

CAPITOLO 3

Gli insegnanti e la pedagogia ministeriale in Italia. Potere, ideologia e buone pratiche a scuola tra riproduzione e trasformazione sociale

*Lorenzo Cantatore, Giovanni Castagno*¹

1. Opinioni a confronto

Fin dai primi anni Sessanta il problema della «pedagogia ministeriale» e della sua capacità di manipolare l'approccio didattico degli insegnanti, costruendo un ostacolo enorme alla circolazione delle idee di trasformazione nella scuola, è ben chiaro ai pedagogisti di impostazione marxista. Tra loro, per esempio, Luciano Biancatelli era spesso intervenuto sull'argomento della formazione degli insegnanti, esplicitando che «per dolorosa esperienza personale, sanno ormai tutti – genitori, studenti e docenti – che la scuola pubblica italiana, specialmente a livello dell'obbligo, manca, tra l'altro, di insegnanti. E tale deficienza non è solo quantitativa ma anche qualitativa. Cioè anche quelli che ci sono, di insegnanti, non hanno avuto una sufficiente preparazione»².

A poco valeva affermare che ciò fosse dovuto al processo di allargamento dell'istruzione e alla repentina richiesta di insegnanti della società: «la caoticità dei programmi e l'impostazione per lo più dogmatica e verbalistica dell'insegnamento, [danno] una sufficiente idea del basso livello dei risultati conseguiti. [...] Ma che programma di sviluppo scolastico è questo, se propone nella formulazione delle soluzioni il mantenimento dello status quo?»³

Angelo Semeraro, in un volume pubblicato nel 1993, torna su questi temi, sostenendo come le forze progressiste nel corso degli anni Sessanta non furono sufficientemente capaci di cogliere la scissione tra studenti e vita nazionale, tra ambiente scolastico e società stessa, e arriva alla conclusione che lo studio era nella scuola fine a se stesso, sottoposto a «rapporti verticali burocratici e autoritari: un clima siffatto lasciava segni indelebili sulla formazione del carattere morale dello studente, avviandolo a una precoce isolamento e chiudendolo in un individualismo difficile a correggersi più avanti»⁴.

Eppure quello dell'insegnante doveva essere considerato, secondo Lucio

¹ Il presente contributo è frutto della riflessione e del lavoro condiviso dei due autori. Ai fini di una identificazione delle parti, si specifica che sono da attribuire a Giovanni Castagno i paragrafi 1; 2; 3; 4; 5. Lorenzo Cantatore ha scritto: *Quieta non movere et mota quietare*

² Biancatelli L., *Un insegnante nuovo per una scuola nuova*, «Riforma della scuola», n. 1/1964, p. 29.

³ Ivi, p. 31-32.

⁴ Semeraro A., *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 122.

Lombardo Radice, membro della direzione del Partito comunista, docente di matematica alla Sapienza e fine studioso, un «mestiere bellissimo». Proprio su questo tema, cioè su quanto si potesse considerare bello e affascinante il mestiere dell'insegnante, su quanto fosse importante che energie nuove, fresche, giovanili contribuissero a dare alla scuola quella scossa di cui aveva bisogno, invitò molti colleghi a esprimere un'opinione, aprendo un dibattito sulle pagine di *Riforma della scuola* rivista da lui diretta.

Tra loro, Adriano Seroni chiariva immediatamente tutta la sua difficoltà a mantenere toni equilibrati e non stentava a definire come deprimente la sua visione della situazione della scuola in generale, in particolare per quanto ateneva allo stato del personale insegnante. Come parlamentare, coinvolto nei lavori della commissione istruzione della Camera dei Deputati, non poteva esimersi dal rivolgere una durissima critica al lavoro che, proprio in quella sede, veniva portato avanti: «delle cinquanta sedute all'anno, almeno quaranta sono dedicate alla discussione di leggine, parziali [...]. Durante queste sedute tu hai la sensazione di stare a rattoppare un vecchio vestito, non ti senti mai nelle funzioni di un sarto che fa un vestito nuovo: [...] in Parlamento non sono stati capaci di proporre un vestito nuovo per la scuola italiana, di affrontare il problema della riforma generale democratica della scuola (che ha al centro, naturalmente, la questione della formazione e del reclutamento degli insegnanti)»⁵.

Secondo Seroni – le cui parole forniscono una delle tante fotografie con le quali si potrebbe descrivere il tenore della politica scolastica che ha accompagnato la crisi della scuola, dalla nascita della Repubblica fino alla fine degli anni Settanta – un «malinteso gradualismo», frutto di una altrettanto malintesa «idea di riformismo», determinava l'elaborazione di provvedimenti legislativi inefficaci, che si andavano a «sovrapporre a un disastroso e fragile apparato di vecchie leggi» fatte per una «vecchia scuola» che però non si aveva il coraggio di sottoporre a una seria opera di rinnovamento.

Per questo, secondo Seroni, l'invito di Lombardo Radice a considerare quella dell'insegnante una opzione lavorativa diversa dalle altre, edificante, liberatoria, non sottoposta alle contraddizioni che dovevano vivere altre categorie di lavoratori, nelle fabbriche e nelle officine, non poteva essere considerato, nella realtà sociale italiana, altro che irrealistico⁶.

L'articolo di Lombardo Radice, a conclusione di questo scambio, esponeva una serie di problematiche che tratteggiavano il mestiere dell'insegnante, nei fatti, per chi lo praticava, come una condizione molto lontana dal costituire una opportunità di gratificazione personale, e lo studioso si interrogava sugli eventuali correttivi possibili. Se interrogati, gli insegnanti manifestavano un profondo disagio rispetto alla loro professione, anche perché, nonostante l'apparente libertà, in realtà la scuola richiedeva che fossero piuttosto «il ripetitore

⁵ Seroni A., *Una carriera limitata*, «Riforma della scuola», n. 2/1964, p. 4.

⁶ Ivi, p. 5.

di convenzioni e di manuali». Lombardo Radice, a questo proposito, ribadiva le responsabilità degli intellettuali, «che poco avevano fatto per colmare il distacco tra cultura scolastica (mezza-cultura invecchiata, ripetitiva, spesso avvulente) e cultura d'«avanguardia» (originale, creativa, impegnata, rispondente alle esigenze del tempo)»⁷.

Tornando al profilo degli insegnanti, la professione era entrata in una crisi molto acuta e, soprattutto per quanto riguardava i cicli inferiori, l'interesse per questo tipo di scelta professionale stava diminuendo progressivamente.

Le prime indagini sociologiche, ripetute con maggiore frequenza a partire dalla metà degli anni Sessanta, diedero un importante contributo nel mettere a fuoco quelli che erano gli interessi della classe dominante in materia di educazione.

In particolare, fu interessante il lavoro di Renato Tisato, che aveva portato avanti una ricerca proprio sul tema del condizionamento sociale degli insegnanti magistrali⁸: emergeva con chiarezza che la società italiana stava deliberatamente scegliendo di affidare la formazione dei fanciulli a persone provenienti da una matrice socio-culturale molto bassa.

