

Carlo Donolo - Heidi Munscheid

LE « VESTALI » E LA POLITICA

Si vuole qui discutere alcuni problemi sollevati da un recente contributo alla analisi sociologica della scuola italiana, la ricerca di Marzio Barbagli e Marcello Dei, *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna, 1969, e dalla raccolta di testimonianze su esperienze non-autoritarie nella scuola curata da Elvio Fachinelli, Luisa Muraro, Giuseppe Sartori, *Pratica non-autoritaria nella Scuola*, che uscirà in gennaio presso Einaudi. (A chi, dalla lettura di questi due testi fosse indotto a volerne saper di più sulle caratteristiche sociali del corpo insegnante italiano, segnaliamo altre due ricerche: Vincenzo Cesareo, *Insegnanti, scuola e società*, Vita e Pensiero, Milano, 1970, e il capitolo su « I laureati nell'insegnamento » di U. Paniccia e A. Ruberto, nel volume *I laureati in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1968). (1)

1. Barbagli-Dei documentano con grande abbondanza di dati sociologici e sociopsicologici come il corpo insegnante:

(a) abbia precise connotazioni di classe e di ceto, che incidono direttamente sulla loro interpretazione del ruolo professionale e sui contenuti e valori culturali trasmessi;

(b) opponga un'ostinata resistenza all'attuazione della riforma della scuola media unica, in quanto questa opera il passaggio dal modello della 'mobilità sociale elitaria' a quello della 'mobilità sociale competitiva', cioè apre l'accesso ai ranghi medi e superiori della società anche ai figli delle classi subalterne, sulla base però di rigorosi criteri meritocratici. Ma già questo passaggio è troppo per la mentalità di ceto degli insegnanti, ai quali oltretutto riesce difficile sopportare in classe il confronto con gli specifici problemi e contenuti culturali dei ragazzi della classe operaia e contadina: tra la cultura umanistico-elitaria degli insegnanti e l'esperienza di vita di questi alunni i primi non sono disposti ad operare mediazioni;

(c) contenga una percentuale impressionante di personalità rigide e autoritarie, non solo chiuse al nuovo e al problematico, ma incapaci di uno stile didattico non-autoritario, tanto più in situazioni di sfida alla legittimità della propria autorità o in situazioni disciplinari nelle classi sovraffollate, sempre più sfuggenti alla loro capacità di controllo 'tradizionale';

(d) sia disponibile ad esercitare la funzione assegnatagli all'interno della scuola — e alla scuola nella società capitalistica —: di selezionare e discriminare, cioè di avallare i meccanismi di repressione e disparità sociale più primitivi, perfino ancora al livello della scuola detta 'dell'obbligo'; e di socializzare gli alunni ad un conformismo acritico e cieco, che è solo la riproduzione di quello ottuso, e malamente velato da ideologie corporative (come 'l'autonomia' dell'insegnante) o di ceto (la 'dignità' sociale dell'insegnante o

(1) Gli autori di questo scritto non hanno esperienza di insegnamento nella scuola media dell'obbligo o superiore. Tuttavia i problemi della lotta contro la scuola di classe, fabbrica di ignoranza e sottomissione di cui tutti siamo prodotti e di cui tutti dobbiamo ancora subire le conseguenze, è tema troppo importante per affidarlo solo alla competenza degli insegnanti. Del resto, i problemi della politicizzazione degli insegnanti qui schematicamente discussi sono rilevanti — come modello — per quelli di molti altri gruppi sociali, istituzioni e funzioni delle società industriali avanzate: questa è anche l'idea-guida di queste pagine.

della scuola, che non deve essere coinvolta nella banalità di conflitti sociali contingenti);

(e) infine, si ritenga depositario di un sapere e di valori 'superiori', che in realtà i settori più avanzati e predominanti del capitalismo stanno ampiamente liquidando, e come — perciò — mentre gli insegnanti si ritengono una colonna della società borghese e di fatto lo sono, vengano a trovarsi in conflitto con le nuove esigenze dello sviluppo economico capitalistico, e quindi siano alla retroguardia della società, superstiti di un mondo al tramonto: « vestali ».

Il libro di Barbagli-Dei equivale quindi ad un pamphlet contro il corpo insegnante, con tutta la forza derivante dall'essere fondato sull'analisi accurata di dati sociologici. Il quadro che ne risulta conferma ampiamente le valutazioni date dai gruppi di sinistra e dal movimento studentesco. Se gli insegnanti hanno effettivamente le caratteristiche descritte non possono non diventare l'oggetto di una critica e un attacco radicali sia in termini politici che culturali. Poichè, però, una lettura non attenta del libro potrebbe indurre soprattutto i militanti del movimento studentesco o gli insegnanti politicizzati a concludere che la ricerca conferma semplicemente, e rafforza, le valutazioni politiche già espresse, è bene riprendere qualche punto del discorso di Barbagli-Dei, che forse apre più problemi di quanti possa dare l'impressione di chiudere.

Per brevità, partiamo da alcune citazioni essenziali: « Noi che cosa rappresentiamo? Per i ragazzi siamo dei padroni poco accetti e per gli altri siamo delle persone che guadagnano poco. La cultura non conta. Siamo i servi dei servi. » (dall'intervista a un'insegnante); « gli intellettuali sono i 'commessi' del gruppo dominante per l'esercizio delle funzioni subalterne dell'egemonia sociale e del governo politico... » (Gramsci in *Gli Intellettuali e l'organizzazione della cultura*); « passavano tra i banchi i professori solenni come sacerdoti. Custodi del lucignolo spento. » (*Lettera a una professoressa*).

