

COME UN'INSEGNANTE ELEMENTARE VEDE SE STESSA E I COLLEGHI

TUTTOSCUOLA
ANNO II n. 22
17 NOV. 1946

SU NOI MAESTRI SI DICONO BUGIE

Con questo numero « *Tuttoscuola* » inaugura una nuova rubrica dal titolo « Esperienze ». Insegnanti, genitori e studenti possono inviarcì liberamente descrizioni concernenti la loro vita scolastica. Pubblicheremo quelle, tra le esperienze pervenuteci, che a nostro giudizio contengono elementi di particolare interesse. I testi non debbono superare le dieci cartelle dattiloscritte.

Dopo aver letto su *Tuttoscuola* n. 15-16 il documento intitolato « *Ma chi sono questi maestri* », mi sono precipitata, io maestra elementare toccata sul vivo, ad acquistare il libro di cui lo scritto di Gozzer costituisce la prefazione. Poiché nella premessa dell'articolo si accenna a un dibattito futuro sull'universo magistrale, io vorrei inserirmi in questo dibattito in quanto « parte lesa ». Dico parte lesa, perché la lettura di questo libro mi ha fatto molto male e mi sembra di non esagerare se affermo che vi ho scorto gli estremi della diffamazione. Certo, l'apparenza del libro è quella di una seria ed accurata indagine condotta con metodo scientifico e si ritrova in molte pagine uno specchio abbastanza fedele e realistico di aspetti e atteggiamenti piuttosto diffusi e facilmente riscontrabili nel modo di essere dei maestri nella scuola e nella vita. Ma è lo spirito di fondo quello che infastidisce, è la faziosità voluta e premeditata dei giudizi, dei commenti e delle conclusioni quella che offende.

E' evidente innanzitutto che è il tipo di inchiesta in cui si parte già con le risposte pronte, si parte con una tesi e non con una ipotesi e si dà rilievo solo ai dati che confermano quella tesi; e comunque si interpreta tutto secondo una ben identificabile ideologia oggi corrente che vuole a tutti i costi accreditare una certa immagine degli insegnanti. Il prof. Gozzer molto blandamente si domanda se la panflettistica corrente e la letteratura della contropedagogia non siano « l'occulto lettore ottico dei dati », io dico che lo si può affermare a voce alta; non è un sospetto, è una certezza. Si è visto solo ciò che si è voluto vedere: gli aspetti negativi, i limiti culturali, le debolezze umane,

le impostazioni metodologiche più errate; ignorando invece tutti gli aspetti positivi che pure ci sono in grande misura, l'impegno sincero, la fatica quotidiana, lo sforzo costante di dare il meglio di sé, di fare il possibile per aiutare i ragazzi.

Non voglio qui tracciare un quadretto deamicisiano, riscoprire la figura del maestro secondo Lombardo Radice (senior), per coprire la figura del maestro secondo Dei e compagni (anche se da tutta quella pedagogia dello spiritualismo cristiano e del primo '900 che costituiscono la nostra preparazione di base, noi abbiamo tratto una lezione che forse è più « socialista » di quella che si vuol accreditare ora, e ci ha dato un certo lievito, una certa spinta umanitaria che a mio parere ha dato anche molti frutti positivi). Ma vorrei ristabilire l'equilibrio andare più vicino alla verità, cercando di far vedere le cose anche dal nostro punto di vista, dalla nostra parte.

Una figura professionale « asfittica, povera, inconsistente » è quella che esce dall'inchiesta e forse in parte corrisponde a verità, ma vediamo perché; provate ad entrare nei nostri panni, a rivivere la nostra storia personale. Potreste scoprire che la nostra storia è l'esempio più tipico di come una nazione spreca un grande capitale umano, una grande ricchezza di ideali, di slanci positivi e creativi. Anche noi maestri siamo stati giovani (e molti lo sono anche adesso) con la nostra carica di potenziali capacità, di voglia di fare, di dare il nostro contributo per costruire una società migliore, più giusta, più felice.

Poi via via ci siamo trovati a dover superare enormi difficoltà, a pagare per colpe non nostre, a percorrere una trafila di tappe obbligate che hanno fiaccato forse lo spirito di molti.

Fossili non si nasce, ma lo si può diventare, involontariamente, inconsapevolmente, per lenta autocombustione interna, se viene a mancare l'ossigeno e la luce di cui si ha bisogno o se ci si chiude in un guscio. E questo processo di « fossilizzazione » può succedere a chiunque e lo si può riscontrare tra persone appartenenti a qualsiasi categoria, maestri o professori, contadini o sociologi, moderati o rivoluzionari.

Si è voluto dare valore simbolico e specifico della categoria magistrale ad atteggiamenti che spesso sono comuni a gran parte dell'umanità, e sono legati alla condizione umana in generale, o alla condizione femminile in particolare, alla situazione sociale in cui si vive, e alle caratteristiche e ai limiti che ogni individuo presenta. E il curriculum del maestro, e più spesso della maestra, è un intreccio di tutte queste motivazioni messe insieme.

La sua storia specifica comincia all'Istituto magistrale, in cui riceve la preparazione d'obbligo; tutti sappiamo che è inadeguata, ma non è colpa del maestro; non può fabbricarsi una scuola su misura. Ma è giovane, si sente pieno di buone intenzioni e spera che una volta in mezzo ai bambini troverà il modo di comunicare con loro. Poi i primi riti d'obbligo: la domanda di supplenze e la domanda per l'esame di Concorso.

