

## Per una pedagogia senza equivoci

Le autorità cantonali competenti hanno introdotto a titolo sperimentale in alcune classi della scuola elementare il nuovo metodo per l'insegnamento dell'aritmetica. Hanno anche dato il loro beneplacito ad una attività preparatoria all'apprendimento della lingua francese, già nei primi anni della scuola primaria.

Il DPE, per mezzo della Sezione pedagogica ha inoltre perfezionato un programma di aggiornamento per gli insegnanti di scuola elementare, confortato, così si legge, dal rilevante numero di iscritti ad attività più o meno analoghe o perfezionate proposte lo scorso anno.

Vento nuovo, dunque. Apparentemente. D'altronde non poteva essere che così. In effetti che cos'è che si chiede alla pedagogia e alla didattica? Ad esse si domanda un aiuto di natura rigorosamente tecnica. Agli insegnanti si forniscono gli strumenti o gli «aggiornamenti» indispensabili perché possano operare nei limiti essenziali di ciò che viene loro richiesto. **Con tutta naturalezza vengono perciò esclusi dalle decisioni.**

Si convocano da noi degli eminenti esperti (con qualche ovvia eccezio-

ne). Il dott. Roberto Dottrens, la dott. Giancarla Mursia-Re, il prof. Michel Rey ecc. e li si pone nell'unica condizione di informatori, o al massimo di consulenti tecnici.

Neanche loro d'altronde - così almeno ci pare - hanno il potere di decidere ciò che debbono fare. Tutto è stato previsto, programmato. Per Dottrens: «L'insegnamento individualizzato» (non comprendiamo affatto come questa degna persona non ne abbia ancora abbastanza di girare per Svizzera, Francia e Navarra a ripetere sempre le stesse cose). Per Mursia-Re: «I libri per ragazzi» (era ovvio dal momento che la signora è direttrice editoriale di un settore «Libri per la gioventù» a Milano). Per Michel Rey: «Lo studio della natura attraverso l'osservazione». Non poteva essere altrimenti. Essi, come coloro ai quali si rivolgono, privati del potere di decisione diventano degli utili sostegni del sistema.

Il compito fondamentale che l'autorità attribuisce loro è di separare gli obiettivi generali da raggiungere dalla tecnica da utilizzare.

Parlino perciò bene e diffusamente di tecniche e di metodi, si facciano dei brillanti discepoli, ma lascino a chi comanda, al potere, la facoltà di determinare gli scopi in funzione dei quali le tecniche dovranno essere utilizzate. Scopi che potremmo riassumere in un solo concetto: portare gli individui ad adattarsi ad una realtà data, che il potere, a seconda dei benefici che ne può trarre, ritiene immutabile o solo parzialmente modificabile. Gli esperti e coloro che con loro collaborano diventano perciò degli strumenti al servizio di chi comanda.

Scriva De Bartolomeis, al quale ci ispiriamo volentieri: «Nella scuola è in questione il potere, solo che nella scuola è mascherato dalla competenza dell'insegnante e i valori che vi

dominano vengono considerati valori di cultura, tappe di progresso di cui tutti godono, cose superiori alle parti. E questo giustifica l'asserzione che nella scuola non si deve fare politica.»

La cultura alla quale la didattica utilizzata nelle nostre scuole si rivolge, finisce coll'essere una finalità a sè, spesso vagamente gioiosa, serena o quel che volete, ma inevitabilmente, arbitrariamente isolata.

Essa infatti non si traduce in termini di vita sociale, di comportamenti, di capacità effettiva di elaborazione critica, di proposte o risposte a carattere personale.

Si pone perciò anche qui la necessità di un radicale capovolgimento che evidentemente non può realizzarsi nella sola assunzione, da parte di insegnanti, di metodi di insegnamento sempre più efficaci (ci riferiamo per esempio a quello nuovo per l'aritmetica come ad altri).

Se capovolgimento ci dovrà essere è comunque ovvio che non potrà fare a meno di metodologie. Però prima modifichiamo la matrice su cui poggia tutta l'attività scolastica, poi inseriamo sulla nuova il metodo di lavoro in classe.

