

PIERO FOSSATI

ECHOES OF 1968 IN AN ELEMENTARY SCHOOL OF GENOA

ECHI DEL 1968 IN UNA SCUOLA ELEMENTARE GENOVESE

In the archive of a primary school in Genoa documents have been found that were about to be destroyed. They are 435 reports, written by 145 teachers (males and females) in compliance with the law 24.12.1957 n. 125 on the pupils' failure to be admitted to the higher class. These reports date back to the period extending from 1960 to 1979, although none of them refers to the school years 1966-67, 1975-76, 1976-77. This period includes famous 1968 and the years when the Collegiate Bodies were established. In this paper I investigate whether the analysis of these documents shows how and to which extent the dramatic events of that time have influenced the way of teaching and the policies adopted by these elementary teachers on the selection of pupils, the recovery of difficult children, full-time schooling, and the involvement of families in school life. In some cases I am able to relate the reports on failed admission to the higher class to the activity of the Collegiate Bodies in the school.

Nell'archivio di una scuola elementare sono stati ritrovati documenti che stavano per essere distrutti. Erano 435 relazioni, scritte da 145 insegnanti diversi (maschi e femmine), in ottemperanza alla legge 24.12.1957, n. 1254, sulla non ammissione alla classe successiva dei loro alunni. Si riferivano al periodo tra il 1960 e il 1979 con la lacuna di tre anni: 1966-67, 1975-76, 1976-77. Il periodo comprende il famoso Sessantotto e l'entrata in vigore degli Organi collegiali. Si è indagato se fosse possibile capire, attraverso l'analisi di quei documenti, in che modo e quanto le incisive vicende di quel tempo avessero influito sul modo di far scuola di quegli insegnanti elementari intorno a selezione, metodi di insegnamento, recupero alunni difficili, inserimento disabili, tempo pieno, ruolo delle famiglie. In qualche caso è stato possibile mettere in rapporto i documenti delle non ammissioni con l'entrata in funzione degli Organi collegiali nella scuola.

Key words: Elementary school, Failures, Teachers, 1968, School archives.

Parole chiave: Scuola elementare, Bocciature, Insegnanti, 1968, Archivi scolastici.

Rovistando nei fondi di una vecchia scuola genovese, tra cumuli di cartacce, è saltato fuori un pacco di documenti in attesa di essere mandati al macero: sono relazioni di insegnanti sugli alunni bocciati negli anni Sessanta e Settanta, atti dovuti («L'insegnante non ammette l'alunno alla classe successiva dello stesso ciclo soltanto in casi eccezionali, su ciascuno dei quali fornisce al direttore didattico motivata relazione scritta», L. 24.12.1957, n. 1254) presentati al direttore didattico e debitamente da lui controfirmati per essere inoltrati all'ispettorato di competenza: sono gli originali restituiti alla scuola al momento della soppressione degli ispettorati. Il dettato della legge non era piaciuto agli insegnanti che vi avevano visto una limita-

zione alla loro capacità decisionale: il 40 per cento dei maestri e il 41 per cento delle maestre non riteneva giusto questo obbligo (IREF 1976, 71).

I documenti ritrovati coprono gli anni dal 1960/61 al 1978/79 con le lacune del 1967/68, 1975/76 e 1976/77: sono 453 relazioni di 145 diversi insegnanti delle classi prime, terze e quarte mentre per le classi seconde ci sono soltanto le relazioni degli anni 1977/78 e 1978/79 quando, eliminato l'esame del primo ciclo, anche il passaggio alla terza avveniva per scrutinio.

Quella scuola genovese, sede centrale del circolo di Castelletto, estendeva allora la sua direzione su otto plessi scolastici nella Circonvallazione a monte: la sede centrale, tre succursali, due parificate e due collocate all'interno di istituzioni assistenziali. L'edificio principale, nettamente il nucleo più importante ed anche prestigioso, dava nome all'intero circolo e nel severo edificio fine Ottocento concentrava la maggior parte degli scolari e dei maestri. La sede accoglieva un'utenza di media borghesia con qualche pretesa di signorilità: in prevalenza figli di impiegati, artigiani, commercianti, professionisti mentre nelle succursali era più accentuato il carattere popolare. Diversa e atipica la composizione degli istituti assistenziali che tuttavia incidevano assai poco sul numero complessivo degli alunni e degli insegnanti.

Le poche note bastano a suggerire l'immagine di un tipo di scuola comune nelle città industriali del Nord né d'altra parte un approfondimento in tal senso potrebbe essere utile ad una ricerca che vuole essere circoscritta alla individuazione dei motivi che in quegli anni convincevano gli insegnanti a bocciare e dei mutamenti che potevano essere sopravvenuti nell'arco di quasi un ventennio denso di avvenimenti significativi per il mondo scolastico. Non si sono riscontrate differenze tra il numero di bocciati della sede e quelli dei plessi staccati: bocciavano molto o bocciavano poco sia insegnanti della sede sia insegnanti delle succursali.

Analoghe considerazioni si possono estendere alla tradizionale divisione tra maestri e maestre: bocciavano ambedue le categorie con eguale frequenza. C'erano insegnanti che usavano con parsimonia la bocciatura e che compaiono poco o solo una volta nel quadro riassuntivo, mentre altri mostrano diligente costanza nell'operare una selezione annuale. Ci doveva essere anche chi non bocciava ma che ovviamente non è presente tra i documenti. L'elevato numero degli insegnanti coinvolti nel rituale selezionatore lascia sospettare che ben pochi si fossero sottratti a un uso consacrato dalla tradizione. C'era infine chi utilizzava questo strumento con larghezza come quell'insegnante che nella sua quarta bocciava 8 scolari o quello che arrivava addirittura a 10: strage da sterminare un'intera scolaresca.

Si bocciava molto soprattutto nei primi anni Sessanta poi via via le bocciature diminuiscono fino ad arrivare nel decennio successivo quasi alla scomparsa del fenomeno. Il direttore riceveva le relazioni, controfirmava e trasmetteva; era pratica burocratica su cui sembra non avesse nulla da dire, neppure a proposito della sciatteria con cui le relazioni erano presentate: fogli strappati, spesso fogliacci, disordinati, a volte con correzioni sgraziate e cancellature mal fatte. Le relazioni avrebbero dovuto rispettare una specie di modello con indicazioni anagrafiche che spesso sono tralasciate, capita anche che manchi la firma degli insegnanti e frequentemente queste

sono incomprensibili. A parte qualche relazione scritta a macchina, la grafia è faticosa, in qualche caso addirittura illeggibile ma anche quando sono scritti a macchina i testi contengono errori di battuta e ortografici, parole attaccate, accenti sbagliati e mancanti. Gli insegnanti compilano con scarsa attenzione e buttano giù una mezza paginetta nella convinzione di adempiere ad una funzione meramente burocratica.