Comincia così a salire e scendere le scale dei Provveditorati agli studi e a sperimentare « quanto sa di sale lo pane dello Stato », a compilare montagne di documenti in carta bollata e diventa così, suo malgrado, un esperto di quell'arte che Gozzer chiama ministeriologia. Ma come potrebbe fare diversamente per sopravvivere e non perdere la possibilità di con-

quistarsi un posto di lavoro stabile? Così gli anni migliori della giovinezza passano quasi senza gioia, nella continua ansia di questa scalata alla graduatoria, avvilente, umiliante e penosa, mezzo punto dopo mezzo punto, supplenza dopo supplenza, concorso dopo concorso. Fare dell'ironia su questo mi sembra come minimo crudeltà mentale o scarsa sensibilità sociale e umana. L'aspirante maestro è la vittima di questo sistema di reclutamento e non vi si può sottrarre se non cercando un altro lavoro. Ma avete mai sentito dire quanto sia difficile trovare un lavoro per chi ha il diploma di abilitazione magistrale e abita in provincia?

Nel frattempo, volente o nolente, ha dovuto studiare parecchio per prepararsi agli esami di concorso; c'è chi lo studio lo piglia alla leggera, ma c'è chi fa sul serio e si prepara coscienziosamente e si fa una certa cultura pedagogica; solo che ahimè è sempre solo teoria e niente pratica. Ma il bando di concorso e il programma sono quello che sono e bisogna adeguarsi. La cultura pedagogica italiana, idealista o socialista che sia, è sempre solo preoccupata della teoria, delle definizioni, della proclamazione dei fini dell'educazione ed ha troppo in dispregio i mezzi, gli strumenti con i quali si possa raggiungere quegli alti fini (e mi sembra che, anche con i recenti corsi quadriestrionali, si sia ricaduti nel vecchio vizio, con tutte le varie tesine e le ricerche sociologiche di gruppo).

Certo che quando riesce a conquistare finalmente il sospirato posto di ruolo, è più vicino ai 30 anni che ai

20; e, motivato o demotivato che fosse, ha perso per la strada qualche illusione; ha messo su famiglia, ha un mucchio di problemi pratici da risolvere. La prima sede assegnata è sempre lontanissima e disagiata e richiede viaggi quotidiani di ore o la residenza *in loco* del maestro o della maestra che devono accettare separazioni penose dal resto dei familiari o sistemazioni impossibili.

Se si deplora il pendolarismo degli operai si dovrebbe almeno riconoscere il pendolarismo degli insegnanti; se si è sensibili ai problemi della donna che lavora e deve accudire alla famiglia, non si dovrebbe fare poi della bella ironia sulla cura dei pargoli, e le occupazioni della sposa-madre che distolgono l'insegnante dall'aggiornamento e dal pensare alla propria professione 24 ore su 24. Evidentemente i curatori dell'inchiesta pensano che chi fa l'insegnante dovrebbe, come i missionari, abbandonare la famiglia e trasferirsi stabilmente nella terra di missione assegnata e non occuparsi d'altro; e se proprio vuol concedersi i sacrosanti piaceri dell'amore (non matrimoniale s'intende) che tanto stanno a cuore a Dei e colleghi, dovrebbe prendere la pillola, oppure masturbarsi; il che, oltre ad aprirgli nuovi orizzonti culturali, lo renderebbe meno repressivo nei confronti dei bambini e socialmente più aperto (almeno secondo l'ideologia che traspare dal rapporto). Si risolverebbe anche una volta per tutte il problema dei congedi per maternità e dei trasferimenti magistrali.

Ma, ironia a parte, mi sembra abbastanza naturale e comprensibile che

il maestro cerchi, dopo anni di disoccupazione e sottoccupazione, di soddisfare le proprie esigenze personali e famigliari ricorrendo al trasferimento, è un suo legittimo diritto, riconosciuto dalla legge e non così comodo come può sembrare, perché è congegnato in modo tale che l'avvicinamento avviene a tappe; anno dopo anno e spesso si arriva ad insegnare nella scuola «posta dietro l'uscio di casa» solo alle soglie della vecchiaia.

Certo il continuo avvicinarsi di insegnanti arreca danni notevoli allo svolgimento dell'azione educativa, rende impossibile una certa continuità didattica, un serio approfondimento e una seria verifica dei metodi di lavoro, una sperimentazione a lunga durata; oltre a danneggiare i ragazzi, ne è danneggiato l'insegnante stesso nella propria professionalità. Sono molti tra noi, perciò, quelli che pensano che sarebbe ora di organizzare diversamente l'assegnazione di sede e i trasferimenti, in modo più razionale, pratico, conciliando le giuste esigenze famigliari con le altrettanto giuste esigenze didattiche. Ma anche questo non dipende da noi.

