

**43**

# **quaderni piacentini**

**STAME — REVISIONISMO E FASCISMO**  
**CONSEGUENZE DEL DECENTRAMENTO FIAT**  
**CIAFALONI — L'IDEOLOGIA DELLA SINISTRA CAT-  
TOLICA**  
**ROZZI — QUALITA' DEL LAVORO E RESISTENZA  
OPERAIA**  
**LOTTA DI CLASSE E GIUSTIZIA BORGHESE. INDI-  
CAZIONI PRATICHE PER I COMPAGNI**  
**LA RIVOLTA NELLE PRIGIONI**

## **IL KENNEDIANO DI PIADENA**

*« L'esercito degli insegnanti... non può limitarsi ad essere la cornice di un'angusta attività didattica. Gli insegnanti devono unirsi a tutta la massa dei lavoratori in lotta »*

Lenin

Questo documento è stato redatto da un collettivo di insegnanti bolognesi in margine ad un seminario sulla scuola elementare nel quale è stato discusso, tra gli altri, il volume di Mario Lodi *Il paese sbagliato* (Einaudi, 1970). Non vuole essere una risposta politica compiuta alle proposte di Lodi, ma contiene soltanto alcune delle principali obiezioni che possono essere mosse ad un « metodo » che pretende di porsi come alternativa radicale alla situazione nella quale si trova la scuola italiana oggi.

1. Il volume era stato annunciato da una vasta campagna pubblicitaria che lo reclamizzava come « il documento didattico più esplosivo di questi anni accanto alla *Lettera* di Barbiana ». Impostato in questi termini, il battage viene realizzato a tappeto: interviste dell'autore (poi sconfessate) a settimanali ad alta tiratura (« L'Espresso », « Panorama », « Il Mondo »), ne

parla più volte la radio, Lodi compare in televisione, « L'Unità » e « Rinascita » dedicano ampi servizi e recensioni glorificanti ecc. Un interesse così vivo per il libro da parte dell'ala « progressista » del potere era per lo meno sospetto. E l'insistenza sulla « continuità » del lavoro di Lodi rispetto all'esperienza di Barbiana lasciava temere che se, come qualcuno ha scritto, *Lettera a una professoressa* è stato, al suo apparire, un libro « cinese », *Il paese sbagliato* dovesse essere, a sua volta, la risposta socialdemocratica, mistificatrice e riformistica che l'industria culturale forniva, a tre anni esatti dalla comparsa di quel libro che fu, tra l'altro, un enorme spontaneo (e inaspettato) successo editoriale. Vale infine la pena di ricordare come la straordinaria diffusione che la *Lettera* dei ragazzi di Barbiana ha avuto non fu determinata dall'intervento di un massiccio lancio pubblicitario, ma fu appunto spontanea in quanto, in una fase di reale mobilitazione contro la scuola, la conoscenza di quella analisi così radicale delle contraddizioni del sistema educativo capitalistico italiano si rendeva indispensabile a chiunque intendesse operare dentro/contro di esso.

2. Ebbene, è fuor di dubbio e ormai scontato che l'indicazione fondamentale emersa da quelle agitazioni è stata che la scuola, come la fabbrica, per non dire dello stato, si cambia sul serio soltanto se è nelle mani del proletariato. Niente rivoluzione pedagogica senza rivoluzione politica. Il libro di Lodi dimostra invece che, nonostante tutto, il riformismo pedagogico è duro a morire; del resto si può affermare con tranquillità che la storia dell'educazione non è stata che un succedersi di riforme, ammodernamenti, caute sperimentazioni, e così via. Ma, si dirà, c'è riformismo e riformismo. Bene: il più ingenuo, e perciò il più pericoloso, è proprio il *riformismo didattico*. Tu cambi un sacco di cose e non ti accorgi che il quadro generale, la struttura del potere (nel nostro caso, del potere educativo), resta intatto, sempre eguale a se stesso. Quale è infatti l'errore di fondo del riformista? Scambiare la parte per il tutto, l'aspetto specifico per la dimensione globale di un fenomeno. Avviene così che in luogo del superamento rivoluzionario si finisce per teorizzare una ennesima « nuova frontiera ». Certo, il riformista degli anni '70 non presenta il proprio piano di trasformazione in una forma aperta, trasparente, che rispecchi l'essenza del piano stesso; si dà da fare invece per mistificarlo, nascondere il più possibile sotto una veste di candido, quanto vuoto, progressismo ideologico; col risultato di penetrare con più sicuro successo negli animi incerti di coloro che sulla lunga via della rivoluzione procedono titubanti e perennamente esposti alle lusinghe del *carpe diem* riformistico.