Solo le forze politiche al governo sembravano negare l'evidenza dei dati: come afferma Angelo Semeraro, infatti, parole troppo ottimistiche venivano spese in quel periodo da Tristano Codignola, figlio di Ernesto, responsabile del Partito socialista per l'educazione, il quale rivendicava l'efficacia di una strategia di lento "graduadualismo" nella scuola, frutto di una "moderata considerazione" dello stato in cui si trovavano le forze riformatrici nel paese, ma anche di "pragmatico realismo" rispetto alle posizioni assunte prevalentemente dagli insegnanti nei confronti della riforma della scuola media unica. La maggior parte di loro era stata complessivamente ostile al cambiamento e non lo aveva capito: rispetto quindi alla realizzabilità di progetti più ambiziosi andavano tenuti in conto questi elementi.

Secondo Semeraro, per i comunisti in generale e per Rossana Rossanda in particolare – esponente della redazione della rivista «Riforma della scuola», deputata del Partito e responsabile della Commissione cultura del Pci –, il centro-sinistra non era in grado di esprimere risposte adeguate sulle condizioni oggettive della scuola e dello sviluppo economico del Paese⁹.

Stigmatizzando l'azione del governo e degli alleati della Democrazia cristiana, primi fra tutti i socialisti, Rossanda sosteneva che proprio un'azione eccessiva, disarticolata, apparentemente dimostrazione di attenzione per il mondo dell'educazione e della scuola, fosse invece espressione del suo contrario: «proprio in questa profusione di riforme e di piani c'è l'abbandono di un piano

⁷ Lombardo Radice L., *Riforma intellettuale e morale e programmazione immediata*, «Riforma della scuola», n. 3/1964, p. 11.

⁸ Tisato R., *Condizionamento sociale e aspirazioni degli studenti magistrali*, «Riforma della scuola», n. 8-9/1964, p. 18.

⁹ Semeraro A., *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, op. cit., p. 271.

per la scuola. I singoli provvedimenti hanno carattere empirico; sono dettati da necessità immediate, sono aggiustamenti e correzioni locali e parziali. Manca una concezione organica della scuola e dell'educazione»¹⁰.

Nonostante, quindi, i proclami governativi e gli indubbi successi in termini quantitativi, l'impianto della politica educativa nel nostro paese si mostrava contraddittorio, e smascherare l'azione delle forze politiche moderate era il compito di chi provava a opporvisi.

2. Riconquistare una posizione di prestigio

Segnali di cambiamento arrivavano all'interno degli insegnanti stessi, e molti di loro cominciarono a organizzarsi per avere una formazione diversa da quella offerta dal ministero. Proprio Alberti precisa come tra la fine degli anni Sessanta e gli inizi degli anni Settanta «gli insegnanti democratici hanno sentito il bisogno di operare in gruppo», per iniziare a infrangere quel principio di isolamento e individualismo che poi si trasferisce agli studenti: «sigle come Mce, Cemea, e ora Centro Ciari, Cidi ecc, stanno a testimoniare uno sforzo ed un impegno di grande valore»¹¹.

Secondo Alberti, la riconquista di una posizione di prestigio all'interno della società per gli insegnanti passava per una «riqualificazione sostanziale del proprio ruolo e del proprio modo di operare»¹². Questa riqualificazione era il presupposto di un'attivazione politica perché, senza una idea "alta", una spinta etica, una consapevolezza del ruolo che chi insegna esercita nella società, sarebbe stato difficile che si mettessero in moto meccanismi di partecipazione politica, così urgenti.

D'altro canto la formazione degli insegnanti per Alberti era un tema che investiva sia la capacità della base di esprimere propri bisogni e una propria determinazione nel soddisfarli, sia la necessità di una profonda revisione di quello che l'istituzione universitaria forniva ai futuri insegnanti. Una scuola "non selettiva" aveva bisogno di una università capace di mettersi al servizio degli insegnanti e di fornire loro strumenti che non fossero solo lunghe bibliografie di testi che non si aveva il tempo di leggere, rischiando di arrivare in classe senza aver finito di consultare il nutrito elenco di letture consigliate dai professori, borsisti, assistenti, costringendo "colleghi alle prime armi" a non poter fare altro se non «contemplare la perfezione delle loro ipotesi di aggiornamento [...] quanto tempo ci vorrà, dico, prima che questo nostro giovane collega riesca a chiarire a se stesso la linea attraverso cui passa la "sua" scuola»¹³.

¹⁰ Redazione, *Un piano e una battaglia*, «Riforma della scuola», n. 10/1966, p. 1-2.

¹¹ Alberti A., *La parte degli insegnanti*, «Riforma della scuola», n. 6/7/1975, p. 11.

¹² Ibidem.

¹³ Ivi, p. 13.

C'era bisogno (e c'è tuttora) che l'«alta scienza», quella universitaria, si «sporcasse le mani» e provasse a sfruttare gli spazi anche esigui di agibilità, per mettersi in contatto con le realtà scolastiche. Se l'università non fosse riuscita a liberarsi di una concezione «aristocratica» della cultura, anche in quei circoli critici in cui, con le migliori intenzioni, si insisteva sulla necessità di promuovere la conoscenza di determinati riferimenti dei classici del pensiero pedagogico occidentale, le esigenze di trasformazione della società avrebbero trovato insuperabili ostacoli e non si sarebbe attivata nessuna sinergia positiva¹⁴.

Giovanna Cantoni de Sabbata provava a fornire un quadro della situazione degli insegnanti in Italia e, secondo il suo parere, un discorso sugli insegnanti deve avere come punto di arrivo «la delineaazione, almeno schematica, della struttura sociale della quale gli insegnanti fanno parte e della loro funzionalità nella divisione tecnica e sociale del lavoro [...] caratterizzata da un processo tendenzialmente totalizzante e globalizzante delle strutture e dei rapporti produttivi, siano economici, sociali, tecnico-scientifici, e culturali»¹⁵.

De Sabbata constatava altresì come questa lungimiranza non fosse presente nel quadro politico e come invece si affermasse più spesso una tendenza alla «burocratizzazione» della funzione dell'insegnamento:

da noi l'insegnante fa parte di un piccolo corpo gerarchico, è soffiato dall'ambiente di ceto medio che lo circonda e dalla netta separazione tra la vita intellettuale e sociale [...]. In effetti l'autoritarismo burocratico e pedagogico della nostra scuola ha spesso come conseguenza l'individualismo dell'insegnante, che si traduce però, in una concezione aristocratica della cultura che è, al massimo, cultura specialistica e provincialismo e nella tendenza a rifiutare l'insegnamento come lavoro in cui è possibile esplicitare la propria personalità¹⁶.

Con l'affermarsi dello sviluppo capitalistico anche nella scuola si assisteva quindi a una specie di divaricazione tra quella parte di insegnanti che si inserivano all'interno del processo di insegnamento assumendo la funzione «tecnico-pratica», «non autonoma» e «non creativa» e, dall'altra, quella di insegnanti che invece vivevano la professione con un atteggiamento «critico» che poteva far ben sperare sul fatto che il clima di prevalente estraniamento e l'atmosfera di sfiducia non avessero annullato una dialettica che andava invece ri-alimentata.

¹⁴ Il ddl n. 2314 del Ministro Gui che uscì dall'VIII commissione della Camera non poteva certo soddisfare queste esigenze come segnalano Giorgio Canestri e Giuseppe Ricuperati: Canestri G. e Ricuperati G., *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loescher editore, Torino 1976, p. 314.