Dicevo prima che le tante difficoltà superate per arrivare, i problemi pratici che hanno distolto il maestro, possono averne fiaccato lo spirito e averlo portato, una volta conquistato il posto di ruolo, a «sedersi», ad adattarsi in una vita di *routine*, facendo più o meno quel che si è sempre fatto, senza sforzarsi troppo di verificarne la validità e di cercare soluzioni nuove e diverse. Questo è vero, in qualche caso; ma è un atteggiamento meno diffuso di quel che si può pensare stando a certe apparenze. La professione vissuta come *routine*, fossilizzata entro certi schemi, non è più praticata tra i maestri che tra gli appartenenti ad altre categorie. Anzi, la paura di non essere al passo coi tempi, il desiderio di mostrarsi aggiornati e moderni, l'ansia di ottenere buoni risultati, l'insoddisfazione per quelli raggiunti, il contatto con quella materia viva e sempre diversa e imprevedibile che sono i bambini, fanno sì che la maggior parte dei maestri sia alla ricerca di soluzioni nuove, si tenga informato, faccia le sue piccole e grandi innovazioni. Molto spesso la gente non se ne accorge nemmeno, il nostro è un lavoro poco appariscente, che richiede umiltà, è fatto di piccole cose, piccoli accorgimenti, attenzioni, sfumature; i risultati non sempre si vedono subito, possono saltare fuori alla distanza.

Certe esercitazioni possono sembrare banali, sciocche, agli occhi di chi osserva superficialmente, dall'esterno; ma possono invece avere una loro validità specifica, una fondata motivazione per chi vede le cose dal di dentro, secondo la logica di chi vive a contatto coi bambini. Compiti ed esercizi possono sembrare più o meno tutti uguali e invece assumono diverso valore a seconda dello spirito e del contesto in cui sono stati assegnati.

segue ●



Cambiamenti nella scuola elementare ce ne sono stati tanti; non sempre clamorosi, ma ci sono stati. C'è stata una continua evoluzione, se non una rivoluzione, nei metodi e nello spirito, abbastanza evidente in questi ultimi 10-15 anni. Non c'è maestro, nella sua piccola scuioletta di campagna, che non segua costantemente una rivista didattica, che non cerchi di applicare le innovazioni proposte, in misura maggiore o minore a seconda della sua personalità. Certo che non tutti possono essere dei creatori, degli inventori di metodi nuovi, ma tutti i fermenti di rinnovamento della scuola sono partiti dalla scuola elementare, la storia della pedagogia è tutta impennata su figure di maestri o comunque su persone che hanno operato nella scuola elementare. Ovviamente i più procedono poi per imitazione sulla scia delle indicazioni più conosciute. Ma non è così forse anche per chi opera in altri campi?

Nel libro in questione si legge che «la percezione che esistono nuovi strumenti educativi disorienta i maestri e li spinge talvolta ad integrare le nuove tecniche didattiche nel loro consumato modo di fare scuola (col risultato di snaturarle) anziché assumerle come alternativa». Può essere. Ma se cercassimo di vedere le cose secondo un'altra ottica, potremmo anche dire che l'insegnante non «compri a scatola chiusa», non assume tecniche nuove come alternativa, subito e *in toto*, passivamente e acriticamente, ma le valuta con spirito critico, le filtra secondo il suo buon senso e la sua esperienza (che non è sempre un vestito vecchio da buttar via) e ne sceglie ciò che gli sembra valido e positivo. Chi ha condotto l'inchiesta sembra matematicamente certo che le tecniche dette innovative sono da accettare in pieno e senz'altro preferibili a tutte le tecniche cosiddette tradizionali. Chi ha insegnato per qualche anno invece ha già avuto modo di constatare che spesso tra la teoria e la pratica c'è una certa... divergenza, e che un metodo che sembrava tanto bello e nobile negli intenti, può dare talvolta risultati deludenti una volta applicato. Come ogni buon medico sa che non c'è medicina per quanto efficace che non abbia le sue controindicazioni, così ogni maestro sa che ogni metodo, ogni tecnica per quanto teoricamente valida e praticamente efficace per certi aspetti, ha le sue ombre, i suoi difetti. E diffida delle facili illusioni, delle grandi promesse. Il lavoro di gruppo, l'insiemistica, le ricerche o la drammatizzazione, non sono il toccasana miracoloso della scuola italiana, sono tecniche nuove che hanno i loro pregi e i loro limiti; daranno forse la patente di maestro moderno ma non necessariamente di buon maestro. Perciò mi sembra piuttosto arbitraria la distinzione, la contrapposizione che l'inchiesta ha voluto imporre, tra tecniche

tradizionali e tecniche innovative, dando a queste ultime un valore simbolico eccessivo e alle prime di disprezzo assoluto. Non è impossibile e non è da scartare *a priori* l'idea di una integrazione.

Che poi per la maggior parte degli insegnanti (di oggi, dico) il primato dell'esercizio mnemonico, della convenzionalità, della passività dell'allievo sia un fatto indiscusso, per me invece è affermazione estremamente discutibile. Far ragionare i ragazzi è il nostro obiettivo costante.

Discutibilissimi sono i criteri usati nella formulazione dei questionari; la tendenziosità e i pregiudizi dei curatori dell'inchiesta sono facilmente rilevabili nel tipo di domande con le quali si pretende di misurare il conservatorismo politico degli insegnanti, o l'autoritarismo pedagogico, il tipo di partecipazione sindacale, il modo di trattare l'informazione e l'educazione sessuale, e le relazioni fra queste diverse componenti.