In queste poche frasi sono ben condensate le contraddizioni del ruolo e della posizione sociale del corpo insegnante. Mentre Gramsci dà un giudizio politico sulla figura dell'intellettuale (quindi anche dell'insegnante) come strumento secondario del potere, e mentre gli allievi di Don Milani ce ne offrono un ritratto caricaturale, che ne sottolinea l'arcaicità e musealità, la prima citazione riassume per bocca di un'insegnante tutte le frustrazioni prodotte dalla situazione conflittuale in cui ora questo ceto e questa professione un tempo prestigiosa sono venuti a trovarsi. Il fatto sociale nuovo è l'esplosione della domanda d'istruzione, che coinvolge ormai anche i gruppi sociali più marginali; la riforma della scuola media unica è un tentativo di gestione istituzionale del dilemma: estendere l'istruzione di base a tutta la popolazione, ma tener ferma la necessità della selezione. La mediazione tra questi due imperativi è stata affidata agli insegnanti, che ora si trovano tra due fuochi: la massa degli allievi che preme con richieste e problemi di tipo completamente nuovo per l'insegnante medio, impreparato e non disposto ad affrontarli per quello che sono: non problemi disciplinari, non disturbi della personalità, non immaturità degli allievi, ma in primo luogo l'irruzione nella scuola delle classi subalterne, e quindi di un universo sociale e psicologico da cui la scuola finora si era difesa (bisogna dire con successo) con il proprio isolamento, la propria separatezza. Dall'alto preme invece l'autorità (in primo

luogo il preside, portavoce della volontà politica della classe dominante [cfr. pp. 275-6 e 296]), che esige dagli insegnanti flessibilità (per incanalare senza troppi problemi e conflitti coi genitori, con l'opinione pubblica, ecc. la massa degli allievi nella routine scolastica) e rigidità, cioè l'esercizio della repressione più che mai necessaria: per disciplinare e per selezionare.

Gli insegnanti mediamente sono del tutto impreparati a soddisfare queste esigenze conflittuali: nulla nella loro preparazione culturale e nella loro socializzazione li predispone a recepire i bisogni e gli interessi del nuovo tipo di allievo che si ritrovano in classe; quando la realtà della classe costringe l'insegnante ad uscire dal limbo dell'autonomia pedagogica, della competenza nella materia fossilizzata, dalle norme del ruolo assorbite nel lungo tirocinio pseudoprofessionale che culmina nel ruolo, questa uscita dalle proprie difese è vissuta come una violenza e non resta che l'amarezza: « la cultura non conta; siamo i servi dei servi ».

La cultura non conta più: non conta nella scuola di fronte alla massificazione dell'insegnamento e alla routinizzazione della didattica che ciò comporta, e di fronte all'invasione della profanità proletaria nel tempio delle vestali; ma non conta neppure nella società (« siamo delle persone che guadagnano poco »), dove prevalgono i valori del mercato, non quelli dello spirito. Non conta più agli occhi stessi degli insegnanti, e lo dimostra proprio la difesa disperata del latino. Diventa sempre più evidente la loro strumentalizzazione da parte dell'apparato gerarchico in funzione del controllo sociale delle masse degli allievi, la natura di 'commessi' e 'cani da guardia' non è più neppure mascherata dall'illusione di trasmettere valori eterni, al di sopra della mischia. Nello stesso tempo, gli insegnanti diventano servi anche di coloro da cui un tempo pensavano di farsi servire: certo non perchè messi 'al servizio del popolo', ma perchè costretti ad affrontare la sua presenza caotica e produttrice di conflitti nella classe. Non formando più allievi figli della loro stessa classe o di quelle superiori, sparisce anche la legittimità dell'autorità dell'insegnante agli occhi degli allievi: l'insegnante non è più una figura autorevole che si colloca plausibilmente nella linea di figura di autorità che socializzano i figli della borghesia; per la maggior parte degli allievi egli diventa espressione di un altro mondo, è il potere nudo (perchè per loro non hanno senso i simboli e le manifestazioni della sua legittimità), e allora « è un padrone poco accetto », non dissimile da quello che è poco accetto al padre. Il conflitto di classe entra così nella scuola.

Nei conflitti che l'insegnante oggi è costretto a sopportare paga la sua passività culturale, la sua spoliticizzazione, l'adattamento all'interno della gerarchia, l'aver accettato e praticato — dietro l'ideologia dell'insegnamento come 'missione'; dell' 'autonomia' didattica cioè della separazione dalla vita sociale, e dell'immagine di se stesso come 'sacerdote' — una professione senza professionalità, un lavoro che pretendeva di non esserlo (a cominciare dal mezzo tempo), un ruolo sociale oggettivamente subordinato in cambio del disonorevole prestigio della cogestione della selezione, dell'esclusione e della repressione sociali.

Per riassumere quanto emerge dai dati di Barbagli-Dei e dal commento a quelle citazioni, si può dire che il corpo insegnante sta subendo forti tensioni e conflitti (dalla perdita di prestigio sociale all'obsolescenza delle sue competenze, dalle crisi personali nei rapporti con allievi provenienti da classi

subalterne alla crescente anonimità e burocratizzazione della scuola di massa), che non è preparato a sopportare o risolvere. Non gli restano che strategie difensive: ciò che coglie l'analisi sociologica sono appunto i dati della sua falsa coscienza, e l'incapacità di uscire dal circolo delle contraddizioni se non reprimendo o autoreprimendosi.