«Muovere nella direzione di un rinnovamento della didattica decisamente al di là dell'equivoco formalistico, cioè della definizione di procedure che mentre sembrano buone per ogni sorta di contenuti si applicano in realtà soltanto a quelli che invece sono da respingere con la massima decisione.»

Si arrivi perciò ad una pedagogia e una didattica con degli scopi che non siano più identificabili con quelli del potere ma in rapporto con le esigenze proprie alla necessità di formare delle persone capaci di elaborazione critica, nei confronti di sè e nei confronti di ciò che attorno a sè esiste.

## Verifiche 3

Dicembre 1969

### Organo dell'ACDS

Red. responsabile: Aldo Zanetti-Streccia  
Amministratore: Remo Margnetti  
6500 Bellinzona, casella postale 317  
Conto chèques 65-2854

Abbonamenti:

Semplice fr. 6.— Sostenitore fr. 10.—

Tipografia Leins & Vescovi, Bellinzona

## Una precisazione

### Nota del Redattore

*Pubblichiamo lo scritto di chiarificazione inviato dal Capo dell'insegnamento medio superiore sulle riforme introdotte al Liceo (nuovo orario settimanale — ridistribuzione delle materie).*

*Sottolineiamo immediatamente la disponibilità a discutere dimostrata dall'estensore delle note. In un momento in cui il DPE si chiude a riccio rifiutando di rispondere un po' a tutti, fa piacere constatare che un alto funzionario della Sezione pedagogica rompe la cortina d'auto-incensamento che avvolge la gerarchia scolastica ticinese. Sulla sostanza dello scritto rimandiamo il lettore al nostro articolo (Verifiche: ottobre 69). Purtroppo anche in questa nota Elio Ghirlanda non si dimentica di essere il funzionario che è. Infatti non si fa scappare l'occasione per inserire un fervoroso «sugli intenti non troppo reazionari del DPE». L'ACDS ha sempre puntualmente preso posizione sugli atteggiamenti autoritari del Dipartimento, tanto che sarebbe fuori luogo ripeterci.*

\*\*\*

Mi permetto di mandarvi alcune note sull'articolo dedicato dal primo numero di «Verifiche» al Liceo, con l'unico intento di chiarire qualche aspetto della riforma che si sta attuando. Lo faccio anche perché alle lodi generiche preferisco le critiche puntuali: le prime lasciano il tempo che trovano, le seconde aiutano a verificare e migliorare le innovazioni.

L'invito a convincermi che «una effettiva trasformazione democratica della scuola secondaria superiore può svilupparsi solo dalla ricerca di nuove forme di partecipazione degli insegnanti e degli studenti alla vita della scuola» è giusto ma superfluo: sono il primo a esserne persuaso. Credo però che la minore rigidità delle strutture agevolerà le riforme di fondo, se docenti e discenti sapranno comprendere che le novità tecniche sono un mezzo e non il fine. E' vero che la stesura materiale del progetto è opera dell'Ufficio dell'insegnamento medio superiore. Ma esso non è nato dal nulla: l'hanno preceduto discussioni svoltesi nel collegio dei professori e nei gruppi di lavoro. Il perché della presentazione d'un mio piano orario particolareggiato è banale. Sull'opportunità di diminuire le ore obbligatorie c'era un consenso quasi unanime; però, in pratica, solo gli insegnanti di fisica hanno fatto una proposta concreta in questo senso per la loro materia. Qualcuno doveva quindi prendere l'iniziativa di passare dalle parole ai fatti. Se il piano è poi stato accolto quasi immutato e a larghissima maggioranza è per la semplice ragione

che il collegio ha avvertito che le richieste settoriali (tutte d'aumento della parte obbligatoria) minacciavano d'affossare la riforma.

Quanto all'elenco dei corsi facoltativi, nel testo di presentazione (pag. 5) è prescritto a chiare lettere che esso «ha valore meramente indicativo, per la scelta delle materie, per la loro distribuzione sull'arco dei tre anni e per il numero delle ore». Si voleva cioè dare una certa idea di come potrebbe essere un orario nel quale si faccia largo posto alle scelte individuali degli allievi. Tocca ora ai docenti e agli studenti del liceo sviluppare e perfezionare il progetto iniziale.