¹⁵ Cantoni De Sabbata G., *Gli insegnanti italiani oggi*, «Riforma della scuola», n. 2/1967, p. 17.

¹⁶ Ivi, p. 21.

3. Il contributo dell'università

È a Giorgio Bini, studioso della pedagogia attiva, insegnante, autore di importanti saggi di storia della scuola, che dobbiamo un interessante contributo apparso nel maggio 1967 su questo argomento: «la figura del maestro da formare in un nuovo corso di studi non solo non è più quella del *missus dominicus* del potere borghese, [...] ma è anche qualcosa di completamente nuovo nella nostra tradizione»¹⁷.

Perché il maestro diventasse uno studioso portato a documentarsi, capace di farlo per sovvertire l'ordine delle cose e contribuire a trasformare il presente, non adeguandosi a esso, rifiutandosi di perpetrare le ingiustizie che il sistema educativo riproduceva, c'era bisogno di un ben altro tipo di università. È chiaro però che si stava cercando di aprire una riflessione sul fatto che quattro anni di studi tecnici non potevano essere considerati sufficienti a preparare un insegnante al suo lavoro.

Lo sviluppo delle scienze pedagogiche a livello internazionale era la testimonianza ulteriore di un cambiamento che non poteva essere ignorato.

Eppure quest'«insegnante creativo», che doveva essere dotato di autocritica e della capacità di comprendere come molte delle critiche che venivano rivolte nei suoi confronti e nei confronti del lavoro che molti dei suoi colleghi portavano avanti erano legittime, stentava a farsi strada.

Non c'era dubbio infatti, come sosteneva Bini in un contributo del 1968, che

[...] il comportamento tipico dell'insegnante è fortemente impregnato di autoritarismo; in modo appariscente ciò si vede nell'apparato repressivo di cui dispone che sta in cattedra: il registro, il voto di profitto e di condotta, la possibilità di decidere la sorte, talvolta non solo scolastica, dei ragazzi e dei giovani e il fatto stesso che i docenti non conoscono o non sanno padroneggiare le tecniche docimologiche che potrebbero permettere di giudicare con maggiore cognizione ciò che giudicano¹⁸.

Le forze democratiche non dovevano sottovalutare l'impatto che la spinta verso un cambiamento stava provocando nella psicologia degli insegnanti ma, nello stesso tempo, dovevano essere coscienti delle difficoltà ad aprire una discussione franca e onesta nella quale si comprendesse come parte dei problemi della scuola italiana continuava a dipendere dalla diffusissima convinzione che il ruolo degli insegnanti, da essi stessi in modo maggioritario accettato, fosse quello di trasmettere conoscenze e non di produrne delle nuove.

Perché questa visione fosse messa definitivamente in crisi, andavano indubbiamente sfatati molti luoghi comuni e superati molti pregiudizi, perché, di-

¹⁷ Bini G., *L'università per diventare maestri*, «Riforma della scuola», n. 5-6/1967, p. 41.

¹⁸ Bini G., *Un ruolo nuovo per gli insegnanti*, «Riforma della scuola», n. 10/1968, p. 9.

ceva Bini, non era solo il pubblico, la società in generale a sottovalutare la loro gravità, ma anche quelle persone che si occupavano direttamente di questioni scolastiche, o che già all'interno della scuola lavoravano. Al punto da farsi venire il dubbio che la "mala fede" fosse la ragione principale di questa situazione¹⁹.

Siamo alla fine degli anni Sessanta, eppure risuona forte il richiamo a una visione ampia della professione che fosse funzionale all'interpretazione del rapporto tra scuola e società in modo strutturale, perché l'aula, l'edificio scolastico non fossero vissuti come separati dal quartiere, dalla città, dalla cittadinanza che li abitava, perché la scuola cessasse di essere il luogo dove si privilegiava il patrimonio culturale delle famiglie economicamente e culturalmente favorite. Quella scolastica era una «corsa truccata, e la perdevano gli allievi provenienti dagli strati culturalmente sfavoriti della popolazione»²⁰.

Il clima di crisi che si respirava all'interno della scuola stava producendo un disagio generalizzato. In proposito, Marino Raicich sosteneva che la scuola era presa tra «l'incudine dell'arretratezza, della routine, dell'autoritarismo, della repressione, da una parte, e il martello del rifiuto degli studenti, del disagio dei docenti, delle ipotesi alternative, fino all'estrema richiesta della descolarizzazione dall'altra»²¹.

L'elemento educativo era centrale nella battaglia più complessiva che andava condotta per la trasformazione della società e per vedere affermata quella riforma «intellettuale e morale» mai compiuta che Gramsci aveva individuato come necessaria per il Paese.

In questa situazione la Scuola agiva solo di riflesso, in ritardo, in parte per la responsabilità della classe dirigente, la sua lentezza, anche rispetto agli interessi di un capitalismo in rapida ascesa sul piano internazionale e che avrebbe rapidamente manifestato anche in Italia la sua «nuova natura».

Gli insegnanti più sensibili a questi temi dovevano lavorare perché la scuola uscisse dalla condizione che le forze di governo stavano determinando e dovevano adoperarsi per favorire all'interno della scuola, con il proprio lavoro, la costruzione di competenze, conoscenze, saperi che rendessero sempre più chiaro anche fuori della scuola quali erano le forze sociali che si battevano per la trasformazione di un assetto sociale ingiusto.

La riflessione intorno al momento educativo doveva contribuire a incidere molto più in là e oltre la scuola, per determinare quel salto di qualità nei rapporti di forza tra "progresso" e "conservazione", quell'allargamento delle forze progressiste necessario a determinare una svolta nel processo di trasformazione dell'intera società italiana.

Che la Scuola non fosse un luogo neutro, come invece provavano a soste-

¹⁹ Ivi, p. 8.

²⁰ Susi F., *Scuola, politica, società. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*, Armando editore, Roma 2012, p. 169.

²¹ Raicich M., *Ordinamento e nuovo asse culturale*, «Riforma della scuola», n. 6-7/1973, p. 20.

nere il ministero e il governo, era sempre stato chiaro ai progressisti. Il sistema d'istruzione aveva un duplice piano di operatività, quello della riproduzione delle forze produttive e quello del loro sviluppo. Questo sviluppo poteva aprire prospettive di trasformazione e cambiamento in grado di portare i subalterni a guadagnare spazi e agibilità a discapito della funzione riproduttiva delle istituzioni dello Stato e dei suoi apparati, per dirla alla Althusser.

Si aprivano, dopo anni di stasi, prospettive interessanti che andavano colte. La società stava accelerando e la Scuola, forse per la prima volta nella sua storia, doveva in qualche modo porsi seriamente il problema della velocità con cui riusciva a stare al passo con i cambiamenti in atto.

Il blocco degli scrutini del 1970 mostrò un lato nuovo della categoria degli insegnanti, che fino a quel momento era stata dominata in maniera pressoché incontrastata, sia nei cicli inferiori che in quelli superiori, da una estrazione sociale piccolo borghese. Sulla base delle trasformazioni sociali che erano maturate nella società, anche grazie alla protesta studentesca, erano emerse invece rivendicazioni che provenivano dagli ambienti più vicini alla contestazione studentesca.