60/61	61/62	62/63	63/64	64/65	65/66	67/68	68/69	69/70	70/71	71/72	72/73	73/74	77/78	78/79
I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
1°	21°	34°	44°	56° ⁰⁰⁰	70° ⁰⁰⁰	63° ⁰⁰⁰	14° ⁰⁰⁰	84°	8°	113°	8°	128°	134°	139°
				°		°								
2°	22°	35° ⁰⁰⁰	12°	57° ⁰⁰⁰	54°	78° ⁰⁰⁰	89°	69°	108°	114°	120°	129°		
3°	23°	36°	10° ⁰⁰⁰	58° ⁰⁰⁰	8°	49° ⁰⁰⁰	90° ⁰⁰⁰	102°	109°	115°	121°	130°		
			°°			°°°	°°°							
4° ⁰⁰⁰	24°	37°	45°	59°	55°	77°	91°	103°	70° ⁰⁰⁰	107°	122°	117°		
									°					
5°	25°	38° ⁰⁰⁰	46°	43°	71°	79°	92°	90° ⁰⁰⁰	90°	116°	123°			
		°°							pl.cl.					
6°	26°	39°	47°	60°	2°	80°	49° ⁰⁰⁰							
			21°	61°										
			48°	55° ⁰⁰⁰										
11	9	12	15	18	11	18	15	9	12	6	7	4	1	2
II	II	II	II	II	II	II	II	II	II	II	II	II	II	II
													107°	140°
													135	141
													136°	106°
													135	141
													2	2
III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III
7°	27°	40°	49° ⁰⁰⁰	62° ⁰⁰⁰	72°	8° ⁰⁰⁰	93° ⁰⁰⁰	77° ⁰⁰⁰	90°	106°	124°	117°	137°	142°
			°°	°°		°°		°	pl.cl.			°		141
8°	28°	41° ⁰⁰⁰	14°	63°	10°	70° ⁰⁰⁰	94°	104°		60°	70°		138°	143°
9°	29°	5°	50°	64°	73° ⁰⁰⁰	81°	95° ⁰⁰⁰	63°			125°			116°
10°	30°	2°	51° ⁰⁰⁰	65°	44°	82°	96°							
11°	31°	4° ⁰⁰⁰	52° ⁰⁰⁰	34° ⁰⁰⁰	32° ⁰⁰⁰	83° ⁰⁰⁰	97°							
					°°	°°								
12°	32° ⁰⁰⁰	42°	53° ⁰⁰⁰	17°	74°	54° ⁰⁰⁰	98°							
	°°		°											
				66° ⁰⁰⁰		68°	99° ⁰⁰⁰							
				°°°°										
				°°										
						74°								

9	12	12	18	24	15	21	14	6	1	2	4	3	3	5
IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV
13 ^{oo}	33 ^o	43 ^o	8 ^{ooo} oo	67 ^o	75 ^o	84 ^{ooo} o	100 ^o	105 ^{ooo} oo	63 ^{oo}	117 ^o	126 ^{oo}	132 ^o		144 ^o
14 ^{oo}	8 ^{ooo}	29 ^{ooo}	54 ^{ooo}	14 ^{oo}	76 ^{oo}	44 ^o	54 ^{oo}	99 ^o	107 ^o	118 ^o	88 ^o	133 ^o		63 ^{ooo}
15 ^{ooo}	10 ^{ooo}	31 ^o	38 ^{ooo}	68 ^{ooo} oo	65 ^{oo}	60 ^{oo}	10 ^{oo}	106 ^{oo} o	66 ^{ooo}	119 ^{ooo} o	127 ^{oo}			145 ^o
16 ^o		28 ^{ooo} oo	2 ^{ooo} o	50 ^{oo}	63 ^{oo}	85 ^o	101 ^{oo}	67 ^{oo}	110 ^{oo}					
17 ^{oo}		32 ^{ooo}	55 ^{ooo} o	69 ^{oo}	77 ^{oo}	86 ^o	70 ^{ooo}	107 ^o	111 ^o					
18 ^{ooo} oooo						61 ^o	8 ^{oo}		112 ^o					
19 ^{ooo}						87 ^{oo}								
20 ^{ooo}						88 ^o								
24	7	13	19	12	9	13	12	12	10	6	5	2	//	5
44	28	37	52	54	35	52	41	27	23	14	16	9	6	15
1-145= numero degli insegnanti di cui si ha almeno una relazione														
°=numero degli alunni bocciati per insegnante e per anno														

Il ruolo della famiglia nella bocciatura

Gli organi collegiali erano di là da venire e i rapporti con le famiglie erano a senso unico: le si informava, le si convocava, si auspicava il loro consenso all'azione della scuola.

In un elevato numero di relazioni compare, con espressioni più o meno simili, l'affermazione che l'insegnante durante l'anno si era preoccupato di avvertire le famiglie del possibile o quasi certo esito negativo dei loro figlioli. Spesso ai familiari e di solito alla madre era stato rivolto l'invito a darsi da fare per evitare questo insuccesso – «La famiglia era a conoscenza di questo stato di cose ed era stata posta sull'avviso delle eventuali conseguenze che ne sarebbero derivate» [Bruno, 1964] –, invito pro forma sia perché indirizzato a persone che non avevano né mezzi né competenze né tempo per intervenire sia perché la chiamata a corresponsabilità non aveva sbocco quando l'alunno veniva definito «immaturo» o «non idoneo».

Il richiamo alle famiglie va spiegato col tentativo degli insegnanti di tranquillizzare una professionalità in molti casi turbata da un atto, burocraticamente contemplato, e anche apprezzato indice di serietà della scuola, ma avvertito come rottura di un rapporto che bene o male era durato un anno: molti insegnanti forse neppure vedevano nella bocciatura l'operazione di pulizia apprezzata da molti colleghi e spesso anche dai genitori, purché eseguita sui figli degli altri. Perché non condividere con la famiglia la responsabilità della «non promozione» (litote, ampiamente utilizzata)?

Grazie all'autorità del ruolo e al rispettoso atteggiamento dei genitori non era difficile ottenere un assenso più o meno convinto e mettersi al riparo da remote possibili lagnanze, soluzione che sgravava anche il direttore didattico da ogni responsabilità.

I genitori condividono l'idea di far ripetere a Luigi la prima classe elementare anche in una scuola speciale [Luigi, classe I, 1961].

La determinazione di respingere il soggetto (determinazione presa in accordo con i genitori)... [Antonio, classe III, 1961].

...in pieno accordo coi i genitori... [Sergio classe IV, 30 giugno 1961].

Pertanto, di comune accordo con i genitori... [Luigi, classe IV, 30 giugno 1961].

Considerando tutto questo, in pieno accordo con i genitori del ragazzo, ho deciso di fargli ripetere la classe terza [Bruno, classe III, 1962].

Pertanto, in pieno accordo con i suoi genitori, e con la intenzione di procurare unicamente il suo bene, ho deciso di respingerlo [Domenico, classe IV, 1963].

D'accordo con i genitori ho deciso di fargli ripetere la classe prima [Pietro, classe I, 1965].

È così necessario e giovevole darle un anno di tempo per maturare (convenuto anche con la madre) e farle ripetere l'anno [Rosa, classe III, 1965].

Perciò, pienamente d'accordo anche con i suoi genitori, penso gli possa giovare ripetere la classe terza [Francesco, classe III, 1965].

In pieno accordo anche con i parenti, penso che gli possa giovare ripetere la classe terza [Maurizio, classe III, 1965].

Anche i genitori si sono dichiarati d'accordo con me su ciò [Claudio, classe IV, 1965].

I famigliari si sono resi conto dell'im maturità del proprio figlio e concordemente all'insegnante hanno pensato che un anno di ripetenza potrà colmare le suddette lacune [Antonio, classe IV, 1972].

I famigliari si sono resi conto dell'im maturità del proprio figlio e concordemente all'insegnante hanno pensato che un anno di ripetenza potrà colmare le suddette lacune [Antonio, classe IV, 1972].

Di converso la mancata collaborazione delle famiglie durante l'anno veniva additata come una delle cause del fallimento scolastico. Le lamentele sulle famiglie che non si occupano dei figli sono motivo ricorrente negli appunti dei registri di classe e ritornano come aggravante nelle relazioni di non ammissione.

A ciò si aggiunge un completo disinteresse da parte della famiglia [Fulvio, classe III, 1962].

Se il mio successore avrà la collaborazione della famiglia, che io non ho avuto, il ragazzo potrà fare una buona terza perché può fare bene [Alberto, classe III, 1964].

Ho tentato tutte le vie a mia disposizione per migliorare la situazione. Considerato anche il fallito tentativo di allacciare coi genitori rapporti di fattiva collaborazione ... [Serafino, Classe III, 1963].

L'assoluta assenza della collaborazione della famiglia mi ha ostacolato in modo determinante. [Filippo, classe III, 1964].

I molteplici richiami verso la famiglia sono stati inutili. Visto che il codice scolastico non concede alla scuola sufficienti armi per certi genitori recalcitranti non mi resta che lasciare il ragazzo in 3^a classe e raccomandarlo a Dio [Santo, classe III, 1964].