Per i corsi facoltativi di quest'anno il Dipartimento ha lasciato la massima libertà ai singoli docenti e ha accettato tutte le proposte di corsi sia generali sia monografici, anche se in qualche caso si sarebbe desiderata un'impostazione meno tradizionale. Ci si è limitati a suggerire agli insegnanti di concordare contenuti e metodi di lavoro con gli studenti, come risulta dalla circolare allegata del 25 settembre 1969.

L'osservazione circa il «perentorio diniego di uscire dalle aule per cercare il contatto» non mi riguarda. Infatti nelle sedute del collegio dei professori alle quali ho partecipato ho detto esplicitamente il contrario, non solo per i corsi facoltativi ma anche per le materie obbligatorie. In particolare, per la storia ho chiesto che si studiasse la possibilità d'associare all'insegnante della materia altri docenti, che affrontino gli stessi problemi da punti di vista diversi, e persone competenti estranee alla scuola (suscitando lo scetticismo di un caro collega che d'abitudine vien classificato tra i «progressisti»).

Un punto soprattutto mi sembra non bene inteso nel vostro articolo: la redazione dei nuovi programmi, secondo le prescrizioni del paragrafo 6 della risoluzione dipartimentale n. 84 del 23 luglio 1969.

Il compito di prepararli è affidato in primo luogo ai docenti, ma la circolare già citata li invita a cercare la collaborazione degli studenti. Lo si sta facendo, senza nessuna interferenza del Dipartimento. I commissari di vigilanza da parte loro stabiliscono gli opportuni rapporti tra il liceo e le università, assicurando anche un certo contatto con la ricerca scientifica. Per quel che concerne l'Ufficio dell'insegnamento medio superiore, a mio avviso la sua fun-

zione sarà d'accertare che non ci si limiti a rabberciare i vecchi programmi per adattarli all'orario ridotto e che non si lavori a compartimenti stagni, senza nessun collegamento tra le varie discipline.

Ai docenti si chiede tra l'altro la «definizione dello scopo d'ogni materia e dei risultati minimi che gli allievi devono raggiungere in essa alla conclusione dei corsi». Questa clausola da un lato costringe a un ripensamento dei programmi tradizionali, che per molta parte non sono conformi alle esigenze odierne, e dall'altro dà una garanzia agli studenti, i quali hanno il diritto di sapere con certezza che cosa un insegnante può o non può chiedere ai propri allievi come minimo obbligatorio per tutti. Sta ai docenti definire intelligentemente sia lo scopo sia i risultati minimi.

Quanto al «commento analitico, interpretativo ed esemplificativo», basta l'ultimo vocabolo a illustrarne il carattere non obbligante. Esso ha comunque il pregio di poter essere riveduto anche ogni anno, se sarà necessario, senza far capo ogni volta al Cons. di Stato al quale l'art. 9 della Legge della scuola dà la competenza di stabilire i programmi. Inteso retamente, il commento è dunque un aiuto per gli insegnanti, soprattutto per quelli alle prime armi, e una fonte d'informazione per chiunque desideri sapere come vadano interpretate le formulazioni forzatamente generiche del programma sintetico.

L'intervento del Dipartimento è previsto in caso di disaccordo all'interno dell'istituto, quando cioè ci sia conflitto tra le istanze rinnovatrici e le remore tradizionalistiche, delle quali nessuno vorrà negare l'esistenza. Non mi pare un buon metodo quello di attribuire al Dipartimento cattive intenzioni non provate e nequizie che non ha nemmeno avuto il tempo di compiere. Degli intenti dell'autorità scolastica ho d'altra parte dato qualche notizia del mio intervento durante la cerimonia della prolusione, il 16 ottobre scorso (cfr. «La Scuola», n. 10, pag. 360), e non mi sembrano intenti troppo reazionari.