Alberti ritornò sulle questioni di carattere sindacali ormai sul tavolo stigmatizzando il sindacalismo scolastico che, maggioritariamente, continuava a esprimere «un atteggiamento di superiore distacco verso i problemi politici generali, quasi che la scuola non fosse un prodotto omogeneo alla società in cui si vive»²².

D'altra parte Alberti riscontrava, nella enorme mobilitazione che c'era stata, anche un risveglio genuino, la capacità di ritrovare quella coincidenza marxiana tra momento oggettivo e presa di coscienza soggettiva, quel passaggio dalla condizione di classe in sé alla condizione di classe per sé.

Quell'energia comunque aveva messo in difficoltà anche il governo e questo merito agli insegnanti andava pur riconosciuto.

4. Ulteriori riflessioni sulla scuola degli anni Sessanta e Settanta

Mentre tardavano a emergere studi e contributi che analizzassero la condizione degli insegnanti delle scuole secondarie, un libro ebbe il merito di mettere a disposizione un materiale molto accurato sulle trasformazioni che avevano riguardato chi insegnava nella scuola media unica. Il volume di Marcello Dei e Massimo Barbagli, *Le vestali della classe media*²³, rimase a lungo una delle ricerche sociologiche più importanti condotte in Italia, un vero e proprio riferimento per lo studio della categoria degli insegnanti.

I dati raccolti da Dei e Bargagli restituivano una fotografia impietosa del profilo medio degli insegnanti nel nostro paese, poiché dalle risposte ottenute

²² Alberti A., *Prima lavoratori poi insegnanti*, «Riforma della scuola» 8-9/1970, p. 51.

²³ Barbagli M. e Dei M., *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna 1969.

dai questionari si evinceva che per più del 70% degli insegnanti uomini quella era una professione di ripiego, che solo poco più del 50% degli insegnanti fosse favorevole alla riforma, che più del 70% condivideva l'istituzione delle classi differenziali e solo il 10% era contrario e ne considerava negativo e sbagliato l'impiego.

Di quello studio, un importante collaboratore della rivista «Riforma della scuola», Fernando Rotondo, aveva segnalato spunti interessanti: la ricerca permetteva di affermare che «per la maggioranza degli insegnanti italiani la riforma della scuola media è incomprensibile ancora prima che inaccettabile»²⁴.

Per Rotondo i due sociologi nel loro lavoro ben chiarivano che, secondo l'opinione degli insegnanti intervistati, la politica doveva essere bandita dalla relazione educativa e, a condividere questo pensiero, erano sia i dirigenti del ministero che i presidi, i quali reputavano assolutamente sconveniente criticare le autorità pubblicamente, in classe, con gli alunni. La società quindi richiedeva e imponeva all'insegnante una neutralità formale che coprisse gli interessi e i valori politici dominanti. Il fine era chiaramente quello di portare a una progressiva spolitizzazione dei giovani, a una passiva accettazione dei rapporti sociali esistenti, a una subordinazione alla classe dirigente.

Il ruolo dell'insegnante «quale gli è attribuito e imposto dalla società alla stregua di un copione da recitare senza improvvisazioni, è così fatto da attirare prevalentemente personalità rigide che col proseguire di carriera divengono sempre più rigide»²⁵.

Marcello Dei tornò successivamente sulle tematiche affrontate nello studio pubblicato con Barbagli, approfondendo quali fossero le tendenze che caratterizzavano gli atteggiamenti di fondo degli insegnanti verso la loro professione: emergeva sicuramente un approccio molto meno appassionato rispetto a quello della generazione precedente²⁶.

La maggior parte degli insegnanti intervistati nell'inchiesta affermava con sicurezza che la campagna di discredito condotta ai danni dei docenti dalla televisione, così come l'insicurezza sul proprio status minacciato da incontrollabili mutamenti, avrebbero portato a un definitivo decadimento di questa professione. Gli insegnanti avevano sviluppato risentimenti reazionari contro l'ascesa di nuovi gruppi sociali e manifestavano simpatie verso le ideologie delle élites della tradizione idealistica. Comunque, gli insegnanti non avevano sviluppato gli anticorpi nei confronti dei valori reazionari, rispetto ai quali si poteva ipotizzare che sarebbero riusciti a mantenere una maggiore neutralità. La condivisione delle battaglie per la trasformazione della scuola, le lotte e le spinte dei movimenti di base per il rinnovamento della scuola non trovarono abbastanza alleati. Le riforme rimasero un contenitore, una cornice che nella stra-

²⁴ Rotondo F., *Le vestali della classe media*, «Riforma della scuola» 10/1970, p. 39.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Dei M., *Identificazione motivazione e prestigio*, «Riforma della scuola», n. 5/1971, p. 19.

grande maggioranza dei casi trovò gli insegnanti ostili.

A distanza di quasi dieci anni dall'approvazione della legge sulla Scuola media unica, il quadro era molto più triste e desolante di quanto ci si poteva immaginare. L'ottimismo delle forze di centro-sinistra assumeva contorni quasi grotteschi, il realismo premonitore dei comunisti appariva un'amara consolazione. Edificare la «scuola repubblicana» sulle fondamenta di «stampo monarchico», parafrasando nuovamente l'espressione di Alberto Alberti, vincere le resistenze della «scuola impiegatizia e dei diplomi obsoleti», parafrasando l'espressione di Canestri²⁷, si stava rivelando un'operazione difficilissima.

D'altronde, come dimostrava la ricerca di Dei, fattori socio-psicologici erano ancora una volta determinanti nel condizionare il modo in cui gli insegnanti interpretavano il loro ruolo.

Sosteneva Dei che «soltanto 9 intervistati su 100 hanno collocato il prestigio sociale della loro professione al posto che realmente occupa o ancora più avanti». Il tratto comune per gli insegnanti è un profondo pessimismo che si spinge fino a toccare il fondo dell'abisso: «siamo al livello degli spazzini»²⁸.

Marcello Dei continuava nella sua analisi sostenendo che la mentalità profondamente condizionata da una visione liberale e individualistica dei rapporti sociali e improntata a una formazione di stampo prettamente idealistico contribuiva a condizionare la visione che gli insegnanti avevano di se stessi: «questa diffusa convinzione di esercitare una professione sottovalutata e negletta è tanto più acuta e deprimente quando maggiori sono le aspettative di prestigio»²⁹.

Secondo l'indagine gli insegnanti mostravano la certezza di essere sottovalutati e disconosciuti dalla società, e questo atteggiamento si sposava perfettamente con la convinzione che le cose fossero andate molto meglio in passato. Nostalgia di un «tempo che fu», di un'«età dell'oro» compromessa, una «caduta» di cui non erano stati responsabili ma vittime: gli insegnanti sentivano di vivere in un mondo che calpestava i più alti ideali della cultura³⁰.

La «contestazione politica» non era vista come una risorsa, ma come una delle cause nel processo di degradazione della figura dell'insegnante nella società, processo al quale avevano collaborato anche le autorità, il ministro innanzitutto, il quale sempre più spesso si schierava dalla parte dei ragazzi, con l'eccessiva importanza che si dava all'opinione dell'allievo, attribuendogli una capacità critica in contrasto con la sua scarsa maturità ed esperienza. La selezione era stata bandita ormai, e gli alunni arrivavano alla fine del ciclo scolastico senza saper fare le divisioni. La «quantità» si era affermata a scapito della «qualità», era quindi meglio rinchiudersi in una difesa «platonica» del passato.