Per valutare appieno il senso dell'attuale situazione degli insegnanti si dovrebbe ricordare le condizioni in cui è avvenuta la riforma della scuola media e l'esplosione della domanda d'istruzione. In breve basti dire che: (a) gli insegnanti non sono stati coinvolti politicamente nel processo di elaborazione della riforma; la loro partecipazione si è limitata generalmente alla difesa di interessi corporativi, costituiti; (b) la riforma è stata realizzata in modo tale da non poter garantire le condizioni oggettive necessarie per attuare la lettera e lo spirito della riforma (edilizia scolastica, attrezzature, personale tecnico e docente, e in particolare è mancata una riqualificazione in massa degli insegnanti che è la condizione *sine qua non* per passare da una scuola media d'élite a quella di massa, con tutto quello che ciò significa in termini di competenze specifiche, metodi didattici, e allargamento della coscienza sociale): basta pensare al grado di non realizzazione dei metodi attivi e del doposcuola. Un aspetto dell'attuazione della riforma è particolarmente importante: la legge di riforma ha lasciato praticamente immutate le strutture istituzionali, normative, della scuola; resta intatta la gerarchia, i controlli burocratici del preside e dei provveditori, i regolamenti disciplinari da caserma, lo stile e il clima da istituzione totale; anche istituti nuovi come il consiglio di classe sono stati rapidamente burocratizzati. La vecchia struttura istituzionale predominante ha soffocato anche le non radicali novità della riforma. Tutto sarebbe stato tranquillamente riassorbito se non fosse per l'esplosione numerica degli allievi e per il potenziale conflittuale inerente alle loro differenze sociali. Questo aspetto ci riporta al libro di Barbagli-Dei, e precisamente alla questione dei controlli amministrativi e sociali esercitati sull'attività e sulla vita dell'insegnante.

Barbagli e Dei documentano bene quali norme giuridiche e non e quali sanzioni tengano sotto controllo gli insegnanti (cfr. il cap. IV, sez. 3 e 7). La rete che imprigiona gli insegnanti ha il suo centro nella figura del preside, che dispone del massimo potenziale di sanzioni sia formali che informali, queste ultime decisive, poichè ne dipendono le condizioni di lavoro dell'insegnante (p. 258). Altri controlli sono effettuabili dai genitori, tramite la mediazione del preside. Controllato è non solo il comportamento nella scuola, ma anche nella vita civile e privata, a causa del carattere 'diffuso' del ruolo di insegnante (p. 294-5) che coinvolge tutta la sua figura 'morale'; interessante che siano più controllati atteggiamenti e modi di vita particolarmente privati che — per esempio — la frequenza della messa o l'iscrizione a un partito. Sembra che l'insegnante non debba soprattutto 'dare scandalo', esponendosi politicamente o con uno stile di vita eterodosso (p. 296). L'insegnante « è in servizio permanente e su di lui è sospesa la minaccia di sanzioni del supremo controllore della sua vita professionale e privata: il preside » (p. 296). Questo tipo di controlli, che sono sensibilmente più forti di quelli ormai in vigore per altre professioni, che realizzano più compiutamente il processo di differenziazione tra ruolo lavorativo e ruoli privati proprio delle società industriali, sembra connesso alle funzioni socializzatrici affidategli: ci devono essere le

massime garanzie che la « devianza » non si trasmetta agli allievi, e che egli sia un esempio vivente dei valori che deve comunicargli (p. 307).

A questo punto non sorprende più venire a sapere che l'insegnante tende ad avere una personalità rigida e/o autoritaria; l'ipotesi più interessante, avanzata anche da Barbagli-Dei, è che la socializzazione occupazionale (che nel caso di quella semi-professione che è l'insegnamento in Italia è particolarmente prolungata e tortuosa) tende a produrre personalità rigide, cioè congruenti con le norme del ruolo e l'assetto istituzionale della scuola attuale. Complementarmente personalità non rigide risultano 'fuori posto', anomale e vengono tendenzialmente espulse nel corso della 'carriera' (p. 312). La struttura istituzionale della scuola dà un contributo fondamentale al processo di spolticizzazione, e di isolamento socioculturale rispetto ai conflitti e problemi sociali, del corpo insegnante. Vengono così rafforzati i caratteri retrivi e codini risultanti dall'origine e dall'appartenenza di ceto e dalla funzione oggettiva loro assegnata. Così il sistema scolastico selettivo e repressivo, e tramite esso quello sociale, garantisce la propria riproduzione.

2. Il discorso sugli insegnanti, oggetto e strumento di autoritarismo, conduce spontaneamente a quello sulla possibilità e il senso di esperienze non-autoritarie nella scuola, e così al libro di Fachinelli-Muraro-Sartori.