Con queste osservazioni non voglio certo persuadere che la «riformetta» del liceo valga più di quanto effettivamente vale: so bene che è un inizio modesto. Però ha un vantaggio non trascurabile sulle grandi riforme che sogno anch'io: esiste e ha trovato largo consenso tra i direttamente interessati, anche grazie alla sua realistica moderazione. Da parte mia sarò comunque grato a chiunque vorrà e saprà contribuire a migliorarla.

Elio Ghirlanda

## Controproposte al rallentatore

Il problema della revisione dell'organico dei dipendenti dello stato (impiegati e docenti) è da tempo sul tappeto. Chi si aspettava, in specie fra i docenti, di vederlo giungere in porto ancora entro la fine del 1969 può rinunciare a questa sua speranza. Infatti, in occasione dell'incontro che la sottocommissione del Fronte Unico ha avuto all'inizio di dicembre con l'on. Direttore del Dipartimento Finanze, quest'ultimo ha comunicato che il controprogetto del Dipartimento - alle proposte del Fronte Unico del novembre 1968 - sarebbero state sottoposte all'attenzione del Consiglio di Stato e dei singoli dipartimenti entro il 15 dicembre 1969.

Niente è dato di conoscere, ufficialmente, sul contenuto e la portata delle proposte dipartimentali. Da indiscrezioni trapelate qua e là, ma sulla cui fondatezza è giusto avanzare le doverose riserve del caso, si è parlato per quanto riguarda i docenti di una classificazione separata da quella degli impiegati. Se questa informazione fosse vera saremmo di fronte alla ripresa, da parte del Dipartimento, della vecchia proposta Cioccarri delle due scale, lasciata poi cadere dallo stesso autore di fronte alle resistenze degli impiegati. E' certo prematuro al momento attuale pronunciarsi su una simile eventualità. E' indispensabile conoscere nei suoi esatti termini le proposte prima di pronunciarsi in merito. I docenti hanno sempre auspicato scale separate, come uno dei mezzi per meglio affrontare i problemi della loro classificazione tanto diversi dagli impiegati. In tale senso si era del resto pronunciato il CAM nel 1964. Non vorremmo però che, come allora, la proposta di due scale, sia anche questa volta un abile diversivo per aggirare i veri problemi della classificazione dei docenti o, peggio ancora, (come è stato il caso 1964) per l'introduzione di altre discriminazioni interne nella categoria. Ce lo auguriamo ... Comunque si potrà riparlare solo quando le proposte del Dip. Finanze saranno ufficiali. Intanto ne approfittiamo per ribadire quelli che sono oggi i problemi che interessano i docenti sul piano del trattamento economico:

1) eliminazione del trattamento discriminatorio riservato ai docenti di scuola maggiore e delle scuole professionali che ormai da 4 anni attendono giustizia alle loro rivendicazioni

2) l'eliminazione delle discriminazioni fra docenti della stessa scuola basate sui titoli,

3) riduzione delle differenze troppo accentuate (fra la maestra d'asilo e i docenti di scuola superiore ci sono 17 000 fr. annui di differenza) e del numero delle classi in cui è diviso il corpo insegnante.

Sono vecchi problemi, purtroppo, da tempo sul tappeto. Non c'è nemmeno da illudersi che esse saranno cancellate con la revisione in corso. Si può però tentare di gettare le basi per una soluzione. Affinchè questo avvenga è però indispensabile un impegno diretto dei docenti stessi. Nel-

## Un invito a leggere e a operare

La professoressa Risi ci invia una lettera di presentazione di una rivista e di un movimento che seguiamo dalla sua nascita e che auspica la diffusione di un civismo rinnovato e universale.

Certo non è tanto l'enunciazione dei principi che conta, quanto la sua realizzazione.

E' un fatto che molte guerre furono preparate a scuola, quando questa ha insegnato o anche solo tollerato pregiudizi, fanatismo religioso, razzismo, xenofobia, nazionalismo e settarismo.

Comunque fin tanto che la scuola sarà usata come strumento di egemonia delle classi dominanti non ci saranno nemmeno le premesse perché possa contribuire ad edificare una pace effettiva e duratura.

