

[167]

La mia esperienza professionale — o piuttosto: la mia esperienza di vita — all'Umanitaria, con Bauer presidente e Melino dapprima segretario e poi direttore generale, copre l'intero arco degli anni '50. Fu infatti nel dicembre del 1949 che ebbi la ventura di avvicinare Riccardo Bauer, quando l'Umanitaria organizzò a Bellano il primo dei suoi corsi residenziali e inaugurò così, nella scia del Movimento di collaborazione civica, quel nuovo modo di mettere insieme la gente, di farla comunicare, di farle produrre idee, che doveva cambiare tante cose nella pratica educativa del nostro paese. Bauer era già, per i giovani di allora, una figura leggendaria. L'incontro con l'uomo non appannò la leggenda, anzi la vivificò. Il fascino di Bauer veniva dal sentimento che riusciva a trasmettere di una sicurezza intima, di una serietà profonda, non ostentata, anzi velata da un grande pudore e da una sorprendente forma di timidezza; dal costante richiamo alla ragione, ma senza pedanteria; da quella sua maniera pacata e piana di esporre, volutamente dimessa, ma ravvivata a tratti da formule icastiche, dal sorriso di una battuta in meneghino, o da un'aggettivazione eroicomica che si sentiva nutrita della migliore tradizione letteraria. Era, soprattutto, il fascino di una milizia condotta sotto il segno della coerenza, e della coerenza instaurata tra prassi politica e vita morale. Insomma, il contrario di ciò a cui il fascismo ci aveva abituati. I giovani che avvicinavano Bauer, tutto questo lo sentivano, semplicemente attraverso il rispetto con cui Bauer li trattava, e uscivano da quel contatto rinfrancati dalle incertezze, risolti ad agire, confidenti di poter esprimere, sotto la guida di quell'uomo, il meglio di sé.

Bauer faceva credito ai giovani. Fu per un suo temerario atto di fiducia che mi ritrovai, nel 1956, direttore dei servizi scolastici, dopo esser stato per alcuni anni collaboratore a mezzo tempo per i corsi

[168]

residenziali e per la rivista *La cultura popolare*. Allora prese avvio l'esperimento della Scuola preparatoria, di cui diranno più estesamente De Bartolomeis e Tassinari, e che serve da sfondo a questa nota. La mia collaborazione con l'Umanitaria finì nella primavera del 1961, quando lasciai l'Italia per un incarico dell'Unesco che sembrava dovesse durare pochi mesi, e si è prolungato invece fino ad oggi, e ancora continua. Prego di perdonare questi accenni personali; essi non sono dettati da esibizionismo, ma dall'intenzione di collocare la presente testimonianza in un itinerario internazionale, che permette di precisare l'angolo da cui lo sguardo rivisita quel passato, e di rendere più espliciti i criteri di analisi e di apprezzamento che la sottendono. A quell'epoca e a quell'esperimento sono spesso ritornato col pensiero; non per compiere un pellegrinaggio del rimpianto, ma per ripiegarmi sopra un momento vitale e ritrovarvi ispirazioni e conferme. Poiché quello fu un vivaio di innovatori; un crogiuolo di intuizioni, di esplorazioni, di spunti, la cui fondatezza e validità potei poi verificare sotto varie latitudini, in svariati ambienti culturali, entro i più diversi contesti economici e sociali. Quanto l'Umanitaria intraprese allora nel campo della formazione degli insegnanti non fu un episodio provinciale o effimero, ma un'iniziativa anticipatrice degna di essere ripresa e sviluppata, e anche meritevole, a certe condizioni, di essere trapiantata altrove: tale è l'assunto che questa testimonianza intende illustrare.

Per pervenire agli scopi che si proponeva, la Scuola preparatoria aveva bisogno di un tipo di insegnante che il mercato pedagogico italiano dell'epoca non era pronto a fornire. Eccone, per sommi, il ritratto ideale, il profilo, inteso come un insieme di attitudini e capacità.