Se vizzate sono le posizioni di partenza, figurarsi le conclusioni. Più o meno in tutti i capitoli ricorrono affermazioni e giudizi, che danno per scontate valutazioni tutte da dimostrare: «conservatorismo politico», «ideologia regressiva e autoritaria», «più o meno latente nostalgia per il fascismo», «preoccupati e in ansia per il diffondersi della cultura» (!) «portatori dell'ideologia della subalternità, dell'individualismo, della competitività», «manipolatori della coscienza dei ragazzi, manovratori dei meccanismi della selezione e dell'emarginazione, con la propensione alla selezione precoce, con l'indifferenza alle differenze sociali, con il consenso alla segregazione» ecc. ecc. Cari colleghi, siamo dunque nazifascisti! Chi fra noi credeva di essere almeno un po' «missionario», chi credeva di contribuire con la propria fatica quotidiana a gettare le basi per la diffusione della cultura e quindi al progresso dell'umanità, si disilluda. Siamo strumenti della reazione; i nostri ispiratori occulti non sono Lombardo-Radice o Dewey o la Pizzigoni ma Rudolf Hess, Ian Smith e Pinochet! O per lo meno si può usare con noi lo stesso linguaggio che si usa per definire questi personaggi.

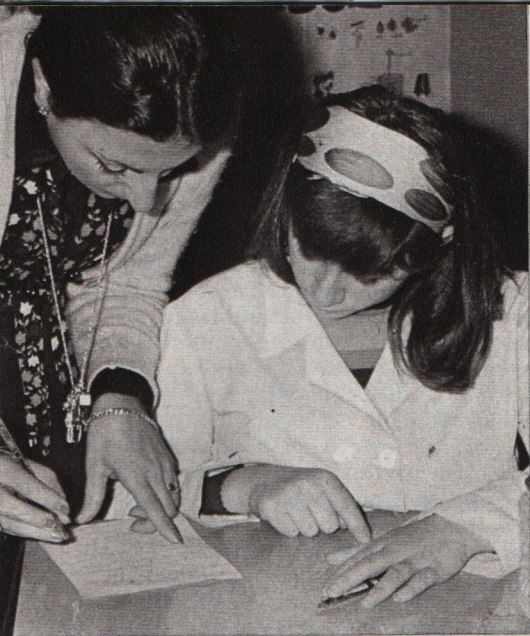
E' di fronte ad insinuazioni arbitrarie ed infondate e ad accuse di questo genere che la nostra coscienza si deve ribellare e ci deve dare il coraggio di proclamare a voce alta quale è la nostra vera ideologia. Ci si rimprovera un ruolo di «subalterna lealtà verso l'ordine costituito». Che dovremmo fare invece, sabotarlo? Si dimentica forse che «l'ordine costituito» in Italia consiste in una Repubblica regolata da una Costituzione moderna, democratica e antifascista, formulata da rappresentanti di tutti i partiti, poco più di 30 anni fa, dopo una lunga e dolorosa lotta contro un sistema, quello sì, autoritario e regressivo? Si dimentica forse che «ordine costituito» qui significa anche garanzia di libertà



di pensiero, di parola e di associazione per tutti i cittadini? Certo, il governo è affidato ad un gruppo di partiti, sempre gli stessi, che da 30 anni bene o male amministrano l'Italia. Questo ovviamente non piace ai partiti che stanno all'opposizione, ma non sta a noi della scuola operare contro il governo, in quanto che questo è espressione di una maggioranza eletta liberamente dagli italiani. Perciò è nostro dovere operare non tanto pro o contro il governo o pro o contro l'opposizione, ma secondo le leggi dello Stato; leggi, ripeto, democraticamente approvate. Si dice che il nostro sistema è pieno di ingiustizie sociali, di corruzione, di contraddizioni, di errori, ed è vero. Ma non è colpa nostra e non è vero che siamo «i sostenitori dello status quo sociale» e «gli induttori del consenso». Anzi direi che abbiamo operato proprio in senso contrario.

Io credo che nessuno possa negare che dal 1945 in poi in Italia ci sia stata una notevole mobilità sociale; e ascendente, non discendente (a parte qualche nobile decaduto); una larga fetta degli appartenenti agli strati cosiddetti inferiori, che rappresentavano la stragrande maggioranza della popolazione italiana, ha raggiunto posizioni sociali, culturali ed economiche che possono essere considerate senz'altro «medie».

Le scuole superiori e le Università hanno sfornato e continuano a sfornare, in numero sempre crescente, migliaia di diplomati e di laureati, per la maggior parte provenienti dalle classi più umili. Inoltre, nella vita politica del Paese il dissenso non è certo mancato: i partiti dell'opposizione hanno visto ingrossare le loro file, le organizzazioni sindacali sono diventate potentissime, la stampa pullula di giornali in posizioni critiche, c'è stato un fenomeno contestativo di portata enorme a tutti i livelli. Ma che volete di più? E non mi risulta che tutta questa gente abbia fatto le elementari in Russia! Ora non so se e fino a che punto ci sia una connessione fra quel che la maestra ci ha insegnato e quel che si fa e si pensa poi nella vita; ma mi sembra di poter