In un certo senso i due libri appartengono a due classi incommensurabili: il primo è il rapporto su una ricerca sociologica, e le sue informazioni sono quelle ricavabili con gli strumenti metodologici delle scienze sociali; il secondo è una raccolta di esperienza e testimonianze presentate dalle stesse persone che le hanno fatte, cioè qui si tratta di riflessioni su una pratica sociale. La distinzione tra sapere 'sociologico' e sapere 'sociale' esemplificata da questi due testi meriterebbe di essere approfondita nelle sue implicazioni teoriche, epistemologiche e pratiche. Resta l'impressione che il testo di Barbagli-Dei, mentre è un efficace atto di accusa e di critica contro il corpo insegnante, non riesca a diventare l'analisi delle contraddizioni della situazione sociale e professionale dell'insegnante: l'insegnante è posto sotto accusa, ma non gli si indica come spezzare il circolo vizioso della 'riproduzione'. E' giusto inchiodare il corpo insegnante alle sue responsabilità politiche per lo stato dell'istruzione, ma non è possibile trascurare il fatto essenziale che esso è anche e soprattutto il prodotto delle strutture istituzionali attuali della scuola. Non si deve confondere l'obiettivo strumentale di un attacco politico al corpo insegnante (che è spesso condizione della sua politicizzazione, più esattamente di quella di alcuni suoi settori), con il vero obiettivo strategico di un movimento politico nella scuola che è la modificazione radicale delle strutture istituzionali, dei contenuti culturali, dei metodi didattici, della funzione sociale stessa. Il corpo insegnante non è solo, in questo processo, un avversario da battere, come sembrerebbe da una lettura un po' superficiale del libro di Barbagli-Dei, ma anche una componente indispensabile nella lotta contro la società capitalistica. Anche per questo motivo non sembra politicamente opportuno e corretto procedere ad attaccare e colpevolizzare semplicemente gli insegnanti, ma occorre sviluppare un metodo di lavoro politico specifico per le loro contraddizioni, che si sta appena ora sperimentando.

La tesi esposta richiede argomenti e qualificazioni: proviamo ad esporli. Ci sono aspetti della situazione sociale e professionale dell'insegnante che

equivalgono a serie deprivazioni socioculturali, frustrazioni di aspettative e subalternità: (a) la 'carriera', a partire dalle condizioni in cui avviene la scelta professionale (scelta di ripiego, scelta obbligata per il 60% dei laureati, indipendentemente dal tipo di studi fatti) fino al periodo di 'tirocinio' eccezionalmente prolungato (supplente, incaricato e — alla fine — di ruolo) con tutta l'instabilità e insicurezza che ciò comporta, ai ripetuti controlli burocratici della competenza (abilitazione e concorso per il ruolo), all'assenza di carriera successivamente all'entrata in ruolo; (b) l'elevata burocratizzazione e routinizzazione dell'insegnamento, che non soddisfa nè quelli con motivazioni pedagogiche nè quelli con motivazioni scientifiche (vedere la difficoltà di applicare i metodi attivi, e in generale di usare la creatività propria e degli allievi); (c) la subordinazione gerarchica e il disciplinamento del comportamento nella scuola e il controllo formale e sociale sugli atteggiamenti anche privati (cfr. sopra); (d) le condizioni di lavoro quasi sempre pesanti: classi sovraffollate, esasperazione del problema disciplinare, mancanza di attrezzature, e di ausili didattici, isolamento di fronte ai problemi della classe e mancanza di cooperazione tra colleghi, condizione aggravata da e dopo la riforma della scuola media unica, che ha creato una situazione completamente nuova nelle classi, per la quale gli insegnanti sono del tutto impreparati: non sono stati riqualificati e devono sopportare direttamente il peso delle insufficienze organizzative e didattiche e dei conflitti che ne derivano; (e) infine, l'assenza di professionalità: nell'università nessuna preparazione pedagogica e didattica nè generale nè specifica per la materia studiata, insegnamento di materie diverse da quelle studiate nel corso di laurea, lavoro a mezzo tempo pagato come tale, ecc.

Questa deprivazione e subalternità subita dal corpo insegnante non resta affatto un fenomeno isolato; la progressiva dequalificazione di lauree e diplomi e la sottooccupazione crescente di laureati e diplomati, per non dire la distorsione tra pseudoqualificazioni fornite dalla scuola e dall'università e le competenze effettivamente richieste sul mercato del lavoro, stanno diventando aspetti generali che coinvolgono sempre più strati intermedi.

Non ci si può nascondere che proprio molte delle ragioni di deprivazione e subordinazione indicate hanno avuto ed hanno la funzione di fare accettare agli insegnanti la loro condizione di lavoro, anzi di impedire ogni politicizzazione dei loro problemi. Ciò non sorprende se si tiene conto dell'origine di classe e della posizione sociale dell'insegnante (anche se sono in corso profonde modificazioni di questi due aspetti), del fatto che il corpo insegnante è fortemente femminilizzato (e così la tradizionale subalternità e spoliticizzazione della donna in Italia viene riversata anche nel ruolo lavorativo e qui rafforzata), che per molti si tratta di una professione complementare ad altre attività, e quindi non costituisce necessariamente il centro degli interessi, e che infine — data la situazione del mercato del lavoro — per molti l'insegnamento è l'unica alternativa realistica, o almeno l'unica che permette di soddisfare apparentemente le aspirazioni di status e di sicurezza che hanno spinto allo studio universitario. Cioè, il fatto che l'insegnamento sia così spesso una scelta di ripiego, che sia una pseudo-professione, tanto nel senso che la socializzazione professionale in termini di competenze è minima e sostituita da una socializzazione istituzionale simile a quella di un qualunque impiegato statale, quanto nel senso che è 'a mezzo tempo' e permette quindi

secondi lavori, un'apparenza di libertà e la continuazione (nel caso delle donne) della loro esistenza familiare come mogli e madri, e che tuttavia per molti sia una necessità senza alternative e per altri un utile complemento del reddito familiare, sono tutti ostacoli a interpretazioni politiche, o anche semplicemente non conformiste, del proprio ruolo professionale.