Un insegnante:

1. consapevole delle finalità educative lontane e degli obiettivi pedagogici immediati del progetto;
2. capace di formulare tali obiettivi in termini di azioni da compiere e di risultati da ottenere, ossia di tradurli in piani di lavoro e in profili attitudinali dell'alunno;
3. capace, perciò, di considerare il programma come un necessario punto di riferimento ma non più come uno scopo a cui piegarsi e piegare l'alunno;
4. capace di servirsi dei testi o manuali scolastici, e delle cosiddette progressioni didattiche, senza esserne asservito, e capace soprattutto di ricercare, selezionare, adattare e all'occorrenza elaborare egli stesso strumenti didattici complementari;

[169]

5. capace, insieme, di predisporre, suscitare, incoraggiare, guidare, utilizzare occasioni e situazioni di apprendimento individuale o collettivo, di comunicazione e di interscambio adeguate ai bisogni, agli interessi ed anche ai limiti degli alunni;
6. consapevole, dunque, del primato e della centralità del processo di apprendimento rispetto al processo di insegnamento;
7. capace, per conseguenza, di concepire e praticare il controllo delle acquisizioni non più come strumento di repressione o mezzo di selezione, ma come valutazione formativa e fattore di orientamento;
8. capace di riscoprire e ricollocare l'alunno nella realtà contestuale della sua famiglia e del suo ambiente culturale;
9. capace di voltar le spalle all'individualismo tradizionale della professione docente, di inserire la propria azione personale in un progetto collettivo, in una rete dinamica di convergenze e di interazioni, e perciò di instaurare un rapporto cooperativo con i colleghi, nonché con gli specialisti dei servizi ausiliari, con i consulenti e gli esperti, con le famiglie;
10. capace infine, di reinserire la scuola nel tessuto educativo, culturale e produttivo dell'ambiente cittadino, tanto per riconnettere l'istituzione scolastica alla realtà sociale, che per arricchire di questa realtà la sostanza del processo di istruzione.

I lineamenti di questo ritratto sono tutti desunti dai documenti programmatici e dai rapporti di lavoro di quegli anni, anche se è vero che noi non parlavamo ancora di profilo, termine allora riservato esclusivamente al personale dell'istruzione tecnica. La

pedagogia per obiettivi di origine comportamentista non era ancora sbarcata in Europa, e noi all'Umanitaria ne ignoravamo l'esistenza, ma già provavamo, sotto la duplice e convergente influenza dei corsi professionali e dell'educazione degli adulti, il bisogno di definire le qualità dei nostri insegnanti in termini non di materie da conoscere, ma di abilità da possedere, di prestazioni da compiere e di risultati da ottenere.

*Questa è la prima caratteristica del nostro esperimento che mette conto di ricordare.*

Il nostro problema era: come tradurre tale profilo in realtà operante? E anzitutto, su quali risorse umane contare? Quando aprì i battenti, nell'ottobre del 1956, la Scuola preparatoria contava 14 insegnanti, che salirono a 28 l'anno successivo e a 36 due anni più tardi. Nell'insieme, essi costituivano un campione fedele del corpo insegnante della scuola media e della scuola di avviamento dell'epoca. I professori di lettere, di inglese, di matematica e fisica, avevano tutti compiuto degli studi universitari; di essi solo un'infima minoranza

[170]

possedeva l'abilitazione; i più, giovanissimi, erano in attesa del concorso, e per parecchi di essi l'avventura della Scuola preparatoria rappresentava la prima esperienza di insegnamento. I professori di tecnologia, di disegno e di educazione fisica erano in possesso delle qualifiche usualmente richieste a quelle categorie di insegnanti: diploma di istituto tecnico o professionale, di liceo o di istituto artistico, di scuola della Farnesina. La maggior parte di essi vantava un'esperienza di insegnamento, in taluni casi già lunga, acquisita in contesti diversi: scuole di stato, scuole private diurne, corsi professionali serali. Infine, gli istruttori dei vari laboratori: legno, ferro, plastica per ceramica, incisione, composizione a mano, chimica e fisica, erano, secondo i casi, artisti indipendenti, artigiani, tecnici, e offrivano una gamma estremamente ampia di curricula di studio, di itinerari professionali o di esperienze di insegnamento. Quasi tutti avevano esercitato come istruttori in corsi professionali diurni o serali, taluni anche nelle scuole dell'Umanitaria; avevano dimestichezza col mondo del lavoro, e familiarità con una popolazione scolastica composta di apprendisti e operai più o meno giovani e spesso anche adulti, cioè diversa da quella della preparatoria. Alla riflessione, non è giusto dire che questi insegnanti costituivano un campione fedele del corpo docente dell'epoca. Tale affermazione è accettabile se si guardi unicamente alle qualificazioni formali. Ma v'era in essi una disponibilità, un impegno di rinnovamento, una maturità pedagogica abbastanza eccezionali, senza cui non saremmo riusciti a fare ciò che facemmo. Per la maggior parte di essi, il legame che li univa all'Umanitaria era molto di più di un semplice rapporto professionale. Ed anche coloro che non condividevano interamente la visione politica, sociale e educativa di Bauer, ne riconoscevano la nobiltà, e si adeguavano alle esigenze della scuola: nessuno pretese mai delle ricompense speciali per l'ingente sovraccarico di lavoro che la nostra impresa richiedeva. Parecchi di essi, allora giovanissimi, percorsero poi, a livello nazionale e anche internazionale, delle brillanti carriere come educatori, pedagogisti, intellettuali, artisti, ricercatori, operatori culturali.