\*\*\*

Egregio sig. Redattore,

Da qualche tempo leggo con sempre maggiore entusiasmo la rivista «Scuola e Pace» veicolo delle idee dell'Associazione mondiale per la scuola strumento di pace (E.I.P.). Questa Associazione, nata sotto il patronato di eminenti personalità (tra le quali dei premi Nobel della pace), si sforza di diffondere l'idea che la scuola può, anzi deve contribuire all'edificazione della pace.

Mi sono subito chiesta che cosa potevo fare (nel paese dove oramai vivo, dopo aver insegnato per anni negli Stati Uniti) per appoggiare una iniziativa tanto importante. Finora ho cercato di fare qualcosa tra le persone di mia conoscenza, ma i contatti personali hanno purtroppo un raggio d'azione alquanto limitato.

L'attuale situazione un simile impegno può svilupparsi nell'ambito di una partecipazione massiccia dei docenti alle discussioni che sicuramente saranno svolte, appena le controproposte del Dip. saranno note; nell'ambito delle associazioni magistrali, dei gruppi sindacali e nell'assemblea consultiva del CAM. A quest'ultima in particolare è auspicabile una presenza di rappresentanti di tutte le categorie di docenti affinché la discussione sia ampia, dettagliata e impegnativa per le parti in causa.

Al di là di tutto ciò rimane però sempre il problema di un vero impegno sindacale dei docenti che, oggi come oggi, è piuttosto insufficiente e confinato nell'ambito di associazioni (le associazioni magistrali) che proprio non dovrebbero assumere un simile compito.

Con sommo stupore ho poi dovuto constatare sull'ultimo No. di «Scuola e Pace» che al momento attuale una sola scuola del Canton Ticino ha aderito all'E.I.P.

Per questa ragione, Egregio sig. Redattore mi sono decisa a chiederle di ospitare sulla Sua rivista almeno i 6 principi che, secondo l'E.I.P., devono guidare l'azione quotidiana del maestro nella scuola:

1) La scuola è al servizio dell'umanità.

2) La scuola apre a tutti i ragazzi del mondo la via verso la mutua comprensione.

3) La scuola insegna il rispetto della vita e degli uomini.

4) La scuola insegna la tolleranza, qualità che permette di accettare negli altri, sentimenti e modi di pensare e agire, differenti dai nostri.

5) La scuola sviluppa nel ragazzo il senso di responsabilità, uno dei più grandi privilegi dell'uomo. Più la sua condizione migliora più egli deve assumere responsabilità.

6) La scuola educa il ragazzo a vincere il suo egoismo. Gli fa comprendere che l'umanità non può progredire che con sforzi individuali e l'attiva collaborazione di tutti.

Comprendere e rispettare - amare e servire - tale è lo spirito di questi principi.

Con la speranza che molti insegnanti della Svizzera italiana possano condividere e applicare questo catechismo di umanità, ecco l'indirizzo della sede centrale dell'E.I.P.:

1211 Ginevra 6  
Rue du Simplon 5

Grazie dell'ospitalità.

prof.ssa Elvezia Risi

## L'insegnamento programmato

Tra le molte indicazioni e suggestioni interessanti emerse al primo Congresso internazionale sull'insegnamento della matematica, tenutosi a Lione nell'agosto scorso ci sembra di sottolineare le seguenti che sono suscettibili di ampliare il discorso in una certa direzione.

«In definitiva, ciò che si chiede agli insegnanti è di collaborare essi stessi alla ricerca delle metodologie. Questa richiesta è assurda se agli insegnanti stessi non si fornisce un clima di lavoro adatto e soprattutto gli strumenti, che essenzialmente sono:

a) una conoscenza moderna e articolata della struttura dell'intero corpo della matematica elementare, onde rendere cosciente l'insegnante della rotta che sta seguendo anche se per breve tratto.

b) una introduzione ai metodi di lavoro e alle strategie e modelli didattici».

Abbiamo richiamato questi argomenti in relazione al nostro articolo precedente sull'insegnamento della matematica moderna, per buona pace di coloro che ritengono di aver risolto i problemi posti dai punti a) e b) con qualche corsetto estivo che abbiamo ignorato.