dire che la scuola elementare, nel suo complesso, ha fatto il suo dovere, ha contribuito ad elevare lo *status* sociale di intere generazioni di figli di operai e contadini, per la parte che le spettava, cioè dando la cultura di base necessaria per fare poi altri passi avanti. E non ha certo tolto la capacità di dissentire, di protestare, di lottare; anche se avere abbondanza di critici non significa necessariamente aver abbondanza di autentiche coscienze critiche. Ci sono stati certamente errori e manchevolezze, ma affermare che la nostra scuola è la scuola dei «bravi Pierini», dei signorini, dei padroni, che privilegia solo i figli del ceto medio ed emargina gli altri, è una grossa falsità. Come non è affatto vero che l'insegnante sia indifferente alle differenze sociali. L'insegnante conosce meglio di altri certe miserie, certe tristi situazioni familiari e sociali, perché ci vive in mezzo da sempre, perché lui stesso è spesso di estrazione sociale povera; umanamente ne partecipa e soffre quanto ogni persona sensibile e capisce bene che spesso tanti bambini pagano per colpe non loro. Il guaio è che non può farci nulla; il maestro non può rimuovere le cause familiari e sociali che spesso stanno alla base di certi comportamenti, delle deprivazioni e delle lacune culturali di tanti bambini. Può solo ostinarsi a pretendere di colmare le lacune e cercare di fornire gli elementi di base dell'istruzione, nonostante tutto; come un medico che curi i sintomi senza poter però rimuovere le cause del male. E alla fine dell'anno, quando proprio non è riuscito ad ottenere certi risultati, potrà anche arrivare in qualche caso a bocciare se guarda il livello di preparazione raggiunto in sé e per sé o potrà promuovere se pensa che la colpa non è del ragazzo.

Ma la realtà non cambia, la deprivazione resta, i problemi restano tali e quali, se hanno origine extrascolastiche. E non tocca al maestro risolverli; ma tocca a tutte quelle forze sociali, amministrative, politiche, sindacali ed economiche che regolano la vita dell'ambiente e che ora, nella grande confusione ideologica solle-

vata da una cattiva lettura dei Decreti Delegati, pretendono di insegnare la didattica e la metodologia al maestro; mentre invece è proprio nell'ambiente, nei rispettivi campi d'azione, che queste forze devono operare se vogliono aiutare la scuola; è, se mai, il maestro che deve uscire dalla scuola, e unirsi alle altre forze esterne per dare una mano, un consiglio, che nasca dalla sua esperienza e competenza, e farsi quindi operatore sociale.

Comunque, non è sempre esatto associare le capacità di apprendimento scolastico dei ragazzi alla loro classe sociale di provenienza. Chi insegna in certe zone della città e nei paesi di campagna vede che la maggior parte dei propri alunni è di modesta estrazione culturale-economica; spesso i figli di professionisti o di gente ricca sono solo 3 o 4 su un totale di 20-25 bambini per classe. Se fosse vero quel certo tipo di ideologia che ci viene attribuito, dovremmo promuovere solo quei 3 o 4 e bocciare gli altri 20. In realtà le cose vanno ben diversamente; intanto avviene spessissimo che figli di contadini e operai sappiano stare alla pari e spesso superare «i signorini» in quanto a capacità di apprendimento, e, comunque, la maggior parte di essi è in grado di acquisire quel che è il normale programma di studio. Accade spesso poi che i più trascurati siano proprio i «bravi Pierini», quelli che se la cavan da sé, mentre invece quanto aiuto viene dato, quanto tempo e fatiche vengono dedicati agli alunni particolarmente carenti! Ma bisogna provare per credere; spesso la gente preferisce giudicare tutta la categoria prendendo spunto da qualche caso, isolato e non sempre ben verificato, di insegnante che «fa delle preferenze». O si preferisce puntare tutta l'attenzione su quel bambino o due che vengono bocciati.

Intanto è bene specificare subito che quando bocciamo (che parola orribile!) lo facciamo in buona fede, spesso per eccesso di zelo, non certo per scacciare dalla scuola o per emarginare, ma proprio con l'intento contrario, che è quello di recuperare il ragazzo allo studio facendogli ripetere l'anno, nella speranza che la ripetizione del programma e un anno di maturità in più lo possano rendere capace di acquisire quella conoscenza e quella abilità che si ritengono indispensabili al proseguimento degli studi. Certamente, alla luce dei risultati poi raggiunti e delle implicazioni psicologiche e sociali, si potrà discutere se la ripetenza sia o no un mezzo di recupero valido e quali siano veramente le conoscenze indispensabili; questo sì; ma definire gli insegnanti «selezionatori precoci» è semplicemente offensivo. E si dimentica forse che l'istituzione della bocciatura fa parte dell'ordinamento scolastico del nostro Paese, come del resto di tutti i Paesi del mondo, capitalisti e socialisti, da sempre?

Così pure il voto, le pagelle, il registro, che ci vengono attribuiti come simboli deteriori specifici e rappre-

sentativi del nostro modo di essere nella scuola e nella società; forse che li abbiamo inventati noi? Si dimentica che l'assegnazione del voto, la compilazione di registri e pagelle sono *obblighi* ai quali l'insegnante non si può sottrarre, da sempre? Fino a due anni fa, il modo con cui si adempiva a questi obblighi costituiva elemento di valutazione del maestro nell'attribuzione della qualifica.

Bocciare? Sai che soddisfazione! In realtà, mezzo estremo a cui talvolta si è ricorso dopo aver tentato il possibile per evitarlo e sempre vissuto intimamente come una sconfitta per l'insegnante, come un anno di lavoro inutile. Il voto: sai che piacere assegnarlo! Pesare col bilancino del farmacista errori e lacune, misurare ogni volta quanto vale il bambino o quanto vale l'esercizio. Nessuno piangerà, se verrà riconosciuto che non serve e che ci sono altri mezzi per stimolare allo studio o valutare il livello di apprendimento.