Eppure tutto questo non bastava. Non solo eravamo tutti impreparati, com'è logico, ai compiti nuovi che il progetto della Scuola preparatoria imponeva e che discendevano dal profilo sopra abbozzato, ma dovevamo sbarazzarci, a monte, di un ostacolo più insidioso perché meno evidente: il modello didattico implicito che ciascuno di noi portava dentro di sé, per averlo assimilato, vorrei dire respirato attraverso una serie infinita e incontrollabile di condizionamenti diffusi, osmotici, capillari, prima e dopo, dentro e fuori della scuola;

[171]

quel modello paradigmatico del «magister» che temo costituisca uno dei dati primitivi e permanenti dell'esperienza sociale di noi tutti, insegnanti e non. In una trentina d'anni, ho progettato piani, organizzato istituti, valutato esperienze o elaborato programmi di formazione in numerosi paesi, e visitato centinaia di scuole in due o tre continenti. Ebbene, questo modello del *magister* l'ho incontrato dappertutto, quali che fossero le tradizioni culturali, il tipo di relazione sociale, il grado di sviluppo economico, la natura del regime politico. La spiegazione più ovvia di questo fenomeno è che l'esempio osservato e l'esperienza vissuta lasciano tracce infinitamente più profonde della lettura, del ragionamento o dell'esortazione; e che, per conseguenza, gli insegnanti propendono, nella loro relazione con gli alunni, non a applicare le lezioni teoriche predicate dall'università o dai corsi normali, ma piuttosto a riprodurre il modello di comportamento pedagogico effettivamente messo in pratica da coloro che li hanno formati; anzi, risalendo più lontano, dai maestri e professori della loro infanzia e adolescenza. Questo fenomeno non riguarda solo gli insegnanti, è ben più vasto. Poiché tutti, bene o male, vanno a scuola, tutti assimilano tale modello e tendono a ripeterlo inconsciamente, in ogni situazione della loro vita professionale, e anche privata, in cui si stabilisca un rapporto di natura anche vagamente didattica. E così, per vie sotterranee e indirette, quel modello si propaga e si estende ai più svariati quadri e schemi di comunicazione, in seno alla famiglia, nella vita politica e sindacale, nei rapporti di lavoro, nelle manifestazioni culturali, persino nel gioco. Come altrimenti spiegare il successo planetario di giochi come «lascia o raddoppia?», proiezione sul terreno ludico dei meccanismi persecutori dell'interrogazione e dell'esame, che dell'universo scolastico magistrale rappresentano l'apoteosi?