A tutto questo, si deve aggiungere l'influenza di ideologie professionali, di ceto e corporative. Le prime sono espresse nella concezione missionaria dell'insegnamento, oppure, nell'esaltazione del momento pedagogico-didattico puro, che mentre può produrre importanti indicazioni di metodo, tende a mascherare involontariamente le relazioni di potere nella scuola e la questione delle funzioni sociali dell'istruzione in questa specifica società. Quelle di ceto, spesso complementari a quelle missionarie, insistono sul carattere elitario, 'sacerdotale', dell'insegnamento, sulla difesa di un'autonomia astratta, che è puro isolamento dal contesto sociale e politico e immunizzazione contro ogni invasione di fatti profani nella sfera culturalmente e socialmente privilegiata dell'insegnamento: è l'ideologia della separatezza di scuola e società. Infine, e forse ormai prevalenti, ci sono le ideologie corporative, che in realtà sono superficiali razionalizzazioni degli interessi materiali del corpo insegnante così come è, e sono avanzate specialmente dai sindacati 'autonomi'. E' inutile qui sottolineare che a questi sindacati manca ogni legittimazione politica e culturale più generale, e che hanno importanti funzioni di disciplinamento politico e di spoliticizzazione degli insegnanti: l'apatia e il consenso da parte di questi vengono scambiati con 'favori' in termini di carriera e stipendio e di privilegi — per quanto banali e meschini — acquisiti.

In queste condizioni, anche tenendo conto delle modificazioni in corso nel corpo insegnante quanto a struttura per età, classe di origine e status sociale, si pone il problema della demarcazione all'interno tra i settori politicizzabili e quelli 'reazionari'. Cioè l'ambivalenza dei motivi e delle condizioni di deprivazione e subalternità, rispettivamente di relativo privilegio e status sociale, si riflette nella struttura del corpo insegnante: in astratto si può dire che c'è una parte degli insegnanti potenzialmente politicizzabile e che — a certe condizioni — può schierarsi dalla parte dell'interesse degli allievi a una formazione non autoritaria e critica della società esistente (nella misura in cui le masse degli allievi manifestano questo interesse, sia pure in modo contraddittorio o implicito), riconoscendo la tendenziale convergenza dell'interesse di insegnante e allievo a una scuola radicalmente diversa da quella attuale, tanto per incominciare. C'è invece un'altra parte del corpo insegnante che probabilmente non sarà a nessuna condizione politicizzabile, anzi non resterà neppure indifferente ai tentativi di modificazione radicale dell'istituzione e vi si opporrà tenacemente, schierandosi dalla parte delle autorità costituite e dell' 'ordine'. Come è già successo.

Questa linea di demarcazione è però oggi definibile solo in astratto, mentre in concreto solo il crescere dell'esperienza di lotta in comune di insegnanti e allievi, di momenti emancipativi e non-autoritari e lo sviluppo di contenuti alternativi nei processi di formazione permetterà di isolare la parte 'reazionaria' del corpo insegnante, che potrà risultare anche essere la maggioranza. Il punto cruciale è che la linea di demarcazione passa anche all'interno della stessa persona, nel senso che ogni insegnante in via di politicizzazione deve affrontare la parte autoritaria della propria personalità, l'inevitabile

coinvolgimento nei piccoli privilegi acquisiti, fare i conti con l'esperienza repressiva subita nella propria socializzazione e normalmente riversata sugli allievi (cfr. p. 216, n. 92), e molto spesso risolvere la contraddizione tra la propria appartenenza oggettiva di classe, la propria coscienza politica astrattamente 'rivoluzionaria', e la realtà sociale di classe presentata dall'allievo (specialmente nella scuola media inferiore, ma anche ormai spesso nelle medie superiori).

Questo problema che si pone così chiaramente nel caso degli insegnanti non è però più una loro esclusività, ma vale per tutti i sempre più numerosi gruppi sociali che vivono di lavoro dipendente, eppure sono relativamente privilegiati. Per tutti quei gruppi che non siano chiaramente parassitari si pone il problema di una politicizzazione che tenga conto di quella ambivalenza: non possono essere nè ritenuti irrilevanti, nè ci si può limitare a tirarne fuori qualche quadro astrattamente politicizzato. Il caso degli insegnanti è cruciale e strategicamente prioritario. Ci si deve porre allora il problema delle condizioni in cui una parte notevole del corpo insegnante, anche se minoritaria, possa sviluppare interessi politici in riferimento alle specifiche contraddizioni del proprio ruolo lavorativo e della propria collocazione sociale. Questo punto può essere chiarito esaminando cosa è successo nei casi, ancora rari, in cui la 'linea di demarcazione' interna all'individuo e quella esterna nel gruppo si è precisata nel corso di una pratica sociale non-autoritaria.

