme di partecipazione che i decreti delegati e le successive circolari malfattiane mortificano ogni giorno di più.

Dieci anni di gestione sociale, dapprima nella forma dei comitati dei genitori, poi nei più maturi ed incisivi *consigli scuola-città*, hanno consentito l'accumulo di un tale patrimonio di esperienze e di aspettative da non consentire alla comunità locale di ritardare ulteriormente il proprio intervento anche all'interno della successiva fascia di età, e cioè nell'ambito della scuola statale. I nuovi contenuti emersi nella scuola dell'infanzia, il rinnovarsi dell'atteggiamento dell'insegnante verso la scuola e il bambino, le felici esperienze di abbinamento, di apertura del lavoro di una sezione all'altra, il maturare di consapevolezza e di responsabilità dei genitori i quali ritengono di non dover più delegare totalmente agli insegnanti l'educazione dei figli ma di partecipare alla pari, pur nella specificità e peculiarità delle funzioni e dei compiti rispettivi, il coinvolgimento dei cittadini e delle forze sociali nella conduzione del *fatto scuola*, hanno sul piano pratico affermato l'esigenza di proseguire l'esperienza di tempo pieno già avviata proprio nella scuola per

l'infanzia. Perché non si insiste mai a sufficienza sul fatto che la scuola dell'infanzia è una scuola a pieno tempo a tutti gli effetti.

Forse, vorrebbe dire ricavare proprio da questa esperienza (che a Modena è stata realizzata in modo tale da offrirsi come un valido test per numero delle persone impegnate e per lo scavo continuo sul piano culturale e professionale) indicazioni di lavoro importanti e chiudere, una volta per tutte, la speciosa e, spesso, pretestuosa questione che con la scuola a pieno tempo si vuole *togliere* i figli alla famiglia. Che senso ha affermare che i bambini a sei anni non *possono stare* a scuola fino alle sedici e trenta se lo stesso orario è stato dagli stessi bambini *sopportato* quando avevano tre-quattro-cinque anni? Certo, se si pensa ancora alla scuola come al luogo che per forza deve far vivere ai bambini esperienze tediose, astratte, coatte, allora occorre dire che sono di troppo anche le attuali quattro ore mattutine. È chiaro che il discorso qui si sposta inevitabilmente, e giustamente, sul come si andranno riempiendo le ore del pieno tempo. E, se vogliamo essere onesti, anche al modo in cui attualmente si *riempiono* le quattro ore della scuola a tempo parziale.

Proprio muovendo da quest'ultima analisi e dal consolidamento delle rete di scuole per l'infanzia, ha preso le mosse l'esperienza di pieno tempo. Della scuola elementare tradizionale ormai è stato detto e scritto un pò tutto. I suoi limiti, le storiche inadempienze, i suoi inguaribili malanni sono noti a tutti: astrattezza e nozionismo di contenuti, distacco dai problemi reali, prevalere del momento della trasmissione culturale, mutilazione espressiva e comunicativa, inadeguatezza dei libri di testo e via di seguito. A ciò si aggiunga lo stato di soggezione dei bambini e degli adulti che alla scuola elementare tradizionale si avvicinano, assieme allo squalificante processo di formazione a cui gli insegnanti sono tenuti ed all'enorme ritardo sull'evolversi della scienza e della cultura e delle strutture sociali e politiche. L'isolamento in cui è costretto ad operare l'insegnante ed il graduale inaridirsi della sua competenza professionale in artificialismi didattici sempre più staccati dalla concreta esperienza di vita del fanciullo, completano un quadro che fa della scuola un'istituzione in buona parte *incredibile*.