E un discorso simile bisogna fare a proposito delle classi differenziali a cui gli insegnanti hanno avuto il grave torto di inviare a suo tempo alunni difficili e che per questo ora vengono definiti in blocco «segregazionisti». Chi le ha inventate, chi le ha proposte, chi ne ha patrocinato la realizzazione? Non i maestri; ma illustri psico-pedagogisti moderni. Per almeno un quindicennio ci siamo sentiti ripetere che per realizzare un autentico insegnamento individualizzato era indispensabile inviare i ragazzi con particolari problemi in apposite classi dove si sarebbero trovati in numero limitato e avrebbero ricevuto tutto l'aiuto necessario per superare i loro *handicap*, con personale qualificato e sotto la guida di esperti (le famose *équipes* medico-psico-pedagogiche). Ricordo benissimo le dotte argomentazioni psicologiche, umane, sociali che venivano diffuse a sostegno delle classi differenziali, delle scuole speciali. E non c'era Direttore Didattico e Sindaco illuminato e progressista che non chiedesse l'istituzione di queste classi per ogni scuola del proprio Circolo o del più sperduto paesino di campagna (con lo stesso zelo con cui ora si chiede la classe aperta o la sezione a tempo pieno). Ora che altri illustri psico-pedagogisti (o son sempre gli stessi?) hanno decretato, con nuove dotte argomentazioni psicologiche, sociali e umane, che le classi differenziali sono un ghetto, un *lager*, una vergogna nazionale, la colpa ricade tutta addosso ai maestri «segregazionisti». Se è vero che noi siamo stati gli esecutori materiali del delitto (dico noi come categoria, perché personalmente, come tantissimi altri insegnanti, non ho mai segnalato nessuno), ci sono stati dei mandanti e degli ispiratori che sono come minimamente corresponsabili. Se abbiamo sbagliato abbiamo sbagliato in buona fede e... in buona compagnia.

L'errore più grande forse è stato

segue ●

ZANICHELLI CONSULTAZIONE



118.000 voci, 3.200 illustrazioni
2.096 pagine. L. 15.800

Zingarelli minore

55.000 voci, 5.000 illustrazioni
1.248 pagine L. 4.200; rilegato L. 5.400

Ragazzini

Dizionario inglese italiano italiano inglese

100.000 voci, 1.896 pagine L. 16.800

Ragazzini Biagi "concise"

75.000 voci
1.150 pagine L. 4.200; rilegato L. 5.400

Enciclopedia Storica Zanichelli

3.000 termini storiografici, 3.900 personaggi
storici, 390 stati e popoli, 163 carte
geografiche e tabelle statistiche
734 pagine. L. 5.000



26 carte generali fisiche e politiche,
48 carte di sviluppo, 21 tavole di carte
tematiche, 128 illustrazioni a colori con
schede di lettura e rinvii all'apparato
cartografico. L. 5.800

● segue

quello di esserci fidati troppo passivamente ed acriticamente delle indicazioni che ci venivano dall'alto. Speriamo che la lezione ci serva almeno per il futuro.

Quanto all'accusa di corporativismo, anche questa è semplicemente ridicola. Definire corporativa una categoria che si è sempre passivamente affidata alla benevolenza ministeriale e ad un blando sindacalismo, che non ha mai puntato i piedi veramente per ottenere qualcosa, che ha sempre avuto mitissime e modeste pretese, in un mondo e in un periodo in cui le altre categorie hanno chiesto ed ottenuto grandissimi miglioramenti, incuranti di bloccare coi loro scioperi la vita nazionale, fabbriche e treni, poste e ospedali, ebbene questo suona per noi come una presa in giro. Siamo finiti agli ultimi gradini della scala retributiva, ci è stato aumentato l'orario di lavoro, impegni e obblighi vari e se tentiamo, ultimi arrivati, uno sciopero, siamo corporativi. Così, oltre al danno, riceviamo pure la beffa. Le lotte di altre categorie per avere benefici economici e potere si chiamano lotta di classe, solidarietà, socialismo; i nostri timidi belati (ma quando avremo davvero il coraggio di farlo, il blocco degli esami?) si chiamano egoismo corporativo. Mistere della lingua italiana. Come mi sembra che certi vocaboli della lingua italiana vengano usati a sproposito quando si vuol valutare il tipo di partecipazione sindacale degli insegnanti e si dividono i buoni, i meno buoni e i cattivi in tre gruppi definiti così: sindacalismo puro (i pochi beniamini che auspicano l'unificazione sindacale sotto l'egida CGIL-CISL-UIL), sindacalismo corporativo, e corporativismo puro (i tanti che sono tiepidi verso l'unificazione e soprattutto vogliono un sindacato apolitico e autonomo).