3. Il volume curato da Fachinelli, Muraro e Sartori offre molte indicazioni per chiarire i problemi posti nella sezione precedente. Naturalmente non è possibile qui esaurire gli aspetti e i problemi dell'esperienza non autoritaria presentati nel libro. Ci limitiamo intanto agli spunti che più direttamente sono rilevanti per comprendere meglio i problemi posti. Possiamo anche trascurare la questione, in che misura l'esperienza non autoritaria esaurisca o non l'iniziativa politica possibile e necessaria nella scuola. Vediamo invece quali sono stati i 'blocchi' incontrati nel suo sviluppo.

Possiamo individuarne tre tipi, ovviamente interconnessi: (a) blocchi derivanti dalla personalità e dal ruolo dell'insegnante, cioè dalla sua socializzazione e professionalizzazione; (b) blocchi derivanti dall'isolamento sociale e istituzionale dell'insegnante: isolamento, cioè non collaborazione, dai colleghi 'reazionari' o comunque apatici, isolamento rispetto all'esposizione ai divieti e alle sanzioni dell'autorità gerarchica, isolamento infine rispetto alla realtà sociale, a cominciare da quella degli allievi (come superare la 'separazione'); (c) blocchi derivanti dalla difficoltà nell'elaborazione di contenuti pedagogici e culturali alternativi ai 'programmi', alle 'materie' esistenti, il problema cioè della spontaneità e della mediazione della tradizione.

Attraverso tutti questi problemi passa quello centrale della messa in crisi dell'autorità tradizionale, la sua ostinata resistenza malgrado le buone intenzioni di tutti i partecipanti attivi, e quindi il tema del senso dell'autorità razionale nei processi di formazione e nella pratica politica.

I blocchi del tipo (a) si manifestano nel corso dell'esperienza non-autoritaria specialmente nella fase iniziale e nei momenti di crisi; eccone qualche testimonianza: « chi tenta un'esperienza liberatoria nel campo dell'educazione infantile è spinto a farlo, spesso, *anche* in nome della propria infanzia fallita, sbagliata. Il bambino che egli vuole liberare è, anche, egli stesso. Di

qui deriva la tendenza a un atteggiamento più o meno accusatorio nei confronti dei genitori reali dei bambini reali, sentiti come i *suoi* genitori», rischiando di assumere verso gli allievi proprio l'atteggiamento tenuto nei suoi confronti dalle varie figure di autorità (genitori, presidi, insegnanti, ecc.). Oppure: « esisteva l'ingenua illusione che i miei rapporti con i bambini sarebbero nati spontaneamente dal semplice fatto della convivenza con essi e dall'idea anti-autoritaria che avrebbe dovuto essere caratteristica di questi rapporti... ma praticamente questa impostazione si rivelò un fallimento, poiché la comprensione dei bisogni reali dei bambini non è automatica... ». D'altra parte, nella situazione di incertezza e conflitto di ruolo creata dall'esperimento non-autoritario, i ragazzi sono vissuti spesso come forze incontrollabili, portatori di impulsi caotici e minacciosi, che si possono arginare solo ponendosi come autorità repressiva: « ai momenti di debolezza in cui la classe sembra prendere il sopravvento, si alternano momenti di irrigidimento autoritaristico di fronte ai quali la classe si dimostra sempre meno impressionabile proprio perchè hanno tutta l'aria di uno scoppio violento ma senza conseguenze ».

Le situazioni conflittuali con gli allievi e con le autorità (preside, il gruppo dei colleghi, i genitori, la propria 'coscienza') rafforzano grandemente le ansie dell'insegnante, la sua paura di sbagliare, di fare qualcosa di poco legittimo e — specialmente nel caso di insegnanti politicizzati in modo ideologico o dottrinario — l'ansia di arrivare rapidamente in fondo all'esperienza, di bruciare le tappe, trascurando la complessità di ogni processo liberatorio. Queste paure inducono a scoppi di aggressività verso gli allievi, di autocolpevolizzazione e infine di depressione e delusione: le dimissioni dal ruolo autoritario non risolvono il conflitto con la propria biografia che ha internalizzato l'autoritarismo, mentre la proiezione del conflitto sui nemici esterni (preside, colleghi, anche gli allievi) vela la repressività persistente nei momenti autoritaristici della personalità e del ruolo. Nei periodi di crisi si assiste perfino a regressioni: si scopre che si è lavorato poco e male e allora ci si attacca al modello di lavoro scolastico tradizionale. Quando l'esperimento sembra fallire la tradizione trionfa, c'è un grave ritorno alla norma, che — specialmente quella internalizzata — è più forte delle energie a disposizione per liberarsene. L'insegnante vive allora la crisi dell'esperienza come fallimento personale.

I blocchi del tipo (b) nascono dall'atomizzazione del corpo insegnante, cioè dalla mancanza di collaborazione didattica e di discussione politica tra gli insegnanti, dalla difficoltà di ottenere la solidarietà dei colleghi in caso di provvedimenti disciplinari contro un insegnante, e infine, dalla difficoltà di stabilire un legame con la realtà fuori della scuola, con i genitori e il quartiere. Ecco alcune situazioni tipiche: « ...l'atteggiamento infantile dei colleghi che per due volte escono sdegnati per rientrare subito dopo su richiamo dell'autorità »; « allo scrutinio, come era prevedibile, si scatena la reazione dei colleghi che mi rimproverano soprattutto di aver sobillato la classe contro di loro ». « Prima della fine dell'anno scolastico ci sarà anche un tentativo di mobilitazione dei genitori con convocazione di un'assemblea... che si risolverà però nella creazione di un comitato gestito dal gruppo più conservatore ».