Eppure la scuola di base è il terreno di lotta storicamente preferito dal movimento operaio: su di esso si sono giocati per decenni l'affrancamento dall'ignoranza e il primo avviamento all'appropriazio-

ne di quella cultura da cui le classi subalterne sono state violentemente escluse. È stato quindi fondamentale evitare, fin dal momento iniziale, ogni ricorso a esperienze di controscuola o di *scuola elementare comunale*. Nulla togliendo all'importanza di tali iniziative in altri contesti culturali ed in precedenti momenti, parve tuttavia essenziale affermare il carattere pubblico, e quindi *statale*, dell'intervento comunale: la scuola pubblica di base, gratuita e obbligatoria era ed è il campo naturale dell'intervento dello Stato e quindi del Comune a livello dello Stato e quindi del Comune a livello di scuola elementare, nel rispetto delle norme che regolano la vita della scuola stessa. Evidentemente, con tale affermazione, non si volle assolutamente accettare la scuola elementare in blocco, bensì muoversi per operare all'interno di essa allo scopo di contribuire, nel rispetto del gioco democratico, al suo rinnovamento e farne finalmente quella istituzione capace di realizzare, nella pratica, l'uguaglianza di partenza, nota storica della scuola popolare, di fatto sempre mancata nonostante la scuola di base sia ormai ultracentenaria. E proprio da un esame critico, attento a cogliere gli elementi positivi della scuola attuale e a mettere in evidenza che la maggior parte delle responsabilità sono da ritrovarsi a livello politico-istituzionale, sono scaturite le indicazioni qui riportate sinteticamente, che sono state alla base del documento programmatico per il tempo pieno del 1971:

— contribuire alla formazione di mentalità aperte, critiche, autonome e socialmente partecipative;

— offrire ai ragazzi tempi, spazi, modalità e clima educativi in cui apprendimento e socializzazione si affermano contestualmente fino a dar luogo a quella *socializzazione cognitiva* di cui tanto parlano le ricerche più avanzate ed attendibili;

— realizzare un primo esempio di unità di apprendimento in un ambito temporale del tutto insediato, almeno a livello di scuola elementare.

Non è stato un caso che una discriminante di fondo fra i programmi delle liste moderate e quelli delle liste progressiste sia stata appunto il tempo pieno. Nessuno si è schierato, a parole, contro il tempo pieno. Solo si è aggiunto, da parte moderata, che lo si voleva non obbligatorio, per lo svolgimento di attività integrative, senza entrare nel merito della scuola del mattino. Un doposcuola, per chiamarlo con il suo vero nome, adatto ad ospitare i figli degli operai, più serio di altri allestiti in occasioni precedenti, ma pur sempre un momento di assistenza e di custodia per consentire ai genitori meno abbienti di continuare l'attività lavorativa. L'in-

tervento sulle attività curriculari, quelle considerate veramente formative, doveva continuare a svolgersi durante la mattinata, quando tutti i fanciulli sono tenuti ad essere a scuola. E sempre nello stesso solco, anche se con istanze opposte, si è mosso chi ha chiesto che le otto ore di scuola venissero scandite secondo una sequenza di materie che lasciando intatto il nucleo delle materie cosiddette fondamentali (lingua italiana scritta e orale, aritmetica e geometria) facesse spazio all'immissione di altre attività del tutto staccate dal nucleo centrale e tali da surrogare, in fondo, la dovizia dei corsi che attualmente i fanciulli seguono a livello privato: danza classica, attività motoria, musica, canto, lavori con la creta, fotografia, ecc... Tutto ciò avrebbe dovuto trovare una sistemazione oraria funzionale, attraverso la netta distinzione tra le attività del mattino (a carattere curricolare) ed attività del pomeriggio (a carattere integrativo), in ciò favoriti anche da una lettura interessata e fuorviante delle norme contenute nella legge 820, istitutiva del tempo pieno statale. Si sono avute, ovviamente, varianti di vario genere a questo modulo: per es. alcune scuole hanno optato per una spartizione equanime delle materie, per cui un insegnante segue gli allievi nelle attività di lingua, disegno e religione e l'altro segue gli stessi per quanto si riferisce ad aritmetica, educazione fisica e storia, geografia e scienze; altre hanno finito con l'assegnare agli anziani le cosiddette *materie serie*, mentre gli insegnanti si sono accollati il compito di portare avanti le attività di pittura, musica, danza, fotografia, ecc... Quel che ne è uscito, il più delle volte e nei casi migliori, è stata una prefigurazione della organizzazione della scuola media, con insegnanti a diversi livelli di responsabilità e con alunni spesso frastornati da una rotazione di prestazioni e di sollecitazioni giustapposte e confuse.