Carta canta: « dobbiamo riconoscere — afferma il Lodi, quasi a malincuore, a p. 469 — che l'opera educativa sarebbe sterile se limitata all'interno della scuola ». Questo è il punto. La scuola non è che *uno* dei tanti luoghi in cui si sviluppa la pratica educativa: c'è la famiglia, ci sono i mass-media, c'è la chiesa, e, buona ultima, la società. Ritagliare, come fa il Lodi, il momento scolastico dal contesto educativo generale comporta lo stravolgimento radicale dell'oggetto d'indagine, la sua riduzione a fenomeno isolato, separato, e quindi agevolmente manipolabile. E' facile cioè, stando così le cose, non importa se in buona o malafede, avere e dare una immagine falsata della realtà che si ha davanti. Insomma, *la scuola di Vho di Piadena non esiste*. L'irrealtà del mondo educativo presentato dal Lodi non è infatti che il frutto

della irrazionale riduzione tecnico-pratica della realtà scolastica effettiva. Quando non vengono istituiti e chiariti fino in fondo rapporti affatto decisivi nella pratica educativa, quali i rapporti scuola-famiglia e scuola-società, si estromettono dal quadro teorico alcune delle maggiori contraddizioni educative. Ne resta soltanto una, quella interna, fra maestro e scolaro. Questo rapporto, una volta che è stato isolato e separato dagli altri, perde facilmente i propri connotati conflittuali, rendendo possibili soluzioni non radicali e riformistiche. Difatti ciò che il Lodi cambia nella sua scuola è la *tecnica didattica: metodo educativo e contenuti* restano sostanzialmente inalterati.

La prova della sostanziale continuità fra scuola « normale » e scuola « sperimentale » alla Lodi la si ha analizzando con rigore il rapporto di autorità come vien fuori dal libro. Qual'è la parola d'ordine del Lodi?: « Distruggere la prigione, mettere al centro della scuola il bambino, liberarlo da ogni paura, dare motivazione e felicità al suo lavoro, creare intorno a lui una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si svilupperanno, questo è il dovere di un maestro, della scuola, di una buona società » (p. 23). Ecco qui, in poche righe, il « credo pedagogico » del maestro democratico italiano. Ma si tratta di una falsa democrazia; il padrone c'è ancora — chi infatti *decide* di « distruggere la prigione, mettere al centro della scuola il bambino... » o altro, se non l'adulto, il maestro o chi per lui? —, ma fa di tutto per nascondersi, facendosi bambino (fasullo) in mezzo ai bambini (veri), mistificando così tutta quella violenza che caratterizza il rapporto adulto-bambino e, soprattutto, il rapporto maestro-scolaro.

Il risultato è che l'autoritarismo, cacciato dalla porta, finisce per rientrare dalla finestra. Un esempio concreto: il voto.

Il voto è un'arma micidiale nelle mani del maestro, sentenza il Lodi. « Lo scolaro, in una scuola autoritaria fondata sui voti, studia perchè ci sono i voti. Se strappi il voto dalle mani dell'insegnante, tutto il castello crolla. E' come strappare le armi alla polizia di uno stato oppressivo » (p. 21). A parte l'analogia piuttosto superficiale, resta il fatto che il Lodi il voto non lo dà. Pare una rivoluzione ed è soltanto... trasformismo. Solo in apparenza il maestro rinuncia all'arma del voto; in effetti la valutazione non viene abolita, ma concordata, avviene cioè tramite una discussione tra scolari e maestro (cfr. p. 336). Ciò è palesamente una mistificazione: il maestro-padrone si mostra in figura di autorità buona, permissiva, democratica. Ripetiamo: il rapporto educativo è oggettivamente un rapporto fra ineguali; chi non ne tiene conto fa del populismo bell'e buono. I bambini che imparano a poco a poco a darsi il voto stanno in realtà introiettando il principio della selezione, che diventa così auto-selezione. Altro che liberazione!

3. E' naturale che, risolta in questi termini la contraddizione del rapporto maestro-scolari, l'atteggiamento del Lodi (e dei suoi ragazzi) nei confronti delle principali contraddizioni sociali per così dire « esterne » alla scuola sia di tipo essenzialmente elegiaco. Si prenda, ad es., il modo con cui viene affrontato in prima classe il problema dei negri e del razzismo (« Gli uomini neri », p. 55). L'occasione è data dall'arrivo nel paese di tre negri accompagnati da un padre missionario. Per i bambini ciò non costituisce un problema. Essi associano il colore della pelle con l'abbronzatura estiva, sarebbero curiosi