Riteniamo inoltre che gli insegnanti prima di elaborare in comune delle metodologie da applicare debbano, con assoluta priorità, determinare gli scopi di carattere generale legati all'impostazione della scuola in funzione dei quali le metodologie debbano essere utilizzate e a questo proposito richiamiamo la tematica introdotta nell'editoriale del presente numero.

Sempre a proposito dell'insegnamento della matematica in una sperimentazione, svoltasi pure a Lione con la partecipazione di un migliaio di allievi, si è puntato sulla individualizzazione dell'apprendimento nell'intento di far lavorare gli studenti secondo sistemi diversi e di permettere loro il conseguimento di risultati differenti a seconda delle capacità di ciascuno e dopo aver fissato un obiettivo minimo per tutti. L'esperimento, preparato da un gruppo di lavoro, era strutturato su una presentazione degli argomenti fatta attraverso schede di unità logiche di informazione, di recupero e di controllo, un esperimento inserito quindi nella prospettiva dell'insegnamento programmato.

Da noi c'è qualche indirizzo o qualche ricerca in questo campo? Per ora non ci risulta ma certamente suonerà

la sveglia, come per la matematica moderna, quando qualche mandarino pedagogico scoprirà che anche l'insegnamento programmato potrà servire a dar lustro alla sua futura statua di Franscini in sedicesimo. Ma lasciamo le malinconiche implicazioni che queste considerazioni suggeriscono, per vedere un po' più da vicino le caratteristiche di questo insegnamento.

La nozione d'insegnamento programmato può avere più interpretazioni a seconda se si rimane a livello dei programmi o se si tien conto di tutto il sistema pedagogico nel quale questo insegnamento è integrato.

Una prima definizione in senso stretto può essere la seguente: «L'insegnamento programmato è un seguito di «unità di conoscenza» ordinate in modo ottimale, il più dettagliato possibile, per assicurare la progressione nelle conoscenze dell'allievo relative agli obiettivi da raggiungere». E' ovvio che già a questo punto gli obiettivi da fissare diventano un punto fondamentale proprio per quanto si diceva sopra a proposito della metodologia perchè un conto è se l'obiettivo da raggiungere con la programmazione è la nozione di peso o massa e un altro conto se questo obiettivo è l'amor di Patria programmato a storia magari sullo stile della «Difesa civile», e non rileviamo questo tanto per dire, ma perchè sia in Svizzera che in altri paesi alle ricerche sull'insegnamento programmato si interessano in particolare l'industria e l'esercito; il che implica il pericolo di veder utilizzato questo insegnamento come lavaggio del cervello.

Una definizione più larga di questo insegnamento può essere: «Un insieme di norme di progressione delle conoscenze accompagnate da controlli che permettono di raddrizzare gli scarti dell'allievo per rapporto a queste norme».

E una definizione più generale ancora: «Abbiamo programmazione dell'insegnamento dove i manuali d'autoistruzione appaiono come un aspetto minore della tecnologia dell'educazione proprio come altri sussidi didattici, l'accento viene posto sull'ottimizzazione del funzionamento del sistema educativo».

La progressione nell'evoluzione dell'insegnamento programmato implicita in queste definizioni può essere chiarita meglio illustrando alcuni aspetti caratteristici di questo insegnamento agli inizi degli anni 60 e

agli inizi degli anni 70 (pur ricordando che le sue origini sono assai lontane nel tempo e che già nel 1925 Pressey aveva messo a punto una macchina autocorritrice a risposte multiple).

Le idee basi nel 1960 erano: piccole tappe - risposta attiva - controllo immediato - ritmo personale - forma lineare o ramificata - libro e macchina - validazione.

Idee basi oggi: - analisi delle risposte dell'allievo con metodi di documentazione automatica - traduzione del linguaggio naturale in linguaggio logico - analisi delle strutture mentali implicite negli errori dell'allievo - creazione con l'ordinatore di sequenze di correzione - adattamento alle caratteristiche intellettuali agli interessi, alla personalità, alle aspirazioni degli allievi - gestione di un sistema scolastico interamente individualizzato.