²⁷ Canestri G., *L'ombra della Minerva. Appunti sulla gestione della scuola negli ultimi quarant'anni*, in Gattullo M. e Visalberghi A., *La scuola italiana dal 1943 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1984, p. 291.

²⁸ Dei M., *Identificazione motivazione e prestigio*, «Riforma della scuola», n. 5/1971, p. 23.

²⁹ Ivi, p. 24.

³⁰ Ibidem.

D'altra parte, le ripetute proteste degli insegnanti andavano interpretate come il segnale di un rinnovato interesse per le questioni della scuola, e la loro estensione andava registrata come un fattore decisamente positivo. Esse, come scrive Giuseppe Chiarante, erano la testimonianza dell'emergere di una richiesta di rinnovamento della Scuola:

si è allargata e arricchita, anche se ancora permangono larghi vuoti e gravi ritardi, una rete di iniziative e di esperienze che vedono spesso operare insieme forze studentesche, gruppi di insegnanti, organizzazioni operarie, comitati o consigli di quartiere e che costituiscono la dimostrazione di una nuova consapevolezza, in strati popolari via via più larghi, dell'importanza che ha oggi la battaglia per la scuola e il suo rinnovamento.³¹

Sul fronte governativo la situazione continuava a presentare segnali contraddittori. Le proposte presenti nel documento del comitato tecnico continuavano a dimostrare la stessa sensazione di precarietà, frammentarietà, dispersione, in alcuni casi anche contraddizione e insensatezza, tipiche di tutte le politiche scolastiche di matrice democristiana.

Alberti segnalava come

mentre non si dà una risposta esauriente ai bisogni veri che si evidenziano in modi sempre più macroscopici alla base, si tende a dilatare i falsi bisogni in funzione dell'esistenza di un organo amministrativo. È come se uno si tagliasse il corpo a misura dell'abito e non l'abito a misura del corpo³².

Alberti si soffermava inoltre su aspetti di ordine ideologico di cui le proposte ministeriali erano impregnate, come la figura degli "ispettori centrali", strumento di repressione³³, tipica espressione di quella cultura di tipo «imprenditoriale» che pure nella scuola esisteva, convivendo con quelle forme di burocrazia paralizzante apparentemente in contraddizione con una visione «manageriale» della relazione educativa. A farne le spese erano naturalmente quei pochi insegnanti intenti a promuovere attività originali con le quali mettere in discussione il sistema burocratico, vera «struttura latente e al tempo stesso l'entelechia della scuola, fondata sulla e orientata verso la burocrazia»³⁴.

Ma le forme di controllo nei confronti degli insegnanti non dovevano necessariamente operare in modo drastico: secondo Alberti, il piano mostrava

³¹ Chiarante G., *Verso la conferenza comunista sulla scuola*, «Riforma della scuola», n. 1/1971, pp. 2-3.

³² Alberti A., *Gli insegnanti nel piano*, «Riforma della scuola», n. 6-7/1971, p. 4.

³³ AA.vv., a cura di, *Chi insegna a chi? Cronache della repressione nella scuola*, Einaudi, Torino 1972, p. 26.

³⁴ Ruffolo G., *Riforme e controriforme*, Laterza, Bari 1976, pp. 101.

le intenzioni ministeriali dosando aspetti apertamente repressivi con strategie di scoraggiamento, altrettanto efficaci³⁵.

In questo contesto, la formazione degli insegnanti e il loro aggiornamento venivano concepiti in modo "piramidale", illuministico, tipico dell'«imperialismo culturale» di chi interpretava questa esigenza come una imposizione che un «organo centrale» doveva comminare, come se si trattasse di una pena.

Certo non era maggioritaria la posizione di coloro i quali interpretavano il lavoro dell'insegnamento come una continua ricerca e più spesso, come segnalava De Bartolomeis, accadeva che la professione di insegnante fosse rifugio di persone prive di inventiva e di originalità, che esplicavano il loro compito con l'animo di chi era costretto a fare sempre la stessa cosa.

Era ancora valida in senso generale la definizione di Gramsci di «commessi del gruppo dominante»³⁶? Certamente no, perché ormai era anche vero che profonde differenziazioni si erano prodotte all'interno di quella categoria.

5. Come costruire un progetto di riforma che includa anche gli insegnanti

Come aggregare le energie democratiche, radunarle per riequilibrare i rapporti all'interno della scuola e recuperare quel terreno, quegli spazi, quell'agibilità che le forze conservatrici non erano disposte a cedere? In quei decenni non era certo semplice elaborare una strategia efficace e facili ricette non erano a disposizione. Raggiungere una egemonia all'interno della scuola diventava possibile solo se i soggetti direttamente coinvolti avessero avuto la capacità di collegarsi con un più ampio processo esterno alla scuola.

Perché questa alleanza si realizzasse, sosteneva Bini, era necessario che gli insegnanti non si trincerassero dietro a nessun alibi, e dichiarassero fermamente che la scuola era in crisi, riconoscendo le cause di questa crisi:

occorre che gli insegnanti ammettano che la scuola è in crisi e ne riconoscano le cause, [...] tra le quali emerge la scarsa produttività dell'istituzione scolastica per le classi dominanti, nel cui disegno economico-politico il semianalfabetismo, la diffusione di conoscenze povere di validità, lo sperpero di energie intellettuali sono perfettamente compatibili con lo stato attuale della tecnologia, dell'organizzazione del lavoro e dello sviluppo sociale³⁷.

La battaglia che Bini riteneva necessaria in quel momento, appena superata l'onda della protesta del Sessantotto e dell'autunno caldo fuori dalle fabbriche, era proprio l'assunzione per gli insegnanti di un nuovo ruolo, che ne rivalutasse

³⁵ Alberti A., *Gli insegnanti nel piano*, «Riforma della scuola», n. 6-7/1971, p. 5.

³⁶ Del Cornò L., *Il problema degli insegnanti*, «Riforma della scuola», n. 1-2/1972, p. 31.

³⁷ Bini G., *La riforma degli insegnanti*, «Riforma della scuola», n. 5/1972, p. 14.

la capacità didattica e professionale e che li ricollegasse alle masse popolari per curarne gli interessi, superando quella scuola di fatto ostile, agli strati popolari del paese e contraria agli interessi dei lavoratori che promuoveva la selezione e la cristallizzazione delle divisioni di ceti e di classe. Per Bini il rifiuto del «ruolo tradizionale» doveva passare per l'assunzione di un nuovo ruolo, che significasse l'adesione a un progetto di trasformazione della scuola, «un fare bene scuola e lottare per attuare una scuola diversa», azioni di un nuovo modo di concepire la propria funzione sociale che portasse gli insegnanti a negare la «naturalità» dell'organizzazione del lavoro e a riconoscere come i rischi di vedere trasformati i luoghi della formazione in «aree di parcheggio»³⁸ fossero sempre più concreti.