di giocare con dei bambini neri. Ma per il maestro non è la stessa cosa: « Mi passa un lampo, dentro: fin quando durerà questo candore? Se qualcuno di questi bambini diventerà un giorno razzista o intollerante verso il suo simile, quando comincerà ad esserlo? Per colpa di chi? E noi, uomini della scuola, come possiamo intervenire per vaccinare il loro vergine sentire? E quale vaccino esiste contro l'intolleranza e il razzismo di ogni genere che scava abissi fra gli uomini? » (p. 55). Dopo Fanon e le Black Panthers non sai se attribuire maggiore peso all'ingenuità dei bambini o alla stupidità del maestro. Una pagina più avanti, poi, e troviamo un'altra conferma. Il babbo di Anna è stato licenziato. La bambina è triste e si sfoga in classe. « Attraverso il dolore e la rabbia impotente di Anna — commenta il maestro — entra nel nostro piccolo mondo il mistero del mondo dei 'grandi'. Un'altra chiave ci introduce alla realtà umana. Il padrone, il libretto, il licenziamento... L'uomo che cerca lavoro, il disoccupato, è un personaggio nuovo e triste della storia che stiamo scrivendo un poco ogni giorno e fa più duro e freddo il quadro dell'inverno che per molti segni incombe già su di noi » (p. 57). Potremmo andare avanti con gli esempi. Vi ritroveremmo sempre e comunque la stessa intonazione elegiaco-deamicisiana, capace di falsare qualsiasi problema, per grave che sia, di stizzare il lettore meglio disposto.

Il *modo* falsamente non autoritario del rapporto pedagogico imposto dal L. (all'autorità « cattiva » del maestro tradizionale si sostituisce l'autorità « buona » del maestro nuovo) trova così dei precisi riscontri nei contenuti stessi dell'insegnamento. Anche qui il falso progressismo rivela tutta la sua miseria. Il fine ultimo della sua pratica educativa resta di marca spiritualistica: non si tratta infatti di introdurre anche nella scuola la lotta di classe, di « educare » i ragazzi a combattere questa società violenta e classista, ma soltanto di « strappare dal loro animo la gramigna spirituale dell'invidia e della superbia » (p. 20). Conferma ne sia l'atteggiamento nei confronti della religione. Non un rigo che demistifichi i meccanismi dell'alienazione religiosa. Compito del maestro è invece per L. quello di educare alla tolleranza. Accade così che in seconda tra gli scolari sorga una vivace discussione sull'esistenza dell'inferno. Chi sostiene di sì cerca di imporre la sua convinzione agli altri con le beffe e il terrorismo verbale. Indeciso sulla posizione da prendere, il maestro si chiude un attimo in se stesso, lasciandosi andare alle seguenti considerazioni:

« Scantonare con una risposta evasiva o ambigua no, è venir meno al principio di discutere ogni cosa. La bambina rifiuta l'inferno per la paura di andarci, ma se essa fosse di religione diversa da quella cattolica che farei in questo momento, educatore in una scuola aperta a tutti? La lascerei alla mercè di una maggioranza che la umilia o difenderei con lei la libertà e la dignità della persona? E poi: che senso ha liberare i bambini dal timore del voto e dell'autorità a scuola se nel profondo di essi restano i grandi timori su cui è fondato un malinteso [!] senso religioso? Se spunta il seme dell'intolleranza l'educatore non può lasciarlo crescere, deve trovare un linguaggio adatto per sviluppare il ragionamento come antidoto al germe pericoloso che divide gli uomini e che è all'origine di persecuzioni, guerre, tensioni all'interno delle famiglie, incomunicabilità fra gruppi sociali. Il ragionamento dovrà portare a un atteggiamento umano, di comprensione degli altri, di rispetto verso qualsiasi opinione o fede diversa dalla nostra » (pp. 128-129).

Che dire? E' superfluo e sarebbe quasi maramaldesco obiettare qualcosa a una fede così cieca nel progresso « spirituale » dell'umanità. La superstizione è per il nostro maestro un male che dovrebbe essere stato superato da un pezzo: « Siamo per arrivare al duemila e pare che senza il timore dell'in-

ferno l'uomo non stia in piedi » (p. 137). Niente paura, però: sarà sufficiente riformare qualche programma scolastico, o meglio attuare lo « spirito » di quelli già esistenti. « Nei programmi educativi di una società civile — afferma infatti Lodi — la formazione di una mentalità tollerante dovrebbe essere il punto base » (ib). « La scuola deve edificare strutture mentali e morali salde. Deve formare l'uomo nuovo che è tollerante » (p. 140).