Che le liste moderate abbiano ritenuto questi modelli proponibili di tempo pieno appare, dunque, del tutto chiaro: la struttura della scuola con i suoi meccanismi di mortificazione e di ripetizioni di prassi e comportamenti tramandati e cristallizzati non subisce modificazioni e i ragazzi vengono avviati a concepire il nuovo come evasione, svago, sovrappiù, un abbellimento di una *cultura* in cui il nozionismo continua ad essere il nucleo incrollabile. Il fatto poi che la nostra epoca viva un profondo e rapido modificarsi dei modi di vita, delle relazioni interpersonali e dei valori consolidati che rende enormemente complicato il momento educativo, il quale è sempre più aperto alla ricerca attenta ed alla sperimentazione nuova, non sembra interessare molto questi paladini della *buona scuola*. Eppure

tutti constatano che la famiglia si trova sola a risolvere i nuovi, enormi problemi e può farlo solo ricorrendo al buon senso (sempre infallibile?) o a qualche tecnico delle relazioni interumane. È un compito impari, che può essere affrontato solo se la famiglia esce dall'isolamento e si apre ad un rapporto fiducioso con le altre famiglie e con le altre istituzioni educative, affinché il fatto educativo diventi sempre più un rapporto tra più soggetti ed a più voci.

È su questa constatazione, d'altra parte, che nasce la esigenza che la scuola sia gestita socialmente: nessuna svalutazione della famiglia, nessuna sua mortificazione o emarginazione. Piuttosto, è l'aprirsi della famiglia al resto della comunità che le consente una sua profonda valorizzazione e una sua rinnovata dignità educativa. L'atteggiamento negativo assunto davanti alle proposte precedenti da parte dei genitori e degli insegnanti è stato inequivocabile. Il tempo pieno non può e non deve essere un semplice prolungamento della giornata scolastica che lascia la scuola così com'è o addirittura un raddoppiamento del tipo di attività che tradizionalmente sono svolte: due ore di matematica invece di una sola non sono un passo avanti se si lavora come si fa adesso; tre ore invece di due per svolgere un tema sulla giornata della mamma sono tre ore anti-educative invece di due, e niente di più. Da queste premesse e con questi precisi no ha preso origine e si è andata sviluppando l'esperienza a cui ci riferiamo e che ha visto impegnati 172 insegnanti comunali direttamente nella scuola elementare di Stato.

Quattro anni di esperienza corrispondono ad un tempo certamente troppo breve per ricavarne risultati esauritivi. Al limite, nemmeno interessano. Una scuola nella quale la ricerca è la costante fondamentale del suo stesso esistere, per cui ogni risultato non è che il punto di partenza per la successiva sperimentazione. Tuttavia, una volta ribadita questa mobilità di situazioni e di linee la quale costituisce di per sé un valore importante da conquistare e difendere senza sosta, è possibile individuare alcuni elementi che caratterizzano le scuole nelle quali dal doposcuola si è passati, attraverso un itinerario graduale ma chiaro, al tempo pieno. (Sarebbe interessante ripercorrere passo passo questo itinerario: i processi che sono avvenuti, ci indicano, per esempio, che è possibile cambiare *questa* scuola con *questi* insegnanti in *questa* situazione). Anzitutto la distribuzione dei tempi. Ci si riferisce, ovviamente, alle scuole nelle quali si è passati al tempo pieno e non alle scuole nelle quali il processo di transizione

è ancora in corso. Le otto ore quotidiane sono vissute come un unico momento scolastico, durante il quale gli insegnanti sono presenti, a volte individualmente a volte assieme, secondo una turnazione che è direttamente funzionale al progetto educativo e costruito. Gli allievi sono di fatto obbligati alla presenza per tutto il giorno: le attività non sono più suddivise in più serie e meno serie, in curricolari ed integrative, ma si dispongono e si concretizzano sulla base del progetto di lavoro che si sta sviluppando. Anche la tradizionale divisione del sapere scolastico in materie non ha più ragione di esistere. La esperienza diretta del bambino comincia a diventare il terreno privilegiato sul quale far maturare livelli conoscitivi via via più complessi e raffinati.