Ma allora, che fare per sradicare tale modello e creare comportamenti nuovi, nella prospettiva del rinnovamento educativo e dell'innovazione didattica? Tale mi pare che sia una delle domande centrali che si pone oggi il formatore di insegnanti. Sulla carta, la risposta è facile: il discorso teorico non basta a modificare atteggiamenti e regole di condotta; ad un'esperienza vissuta occorre opporre un'altra esperienza vissuta, abbastanza intensa perché possa far tacere i meccanismi anteriori e sovrapporsi ad essi; abbastanza profonda perché possa resistere vittoriosamente al ritorno delle abitudini e dei condizionamenti antichi; e di poi sistematicamente rinnovata e rinforzata attraverso l'applicazione alla pratica quotidiana, perché possa diventare essa stessa nuovo modello di comportamento, nuova norma di

[172]

azione. Nella realtà, le cose non sono tanto semplici, come sanno tutte le persone del mestiere, specie chi è chiamato a misurarsi col problema del tirocinio dei futuri insegnanti e dell'integrazione di teoria e pratica. Quanto a noi, la Scuola preparatoria cercò di dare la propria risposta, mettendo essa stessa in atto un proprio dispositivo di formazione originale e funzionale. *E questa è la seconda caratteristica del nostro esperimento che è opportuno rilevare.* In che consistesse questa formazione, si può apprendere dalla descrizione abbastanza particolareggiata contenuta nel volume: *Dalla scuola di*

*avviamento alla scuola media di orientamento. Esperienze per una riforma*, che la Società Umanitaria pubblicò nel 1960 per i tipi della Nuova Italia. Ad esso rinviamo chi volesse saperne di più, e specialmente ai capitoletti sugli insegnanti (pp. 69-70) e sui programmi e metodi (pp. 74-75) inseriti nella «Cronaca di un triennio»; e a tutta la descrizione delle attività scolastiche, da cui traspare il lavoro metodologico degli insegnanti e l'opera dei consulenti (pp. 131-137). Qui è mia intenzione rintracciare piuttosto le grandi linee della strategia globale, e lumeggiarne alcuni aspetti di permanente interesse.

Come abbiamo veduto, i nostri insegnanti costituivano un insieme fortemente eterogeneo. Tuttavia, quelle che in una situazione scolastica convenzionale sarebbero apparse come delle condizioni negative e percepite come carenze, furono sentite dall'Umanitaria come un problema da risolvere, come una potenzialità da tradurre in atto, o, si direbbe oggi, come una sfida. In questo atteggiamento si rifletteva una delle più straordinarie qualità di Bauer: l'attitudine a trasformare la costrizione in stimolo, l'ostacolo in spunto per l'invenzione. L'espressione italiana «far di necessità, virtù», spesso intesa come un travestimento della rassegnazione, era per Bauer una metafora della creatività umana. Mi par di ricordare che avevo espresso a Bauer le mie inquietudini perché i nostri insegnanti non erano «formati». — Tanto meglio, ce li formeremo noi, a nostro modo — fu la sua risposta. E dunque, i nostri insegnanti ce li formammo da noi; sarebbe più esatto dire che ci formammo tutti insieme. Schematizzando all'estremo, possiamo dire che la nostra strategia della formazione era composta di due elementi: il corso residenziale e i gruppi di lavoro. Il corso residenziale veniva organizzato poco prima dell'inizio dell'anno scolastico e riuniva per otto intense giornate di vita e di lavoro in comune tutti gli insegnanti, gli specialisti dei servizi ausiliari, i consulenti, nonché il direttore, il quale tentava così di ritrovare in questa circostanza il suo ruolo obliterato di animatore pedagogico. Esperienza comunitaria, intensità dei rapporti, reciproca conoscenza

[173]