La famiglia si è dimostrata priva del più elementare interessamento ed il bambino era completamente trascurato [Gaetano, classe I, 1964].

Anche a causa della mancanza di collaborazione della famiglia ogni mio tentativo di recupero è stato vano [Gaspere, classe IV, 1966].

Date le poche frequenze e l'assoluta incuria dei genitori, non è stato possibile alcun recupero [G. B., classe I, 1968].

Non assistito dalla famiglia e abbandonato a se stesso ... [Francesco, classe I, 1968].

Invitati i familiari si presentava la nonna, la quale allargava le braccia in segno che lei non poteva farci nulla [Rosanna, classe I, 1968].

Il suo bagaglio culturale e l'incuria dell'ambiente non gli danno alcuna possibilità per affrontare e sostenere con profitto il programma della IV^a classe [Gian Piero. Classe III, 1968].

È mancata completamente l'assistenza familiare [Carmela, classe IV, 1969].

Ha frequentato anche il dopo-scuola senza nessuna utilità e vive, quando non è a scuola, per la strada nell'ambiente non troppo raccomandabile dove abita [Placido, classe III].

La famiglia, per altro irregolare, si è disinteressata completamente di questo piccolo che si presenta trascurato nell'aspetto, aggressivo verso i compagni, isolato da tutte le attività della vita di gruppo [Roberto, classe I, 1970].

Vive in una famiglia numerosa e non è seguito nel suo andamento scolastico [Giuseppe, classe III, 1970].

Privo di applicazione è completamente trascurato dalla famiglia [Santo, classe I, 1971].

La famiglia non lo assiste, anzi permette che si assenti da scuola quando crede [Roberto, classe I, 1971].

I famigliari, con cui ho chiesto spesse volte di comunicare per avere una collaborazione senza ottenere nulla di fatto, hanno convenuto con me, per il bene del ragazzo, che questi ripeta la classe [Marco, classe IV, 1972].

La mancanza completa di volontà e la poca assistenza familiare non le hanno consentito... [Silvana, classe IV, 1973].

Neppure la collaborazione con la famiglia tuttavia poteva produrre i risultati sperati e ciò veniva utilizzato per aggravare le responsabilità dell'alunno:

Tutti i miei sforzi congiunti a quelli della famiglia per metterla in condizioni di superare le difficoltà sono riusciti vani [Marina, classe III, 1965].

I frequenti rapporti mantenuti personalmente con la famiglia, e da questa ricambiati, non hanno ottenuto alcun risultato riguardo ad un maggior profitto del bambino; come a nulla hanno approdato le punizioni corporali cui il padre ricorreva anche troppo spesso [Mario, classe III, 1965].

Sordo ai richiami e alle esortazioni del maestro e dei familiari, non ha fatto nulla di buono nell'intero corso dell'anno scolastico [Gian Carlo, classe III, 1966].

Non gli sono serviti né i richiami e le esortazioni del maestro né quelle dei famigliari, pur severi con lui [Riccardo. Classe III, 1966].

Non è molto chiaro che cosa gli insegnanti si aspettassero dai genitori, quali tipi di intervento avrebbero voluto oltre alla incondizionata approvazione dell'azione del maestro e all'attenzione all'ordine e alla pulizia personale: «Un particolare: raramen-

te l'alunno era dotato di quaderni e del necessario per la scuola» [Giovanni, classe IV, 1966].

Sorprendente l'attribuzione della decisione di bocciare alla famiglia stessa che in qualche modo sembra sostituirsi all'intenzione del maestro o quanto meno forzarla: l'insegnante compare quasi semplice notaio delle scelte familiari:

Dietro consiglio dell'insegnante i genitori del suddetto alunno hanno deciso di fargli ripetere la classe Prima [Valter, classe I, 1962].

I genitori di comune accordo con il sottoscritto hanno pensato di fargli ripetere la classe terza [Tomaso, classe III, 3 luglio 1964 Giuseppe, classe III, 1964 e Remo, classe III, 1964].

Perciò, di comune accordo con il sottoscritto, i genitori hanno pensato bene di fargli ripetere la classe terza [Giuseppe, classe III, 1965].

La madre si rende conto perfettamente dell'imaturità del bambino e non vuole sforzarlo; vuole per prima cosa irrobustirlo perché è di salute cagionevole, perciò preferisce fargli ripetere la Ia classe [Adriano, classe I, 1971].

Sembra che i genitori preferiscano far ricominciare un altro anno [Fabio, classe I, 1974].

Si avverte un senso di liberazione quando la non ammissione dipende da eventi "oggettivi" come le prolungate assenze o la mancata presentazione agli scrutini. Non c'era bisogno di dilungarsi: tutta la relazione poteva condensarsi in quattro parole:

Ripete per le assenze [Antonietta, classe I, 1970].

Assente dal 9 Marzo c.a., per malattia, non si è più presentata a scuola [Claudia, Classe I, 1961].

Non è stata promossa alla 4a classe, causa le numerose assenze che le hanno impedito di seguire lo svolgimento del programma [Raffaella, classe III, 1963].

Non è stata promossa a causa delle numerose assenze dovute a malattia [Maria Pia, classe I, 1966].

La migliore giustificazione poteva consistere nell'ormai raggiunta età dell'obbligo: a 14 anni l'alunno non avrebbe comunque più frequentato la scuola: «Compirà a settembre quattordici anni: ella sarà così esente dall'obbligo della frequenza scolastica» [Eleonora, Classe IV, 4 luglio 1963]. Compie 14 anni il prossimo dicembre e difficilmente frequenterebbe dopo il 31 del mese suddetto [Emanuele, classe IV, 1970].

Il bisogno di condividere la responsabilità della bocciatura e alleggerire il peso della scelta spingeva a volte l'insegnante a cercare rassicurazione presso il collega anziano o figure istituzionali come il direttore didattico.

A scanso di obiettività nel giudizio, durante l'anno e negli scrutini finali è stato fatto esaminare dal collega della classe parallela [Cesare, classe IV, 1962].

Durante l'anno scolastico ha dimostrato scarso impegno alla Scuola ed il suo profitto, come ha rilevato anche la Sig.ra Direttrice Didattica durante la sua visita alla classe, è stato del tutto insufficiente [Sergio, classe IV, 1971].

Come ha rilevato la Sig.ra Direttrice Didattica durante le sue visite alla classe [Giovanni, Classe IV, 1971].

La presenza degli Organi collegiali, funzionanti dal 1975, incise su questo aspetto: l'obbligo di far approvare dal Consiglio di interclasse la decisione dell'insegnante da un lato portò alla elaborazione di relazioni più consistenti e articolate che dovevano essere presentate nella riunione con i colleghi, il direttore e i rappresentanti dei genitori. Era una condivisione di responsabilità che rompeva il monopolio decisionale di cui il maestro era tradizionalmente depositario e che aveva un prezzo.

Il consiglio di interclasse ha espresso parere favorevole alla proposta di non ammettere la suddetta alunna alla 3a classe elementare [Patrizia classe III, 1978].

L'equipe medico psico-pedagogica concorda su questo giudizio [Rosamaria, classe II, 1979].

Ho sottoposto la situazione all'Interclasse degli insegnanti di terza riunitasi in data 7 giugno 1978 che, dopo accurato esame, ha dato parere favorevole alla non ammissione dell'alunna alla classe quarta [Marinella classe IV, 1978].

Il consiglio di interclasse, riunitosi il 7.6.1978, ascoltata la relazione dell'insegnante, documentatosi sulle attività e preso atto del desiderio espresso dalla famiglia, concede parere favorevole alla non ammissione [Daniela, classe III, 1978].

I genitori stessi dell'alunno, sentito il parere della psicologa scolastica, hanno ritenuto opportuno richiedere la ripetenza del bambino [Matteo. Classe III, 1979].