4. Come si vede, i conti sembrano tornare. Una società « civile », una scuola « democratica », perfino la religione, se vuole, può essere progressista. Che cos'altro se non la tolleranza può risolvere i gravi problemi da cui è travagliata l'umanità — sfruttamento, guerre, miseria? Ecco allora che i modelli positivi presentati ai ragazzi non possono essere altri che gli « eroi » del riformismo socialdemocratico: Gandhi, M. L. King, i fratelli Kennedy, martiri della libertà... E i bambini imparano così bene la lezione del maestrino saragattiano che uno di essi scrive di suo pugno:

« I Kennedy, due fratelli che si sono fatti uccidere per dare la libertà ai negri, e Martin Luther King, l'apostolo della non violenza, hanno fatto del bene, solo la morte li ha quasi fermati. Io dico che ci sarà sempre un Kennedy, un Luther King finchè ci saranno ingiustizie » (p. 387).

Siamo, a questo punto, alla quinta classe. L'indottrinamento può ormai dirsi compiuto. Non è stato tutto facile, ma il maestro ce l'ha messa tutta per convincere i ragazzi che è proprio così. Già in seconda classe, del resto, gli scolari si potevano dire quasi perfettamente disposti. Uno dei momenti principali del processo di introiezione del principio d'autorità da parte degli allievi può essere considerato l'elenco di « leggi » che tutti sottoscrivono nel corso di questo anno scolastico. Vale la pena di riportarle per intero:

« 1. Quando si vuol parlare si alza la mano; 2. Non si interrompe chi parla; 3. A scuola non si sta senza far niente; 4. Quando il maestro è fuori o c'è una persona in aula che parla con lui, si lavora da soli in silenzio; 5. Quando entra una persona si saluta; 6. Dobbiamo rispettare gli animali e non farli morire; 7. Non si sporcano le schede, i quaderni e i libri: dobbiamo rispettare le nostre cose e quelle degli altri; 8. Dire sempre la verità; 9. Finito il lavoro si mette ogni cosa al suo posto; 10. Quando si prende un impegno bisogna mantenerlo » (p. 125).

Sarebbe interessante confrontare questo dialogo con le regole alle quali questi ragazzi saranno sottoposti in fabbrica (e che per loro sarà facile autoimporsi). Ma ora basta. Tutto quanto è stato detto finora ci sembra più che sufficiente per dare un'idea della « radicalità » del Lodi.

A parte però qualsiasi facile considerazione ironica, l'unico giudizio che si può dare del libro di Lodi è che esso sia una prima avvisaglia di quella riforma della scuola elementare che il potere sembra voler compiere a più o meno breve scadenza. La scuola elementare è infatti la zona effettivamente più arretrata della scuola italiana, una sorta di anello debole che urge rafforzare. A tale scopo il rinnovamento delle tecniche didattiche sarà un passaggio obbligato e non è difficile prevedere che esperienze come queste del Lodi saranno alla base dei prossimi programmi ministeriali per la scuola primaria.

5. D'altra parte, è scontato che solo da una prospettiva politica realmente rivoluzionaria possono scaturire delle proposte alternative anche per ciò che riguarda la scuola. Come hanno scritto nell'introduzione a *L'erba voglio* Fachi-  
nell, Muraro e Sartori, « non vi è risposta alla crisi dell'autorità e al deterioramento dei rapporti se non con un progetto di radicale sovversione »; « la

ricerca di rapporti alternativi è necessariamente un atto politico che implica anche uno scontro con il poteré che si esercita nella scuola ». Se, infatti, il fine principale dell'educazione in una società divisa è, come fermamente crediamo, la presa di coscienza della violenza esistente fra gli uomini e tra le classi (guerre, miseria, sfruttamento...), ebbene momento fondamentale di questa presa di coscienza nel bambino è la violenza pedagogica. Il bambino, nella costruzione di una siffatta coscienza, *non può* che partire dal suo mondo pratico concretamente vissuto (famiglia, scuola...); di qui la necessità (educativa) di non nascondergli la violenza insita nel rapporto maestro-scolaro. Chi impedisce questa presa di coscienza — o con l'autoritarismo più sfrenato o con la mistificazione totale — svolge un ruolo nella scuola fondamentalmente repressivo e contro-rivoluzionario.

Il bambino *deve* ingaggiare una lotta (possibilmente non individuale, ma di gruppo) contro il maestro, *deve* opporsi alla violenza della scuola, se si vuole che domani sia capace di lottare contro il padrone e lo sfruttamento. Il maestro alla Lodi soffoca queste tendenze aggressive (in senso liberatorio) presenti nel bambino, istituendo un rapporto maestro-scolaro di tipo non-confittuale, idillico-evangelico, permissivo-istituzionale.

Non sappiamo quanto della sua riforma pedagogica potrà essere realizzato. Su certe modifiche, forse, sono già d'accordo. Il volume è già sul tavolo di Misasi...

*Collettivo di insegnanti bolognesi*