Una vera uguaglianza, a livello educativo, la si ottiene facendo in modo che ognuno parta dal contesto socio-culturale che gli è proprio (e che è proprio, quindi, anche ai suoi genitori). Questo significa che si è abbandonato un insegnamento basato sulle nozioni per far posto ad un intervento diretto a fornire un metodo di analisi mediante il quale il bambino (e, in seguito, l'adulto) è in grado di partire da quanto lo circonda per giungere a capirne il significato ed a mettere a fuoco le modalità di un suo eventuale intervento. In altri termini, la convinzione che comincia a farsi strada è che non servono contenuti nozionistici. Per quanto questi possano essere aggiornati ed attinenti alla realtà, non riusciranno mai a comprendere tutta la realtà ed a spiegare i numerosissimi modi in cui essa può presentarsi. E non solo vi sono realtà diverse per persone diverse, ma la stessa realtà tende continuamente a modificarsi alla vista della stessa persona.

Generalmente, nella pratica di lavoro, è scelto un certo *filone* all'interno del quale il bambino viene mettendo a fuoco il proprio metodo di apprendimento improntato ai metodi della ricerca. È all'interno di questo itinerario che i più disparati momenti conoscitivi hanno modo di concretizzarsi, evitando così quegli aspetti competitivi e specialistici che sono loro propri quando siano assunti isolatamente: leggere o scrivere o contare diventa un'operazione finalizzata ad altre conoscenze ed attività e non astratta o puramente strumentale e quindi puro esercizio; far musica o dipingere o cantare o ritagliare o far teatro non sono più assunte al rango di attività di riempimento o di intrattenimento o di scarico di frustrazioni, ma mezzi attraverso i quali l'esigenza di comunicare trova modo di prender forma e di realizzarsi compiutamente, e via di seguito. Tutto ciò ha una prima, immediata conseguenza: la

rottura della struttura centralizzata della classe o della scuola e l'evidenziarsi, nei fatti, della necessità di coinvolgere gli allievi nella programmazione delle attività, nella loro organizzazione pratica. Senza contare che il tutto consente all'insegnante di accostarsi al problema della valutazione in modi ben diversi da quelli attuali.

La consapevolezza del sé, delle proprie aspettative, dell'articolazione dei rapporti sociali nei quali il gruppo-classe si struttura, permane vivo nella vita della scuola come un *contenuto*, e non come un momento marginale, quasi se la conoscenza del proprio comportamento la si potesse configurare come semplice adeguamento ad un modello prestabilito del *far bene, del bambino ben educato*. L'esigenza del coinvolgimento è costantemente presente nelle esperienze in atto. Essa stessa è un contenuto, si è detto. Ma non basta. Ci si è resi conto che un processo educativo è tanto più valido ed efficace quanto più i partecipanti riescono ad identificarsi negli obiettivi che si intendono raggiungere assieme. Di nuovo ritorniamo al punto centrale: succede che educatori e bambini assumono, fin dall'inizio, diretta responsabilità di quanto vanno facendo, fissando regole, determinando tempi, mettendo a fuoco i piani di lavoro, organizzando minutamente la propria vita quotidiana, con il massimo di disponibilità a rimettere in gioco le scelte effettuate quando si rivelino non più funzionali, ma richiedendone il rispetto pieno fino a che la comunità le ritiene vigenti. Dovrebbe essere chiaro che si è ben lontani da ogni forma di spontaneismo: non si lavora alla giornata, nè si rincorrono tutti gli interessi o pseudointeressi dei bambini, nè ci si disperde in un attivismo senza meta. I traguardi debbono essere chiari, anche a livello strumentale, ma il massimo di discrezionalità deve essere consentito per quanto si riferisce al modo come arrivarvi.