Il bene dell'alunno

L'inconsapevole o vago senso di colpa per la bocciatura dei propri scolari – «Con mio rincrescimento l'alunna è stata respinta» [Rosaria, classe I, 1964] – poteva essere mitigato dall'autoconvincimento che la decisione avesse un intento terapeutico – «Ripetere il primo anno del secondo ciclo è salutare per la formazione culturale dell'alunno» [Antonio, classe IV, 1968]; «Ritengo pertanto che la permanenza di un altro anno nella stessa classe assume per lei veramente il valore di una terapia di recupero» [Elisabetta, classe I, 26 giugno 1979]. Un anno di ripensamento o di maturazione e di rifacimento di ciò che lo scolaro non aveva fatto, colpevolmente o per carenza di abilità, sarebbe servito a migliorare la sua situazione. L'argomento poteva essere espresso in buona fede anche se non era ignoto che ben raramente i bocciati traevano profitto dallo smacco vissuto: più facilmente essi scivolavano nel limbo di coloro sempre in procinto di nuovo insuccesso.

Nelle relazioni di non ammissione compare sistematicamente la formula «per il bene dell'alunno», giustificazione non richiesta ma ossessivamente ripetuta quasi ad allontanare il sospetto che la bocciatura potesse soddisfare inconfessati interessi dell'insegnante, come sfoltire una classe numerosa e alleggerire il proprio lavoro.

A causa di tali assenze, per il bene stesso dell'alunna, ritengo doveroso lasciarla in prima [Margherita, Classe I, 1961].

Non è un'alunna matura per la V classe ed è per il suo bene che decido di lasciarla in IV [Concetta, 1961].

La ripetizione della quarta classe è non solo una necessità di ordine scolastico, ma la migliore soluzione nell'interesse dell'alunno [Alberto, classe IV, 1961].

Le assenze sono la causa unica che mi costringono, a malincuore, a lasciare la mia scolara in terza. Promuovendola farei un male alla bimba [Policarpina, classe III, 1963].

Perciò ho ritenuto, per il bene del ragazzo, non ammetterlo alla 4^a classe [Eliseo, classe III, 1963].

Per cui giudico più utile, nel preminente interesse dell'alunno, un'ulteriore permanenza nella quarta classe [Aldo, classe IV, 1964].

Perciò è per il suo bene che credo opportuno fargli ripetere la classe [Franco, 1965].

Per cui ho giudicato opportuno per il suo bene fargli ripetere la classe terza [Walter, classe III, 1965].

In coscienza, per il suo bene, l'alunno deve ripetere la classe I [Edmondo, classe I, 1968].

La promozione alla quinta classe pertanto risulterebbe più di danno che di vantaggio per l'alunno stesso [Saverio, classe IV, 1969].

Per il suo bene è necessario farle ripetere la quarta per darle il tempo di formarsi e acquistare anche sicurezza e disinvoltura [Daniela, classe IV, 1970].

Promuoverla alla classe successiva significherebbe danneggiarla [Simona, classe IV, 1970].

Si è infatti notato che la fatica toglie alla bambina ogni 'gioia di vivere', ne diminuisce gli interessi e di conseguenza la capacità di apprendimento. Poiché si ritiene necessità prevalente dell'alunna quella di rassicurarla e poterla portare ad avere fiducia in se stessa, si è pensato di non promuoverla alla classe III [Tiziana, classe II, 1979].

Per tali motivi, dopo aver sottoposto il caso alla psicologa scolastica, ai genitori dell'alunno e al Consiglio di Interclasse, si ritiene utile, nell'interesse dell'alunno, la non ammissione alla classe IV [Luca, classe III, 1979].

Tra tutti i motivi che potevano portare alla non promozione escludendo quello che genericamente era definito il mancato raggiungimento dei risultati indicati dai programmi e quello ancor più vago dell'immatunità mentale, mascherato ma convincente traspare il desiderio di liberarsi di un elemento scomodo o turbolento, in ogni caso colpevole di alterare il tranquillo ritmo della vita scolastica. Non è raro trovare giudizi che non riescono a nascondere un più o meno consapevole intento punitivo:

Giunto nuovo alla nostra scuola durante il primo trimestre, sarebbe stato opportuno destinarlo ad un "Preventorio" per la sua condotta normalmente irregolare – già scarso in tutte le materie, ha peggiorato ulteriormente, per la sua abituale negligenza, la sua situazione di scolaro – continuamente distratto, soprattutto abulico, poco sincero, subdolo è stato il peggiore elemento della classe e ne ha ritardato il normale progresso e andamento [Antonio, classe IV, 1961].

Ha intelligenza limitata; non ha fatto nessun progresso sia in aritmetica sia in lingua; non si è mai applicata; non merita la promozione [Rosanna, classe IV, 1961].

È disordinata al massimo – non ha saputo ambientarsi (è venuta dalla Sardegna e dalla scuola di Arbus con paurose lacune) – il profitto è stato scarso – è stata di peso alla classe – è molto delicata di salute [Maria Pia, classe IV, 1961].

Per tutto l'anno non ha fatto che disturbare l'andamento delle lezioni e per di più ha cercato in tutti i modi di trascinare i compagni al male [Arnaldo, classe III, 1962].

Per una migliore dignità della Scuola e per il doveroso rispetto verso gli altri alunni della

mia classe che hanno sempre osservato scrupolosamente i propri doveri, sono stato costretto a respingerlo [Placido, classe I, 1963].

Poco disciplinato, disturba i compagni con un cattivo linguaggio. Non ha mai studiato le lezioni. Non merita la promozione e non è in grado di fare la quinta. Lo proporrei per una classe differenziale [Silvio, classe IV, 1966].

In effetti questo soggetto si è rivelato nel corso dell'anno elemento perturbatore della classe con ripercussioni negative su tutto il resto della scolaresca [Mario, classe I, 1966].

Affinché impari che la scuola è una cosa seria e che lo insegni ai suoi figli [Emanuele, classe IV, 1970].

È un caratteriale immaturo, instabile, irrequieto, impulsivo, eccitabile, disattento, privo di senso morale, portato alla aggressività e alla violenza, alla menzogna e alla ribellione [Marcello, classe I, 1971].

La soluzione medico-psicologica

Nei primi anni Sessanta nella scuola si era diffusa un'ampia fiducia nell'aiuto che medici e psicologi con le loro diagnosi avrebbero potuto dare all'individuazione di alunni bisognosi di particolare attenzione e si erano moltiplicate richieste del loro intervento. Il nuovo entusiasmo nascondeva un equivoco alimentato sia dalle pressioni di strutture e figure professionali interessate a espandere la loro presenza nella scuola (psicologi e équipe psico-medico-sociologiche) sia dagli insegnanti che pensavano di poter risolvere problemi di gestione di alunni difficili col ricorso al medico.

Nelle relazioni si incontrano di frequente, anche accompagnate da giudizi assai drastici, proposte per mandare alunni "problematici" in apposite strutture che, con molta confusione, erano definite «scuole speciali», «classi differenziali», «classi di aggiornamento», confusione che tuttavia non era solo degli insegnanti ma imputabile a definizioni legislative generatrici di equivoci. Nel 1962 la C. M. n. 4525 del 9.7.1962 fece un po' di chiarezza: «A seconda delle forme e del tipo delle minorazioni, gli alunni saranno avviati alle scuole speciali o alle classi differenziali». La legge istitutiva della scuola media unica (L. n. 1859 del 31.12.1962) prevedeva la possibilità di istituire classi di aggiornamento in prima e in terza oltre a classi differenziali. Ci si appropriò di questa terminologia per chiedere e spesso ottenere l'inserimento di alunni "difficili" in classi particolari. A questa prassi, nel mutato clima del post-Sessantotto e con la critica delle "istituzioni separate", si sostituì via via una prospettiva di sostegno degli alunni con handicap di vario genere senza allontanarli dalla propria classe e verso la fine degli anni Settanta il capovolgimento di impostazione fu completo con la Circolare Ministeriale n. 4408 del 29.7. 1971 (Comassi, 1979, 74).