Infine nelle 'imputazioni' per cui il preside minaccia sanzioni, si esprime

la ostinata difesa della separatezza della scuola: « invece di dedicarsi al già difficile compito di svolgere i programmi della scuola media, si è profusa a parlare spesso della 'contestazione', esaltando il MS... le letture vertevano quasi tutte su argomenti tristi deprimenti o contenenti spunti che si prestassero ad amara critica della famiglia e della società... con tali mezzi si è servita della scuola non nel volenteroso intento di aprire le menti al sapere, ma, approfittando della sua influenza di insegnante, per propagandare principi personali e, con il favore delle agitazioni attuali, suscitare fermenti di ribellione negli animi ancora impreparati a un vero discernimento, urtando in tal modo, attraverso le alunne, la sensibilità di alcuni genitori da parte dei quali mi sono pervenute indignate proteste... » Oppure: « (le contesto) di aver fatto svolgere... due relazioni... i cui argomenti riguardano questioni e problemi artificialmente indotti, superiori alle ancor gracili capacità critiche degli alunni; tali, comunque, da creare negli stessi momenti di tensione e atteggiamenti di 'contestazione' inconcepibili in ragazzi di tredici anni ».

Come si vede dalle ultime citazioni, il problema dell'isolamento sociale della scuola e dell'insegnante è strettamente legato a quello dello sviluppo di nuovi contenuti (bocchi del tipo [c]).

Nello sviluppo di contenuti alternativi il punto più critico risulta essere il processo di riappropriazione, da parte dell'insegnante e degli allievi, della propria spontaneità. Contrariamente a qualche illusione iniziale, la rinuncia all'autoritarismo dal lato dell'insegnante, non comporta immediatamente una distribuzione di potere alla classe, il formarsi di un potere collettivo. Tanto meno nascono 'idee giuste' e nuove. Ecco qualche sintetica testimonianza: « una volta ristabilito un corretto rapporto di potere con la classe, mi aspetto che sia risolto automaticamente anche il problema della cultura alternativa, per cui le preoccupazioni maggiori cominciano quando mi accorgo che dagli alunni non viene alcuna proposta, o tutt'al più proposte tipo 'parliamo del calcio' che contrastano con la mia aspettativa. Ancora una volta l'ansia di non saper dilazionare il risultato nel tempo, nell'attesa di smantellare i condizionamenti più pesanti che limitano la creatività dei ragazzi, prende il sopravvento ». « I primi argomenti che vengono fuori (dagli allievi) ricalcano pari pari le opinioni più comuni, frutto di una lunga storia di diseducazione familiare e scolastica; la sostanza è che tolti i mezzi di costrizione, l'alunno rimette in gioco tutti i suoi aspetti più negativi... ». « Spinta forse dall'ansia di essere uscita troppo dagli schemi scolastici, intervengo d'autorità perchè si rimetta in discussione il criterio con cui sono stati formati i gruppi... episodi di questo genere, cioè interventi da parte mia di tipo repressivo contro l'emergere della spontaneità, si ripeteranno più volte con una carica di aggressività sempre maggiore: le dimissioni dal ruolo autoritario non avevano evidentemente risolto il conflitto personale ». La dimostrazione che gli allievi stessi non dispongono della propria spontaneità, anche se l'insegnante garantisce condizioni non-autoritarie è fornita dall'« ansia sempre latente nei ragazzi per il 'programma non fatto' ». La spontaneità risulta essere il prodotto di un'esperienza prolungata e conflittuale, nel corso della quale allievi e insegnante abbiano potuto riflettere sui motivi dei 'blocchi' e giungere a interpretare bisogni e interessi reciproci in una pratica 'decondizionante'. La spontaneità, come capacità dell'individuo di accedere in modo riflesso ai propri motivi d'agire più 'radicali', comporta la comunicazione collettiva (nella

classe) della esperienza sociale sedimentata nelle singole biografie: così la società, tenuta finora così faticosamente fuori dalla scuola, vi fa irruzione. E proprio l'approfondimento in comune del senso delle diverse esperienze spinge la classe nella società, porta la scuola fuori da se stessa, mettendone in crisi la separatezza.

Possiamo ora riassumere, provvisoriamente, le questioni accennate, con le parole di un'insegnante che dalle difficoltà incontrate trae le seguenti lezioni: « — necessità di non sottovalutare la situazione personale dell'insegnante, che vive non solo contraddizioni oggettive legate al suo ruolo di custode del sistema, ma conflitti più profondi che vengono inevitabilmente riattivati dall'assunzione o dalla dimissione di tale ruolo,... — necessità di risolvere in maniera corretta le contraddizioni che si creano all'interno della classe perchè si possa arrivare al più presto a un'espansione verso l'esterno. Si è visto infatti che la situazione di isolamento non è solo fonte di ansia, ma rischia di diventare fortemente mistificante nella misura in cui si proietta tutto il pericolo e le difficoltà all'esterno. In altre parole: individuare il nemico giusto, ma anche cercare compagni di lotta... — ...fare attenzione al grado di autonomia raggiunto dalla classe, soprattutto quando si tratta di decidere l'azione da fare. Ogni imposizione in tal senso, finisce per avere l'effetto contrario, cioè arrestare la loro crescita politica;... — (fare in modo che) si crei anche all'esterno un'azione comune con gli studenti ».