Tra questi due poli che delimitano un decennio, vediamo come l'insegnamento programmato si è trasformato progressivamente in una tecnologia generale dell'insegnamento dove tutti i mezzi pedagogici sono utilizzati e dove lo scopo è di determinare le combinazioni ottimali per ogni allievo separatamente. Siccome il secondo polo, relativo agli anni 70, qui da noi è un buon esempio di fantapedagogia, cercheremo di chiarire qualche aspetto dell'insegnamento programmato in senso stretto cioè relativo a un programma.

Ovviamente le materie che meglio si prestano per essere programmate sono quelle che necessitano dell'acquisizione di nozioni che permettono la formulazione di domande precise e risposte altrettanto precise.

Le caratteristiche del metodo possono essere così riassunte:

- ricerca di un ordine di presentazione (strutturazione della materia)
- ritmo personale dell'allievo (adattamento all'individuo)
- partecipazione attiva dell'allievo (motivazione)
- correzione immediata (controllo)
- sperimentazione pratica (revisione dei risultati ottenuti).

Gli aspetti più interessanti dell'insegnamento programmato sono: il contributo notevole dato alla metodologia cioè mette a fuoco la necessità di un metodo sistematico indispensabile per comunicare una materia agli allievi; la necessità della creazione di gruppi di lavoro tra i docenti e da ultimo, ma non per importanza ricordano che la vasta gamma di pubblicazioni programmate oggi reperibili permette, anche agli adulti lontani dalla scuola, di riprendere e approfondire in modo autonomo le loro conoscenze in molte materie.

## «L'onorevole signor Ispettore»

«A ogni visita dell'Ispettore ogni maestro esibisce sul suo tavolo: due tabelle ugualmente aggiornate, il diario, il piano di lavoro preventivo-consuntivo, il flacone (sic) delle pastiglie al fluoro, il raccoglitore **Viria formato A 4 della scuola** con le opportune separazioni (dall'Ispettore - all'Ispettore (copie) - dai parenti - copia moduli evasi - moduli bianchi - varie).»

Sembra un brano tratto dal «Maestro di Vigevano» di Mastronardi, l'incubo notturno di un maestro sull'orlo dell'esaurimento nervoso. E' l'estratto di una grida ispettoriale. Per la precisione, il secondo paragrafo di una circolare mandata ai maestri dall'Ispettore Benedetto Vannini.

Se citiamo con insistenza questo signore, è perchè rappresenta fino al parossismo la casta ispettoriale ticinese. Tentiamo di elencare le caratteristiche di questa onorata funzione (e per riflesso del personaggio-tipo che la incarna).

Stile dell'aiutante sottufficiale. Il signor Ispettore si sente necessariamente superiore a coloro che la legge vuole suoi subordinati diretti. Impartisce gli ordini in modo particolareggiato, sottolinea quelli che giudica meritevoli di speciale attenzione, enumera le quisquiglie più avvilenti, tratta i maestri come soldatini irresponsabili. Facciamo un esempio.

L'Ispettore Vannini (ottobre 1969) apre il cassetto della cattedra alla maestra e l'apostrofa così: «Tolga le forbici e le appenda con un chiodo sotto la lavagna perchè nel cassetto fanno disordine». Poi controlla gli armadi.

Intermediario fra il potere (DPE) e la scuola, l'Ispettore adempie con lo scrupolo del burocrate iperzelante la missione che l'Autorità gli affida: vigilare, ordinare, fare il gendarme.

Il termine stesso - **ispettore** - indica senza possibilità di equivoco quale dev'essere la sua funzione. Si noti che in quasi tutti i paesi europei la parola «ispettore» è stata sostituita da «consigliere scolastico», il che suggerisce per lo meno un altro tipo di rapporto fra chi insegna e chi fa da **consulente** pedagogico. Da noi il rapporto è quello di sempre: rigorosamente gerarchico, burocratico, feudale.

Non occorre che l'Ispettore sia dotato di molta sensibilità nè di ampi orizzonti culturali. Anzi: per adempiere con efficienza la sua funzione, è bene che la sua personalità assomigli più a quella del sottufficiale di carriera che non a quella dell'educatore o del consulente. Quindi scarsa apertura, nessun senso del ridicolo. Per esempio:

L'ispettore Vannini entra in una classe elementare. I bambini non stanno fermi. L'Ispettore li fa alzare, braccia in alto, poi li fa sedere, poi li fa stare in punta di piedi, poi sedere di nuovo, ecc. Così per dieci minuti. Questo accade nell'ottobre del 1969.