e comprensione (e tolleranza!), scambio sistematico di idee, applicazione rigorosa di un metodo, partecipazione di ciascuno all'elaborazione e all'esecuzione di un progetto, inserimento di ciascuno in diversi gruppi pluridisciplinari, riconoscimento delle differenze e delle specificità ma anche ricerca di convergenze e di complementarità, valutazione collettiva, valorizzazione dello sforzo compiuto piuttosto che del risultato raggiunto, e infine, pianificazione per il resto dell'anno di un progetto-quadro, in cui ogni individuo e ogni gruppo disciplinare potesse innestare il proprio contributo: questo era il formidabile «calcio d'avvio». Quanto ai gruppi di studio e di lavoro: gruppi di informazione con i consulenti e gli esperti; gruppi di coordinamento con gli specialisti del servizio psico-pedagogico, del servizio psicotecnico, del servizio sociale e del servizio sanitario; gruppi di classe; gruppi stabili per la progettazione di attività o gruppi permanenti temporanei per la realizzazione di progetti a termine... essi costituivano per così dire la vita parallela degli insegnanti, accompagnavano e sorreggevano il loro lavoro quotidiano nelle classi, e attraversavano longitudinalmente l'intero anno scolastico. Nulla di particolarmente rivoluzionario, qualcuno potrebbe osservare. E non avrebbe torto. La formula sembra estremamente semplice, quasi semplicistica. Ma noi volevamo essere efficaci, non rivoluzionari. E ancor oggi mi parrebbe difficile trovare qualcosa di meglio, date le circostanze nelle quali operavamo. Tuttavia, non vorrei dare l'impressione, così dicendo, che la nostra esperienza abbia bisogno di giustificazioni per così dire postume. Quel lavoro, fu ben altro che un *pis aller*. Se, infatti, la pratica dei corsi residenziali è divenuta comune, anche per gli insegnanti, e quella dei gruppi di studio e di lavoro si è per così dire banalizzata, credo che molto meno frequente sia la combinazione organica di questi due elementi. Qual è il valore profondo del corso residenziale? E' di creare in condizioni di laboratorio un'esperienza di vita caratterizzata da una sistematica, costante interazione di teoria e di pratica: grazie ad essa i principi di dottrina si calano in situazioni organizzate di apprendimento, e i comportamenti vissuti sono analizzati nel loro significato metodologico, ed anche esistenziale. Tutti gli educatori sanno che, a qualsiasi livello, la difficoltà maggiore dell'apprendimento sta prima nel tradurre sul piano operativo le acquisizioni teoriche, e poi nel trasferire in modo sistematico tali abilità ad altre situazioni, inedite e imprevedute. Il corso residenziale è una buona risposta a questa difficoltà. Ma tutti coloro che hanno vissuto l'esperienza esaltante del corso residenziale sanno anche quanto sia arduo poi applicare negli

[174]

schemi organizzativi della realtà quotidiana i modelli e i metodi ivi appresi. E' il problema ben noto dell'innestare le innovazioni sopra un nucleo duro di abitudini che resiste con tutta la forza della sua passività; l'entusiasmo rischia tosto di estinguersi e di non essere più che un ricordo nostalgico, se non trova una adeguata struttura di accoglimento in cui prolungarsi e proliferare. Ecco allora intervenire il secondo elemento del dittico, la sistematizzazione del lavoro in gruppo, a cui si è accennato. Questa seconda dimensione della nostra strategia rappresentava per così dire l'istituzionalizzazione e la normalizzazione del momento altamente creativo, ma anche fittizio, dell'esperienza residenziale, che è pur sempre, non bisogna dimenticarlo, un'esperienza di laboratorio; il passarlo alla vita di ogni giorno offriva conferme e opponeva obiezioni, suggeriva rettifiche, apriva applicazioni e sviluppi ulteriori. Sull'articolazione di questi due momenti si fondava la nostra strategia di formazione, e da essa traeva la sua efficacia. *Questo è il terzo aspetto da mettere in evidenza nel nostro esperimento.*

Una simile articolazione fu possibile perché i servizi scolastici, a cui apparteneva la Scuola preparatoria, erano una parte integrante della Società Umanitaria, non in modo meramente amministrativo, ma intimamente sostanziale. La visione profondamente unitaria che Bauer aveva della dimensione sociale e della dimensione educativa dell'attività umana si rifletteva in modo concreto nel funzionamento dell'istituzione. I contatti tra i servizi sociali e i servizi scolastici non erano lasciati al caso o all'iniziativa spontanea dei singoli, ma facevano parte di un programma: prestiti di persone per realizzazioni specifiche, scambi di servizi, progettazione di attività comuni e, soprattutto, una mutua fecondazione, un'osmosi di idee, di esperienze, di metodologie. Uno degli effetti più ragguardevoli di questa situazione privilegiata fu la traduzione in pratica di una delle ipotesi basilari dell'educazione permanente, cioè l'arricchimento reciproco dell'educazione formale e dell'educazione non formale. Il corso residenziale e il lavoro di gruppo, in particolare, hanno rappresentato un apporto essenziale dell'educazione degli adulti al rinnovamento della pratica educativa all'interno dell'istituzione scolastica. Ciò era molto di più che una semplice iniezione di nuove tecniche in un organismo sclerotizzato o esausto: era uno spirito diverso, era un modo diverso di sentire e vivere la relazione con gli altri, il dialogo, l'apprendimento, la collaborazione, ed anche un allargamento del campo educativo. *Ecco un quarto aspetto novatore del nostro esperimento che non è lecito lasciare nell'ombra.*