Alla luce delle esperienze finora fatte risulta indispensabile per l'insegnante disporre di un gruppo di riferimento e di sostegno, costituito in primo luogo dai suoi colleghi. L'aiuto che può venire da un gruppo del genere consiste nel togliere l'insegnante dall'isolamento nel quale deve altrimenti affrontare quei conflitti personali e di mettergli a disposizione un foro di discussione e riflessione che fornisca criteri di orientamento e di validità dell'esperienza. Tutte le volte che questo gruppo non può formarsi all'interno del consiglio di classe o di istituto, è necessario crearlo all'esterno, come soluzione transitoria. Esso può diventare anche il momento di collegamento con altre esperienze professionali e/o con i genitori degli allievi. L'importante comunque è passare dalla sperimentazione iniziata da singoli insegnanti allo scambio di esperienze (come è già avvenuto con il convegno documentato nel volume qui discusso), all'organizzazione di collegamenti, per ora forse meno ai fini dell'organizzazione politica in senso stretto, che a quelli del consolidamento, allargamento e confronto delle esperienze.

4. « Il grosso dei professori... si conforma passivamente alle disposizioni di un'autorità che essi temono e disprezzano insieme, mentre cresce in loro il disagio di un ruolo sempre più burocratizzato, con il quale contrastano le esigenze del rapporto quotidiano con gli alunni. Molti di loro si rappresentano la scuola in un modo irrealistico e soggettivamente deformato, senza alcun rapporto con il contesto sociale. Ma attraverso la rappresentazione arretrata e piccolo-borghese del loro compito nella scuola, il potere riesce a far passare le sue scelte e la sua ideologia. Per lo più gli insegnanti non capiscono il genere di servizio che stanno rendendo al potere e a tale stupidità si accompagna in loro, necessariamente, un atteggiamento passivo, con episodici scoppi di rabbia e disperazione. Il loro grado di insoddisfazione è pari soltanto alla loro impotenza a pensarci e ad agire in modo alternativo alle direttive buro-

cratiche... [segue un elenco di ordini e disposizioni più o meno assurde]... Questa sequela di ordini cade sulle persone che sono escluse da tutte le decisioni fondamentali: istituzione e organizzazione del doposcuola, formazione delle classi, rapporti con il centro di orientamento, rapporti scuola-famiglia, ecc.... E' difficilmente immaginabile quello che bisogna spendere in tempo, fatica e pazienza per poter scontrare il meccanismo burocratico-autoritario, e per far partire anche una modesta iniziativa, quando non rientra negli interessi e nella volontà del potere ».

Quest'ultima citazione ci riporta al centro del ragionamento schizzato in queste note: la mescolanza di subalternità e minimi privilegi nella figura dell'insegnante, le difficoltà di ogni iniziativa non-autoritaria e liberatoria all'interno dell'istituzione scolastica, la specificità delle condizioni e dei criteri della politicizzazione per gli insegnanti e gli allievi. Possiamo forse tentare ora di riformulare il problema della 'linea di demarcazione' posto nelle pagine precedenti. Nel corpo insegnante e nella persona di ogni singolo insegnante coesistono due componenti contraddittorie: chiamiamole, *metaforicamente*, 'proletaria' e 'borghese': la prima riassume gli aspetti di subalternità e deprivazione della condizione sociale e professionale dell'insegnante; la seconda quelli di relativo privilegio e comunque di accettazione o adattamento allo stato di cose esistente. La politicizzazione degli insegnanti non può consistere solo nel rifiuto della componente 'borghese', identificandosi, per lo più sentimentalmente o ideologicamente, con gli interessi degli (meglio: con la repressione subita dagli) allievi. La presa di coscienza politica degli insegnanti dovrebbe comprendere come momento essenziale il riconoscimento della dimensione 'proletaria' (finora quasi sempre mascherato da meccanismi di difesa psicologici e ideologici, magari nella forma di adesione dottrinarie a ideologie politiche 'rivoluzionarie', abbastanza chiaramente compensatorie), e infine la sua accettazione come parte fondamentale della propria identità sociale. La riflessione su di essa può condurre, se sostenuta da una pratica sociale non castrata dall'attivismo 'rivoluzionario', dall'ideologismo o dal moderatismo mascherato da interessi pedagogici 'puri', a questa semplice idea: esistono delle ragioni profonde per gli insegnanti di non accettare più la definizione istituzionale del ruolo, professionale e sociale, la loro condizione di 'vestali' o di servi frustrati. Ragioni diverse dalla pur importante dedizione — motivata pedagogicamente o ideologicamente — agli interessi degli allievi. Il discorso che gli insegnanti possono oggi incominciare a fare è un discorso in prima persona: sul proprio interesse a una pratica liberatoria per se stessi e per gli altri (in primo luogo i loro allievi). Nessuno può nascondersi — di fronte alla impressionante documentazione del conformismo, dell'apatia e dell'autoritarismo degli insegnanti offerta dai due libri qui discussi — le difficoltà di questo processo. Chi per questo motivo intende dimettersi dall'obiettivo di attivare politicamente almeno una minoranza notevole del corpo insegnante, o limitarsi a creare situazioni conflittuali di scontro immediato e breve nella scuola, si dimette probabilmente anche al compito che dice di proporsi: cambiare questo mondo sociale, compresa questa scuola.

Carlo Donolo - Heidi Munscheid