Bisogna rilevare che questa propensione sadico-grotesca trova consensi presso qualche insegnante ticinese. Sappiamo ed esempio di una classe - posta sotto la giurisdizione dell'Ispettore Vannini - dove gli incarichi organizzativi sono indicati con i gradi generali, colonnello, tenente, ecc.

L'Ispettore tende a mettere tutto sullo stesso piano. Tutto è ugualmente importante: il raccoglitore Viria formato A 4, la matematica degli insiemi, i bambini disadattati, la plastilina, gli armadi, le forbici appese o no. La passione quasi morbosa per le minuzie, il culto della banalità, lo spingono ad impartire ordini di questo tenore (citiamo sempre l'Ispettore Vannini):

«Almeno un esemplare di ognuno dei lavori manuali eseguiti dagli allievi nel corso del corrente anno con i diversi materiali (carta, cartoncino, argilla, plastico DAS, metallo, collage, ecc. ecc.) deve trovarsi sempre in aula (in mancanza di spazio parte degli allievi potranno conservare a casa i loro lavori, da riportare a scuola per l'esposizione di fine anno)».

Negli atteggiamenti, il signor Ispettore si immedesima con il mestiere che esercita. Cammina eretto, veste con puntiglioso conformismo, si prende tremendamente sul serio, guarda e interloquisce in un certo modo tutto speciale, tra il paterno e lo sdegnoso. Non ama ascoltare, interrompe, pontifica, redarguisce, non rispetta molto la personalità del maestro, spesso si permette di intervenire in modo poco

urbano quando questi sta facendo lezione in classe, e non sempre interviene a proposito.

L'ispettore è un funzionario fortunato, molto fortunato. Posto quasi al vertice della scala organica, non occorre che esibisca meriti o qualifiche speciali per arrivarci. Basta che sia il modello del suddito leale: colui che sa comandare perchè ha lungamente imparato a ubbidire. I docenti, a tutti i livelli, sono vigilati. Nessuno vigila l'Ispettore. Egli è padrone pressochè assoluto della vita professionale dei subordinati: distribuisce apprezzamenti, qualifiche, ammonimenti, promesse, esige la docilità, mantiene la distanza. Ci riferiscono che l'Ispettore Vannini non comunica volentieri il proprio numero di telefono privato perchè, dice, «in sede privata non voglio essere disturbato». Ricordiamo, en passant, che una litania-tipo della conversazione ispettoriale riguarda l'onere di lavoro: l'ispettore è colui che lavora più di tutti, in più «ha la responsabilità». Quindi gli si faccia il santo piacere di rispettare almeno la sua sfera intima, privata, familiare!

Nei confronti dell'Autorità superiore, per contro, l'Ispettore è di una docilità esemplare.

Ci sembra strano, addirittura sconcertante, che, in tempi di contestazione, l'Ispettore rimanga paradossalmente il meno contestato di tutti.

Anzi: si parla di maestri giovani che, invece di reagire con dignità e fermezza a questo genere di dispotismo poco illuminato, sognano di cambiare circondario!

Come se, capriccio più capriccio meno, gl'Ispettori scolastici non fossero tutti sostanzialmente uguali! Son quel che sono - e pagati molto bene per essere così - perchè così li vuole chi regge la nostra scuola. Si possono cambiare da cima a fondo. Diremo meglio: è la loro funzione stessa che si può e si deve minare alla base, il loro strapotere. Ma per far questo occorre che i maestri si sveglino e maturino e prendano coscienza della **loro** responsabilità, del **loro** impegno nella scuola e nella società: al di là della più o meno laboriosamente raggiunta maestria tecnica, al di là di un gratificante quanto illusorio «prestigio professionale». Quindi: non sfuggire alle proprie responsabilità, non chiedere il trasferimento, non **dimissionare**, ma rimanere sul posto e combattere, contestare con rigore e costanza.