[175]

*Un quinto aspetto del nostro esperimento che ci appare oggi come straordinariamente anticipatore* sta nel fatto che la formazione degli insegnanti - che, nel nostro caso, si potrebbe definire come una «formazione iniziale in servizio» — era imperniata sulla vita della Scuola, e da essa traeva la propria problematica, e la propria materia prima. La Scuola preparatoria era il punto di partenza e il punto d'arrivo di tutto il processo: le difficoltà incontrate, le questioni suscitate dall'azione, la ricerca di soluzioni alle nostre ipotesi il lavoro erano l'humus in cui si radicava la tematica dell'aggiornamento; e le risposte che ci venivano offerte dalla sperimentazione, dalla riflessione comune, dai consigli degli esperti, venivano reinvestite nell'azione, per migliorarla o correggerla. Un innegabile vantaggio di questo approccio era che l'aggiornamento trovava in se stesso e nelle sue applicazioni la propria giustificazione e la propria ragion d'essere; i suoi obiettivi non erano astratti né lontani, e i suoi risultati erano verificabili. E ciò costituiva una motivazione sufficiente per gli insegnanti, contrariamente a quanto accade quando l'aggiornamento non si situa nella logica di un progetto, ma resti per così dire sospeso in una stratosfera rarefatta, al di fuori di un quadro problematico preciso. V'era, tuttavia un pericolo: che la nostra autoformazione aderisse troppo da vicino alla quotidianità, si stemperasse in un piccolo cabotaggio eccessivamente circostanziato. Il correttivo si trovò nello sforzo continuo di ricondurre le nostre risposte specifiche a dei principi di ordine generale, a un quadro teorico che, grazie anche agli interventi dei consulenti, era rischiarato dalla riflessione più aggiornata e dalla ricerca più attuale.

Il modello da noi messo in pratica quasi trent'anni fa ha precorso il movimento che si è recentemente sviluppato nei paesi di lingua inglese sotto il nome di *school-based* o *school centred in-service teacher education*, a cui corrisponde il più recente (più complesso, ma anche, per ora, più velleitario) *projet d'établissement* di marca francese. Organismi internazionali come l'Unesco, l'Ocse o il Consiglio d'Europa lo incoraggiano e si sforzano di creare le condizioni tecniche propizie al suo affermarsi. Alcuni di noi vedono in esso una soluzione valida alla crisi che conosce l'aggiornamento degli insegnanti, specie nei paesi in via di sviluppo e particolarmente nelle zone rurali più arretrate, dove la formazione in servizio costituisce, per molti insegnanti elementari, la prima ed unica formazione che essi abbiano mai ricevuto. Ma bisogna anche riconoscere i limiti di una tale strategia, e gli ostacoli che si oppongono ad essa. Da un lato, bisogna fare in modo che le autorità centrali non si sentano

[176]

esonerate dall'obbligo di predisporre le indispensabili strutture di appoggio; dell'altro, occorre non sottovalutare il peso della passività e della mancanza di iniziativa, specie in insegnanti poco preparati o insufficientemente motivati. Ma il problema è soprattutto politico: la mobilitazione e la valorizzazione di tutte le risorse umane esistenti in loco può destare le diffidenze delle gerarchie costituite, sospettose di ogni forma di autonomia basata sulla partecipazione attiva e responsabile degli attori del processo educativo perché rischia, al limite, di sfociare nell'autogestione. Quanti governi lo vogliono veramente?