Tre altri aspetti, strettamente connessi ai precedenti, sono ancora da esplorare compiutamente, anche se si sono avviati alcuni processi che dovrebbero fornire in un tempo sufficientemente breve indicazioni utili.

— *La partecipazione dei genitori*: nonostante gli sforzi delle circolari malfattiane e di forze retrive del mondo della scuola, i genitori rifiutano di essere relegati al semplice ruolo di organizzazione di gite o *visite didattiche* o di esecutori di lavori manuali. Se si intende in modo corretto un processo di apprendimento che parta dalla realtà effettiva del bambino, allora il genitore diventa un referente insostituibile come fonte di informazioni e come con-

fronto di situazioni. La sua presenza all'interno della scuola diventa importante proprio quando si progetta l'attività scolastica e si individua la destinazione da assegnare all'educazione: quali valori vengono trasmessi, spesso in modo non manifesto, attraverso l'assunzione di un compito, la qualità della vita associativa ed il suo significato all'interno del processo di crescita e maturazioni, ecc...

— *L'uso della città*: si è rifiutato, non senza contrasti, di mettere la scuola in condizioni di autosufficienza, per evitare che si rinchiudesse in se stessa, alle prese con i propri laboratori, il proprio museo, la propria dotazione di sussidi audiovisivi. Si è dato inizio a rapporti stabili tra istituzioni culturali cittadine e scuole, in modo che molti momenti della ricerca e della attività siano vissuti direttamente all'interno delle istituzioni stesse. È una direzione di lavoro che, pur nella limitatezza, sembra prefigurarsi ricca di enormi possibilità, specie se la città tiene conto che deve diventare *assimilabile* da parte della scuola.

— *Il ruolo dell'insegnante*: è un fatto acquisito che una scuola diversa si costituisce contestualmente al sorgere di un insegnante diverso.

Rimane aperto il problema connesso all'esigenza che l'assunzione di una precisa professionalità non si traduca in un fatto prevalentemente tecnico. Occorre, infatti, che l'insegnante sia aperto al sociale, in grado e desideroso di vivere in sintonia con i problemi che sono propri del mondo in cui vive, capace di assumere volta a volta un atteggiamento di ascolto o la decisione di intervenire e pretendere. In questo ambito si pone il problema dell'uso positivo dei condizionamenti, legato anche al fatto che l'insegnante, lo voglia o no, è sempre portatore di una ideologia. Fin dall'inizio, si è rifiutato di ritenere che il far scuola in modo nuovo si potesse riassumere nel sostituire certi condizionamenti o contenuti ad altri: la storia della classe operaia a quella dei potenti, la cooperazione alla competitività. Si è rifiutato l'assunto di chi riteneva che il ragazzo fosse comunque determinato sia che gli si imponesse un certo, o certo altro, modo di lavoro (la lezione o la ricerca), sia che lo si lasciasse in una condizione di scuola facile, del fare solo che ciò che interessa e quando si vuole. La differenza psicologica, pedagogica e culturale di fondo sta tra la condizione in cui il bambino apparentemente libero o soggiogato ad una verità assoluta trasmessagli autoritariamente, non è mai consapevole della struttura interna della realtà, del complesso tessuto dei rapporti che lo condizionano, ed un atteggiamento di lavoro che gli consenta — a tutti i livelli: psicologico, sociale

e culturale — di individuare le condizioni della propria collocazione e di fare rispetto ad esso le proprie scelte; di scegliere, cioè, *i propri condizionamenti*. Un atteggiamento di ricercatore correttamente inteso ci sembra poter garantire proprio questo. La gestione corretta del proprio ruolo da parte dello insegnante significherà quindi che in ogni attività da un lato egli curerà al massimo l'emergenza delle motivazioni più autentiche e profonde dei ragazzi, si porrà di fronte ad esse apertamente e quanto più possibile alla pari con loro; dall'altro lato non avrà timore — ad esempio — di imporre, anche con decisione, che i lavori progettati vengano portati a termine, e di agire in maniera che in classe esistano condizioni di rapporto e di organizzazione che consentano al lavoro di svilupparsi in un clima non di caos permanente. È chiaro che l'assunzione di un atteggiamento di ricercatore va tuttavia al di là del rapporto con i bambini. Esso comporta una completa ridefinizione dei rapporti tra gli insegnanti della scuola che devono sapersi porre come gruppo di lavoro e di gestione, sia in rapporto alla qualificazione culturale sia in rapporto alla progettazione del lavoro in comune, al reperimento ed all'allestimento dei materiali e degli strumenti necessari alla verifica.