Di questo percorso nelle relazioni degli insegnanti non c'è traccia e neppure un'eco: per quegli insegnanti segnalare al direttore didattico l'inserimento in una qualsiasi istituzione separata (c'era anche la scuola all'aperto) significava potersi disfare di alunni comunque difficili. Ottenere e proteggere la propria bella classetta era vecchia aspirazione generalmente condivisa dagli insegnanti che si contendevano l'assegnazione ad una sezione piuttosto che a un'altra. Con lo stile paradossale che

contraddistingueva le sue opere Lucio Mastronardi, nel 1962, aveva descritto con amarezza e sarcasmo il fatidico momento della formazione delle classi. Nella nostra scuola si era ben lontani da questi eccessi ma il clima permetteva di esprimere, con sorprendente ingenuità, giudizi pesantemente discriminatori se una maestra poteva iniziare la sua relazione con «Lo scolaro, nato a Genova, è un mulatto di natura istintiva, ma tardo di intelligenza» [Ermanno, classe I, 1961].

Accanto a insegnanti che continuavano ad usare una terminologia tradizionale c'era chi nel tentativo di affinarsi costruiva strutture barocche in un linguaggio psicologico non ben digerito: «Il bambino presenta difficoltà adattive ed insufficienze a carico dell'apprendimento rapportabile ad una situazione di immaturità neuropsicologica» [Francesco, classe I, 1972].

Benvenute erano le diagnosi rilasciate da un'autorità medica che dava alla richiesta dell'insegnante valore di scientificità inappellabile, vista anche la fiducia di cui in quel momento godevano tecniche di rilevazione del grado di intelligenza come i test e il calcolo del Q. I.

Per il deficit intellettivo: mediante test di T. M. e di WISC è stato valutato un Q. I. di 0,80 e 0,83. Per il comportamento con irregolarità di tipo 'eteroplastico' piuttosto gravi, che dà al bambino difficoltà di accettazione di una vita armonica di gruppo che si traduce, accanto ai compagni, in atti inconsulti, aggressivi ed asociali [Filippo, classe I, 1965].

Io non ho più insistito nel pretendere da lei ancora uno sforzo mentale notevole e necessario dopo il colloquio avuto con la mamma e con lo zio, i quali mi dichiararono che da una visita medica la bimba era stata giudicata di età mentale inferiore alla norma [Sabrina, classe III, 1965].

Il giorno 9 aprile veniva sottoposto a visita all'Ambulatorio di Neuropsichiatria con il seguente referto: «L'alunno è affetto da insufficienza mentale grado intermedio. Q. I. 68; Note di cerebropatia» [Sebastiano, classe I, 1968].

L'alunno è stato visitato, e lo sarà ancora il 20 c. m. presso l'Istituto di psicologia dell'ospedale Gaslini [Pietro, classe III, 1969].

Segnalata dall'ottobre scorso all'assistente sanitaria, e quindi per controlli e cure, indirizzata al Gaslini [Carmelina, classe I, 1969].

L'alunna è una ritardata mentale per cui è stata richiesta la visita psicotecnica [Anna Maria, classe I, 1969].

Pare che sia stata segnalata e proposta per la frequenza alle Scuole Speciali [Irene, classe III, 1970].

A detta della madre, sottoposto a test psicologici, gli hanno riscontrato un Q. I. inferiore alla media [Mauro, classe IV, 1972].

È stata sottoposta a test psicométrico che ha rivelato un'età mentale pari a 5 anni [Antonella, classe I, 1972].

Il rendimento dell'alunna è stato nullo. Ella non è in grado di apprendere le normali cognizioni scolastiche. È infatti presente un rilevante difetto intellettivo (Q. I. intorno a 50) con gravi difetti del linguaggio, gravi difficoltà nell'orientamento spaziale, nel riconoscimento dello schema corporeo, nell'orientamento temporale, nel senso cromatico, nell'organizzazione visuo-motoria (dalla diagnosi del CMPP) [Concetta, classe I, 1973].

Più che scolasticamente la bimba, a mio modesto parere, dovrebbe essere giudicata da un

medico specialista, forse è una tara familiare, poiché anche una sorellina della 2a classe presenta gli stessi inconvenienti psico-fisici [Paola, classe I, 1973].

La fiducia in una medicina risolutrice dei problemi scolastici era decisamente eccessiva e pericolosamente aperta a soluzioni autoritarie come attesta il caso sorprendente, l'unico in cui ci si è imbattuti, di un intervento medico servito a far retrocedere una scolara dalla I classe all'asilo: «Essendo passata all'inizio dell'anno alla scuola materna per consiglio del medico» [Luisa, classe I, 1973]. O sbrigativamente catalogata: «Proposta dal medico scolastico per una scuola all'aperto, non fu accettata per il seguente motivo: -tale tipo di scuola non è per deficienti, la bambina è una deficiente» [Rosaria, classe I, 1961].

Della diagnosi dell'esperto gli insegnanti non sempre sembravano aver bisogno: se la facevano da sé insieme con la prognosi:

Se debbo proprio esprimere il mio parere su di lui, credo di non errare giudicandolo un ragazzo da scuole speciali, o per lo meno da classe di recupero [Giancarlo, classe IV, già ripetente in prima, 1961].

È uno scolaro del quale si dovrebbe aver cura in scuole speciali o in particolari classi di recupero [Alberto, classe IV, 1962].

Per il bene della piccola è necessario il trasferimento in una scuola speciale [Maria, classe I, 1972].

Si considera più opportuno affidarla ad una scuola speciale adattando il metodo di insegnamento alle sue reali capacità, che non sono quelle dei bambini che frequentano la scuole normali [Rosa, classe I, 1962].

Il bimbo non è assolutamente in grado di frequentare una scuola normale. Ho consigliato i genitori di iscriverlo ad una scuola differenziale [Mauro, classe I, 1964].

Sia per lo sviluppo mentale così tardo, sia per la situazione della fanciulla estremamente misera propongo quest'alunna per le scuole speciali, nelle quali potrà trovare un metodo adatto alle sue capacità e un'assistenza di cui ha tanto bisogno (padre manovale – otto figli, dei quali uno minorato) [Anna Maria, classe I, 1963].

Senza dubbio è un debole mentale [Placido, classe I, 1964].

Ritengo necessario iscriverlo presso una Scuola Speciale per dargli la possibilità di sviluppare le sue capacità in un ambiente adatto alla sua mentalità [Paolo, classe I, 1964].

Si ritiene quindi necessario che l'alunno ripeta la classe, consigliando inoltre, ove possibile, la frequenza di scuole speciali [Antonio, classe III, 1968].

Sarebbe opportuno affidarlo ad una scuola specializzata che lo curi almeno per un po' di tempo [Angelo, classe I, 1969].

Tali lacune forse potrebbero venire colmate da una scuola differenziale, dove gli alunni essendo pochi, possono essere seguiti più sicuramente nelle loro difficoltà [Fabrizio, classe IV, 1969].

È un'alunna che ha bisogno di una visita psicomotoria e di frequentare una scuola speciale [Tiziana, classe I, 1969].

Le gioverebbe la frequenza in una classe differenziale di recupero [Paolo, classe III, 1970].

Necessita di frequentare una classe differenziale [Marcella, classe I, 1971].

Sottintesa alla richiesta di smistamento in classi particolari c'era la confusione tra situazioni di effettivo disagio psichico o di handicap (termine mai usato in queste relazioni) con altre che ben poco vi avevano a che fare. Ogni alunno che non si inseriva nella classe secondo il modello trasmesso dalla tradizione e voluto dall'insegnante veniva classificato portatore di turbe psichiche e bisognoso di ambiente speciale. La stessa richiesta indifferentemente di inserimento in classi speciali o differenziali o di aggiornamento o di qualcosa di non ben precisato conferma che si mirava a una soluzione qualsiasi purché questa comportasse l'allontanamento dell'alunno dalla classe.