A tal proposito è utile citare la ricerca svolta da Marino Livolsi e Antonio Schizzerotto sugli insegnanti elementari, che arrivava a conclusioni molto pessimistiche sulla possibilità di innescare un processo di cambiamento direttamente dall'interno della scuola. Dalla loro indagine emergeva chiaramente come il modello sociale che veniva formato a scuola era quello del piccolo borghese, che spingeva i bambini a diventare adulti amanti del quieto vivere e formalmente rispettosi delle esigenze e dei diritti altrui, incapaci di un attivo inserimento nella società e di impegnarsi per la realizzazione di un progetto che trascendesse il proprio interesse e i propri bisogni immediati. Livolsi e Schizzerotto descrivevano una situazione per la quale

[...] la nostra scuola elementare è ancora del tutto avulsa dal contesto sociale in cui si trova ad agire. I suoi programmi, le concezioni didattiche su cui essa si fonda si rifanno ancora alle mete e ai valori tipici di una società rurale ormai quasi completamente scomparsa. [...] Mantiene al suo interno meccanismi selettivi occulti, al posto di quelli istituzionali e palesi usati fin qui. [...] I maestri fondano la loro attività educativa su concezioni didattiche superate, così come superate sono quelle che si trovano alla base degli strumenti didattici (in particolare i libri di testo) che essi usano. [...]³⁹

In sintesi, dalla ricerca emergeva un quadro in cui almeno i due terzi degli insegnanti intervistati affermavano di non essere minimamente interessati ai problemi socio-politici o rispondevano dimostrando chiaramente la loro «apoliticità» o il loro «qualunquismo»⁴⁰.

Sono di nuovo illuminanti le parole di Bini:

Alla vecchia scuola dello Stato, elemento di un sistema di poteri, e di rapporto che scendono dall'alto, sovrapposta alla società e alle

³⁸ Quazza G., *Sessantotto, scuola e politica*, in Quazza G., a cura di, *Scuola e politica dall'unità ad oggi*, Stampatori, Torino 1977, p. 155.

³⁹ Livolsi M. e Schizzerotto A., *La macchina del vuoto, una ricerca sul processo di socializzazione nella scuola elementare*, Il Mulino, Bologna 1974, p. 65-66.

⁴⁰ Ivi, p. 68.

esigenze di istruzione che da essa scaturiscono, momento del potere di classe, che non può non assegnare a coloro che vivono al suo interno una funzione subordinata e strumentale, che non può non organizzarsi come catena di sudditanze, si deve lavorare per sostituire una scuola della società (per quanto è possibile in questa società), come elemento d'un sistema di rapporti democratici⁴¹.

All'interno di questo quadro complesso sono utili alcune riflessioni. Per esempio quelle di Benedetto Sajeve rispetto al problema dello «statuto giuridico»⁴².

Sajeve evidenzia l'importanza che una buona parte degli insegnanti stava dando alla conquista di una nuova condizione giuridica, di un contratto che li legasse in una maniera nuova allo Stato: nonostante le difficoltà determinate dalla tradizionale tendenza alimentata dai sindacati autonomi ad affermare la «specificità» della funzione docente sottintendendone attraverso una concezione elitaria e corporativa una certa «atipicità», i sindacati confederali riuscirono a determinare per l'intera categoria un quadro normativo che consentisse di superare una visione per la quale il dipendente pubblico andava considerato un «esecutore delle disposizioni dell'Amministrazione alla quale era chiamato a giurare fedeltà» e gli insegnanti «custodi del lucignolo spento», riprendendo l'espressione di Don Milani⁴³.

Certo, al sindacato era mancato il coraggio perché il testo dei decreti delegati facesse riferimento allo Statuto dei lavoratori, approvato nel 1970, e soltanto con la sentenza della Corte Costituzionale del 1976 si sarebbe riconosciuta la sua applicabilità anche ai pubblici dipendenti, compresi gli insegnanti; inoltre, il mutato quadro politico, con il ritorno a un governo di centro-destra, dimostrò l'assenza della volontà di attuare un disegno riformatore della scuola, e la sostanziale impossibilità di raggiungere un «ulteriore salto di qualità».

La scuola, in modo inevitabilmente contraddittorio, si trovava comunque a essere attraversata da fenomeni di cambiamento che non potevano essere sottovalutati, gli insegnanti dovevano fare la loro parte. Anche Alberti tornò su questa questione, descrivendo il livello di burocratizzazione che ormai aveva raggiunto la professione dell'insegnamento: non c'era alcun dubbio, a suo avviso, che gli insegnanti nel sistema educativo italiano, dalla scuola materna alle superiori, venissero utilizzati come una «macchina ripetitrice», distaccati da quei luoghi, come l'università e i centri di ricerca, che potevano determinare un loro arricchimento personale funzionale allo svilupparsi di un modo diverso di percepire la propria professione. Ancora a metà degli anni Settanta, non si

⁴¹ Bini G., *La riforma degli insegnanti*, op. cit., p. 17.

⁴² Sajeve B., *Lo stato giuridico degli insegnanti*, in Gattullo M. e Visalberghi A., *La scuola italiana dal 1954 al 1983*, a cura di, La Nuova Italia, Firenze 1984, p. 246.

⁴³ Ivi, p. 247.

era riusciti a risolvere il problema connesso all'insufficiente preparazione fornita dagli istituti magistrali, e neppure a costruire percorsi universitari all'altezza della riflessione ormai maturata nelle scienze dell'educazione.

Più di cento anni erano ormai passati dall'istituzione, con la legge Casati, della scuola normale, eppure molte delle contraddizioni presenti nella scuola di allora erano ancora tutte da risolvere, soprattutto sul fronte della formazione e della capacità degli insegnanti di svolgere il loro lavoro secondo quelli che erano i presupposti ideali, politici e morali della Costituzione repubblicana.

Come scriveva in quegli anni De Bartolomeis, la «realtà educante» era diventata assai più «vasta della scuola» e travalicava ormai «il suo spazio, non solo fisico ma anche istituzionale»⁴⁴, ma di questo non sembrava che gli insegnanti da un lato, né le istituzioni scolastiche dall'altro si fossero resi conto:

«l'insegnante è un lavoratore intellettuale non qualificato, privo di professionalità in un campo che la richiederebbe in grado eminente per la qualità e il numero delle variabili che vi sono e per il tipo di “prodotto” a cui occorre finalizzare gli interventi»⁴⁵.

In quel lavoro, De Bartolomeis provava anche a immaginare proposte di miglioramento, e tra queste il contributo che avrebbe potuto dare l'università: «se non fosse il posto dove i “morti votano” [...], dovrebbe essere uno dei centri del rinnovamento mediante la creazione di un dipartimento di scienze dell'educazione»⁴⁶.

In effetti, solo una formazione superiore avrebbe potuto fornire i presupposti necessari allo svolgimento di un ruolo molto diverso da quello a cui gli insegnanti della scuola dell'obbligo erano stati abituati.

Dal punto di vista della politica scolastica, c'era l'esigenza di portare a termine quelle riforme che da più di vent'anni continuavano a esaurirsi prima di trovare uno sbocco legislativo. Con il “parziale” ingresso del Pci nella maggioranza parlamentare, durante il governo di “solidarietà nazionale” videro la luce i “ritocchi” (1977) e i nuovi programmi (1979) della scuola media, con i quali fu portata a termine la riforma intrapresa nel 1962; la legge-quadro sulla formazione professionale (1978); e infine il riordinamento della docenza universitaria (1980). Eppure la scuola non uscì dalla crisi in cui era sprofondata.