E' veramente singolare questo accanimento contro i maestri che si ostinano a volere un sindacato e una scuola apolitici. A forza di farci questo lavaggio del cervello, forse ci riusciranno a convincerci della bontà della politica e della necessità di farla con le nostre lotte sindacali, e soprattutto farla a scuola. Cominceranno col dividerci in partiti o in correnti che chiameremo magari: « Maestri democratici », « Autonomia », « Comunione e Partecipazione »; litigheremo e ci lanceremo accuse roventi e ognuno di noi si servirà della cattedra come palco per comizi per il proprio partito. Poi qualcuno ci consiglierà l'unificazione in nome di una nostra grande lotta di classe e per rispettare il pluralismo ci spartiremo le zone d'influenza nell'orario scolastico: lunedì e martedì propaganda per la DC, mercoledì e giovedì per il PCI, venerdì per i socialisti, sabato suddiviso tra liberali, radicali e demoproletari. Questo naturalmente in attesa che crolli il sistema, che, con una scuola così, non potrà che crollare.

Se per politica si intende prepara-

zione del futuro cittadino alla partecipazione responsabile, alla valutazione critica di tutti i messaggi e i condizionamenti dell'ambiente, se si intende educazione storica e civica condotta con massimo sforzo alla ricerca della verità e della obiettività delle interpretazioni, siamo d'accordo. Si può e si deve fare, nel sindacato come nella scuola. Ma se per politica si intende una scelta ideologica e partitica precisa da installare più o meno apertamente nei bambini, attraverso libri o ricerche *ad hoc*, come da una certa parte si sta facendo, allora la risposta è no. Questo tipo di politica l'aveva già fatto Mussolini nella scuola, come tutte le dittature del resto, e fu, ed è, un delitto contro la libertà di pensiero. E noi che non siamo affatto nostalgici e regressivi come si vuol far credere, non vogliamo ripetere l'errore dei nostri predecessori.

Come non abbiamo fatto imparare poesie ed inni per De Gasperi e Fanfani, non vorremmo dedicarne nemmeno a Lenin o Berlinguer; direttamente o indirettamente. Quanto alla accusa di conservatorismo politico è evidente che nasce, più che dalle risposte alle singolari domande dell'inchiesta, dalla convinzione che la maggior parte dei maestri voti per partiti detti moderati o conservatori (vedi DC e PSDI); mentre si usa definire progressista chi vota o simpatizza per PCI o PSI.

Comunque, è risaputo che ai maestri non piace manifestare le proprie idee politiche e con questo atteggiamento credevano di rendere un servizio alla scuola. Ma a qualcuno non piace, chissà perché. Ognuno è libero di pensarla come vuole, e di votare per chi vuole; ma mi risulta che non ci sia nessuna istituzione che dia la patente di sicuro progressismo o di conservatorismo, in quanto che è ancora da dimostrare che il progresso si realizzi proprio con le idee e coi mezzi proposti da certi partiti che ne vantano il monopolio e che con le idee degli altri si vada in regresso. Progressisti, almeno nelle intenzioni, lo siamo tutti, anche noi maestri; c'è chi crede di progredire con certi mezzi e chi con certi altri, o forse c'è bisogno degli uni e degli altri. Questione di opinioni. Ma le patenti false i maestri non le accettano. Dei le tenga per sé.

Che dire poi della parte terza del libro tutta dedicata alla socializzazione sessuale? Ben 42 pagine per interpretare, vivisezionare e rivoltare le risposte dei maestri riguardo al problema della masturbazione infantile (che tra l'altro nella scuola elementare è fenomeno ridottissimo, direi raro) e riguardo all'educazione e alla informazione sessuale. In questo capitolo la parola « repressione » si spreca, ricorre con la stessa frequenza dei punti e delle virgole. Secondo la

evidente logica interpretativa del libro, noi maestri, sia che siamo favorevoli all'informazione sessuale o contrari, siamo sempre nemici del sesso e fautori di una educazione sessuale repressiva, prodotto diretto della abominevole morale cristiana. Sembra proprio che noi passiamo le giornate a reprimere bambini vogliosi di masturbarsi e abbandonarsi a gioiosi piaceri sessuali, e così facendo naturalmente serviamo il sistema. Sì perché, per chi non lo sapesse, all'inizio del capitolo ci si informa che, secondo W. Reich, «la repressione sessuale infantile e adolescenziale rappresenta uno dei veicoli più importanti della formazione sociale delle classi subalterne». Non lo avremmo mai immaginato, ma quando noi diciamo a Pierino di non mettere troppo spesso la mano sotto le mutandine o quando tendiamo a sublimare il rapporto sessuale secondo un'etica fondata sull'amore e sul matrimonio, serviamo il padrone, il capitale e lo sfruttamento economico; siamo le colonne dell'ordine e operiamo il controllo delle nuove generazioni. Una nota dotata a piè di pagina ci avverte che questa è una ipotesi; ma la si spiattella per tutto il libro come una certezza.

Fa poi un po' di confusione, ovviamente, l'estensore del testo, quando è costretto ad ammettere che nelle società tardo-capitalistiche, come la nostra, c'è una certa equivoca permissività sessuale e un certo erotismo di consumo che mal si concilia con la teoria repressiva annunciata prima, ma spiega che ciò «mira a riprodurre le condizioni della riproduzione dei rapporti di produzione esistenti». Chiaro no? E' un po' difficile dimostrare scientificamente che l'emancipazione della classe operaia avviene anche attraverso la libera masturbazione infantile e il libero soddisfacimento di ogni desiderio erotico; ma perché bisognerebbe spiegare come mai i Paesi comunisti sono così severi e austeri in fatto di morale sessuale e come mai invece certe tribù che vivono nella più felice libertà sessuale fino dall'infanzia (e che per questo piacciono tanto all'enciclopedia *Io e gli altri*) siano rimaste ad un livello culturale, economico e sociale primitivo, con la permanenza di tabù, riti e usi così rigidi e fissi da sempre e così poco progressisti.