Gran parte degli scolari proposti per l'inserimento in classi speciali erano meridionali giunti da poco al Nord per i quali si confondevano le carenze intellettive con le difficoltà ad inserirsi in un mondo con regole e linguaggi sconosciuti: conferma di scarsa attenzione degli insegnanti alle problematiche sociali.

Non sarebbe giusto imputare a questi insegnanti solo atteggiamenti di chiusura culturale nei confronti della nuova situazione che stavano vivendo e di fronte alla quale né loro né la scuola avevano ancora elaborato risposte adeguate. Accanto a proposte e soluzioni che appaiono di comodo ci sono sincere confessioni di insegnanti che non sapevano come affrontare e risolvere situazioni di crisi e vivevano la sofferenza di non saper come intervenire.

La sua data di nascita – 19 ottobre 1948 – denuncia già da sola uno stato di cose fuori del normale. A sentir lui, l'essere ancora alunno di quarta a dodici anni è dipeso da successivi cambiamenti di scuola, null'altro, ma c'è un particolare che illumina la situazione. Lo scorso anno Luciano fu espulso dalla scuola e trasferito in questa classe, dove è riuscito a diventare elemento catalizzatore delle tendenze negative degli altri ragazzi. Il suo esempio ha nuociuto nel complesso della scolaresca e spesso sono stata indotta a pensare all'opportunità di un suo isolamento. La maggiore età e il naturale ascendente che spesso i più indisciplinati hanno sugli altri, gli conferiscono purtroppo una certa deleteria potenza, per cui penso che la scuola trarrebbe giovamento da un suo definitivo allontanamento. Non è un ragazzo privo d'intelligenza; ma egli ne fa un uso che oserei dire malvagio, esprimendola in una ribellione continua, con prese di posizioni sovvertitrici del normale andamento della vita scolastica, con impennate che raggiungono la sfrontatezza e con la mancanza assoluta di senso della responsabilità. La scuola per lui è fatta di cose inutili: lo studio, la cultura, l'interesse, l'autorità che bisogna ignorare o ancor meglio boicottare. L'insegnante è praticamente l'avversaria; i compagni migliori le vittime designate, i più deboli una logica conquista. Ho provato tanto a cambiarlo ma mi sono sentita terribilmente sola, nel mio tentativo. La famiglia non cura questo ragazzo, il cui avvenire alla luce dell'esperienza di oggi, minaccia di essere piuttosto incerto [Luciano, classe IV, 1961].

La barriera del dialetto

I primi anni Sessanta videro una impetuosa migrazione dal Sud e Genova fu uno dei punti d'arrivo del flusso. Prendendo come elemento significativo il luogo di nascita degli scolari (in molti fogli manca) e ricordando che la consistenza di questo

dato è certamente inferiore alla realtà perché non può tener conto dei bambini nati al Nord da famiglie di emigrati e di molti casi non dichiarati, gli scolari meridionali bocciati rappresentano una percentuale che approssimativamente può essere valutata oltre il 30%.

	anno	anno	anno	anno	anno	anno	anno	anno	anno	anno	anno	anno	anno	anno	anno
	60/61	61/62	62/63	63/64	64/65	65/66	67/68	68/69	69/70	70/71	71/72	72/73	73/74	77/78	78/79
G	20	4	8	14	35	20	28	27	16	13	10	10	6	4	14
N	16	15	13	21	//	3	4	1	1	4	1	2	2	1	1
M	8	9	16	17	19	12	20	13	10	6	3	4	1	1	//
T	44	28	37	52	54	35	52	41	27	23	14	16	9	6	15
<i>G = bocciati nati a Genova..... 229</i>															
<i>N = bocciati, manca il luogo di nascita..... 85</i>															
<i>M = bocciati nati nel Meridione139</i>															
<i>T = bocciati in totale.....453</i>															

Una piccola strage di immigrati che tuttavia non può essere imputata a discriminante e razzistica intenzione degli insegnanti ma ai limiti della loro cultura didattica. Ci si rendeva conto del fenomeno ma si era privi di risposte adeguate: si bocciava in mancanza di alternative che non fossero lo smistamento dei soggetti svantaggiati in altre classi.

L'alunna è proveniente dalla Calabria. Non riesce in nessuna materia e manca anche di volontà; non è possibile promuoverla alla classe IV [Rosalia, classe III, 1963].

Dimostrò di non avere le basi sufficienti per frequentare la classe terza [Ida, classe III, 1963; nata in provincia di Potenza].

L'alunno è un ragazzo di media intelligenza e di discreta volontà, ma è giunto dalla Sicilia con una preparazione talmente insufficiente che non è riuscito ad assimilare che una piccolissima parte del programma [Francesco, classe IV, 1963].

La sua preparazione a principio d'anno presentava profonde e numerose lacune (frequentò le prime tre classi al paese natale) [Clara Erminia, classe IV; nata in provincia di Cagliari, 1963].

Proviene dalla Calabria e parla il suo dialetto, le riesce difficile esprimere il suo pensiero. È conveniente farle ripetere la classe 3a [Isabella, classe III, 1962].

Frequentò saltuariamente le prime tre classi in Calabria: la scarsa intelligenza e l'insufficiente preparazione non le han permesso di fare quanto avrebbe voluto [Maria Grazia, classe IV; nata in provincia di Reggio Calabria, 1963].

Io penso che, ripetendo la 1a classe, non solo possa riaprire con profitto il suo itinerario scolastico, ma riacquistare quella fiducia in se stesso e superare quello smarrimento psichico che, a detta della madre, ha subito, allorché dal paesino sardo è giunto a Genova [Salvatore, classe I, 1964].

Nei suoi lavori porta pertanto la mancanza assoluta dell'idioma italiano conservando in ogni parola solo ed esclusivamente il dialetto [Roberto, classe III, 1964].

Ritardato sviluppo mentale dovuto in parte all'ambiente in cui vive: parla solo siciliano [Anna Maria, classe I, 1965].

Legge quasi compitando e scrive poco e sgrammaticato con espressioni dialettali siciliane [Franco, classe I, 1965].

Si esprime in un italiano meridionale molto scorretto [Anna Maria, classe I, nata a Messina, 1966].

La bimba, appena giunta dal paese di origine, ha stentato molto ad inserirsi nella comunità scolastica anche per il suo carattere introverso ed il suo temperamento quasi selvaggio [Concetta, classe I, nata a Palmi (RC), 1970].

Le numerose assenze, le difficoltà ad inserirsi nel gruppo e il costante uso del dialetto meridionale da parte dei genitori, non hanno permesso alla bimba l'ammissione alla II classe [Marina, classe I, 1973; nata a Napoli].

C'è da chiedersi quanti dei giudizi di incapacità o di mancanza di intelligenza dipendessero dalle carenze linguistiche di chi non aveva mai parlato in italiano. Non sembra esservi dubbio che giudizi di «scarsa volontà di applicazione» e «immaturità» per uno scolaro che parlava solo il dialetto, travisassero clamorosamente la situazione. Non c'era cattiveria o malizia, piuttosto un'incapacità a muoversi al di fuori degli schemi che gli insegnanti avevano sempre usato. Erano maestri che venivano dall'esperienza dell'immediato dopoguerra e che spesso radicavano la loro formazione negli anni del Ventennio, quando il fenomeno migratorio interno non era ancora esploso. A nessuna di loro veniva in mente di tracciare un percorso individualizzato, magari consigliandosi col direttore didattico che in quel momento era avvertito ancora come una guida pedagogica.

Che cosa valutavano gli insegnanti

L'elevato numero di assenze giustificavano di per sé il giudizio negativo ma era meglio aggiungere qualche altra pecca:

Le numerose assenze le hanno impedito di impegnarsi con volontà nello studio [Laila, classe III, 23.6.1966].

Ha frequentato poco perché di salute cagionevole [Carmela, classe III, 1966].