D'altro canto, non sarebbero mai giunte in porto né la tanto attesa riforma della scuola secondaria superiore, né quella più complessiva dell'università.

L'eredità delle sfide di quegli anni continua a condizionare anche la Scuola di oggi⁴⁷. La spinta neoliberalista in economia ha reso ancora più lontano il mondo dell'istruzione e della scuola dalla possibilità di mitigare le dinamiche di ingiustizia e ineguaglianza e ha compromesso, almeno per il momento, la

⁴⁴ Sonnino E., *Francesco De Bartolomeis. La professionalità sociale dell'insegnante*, «Riforma della scuola», n. 3/1977, p. 43.

⁴⁵ De Bartolomeis F., *La professionalità sociale dell'insegnante*, Feltrinelli, Milano 1976, p. 56.

⁴⁶ Ivi, p. 177.

⁴⁷ Baldacci M., *La scuola al bivio. Democrazia o mercato?*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 159.

possibilità che il lavoro della scuola e quello degli insegnanti al suo interno siano ispirati dai valori della Costituzione.

Quieta non movere et mota quietare

La possibilità che il lavoro della scuola e quello degli insegnanti si avvicini a quanto previsto dal dettato costituzionale appare ancora remota. In effetti, sono passati più di cento anni da quando Giuseppe Lombardo Radice, fra i più originali interpreti delle scuole nuove e dell'attivismo nell'Italia della prima metà del Novecento, lanciava i suoi strali contro la burocrazia «tremenda regolatrice delle scuole»⁴⁸ e contro gli insegnanti che, pigri e inetti, limitavano la loro «attività ai registri», alle pagelle, alle note, ai protocolli, agli inventari, alle forniture»⁴⁹. Era la vigilia della Prima Guerra Mondiale, erano gli anni critici del tramonto dell'età liberale, e il grande studioso della vita scolastica italiana prendeva atto dei mali strutturali che caratterizzavano il rapporto fra cultura, educazione e sistema d'istruzione nel nostro Paese. Si trattava soprattutto di un drammatico scollamento fra la scuola e la società, così come fra gli insegnanti e il vivo svolgersi dei movimenti e delle tensioni culturali che fermentavano attorno a loro. Passatismo, retorica e psittacismo, per essere superati e sepolti, necessitavano di una riforma della scuola che agisse in profondità, a cominciare dalla formazione di maestri e professori, e dal rafforzamento della loro identità e coscienza culturale, ancor prima che professionale. In questo panorama, provocato dall'immobilismo cronico dei vertici della politica scolastica, gli unici lampi di novità non potevano che provenire dalla libera iniziativa individuale, affidata a quei singoli insegnanti che, dando prova di coraggiosa militanza intellettuale, non lesinavano il loro impegno lavorativo in nome di un indirizzo pedagogico, di un progetto educativo, di un ideale politico (nel senso più alto che si potesse dare a queste parole) autenticamente riformatori. I nomi che allora circolavano erano soprattutto quelli di alcune donne, da Maria Montessori ad Alice Franchetti, da Giuseppina Pizzigoni a Maria Boschetti Alberti, alle sorelle Rosa e Carolina Agazzi. Del resto, precisava Lombardo Radice,

Nessuna riforma di piani di studii, per quanto importante essa sia, può operare il miracolo che il non-maestro diventi maestro; che una burocrazia cessi dalla pretesa di tutto controllare, e di imporre una lista di *consegne*, affidandone l'esecuzione a un esercito di vigilanti più o meno meccanici; che la cultura sia intesa come aculeo di problemi vivi e non come cibreo di nozioni, che la scuola schiuda i suoi battenti e lasci penetrare l'aria vivificante del mondo vero, il

⁴⁸ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913), Sandron, Firenze 1961, p. 262.

⁴⁹ *Ivi*, p. 45.

soffio della vera vita. Nessuna legge crea l'educatore, trasforma il libro, agita le idee. Il vigore della scuola nasce dalle singole anime degli educatori, le vere e sole riforme sono quelle che non si progettano in astratto ma si attuano nell'opera dell'insegnamento o nelle libere iniziative varie e nuove che si affiancano alla scuola, per aiutarla e alimentarne i buoni slanci, dove questi vi sono, per *correggerla* o per riparare ai danni che essa reca, dove è il caso di ciò⁵⁰.

Si sa che la storia della scuola italiana, a partire dall'Unità, è sempre stata caratterizzata da due potenti forze in acceso contrasto fra di loro: da una parte il desiderio di riforma espresso dai singoli o da gruppi più o meno organizzati, dall'altra la resistenza passiva dell'apparato. Un'antinomia che mal cela contrasti culturali e morali tragicamente insuperabili, come quelli fra paura e fiducia, controllo e libertà, vecchio e nuovo, progetto e destino, scuola e vita. Come dilaniati fra queste tendenze, gli insegnanti, gli alunni e le famiglie sono stati gli attori di un copione spesso ripetitivo e monotono, dove i guizzi geniali sono arrivati più dall'improvvisazione di pochi che hanno agito fuori dal coro (e dei quali ogni epoca ha avuto i suoi casi esemplari) che da una consapevole e audace scelta politica ufficiale. Lo stesso tentativo anticonformista praticato da Lombardo Radice accanto a Giovanni Gentile nel 1923, fu presto fortemente attenuato dalla pedagogia di Stato, autoritaria e indifferente.

Come ben chiarito da Castagno nelle pagine dei paragrafi precedenti, queste (e molte altre) ragioni storiche si riflettono con coerenza sulla scuola degli anni Sessanta del Novecento, entrati nella nostra memoria collettiva come gli anni della contestazione studentesca, dell'immaginazione al potere, delle riforme egualitarie e dell'affermazione definitiva dei giovani come categoria sociale dotata di una sua indiscutibile autorevolezza. Quel decennio, con le relative propaggini nei Settanta, si presenta infatti con caratteristiche non lontane dal quadro tracciato da Lombardo Radice padre al principio del secolo. Grazie a un'illuminata tradizione familiare, è proprio Lombardo Radice figlio, Lucio, intellettuale *engagé* e direttore di una delle riviste di punta dell'epoca, dall'emblematico titolo "Riforma della scuola", che ci restituisce la misura dell'inguaribile gravità dei mali di cui parlava suo padre, confermati anche nell'occasione mancata della rinascita democratica, subito dopo la Liberazione:

Nella primavera di libertà che precedette la proclamazione della Repubblica italiana, negli anni 1945 e 1946, il potere popolare antifascista dei Comitati di liberazione nominò nuovi Provveditori, così come designò nuovi Prefetti, ma non "inventò" istituzioni nuove, che sostituissero quelle (burocratico-autoritarie) dei Provveditorati e delle Prefetture. Unica, grossa "invenzione de-

⁵⁰ G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime* (1915), edizione critica a cura di L. Cantatore, ETS, Pisa 2020, pp. 78-79.

mocratica” del movimento antifascista rivoluzionario nel 1944-46 furono, per quel che riguarda l’instaurazione di nuovi poteri nella scuola, i “consigli studenteschi di Facoltà”. La restaurazione del vecchio Stato liberale-autoritario-burocratico prefascista non trovò quindi, nel campo della scuola, istituti nuovi da abbattere. Essa poté perciò compiersi gradualmente senza clamori e senza lotte, con la copertura di “commissioni”, “convegni”, “gruppi di studio” che venivano presentati come la realizzazione della democrazia nella scuola. In verità, la restaurata burocrazia è andata addirittura al di là, nel senso dell’autoritarismo, e diciamo pure dell’arbitrio, della vecchia gestione “minervina” contro la quale batteggiavano tanto appassionatamente i nostri padri⁵¹.