Ma non si può pretendere troppo da questi specialisti in inchieste ideologiche; forse loro leggono solo certi libri e non certi altri e certe cose non le sanno. L'importante era gettare il ridicolo sui maestri; questo era il loro compito e l'hanno svolto proprio per benino, con impegno e diligenza. Grazie Dei. Le diamo un 8+ (10 non glielo possiamo dare perché c'è qualche ripetizione di troppo e qualche lacuna).

E voglio fare un ultimo appunto.



E' strano che da parte di chi auspica una società senza classi, ci sia poi tanto accanimento nel voler a tutti i costi «classificare» le persone, cioè stabilire la loro classe sociale di appartenenza (lo *status*) facendo meticolosamente i conti in tasca a tutti e cavillando sul che e sul come si debba mettere il maestro sposato con casalinga nella classe proletaria, mentre la maestra sposata con impiegato o professionista si deve collocare senz'altro nella classe media. Quella classe media che si cerca in tutti i modi di ridicolizzare e mortificare, attribuendole tutti i difetti possibili, specie se si è fatta da sé. Invece di gioire del suo progresso, del naturale livellamento di condizioni sociali ed economiche su gradi più alti, la si vuol distruggere moralmente. Forse perché è cresciuta «abusivamente», non rientra nello schema marxiano che vuole tutti poveri disperati o ricchi sfondati e non è disponibile per la rivoluzione.

E' quasi umoristica la pretesa di definire l'auto e la casa in proprietà che il maestro tende a farsi, solo come «*status symbol*», mezzi per dimostrare il proprio prestigio, orgoglio e vanità sociale. Non gli viene in mente che casa e auto sono oggi per qualsiasi persona bisogni primari; che l'auto (sempre utilitaria) è un mezzo di trasporto indispensabile per raggiungere il luogo di lavoro e la casa è sì anche un simbolo (oltre che una necessità), ma simbolo di attaccamento ai valori familiari che tendiamo a

privilegiare. Si preferirebbe forse che spendessimo il nostro magro stipendio in balocchi o profumi e fossimo più disponibili alle mode del consumismo superficiale? Probabilmente sì; così saremmo senza radici profonde, più corruttibili, più disposti a buttare per aria tutto e mettere in crisi la società. Per che fare, poi? Distruggere il sistema e costruirne un altro. Quale altro? Quale maestro avremmo con un nuovo sistema? Guardiamo ai Paesi che la rivoluzione l'hanno fatta e il sistema l'hanno cambiato. Che tipo di maestro, che tipo di scuola hanno? Completamente al servizio del loro sistema, senza possibilità di scampo. Maestri usati come mediocri galoppini e laudatori del regime, insegnanti di inni nazionali e di poesie in onore del presidente, tra alfabeti e tabelline, selezione e competitività, a colpi di voti, pagelle e diplomi. E questo Dei e colleghi non possono non saperlo.

Ma che questo tipo di lavoro lo facciano tutti quei cultori di sociologia e psicologia che hanno adottato come unico scopo della propria vita e della propria professione una indiscriminata e viscerale lotta alla civiltà occidentale, spregiativamente definita sistema, non mi meraviglia. Quel che mi dispiace è che anche il prof. Gozzer dia, con la sua prefazione, sia pur con qualche riserva, il proprio consenso e il proprio avallo a questo tipo di opera, tipico prodotto della cultura di scuola feltrinelliana.

Il libro in sé non meriterebbe tutto lo spazio che gli dedico, ma lo faccio perché ritengo debba essere confutato punto per punto, in quanto che contiene tutti gli ingredienti oggi di moda, tutte le accuse contro i maestri che oggi vanno per la maggiore e a forza di sentirle trovano credito presso il pubblico e presso le persone anche qualificate che, non potendo conoscere a fondo, dall'interno, la vita della scuola elementare, si affidano alle letture affrettate di libri e giornali che riportano le opinioni «correnti».

E se trova credito una diagnosi sbagliata, anche la terapia sarà sbagliata. Ci sono in giro troppi medici che, più che di guarire l'ammalato, sperano di accopparlo. La scuola è indubbiamente malata, i maestri sono in crisi per cause interne e per cause esterne; è certamente necessario un ripensamento sul loro ruolo, sulla loro funzione, sui metodi che usano; ma bisogna che l'analisi sia spassionata, seria, obiettiva, senza pregiudizi, condotta col sincero proposito di migliorare la qualità del delicato e importante servizio che rendono ai ragazzi del nostro Paese.

I maestri possono e devono uscire dalla crisi, dimostrando più coraggio e più cultura, puntando su una maggior qualificazione professionale e su un ruolo più attivo e aperto nella società. Ma bisogna che anche la società sia più aperta e serena nei nostri confronti.

Magda Barbieri Cenacchi

TUTTOSCUOLA

QUINDICINALE PER INSEGNANTI STUDENTI GENITORI - 17 novembre 1976 - Anno II N. 22 - L. 500

Sped. Abb. Post. gruppo II/70



**ARRIVA
IL
CALCIO**

**Inchiesta NASCE
L'ANTI-
CONTESTAZIONE**

**IL MAESTRO PASSA
AL CONTRATTACCO**