Non è stato promosso alla classe 5a per i seguenti motivi per lo scarso rendimento e le numerose assenze [Francesca, classe IV, 1971].

Molte assenze e scarsa intelligenza [Anna Maria, classe IV, 1971].

Ha frequentato cinque mesi di scuola senza alcun risultato positivo. Non ha frequentato il terzo trimestre e parte del secondo [Vincenzo, classe I, 1973].

L'orizzonte valutativo degli insegnanti ruotava su alcune parole d'ordine assai semplici e confermate da un'antica abitudine: prima di tutto c'era la cattiva condotta che significava sfuggire al controllo del maestro e che veniva bollata come «immaturità morale» riprendendo e travisando l'infelice formula dei Programmi (1955) e della pagella scolastica che prevedevano il voto di «Educazione morale e civile – Educazione civica» mescolando ubbidienza e galateo.

Grave ancora la sua immaturità morale: molto irregolare nella condotta; privo d'impegno; disordinato [...] Trascurato completamente dalla famiglia, in balia di se stesso, risulta di conseguenza moralmente e socialmente danneggiato [Pasqualino, classe III, 1966].

Penso sia opportuno fargli ripetere la classe, perché la maturazione morale non può esplodere durante i mesi delle vacanze estive, ed una severa lezione è sempre salutare per gli indisciplinati [Gianluigi, classe IV, 1965].

La sua immaturità morale ha dato motivo, per tutto l'anno scolastico, a irregolarità nella condotta, nell'ordine, nel lavoro, impegnando continuamente la sorveglianza dell'insegnante [Roberto, classe IV, 1965].

Utilizzati ampiamente il «ritardato sviluppo intellettuale», la «mancanza di interesse». A questi si aggiungeva, colpa tra le più gravi, la carenza di «buona volontà».

Oltre ad una scarsa intelligenza manca di buona volontà [Franca, classe III, 1963].

L'alunna nata a Butera (Caltanissetta) non è stata promossa alla 5a classe perché ha bisogno di una maggiore maturità che le permetta di seguire con meno fatica il programma [Grazia, classe IV, 1963].

L'alunna viene respinta perché dimostra di non essere ancora intellettualmente sviluppata per il passaggio alla 2a classe [Caterina, classe I, 1963].

L'alunna, frequentante la Ia classe, è stata respinta per scarso sviluppo mentale [Antonella, classe I, 1964].

Sviluppo intellettuale scarso, incapace di comporre una parola corretta [Rosina, classe I, 30 giugno 1965].

Non è riuscita ad apprendere la scrittura, ma tanto meno la lettura per ritardato sviluppo mentale e psichico [Irene, classe I, 1965].

Il suo sviluppo intellettuale è inferiore alla sua età perciò il rendimento scolastico è scarso [Gianna, classe III, 23.5.1966].

La bimba è tarda nell'apprendimento, molto infantile e immatura per la promozione alla 4a classe [Caterina, classe III, 1966].

La bimba è tarda nell'apprendimento e molto infantile [Vittorina, classe III, 1966].

In tutto l'anno ha dimostrato scarsa maturità e non si è applicato affatto [Vincenzo, classe I, 1969].

La bambina ha dimostrato nel corso dell'anno scolastico scarsa capacità di apprendimento e mancanza di buona volontà [Roberta, classe IV, 1969].

In tutto l'anno ha dimostrato scarsa applicazione ed incostanza [Maria Luisa, classe I, 1970].

Ha lento sviluppo intellettuale e scarsa maturità [Velia, classe I, 9-6-1971].

È difficile definire relazione il giudizio di un paio di righe eppure la maggior parte delle "relazioni" hanno questa dimensione. Compilate per dovere d'ufficio rispondevano all'obbligo burocratico mirando a impiegare il minore dispendio di energia possibile: gli insegnanti erano certi che nessuno avrebbe trovato a ridire, che nessuno le avrebbe neppure lette, non il direttore didattico, non l'ispettore che firmavano qualunque pezzo di carta sgualcito e pasticciato. Quanto ai genitori ci sarebbe voluta una contestazione giuridica per tirar fuori un documento coperto dal segreto d'uffi-

cio. La rozzezza e la tautologia di molti giudizi discende proprio da questa consapevolezza.

La scolara è stata respinta, perché giudicata non idonea a frequentare con profitto la classe 4a. [Enrichetta, classe III, 1961].

L'alunna, iscritta alla IV classe non è stata promossa alla V classe perché non la giudico preparata a sostenere lo studio impegnativo del prossimo anno [Angela, classe IV, 1961].

L'alunna iscritta alla 4a classe di codesta scuola, non è stata promossa alla 5a classe, perché non la giudico preparata a sostenere lo studio impegnativo del prossimo anno [Serafina, Franca, classe IV, 1962].

L'alunna, frequentante la classe 4a, in codesta Scuola, è stata respinta perché giudicata non idonea a frequentare una classe 5a [Patrizia; Alba; Cinzia; Maria Grazia; Anna, classe IV, 1964].

L'alunna, frequentante la Ia classe, è stata respinta perché giudicata non idonea a frequentare la 2a classe [Anna, classe I, 1964].

L'alunna, frequentante la 3a classe, non è stata promossa perché giudicata non idonea a frequentare una 4^a classe [Maria, classe III, 1964].

Non è stata promossa alla classe 5a perché non ritenuta idonea a frequentare la classe quinta [Daniela, classe IV, 1966].

La bimba non ha raggiunto la maturità sufficiente per seguire il programma della 4a classe [Silvana, classe III, 1974].

Molti insegnanti si rendevano conto di come il quadro ambientale socialmente e culturalmente deprivato incidesse negativamente sugli effetti della scolarizzazione. Nelle loro relazioni c'è quella comprensione e quella partecipazione con cui tradizionalmente si guardava ai bambini "poveri". L'insegnante si commuove per le sofferenze familiari e ambientali dei suoi alunni ma ciò non serviva a salvare dalla bocciatura né a spendere qualche parola in favore della giustizia sociale né tanto meno ad attivare procedure didattiche capaci di aiutare gli sfortunati. Il compianto è l'unica reazione:

I giorni di assenza di quest'anno sono stati ben 40 dovuti in massima parte a motivi di ordine familiare: ha avuto la madre ammalata e ricoverata all'ospedale e doveva quindi con una sorella un po' [sic] anormale provvedere alle faccende di casa ed alle cure di tre fratellini di cui uno di pochi mesi. [Maria Grazia, classe IV, 1962].

Al pomeriggio il ragazzo viene mandato dalla famiglia in giro a vendere fiori per cui, quando torna a casa, stanco, ha poca voglia di studiare [Giuseppe, classe III, 1969].

L'alunno è orfano di padre; la madre lavora pertanto l'alunno resta affidato, esclusivamente, alla nonna, donna di tarda età [Giovanni, classe IV, 1969].

L'ambiente familiare di basso livello culturale (i genitori sono analfabeti) non ha contribuito allo sviluppo psichico ed alla maturità mentale che sono molto inferiori all'età anagrafica [Francesco, classe I, 1968].

Gli insegnanti sono ben consapevoli delle condizioni culturali ed economiche svantaggiate di famiglie per le quali seguire gli studi del figlio è impossibile per moti-

vi di collocazione sociale ma non ne fanno derivare la logica conseguenza di una loro stretta relazione con la bocciatura. Ricerche sociologiche degli stessi anni su questo tema erano chiare:

Circa i due terzi degli intervistati e in particolare le femmine, accettano la bocciatura come “rimedio” per la maturazione psichica e intellettuale dell’alunno o come “punizione” per lo scarso impegno e per la mancanza di acquisizione di un livello minimo di preparazione e non la riconoscono come strumento di discriminazione classista (Gattullo 1976, 145).

La maggior parte degli insegnanti elementari è portata a considerare le condizioni sociali e il rendimento scolastico degli alunni come due concetti separati, l’ultimo dei quali dipende quasi esclusivamente da presunte “doti” e da orientamenti (“la buona volontà”) immanenti nella personalità dell’alunno e perciò difficilmente modificabili (IREF 1976, 86).