Un corollario diretto di questo modo di concepire e attuare l'aggiornamento degli insegnanti — *e giungo così ad un altro aspetto di cui desidero sottolineare l'importanza* — è la rivalutazione pedagogica del capo d'istituto, sia esso direttore o preside. Nella Scuola preparatoria ci sforzammo di impedire che le servitù amministrative del direttore uccidessero l'educatore, o meglio il collaboratore degli insegnanti, e tentammo di esaltare al massimo il suo ruolo di animatore. Non sta a me parlare qui dei risultati che ottenemmo a questo proposito: quel che importa, in questa sede, è mettere in evidenza l'utilità e la pertinenza di questa ipotesi. L'interesse di tale approccio comincia ad essere riconosciuto. Il Consiglio d'Europa l'ha studiato principalmente sotto il profilo teorico; l'Unesco ne ha esplorato alcune pratiche applicazioni, ha abbozzato alcune strategie di formazione continua degli insegnanti basate su tale presupposto, e ha messo a punto e sperimentato gli strumenti metodo logici corrispondenti, che già sono utilizzati in alcuni progetti nel Terzo Mondo. Anche qui, se si vuole istituzionalizzare ed estendere tale pratica, occorre studiare le precondizioni e le implicazioni, e identificarne le difficoltà. Resistenze psicologiche molto forti, specie se inconfessate, possono venire dagli stessi direttori o presidi, tentati di opporsi a un cambiamento radicale di ruolo adducendo le ragioni del sovraccarico amministrativo; ragioni vere, ma non insormontabili, se solo si sia determinati ad agire. Occorrerà allora che anche i capi d'istituto, come gli insegnanti, accettino di essere preparati a svolgere i nuovi compiti che li attendono, e ricevano una formazione — iniziale o in servizio — adeguata.

*L'ultima caratteristica del nostro esperimento che qui importa ricordare* è il collegamento regolare che la Scuola preparatoria aveva istituito con autorevoli esponenti dell'Università al fine di dare alla propria pratica innovatrice la sanzione scientifica del mondo della ricerca. I consulenti, che a varie riprese sono stati menzio-

[177]

nati, si recavano periodicamente a osservare il nostro lavoro e a consigliarci, visitando classi, incontrando professori e alunni, inserendosi nei gruppi, valutando risultati, sottoponendo insomma la nostra attività al vaglio critico di una analisi amichevole ma distaccata, e partecipando poi, nella cornice del corso residenziale, al bilancio di un'annata e alla programmazione della seguente. A nessuno sfuggirà l'importanza di tale connessione tra ricerca e pratica educativa, ovvero tra mondo accademico e scuola, da cui entrambe le parti non possono che trarre vantaggio: l'Università col ridurre la lontananza che così a lungo l'aveva separata dall'umile esercizio di ogni giorno; la scuola, col garantirsi contro i troppo facili rischi dell'improvvisazione o del dilettantismo.

Connubio felice, nel nostro caso, e perfettamente riuscito; ma la formula richiederebbe una certa preparazione degli uni e degli altri, se mai un giorno dovesse riprodursi su più larga scala. E' desiderabile infatti che i ricercatori e i teorici dell'educazione imparino ad affinare delle doti di divulgatori che non sempre posseggono in misura eminente, ed accettino di verificare la validità di certe impostazioni generali nel confronto con situazioni specifiche; dal canto loro, gli insegnanti farebbero bene a familiarizzarsi maggiormente con certi concetti, con certi metodi e certe tecniche, ed anche a imparare a relativizzare i cosiddetti «risultati» della ricerca, evitando di attendere la somministrazione automatica di ricette miracolose.

Spero di essere riuscito a dare del nostro lavoro di quell'epoca una rievocazione sostanzialmente fedele e non troppo idealizzata. Quando ci chiniamo sopra un passato così lontano, parecchie immagini si sovrappongono, si fondono: quelle di ciò che noi fummo, o credemmo di essere, allora, e quelle in cui il ricordo è filtrato, corretto, e inevitabilmente deformato, dalle esperienze posteriori. Nel nostro caso, non v'è stata la pretesa di proporre una ricostruzione storica, e nemmeno un'analisi critica completa, ma semplicemente l'intenzione di ritrovare un filo conduttore, le tracce di una continuità di fondo, pur nel

variare di tempi e circostanze. Bauer vedeva nella formazione degli insegnanti un fattore essenziale del rinnovamento della società mediante l'azione educativa. Perciò è parso logico dare a questa testimonianza la forma di un repertorio di temi da riprendere e approfondire, di spunti per un lavoro che meriterebbe di essere proseguito. Oso pensare che a Bauer non sarebbe dispiaciuta questa maniera di rendergli omaggio.