Alla luce di queste considerazioni, che denunciano una mentalità diffusa più che isolati casi di malcostume, andranno letti alcuni dei documenti più interessanti e clamorosi dei decenni Sessanta-Settanta. Ne bastano tre: la denuncia di Lucio Mastronardi che, nel romanzo *Il maestro di Vigevano* (1962), rappresenta una classe magistrale attenta unicamente agli scatti stipendiali e agli esercizi di calligrafia; la *Lettera a una professoressa* di don Lorenzo Milani (1967) che mette a nudo l’impossibilità di riformare dall’alto senza che ci sia un capillare lavoro dal basso (ri-formazione degli insegnanti); infine *Il paese sbagliato* di Mario Lodi (1970), ennesima meravigliosa prova di come le riforme più efficaci siano quelle che si concepiscono e consumano fra le quattro mura dell’aula scolastica.

Ho citato tre autori e tre documenti molto diversi fra loro: un romanzo, un pamphlet, una cronaca di vita scolastica. Eppure le tre opere hanno in comune quell’insoddisfazione di base che è poco lontana dalle parole di Lombardo Radice padre citate in apertura, così come da uno dei primi testi-denuncia dei mali della scuola italiana, *Le tribolazioni di un insegnante di ginnasio* di Placido Cerri (1872), piccolo grande capolavoro di memorialistica scolastica. Tutto ciò, visto da chi lavora nell’università di oggi per formare educatori e insegnanti, rappresenta una diacronia imbarazzante per coerenza e ripetitività di scenari e situazioni umane, culturali, morali e materiali. I programmi, i libri di testo, le abilitazioni, i trasferimenti, i concorsi, le graduatorie, gli edifici scolastici, gli arredi, la biblioteca scolastica, la refezione, il tempo pieno, i sogni di cambiare il mondo partendo dalla scuola, il cinismo di fare della scuola merce di scambio per conservare il potere, il velleitarismo riformatore, l’astuzia riformista: eccolo, dunque, il teatro della scuola con il suo gioco delle parti che si rinnova di generazione in generazione. Lo aveva ben sintetizzato il prof. Pereghi, autoritario direttore scolastico del maestro di Vigevano, una maschera tragica e paurosa che, con sconcertante lucidità, proclamava: *Quieta non movere et mota quietare*.

⁵¹ L. Lombardo Radice, *Consigli o uffici?*, «Riforma della scuola», 1966, n. 8-9, p. 1.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., a cura di, *Chi insegna a chi? Cronache della repressione nella scuola*, Einaudi, Torino 1972
- ALBERTI A., *Gli insegnanti nel piano*, «Riforma della scuola», n. 6-7/1971, pp. 4-7
- ALBERTI A., *La parte degli insegnanti*, «Riforma della scuola», n. 6-7/1975, pp. 10-15
- ALBERTI A., *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*, Anicia, Roma 2015
- ALBERTI A., *Prima lavoratori poi insegnanti*, «Riforma della scuola» 8-9/1970, pp. 50-53
- BALDACCI M., *La scuola al bivio. Democrazia o mercato?*, Franco Angeli, Milano 2019
- BARBAGLI M., DEI M., *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna 1969
- BARBAGLI M., a cura di, *Scuola potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna 1972
- BIANCATELLI L., *Un insegnante nuovo per una scuola nuova*, «Riforma della scuola», n. 1/1964, pp. 29-32
- BINI G., *L'università per diventare maestri*, «Riforma della scuola», n. 5-6/1967, pp. 41-44
- BINI G., *Un ruolo nuovo per gli insegnanti*, «Riforma della scuola», n. 10/1968, pp. 9-10
- CANESTRI G., RICUPERATI G., *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loescher editore, Torino 1976
- CANESTRI G., *L'ombra della Minerva. Appunti sulla gestione della scuola negli ultimi quarant'anni*, in Gattullo M. e Visalberghi A., *La scuola italiana dal 1943 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1984
- CANTONI DE SABBATA G., *Gli insegnanti italiani oggi*, «Riforma della scuola», n. 2/1967, pp. 17-24
- CHIARANTE G., *Verso la conferenza comunista sulla scuola*, «Riforma della scuola», n. 1/1971, pp. 2-3
- CINCIARI RODANO M., *Un inizio più che normale*, «Riforma della scuola», n. 10/1972, pp. 4-5
- DE BARTOLOMEIS F., *La professionalità sociale dell'insegnante*, Feltrinelli, Milano 1976
- DEI M., *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore*, in Soldani S. e Turi G., *Fagli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. Una società di massa*, vol. II, Il Mulino, Bologna 1993
- DEI M., *Identificazione motivazione e prestigio*, «Riforma della scuola», n. 5/1971

- DEL CORNÒ L., Il problema degli insegnanti, «Riforma della scuola», n. 1-2/1972, pp. 29-33
- LIVOLSI M., SCHIZZEROTTO A., La macchina del vuoto, una ricerca sul processo di socializzazione nella scuola elementare, Il Mulino, Bologna 1974
- LOMBARDO RADICE L., Riforma intellettuale e morale e programmazione immediata, «Riforma della scuola», n. 3/1964, pp. 10-13
- MARAGLIANO R., TIRITICCHIO M., Verso una nuova qualifica della professione docente. I compiti dell'università, «Riforma della scuola», n. 1/1976, pp. 21-23
- QUAZZA G., Sessantotto, scuola e politica, in Quazza G., a cura di, Scuola e politica dall'unità ad oggi, Stampatori, Torino 1977
- RAICICH M., Ordinamento e nuovo asse culturale, «Riforma della scuola», n. 6-7/1973, pp. 20-26
- RDS, Un piano e una battaglia, «Riforma della scuola», n. 10/1966, pp. 1-2
- ROTONDO F., Le vestali della classe media, «Riforma della scuola» 10/1970, pp. 39-40
- RUFFOLO G., Riforme e controriforme, Laterza, Bari 1976
- SAJEVA B., Lo stato giuridico degli insegnanti, in Gattullo M. e Visalberghi A., La scuola italiana dal 1954 al 1983, a cura di, La Nuova Italia, Firenze 1984
- SEMERARO A., Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica, La Nuova Italia, Firenze 1993
- SERONI A., Una carriera limitata, «Riforma della scuola», n. 2/1964, pp. 3-4
- SONNINO E., Francesco De Bartolomeis. La professionalità sociale dell'insegnante, «Riforma della scuola», n. 3/1977, pp. 43-44
- SUSI F., Scuola, politica, società. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati, Armando editore, Roma 2012
- TISATO R., Condizionamento sociale e aspirazioni degli studenti magistrali, «Riforma della scuola», n. 8-9/1964, pp. 17-18