Si tratta di tre temi meritevoli di ben altra riflessione, in quanto costituiscono dei pilastri molto importanti nella costruzione di una scuola realmente rinnovata. Così pure il problema degli handicappati. Negli ultimi quattro anni si è proceduto alla immissione, anche se attraverso successivi scaglionamenti, di tutti i ragazzi che, per qualsivoglia motivo, erano ospiti di istituti o delle scuole speciali o delle classi differenziali. Il fatto che l'operazione di inserimento sia avvenuta contestualmente all'acquisizione del tempo pieno non è casuale, ma il discorso porterebbe troppo in là. Occorre però che su questo tema e sugli altre tre appena accennati si ritorni molto presto. Si tratta, comunque, di temi che si innestano su quello principale e da esso ricavano una propria consistenza e una propria destinazione. Non a caso, dunque, a queste conclusioni si è giunti dopo aver riflettuto e lavorato su due temi generali: quali sono le funzioni che la scuola oggi deve rivendicare e qual'è, in definitiva, il tipo di cultura a cui dobbiamo fare riferimento a scuola.

Per quanto attiene al primo punto, è apparso evidente che la scuola deve mettere tutti nella condizione di fruire di una vera istruzione di base attraverso l'acquisizione irreversibile di alcune strumentalità quali il leggere, lo scrivere, il calcolare,

ecc... A ciò si deve aggiungere, immediatamente dopo, che la scuola deve fornire ai cittadini anche la strumentalità di base per conoscere e valutare la realtà (ambientale, sociale, affettiva) che li circonda, mettendoli in grado di *decodificare autonomamente i modi ed i significati simbolici in cui essa è rappresentata e rappresentabile ed i riferimenti culturali mediante i quali è trasmessa* e di codificare, a loro volta, il mondo delle proprie esperienze in modo che esse diventino comunicabili e parte integrante del patrimonio culturale che costituisce la vita attuale. Occorre, infine, che la scuola metta tutti nella condizione di valutare e scegliere le modalità attraverso le quali si interagisce con gli altri, mettendosi nella condizione di interpretare il senso e le possibili conseguenze delle proprie azioni.

Per quanto si riferisce al secondo punto, occorre sgombrare definitivamente il terreno da ogni concezione della cultura intesa come corpo unico e immutabile. La cultura (come affermano le più moderne scienze umane, dalla antropologia, alla linguistica, alla sociologia, guarda caso assenti nella nostra scuola) è essenzialmente la *costruzione originale che un gruppo fa, nella dinamica reale dei rapporti tra i suoi membri e il loro ambiente, di un patrimonio di idee, conoscenze, strategie di azione, regole di comportamento e relazione, ed al contempo degli strumenti (espressivi, logici, scientifici) grazie a cui tale patrimonio può costituirsi*.

In questa direzione si giustifica ancora una volta l'esigenza di partire dalla realtà effettiva, diversa di ciascuno, come diverse sono le esperienze, i problemi, le culture di individui e gruppi sociali o territoriali differenti. *Omogeneizzare le differenti esperienze non significa appiattare tutti gli stessi modelli di comportamento, acquisiti come stereotipi, imporre a tutti gli stessi valori, pretendere che tutti sappiano le stesse cose, ma consentire momenti di scambio reali fra le esperienze di tutti, di confronto, di profonda comunicazione, che divengono a loro volta momenti dinamici di costruzione, non di apprendimento, di una nuova cultura*