Una selezione piuttosto ampia avveniva in prima classe; in seconda l’esame di compimento del primo ciclo, a giudizio degli insegnanti fin troppo semplice, lasciava poche possibilità alle bocciature che riprendevano in terza, considerata la classe più difficile; un’ultima pulizia in quarta prima di affidare i sopravvissuti all’esame finale. Tra le giustificazioni di questo procedimento a singhiozzo c’era quella di aver generosamente dato fiducia nei precedenti anni allo scolaro che non aveva corrisposto alle aspettative e quindi non meritava ulteriore comprensione.

Al termine della seconda classe, pur rilevando lo scarsissimo valore dell’alunna, ho fatto credito e l’ho promossa. E poi come non promuovere una bimba di già nove anni, ripetente, con la troppo semplice prova che conclude il primo ciclo di studi elementari? Ora, alla fine della classe terza, non posso ancora largheggiare con una scolara che non sa eseguire moltiplicazioni e divisioni, che non conosce il valore delle misure, che non intuisce, generalmente, anche la più semplice risoluzione di un problema ed è scorrettissima nell’ortografia. Inoltre, l’alunna, non mi dà ormai speranza alcuna di migliorare [Susanna, classe III, 1962].

Già lo scorso anno avevo pensato di fargli ripetere la classe, ma la speranza che forse avrebbe potuto riprendersi, mi ha deciso a promuoverlo [Riccardo, classe IV, 30 giugno 1961].

L’ho sempre promosso, sperando in un miglioramento [Antonio, classe IV, 1968].

Questo ragazzo non è in condizione di affrontare il programma perché è stato portato alla IIIa classe dallo scrivente con la speranza di un sostanziale miglioramento. Questo non è avvenuto per molti motivi; primo tra tutti il completo abbandono in cui lo lascia la famiglia e una notevole tendenza al male del ragazzo stesso [Giovanni, classe III, 1969].

Benché anche negli anni passati queste fossero le condizioni dell’alunno, l’ho sempre promosso, sperando in un miglioramento. A questo punto ... [Antonio, classe IV, 1968].

Fidando in una ripresa per il futuro, promossi l’alunna alla IV classe. Purtroppo ... [Fiorella, classe IV, 1968].

Ci sono spie rivelatrici di come procedessero gli insegnanti diligenti nello stendere relazioni più articolate e dignitose. Una maestra nel 1962 utilizza un giro di frasi originale: «L’ammetterla alla classe successiva del ciclo non costituirebbe darle fidu-

cia, ma defraudarla del tempo necessario alla sua maturazione intellettuale. In coscienza, per il suo vero bene, l'alunna deve ripetere la classe I» [Giuseppina, classe I, 1962]. Anni dopo, la stessa insegnante ripete l'identica formulazione [Silvana, classe I, 1968]. C'era stato evidentemente un innamoramento per una formula che appariva azzeccata e che l'insegnante aveva fatto propria. Ma tra il 1962 e il 1968 altre tre maestre avevano ripetuto l'identica frase: «Inoltre, l'ammetterlo alla classe successiva del ciclo non costituirebbe dargli fiducia, ma defraudarlo del tempo necessario per la sua maturazione mentale. In coscienza, per il suo bene, l'alunno deve ripetere la classe prima» [Claudio, classe I, 1962], [Vera, classe I, 1966], [Laura, classe III, 1972].

Non è azzardato pensare che la frase fosse stata colta in qualche riunione e appuntata dalle maestre per la sua efficacia: elegante modo per fare apprezzare la bocciatura, e raffinata affermazione di operare per il bene del bocciato.

L'aria degli anni Settanta

Una conclusione sufficientemente confermata è quella del drastico calo delle bocciature che da alcune decine degli anni Sessanta passano a poche unità nel successivo decennio. Non c'è dubbio che si faceva sentire la nuova sensibilità diffusa da un'editoria che era stata fortemente influenzata dal successo della *Lettera a una professoressa* e da una opinione pubblica che aveva recepito molte parole d'ordine dalle agitazioni studentesche e cominciava a vedere nella bocciatura una soluzione non idonea ad affrontare il disagio scolastico. Erano finalmente accolte con attenzione le teorie di pedagogisti poco seguite in passato come quelle di De Bartolomeis e Calonghi

La bocciatura – lo dimostrano numerose ricerche – non motiva a recuperare, anzi fa aumentare lo svantaggio, così da peggiorare il disadattamento sia scolastico sia sociale. I bocciati perdono ulteriormente terreno. La scuola, ricorrendo alla bocciature, con un fenomeno di proiezione scarica sull'allievo l'insufficienza e la colpa di un servizio pubblico che dovrebbe avere tra le sue finalità quella di ridurre lo svantaggio; condanna e non cura (De Bartolomeis, 1974, 5).

Fino a ieri, nel caso d'un insuccesso scolastico, si è insistito molto nel trarre dalla valutazione e in particolare dagli esami conseguenze negative per l'alunno concentrando la diagnosi soprattutto su due cause: la poca volontà di studiare o le sue scarse capacità, inadeguate per certi studi (Calonghi 1976,199-200).

A far diminuire le bocciature potevano contribuire anche motivazioni politiche in insegnanti che avevano vissuto, come studenti, il Sessantotto o ne avevano recepito qualche eco.

Se riescono ad affermarsi i dotati o comunque i meritevoli, ciò significa che chi non riesce non si è impegnato abbastanza o non ha capacità sufficienti. Scaricando sugli alunni le cause

del mancato rendimento e del fallimento personale, il sistema scolastico non viene messo in discussione, né si è indotti a denunciare le storture che impediscono che tutti, senza bocciature, giungano a livelli formalmente ottimali. Ciò è stato chiaramente e decisamente richiesto dai ragazzi di Barbiana, sulla base dell'individuazione dei diversi condizionamenti sociali e dei diversi punti di partenza dei Pierini e dei Gianni; lo stesso movimento del '68 ha tentato di risolvere il rapporto tra selezione scolastica e selezione sociale con la parola d'ordine di "non bocciare" (Gattullo et al. 1976, 140).

È un cambiamento che avviene con una certa lentezza e un po' sfasato rispetto alla presa di coscienza della pubblica opinione.

Con la metà degli anni Settanta le bocciature dovevano ottenere il via libera nelle riunioni finali dei Consigli di Interclasse. Del nuovo iter ci sono tracce per il 1977/78 e il 1978/79, dove tuttavia solo quattro relazioni sulle dozzina che son rimaste contengono in appendice lo strigato assenso: «Il consiglio di interclasse ha espresso parere favorevole alla proposta di non ammettere la suddetta alunna alla 3a classe elementare» (14 giugno 1978). L'anno successivo il procedimento si affina e si complica. «Per tali motivi dopo aver sottoposto il caso alla psicologa scolastica, ai genitori dell'alunno e al Consiglio di interclasse si ritiene utile, nell'interesse dell'alunno, la non ammissione alla classe IV» (16.6.1979).

Poche sono le insegnanti che sembrano avvertire un po' di aria nuova: in due relazioni si pone il problema delle negative conseguenze psicologiche della bocciatura. Quella bocciatura che la stragrande maggioranza dei maestri riteneva una salutare misura o su cui non si poneva neppure il dubbio circa le cause e gli effetti viene giudicata con ragionevole bilanciamento dei pro e dei contro. È un po' poco per sostenere che fosse arrivata un'eco delle discussioni post Barbiana ma è l'unica spia di un mutato modo di considerare la bocciatura.

L'alunna nata a Benevento iscritta per l'anno scolastico 1969/70 alla classe 4a non è stata promossa alla classe quinta per i seguenti motivi.

Lacune gravi in lingua italiana ed in aritmetica, che già avevano reso poco proficuo il rendimento scolastico nello scorso anno, ed estrema incapacità attentiva hanno reso vano il mio tentativo di condurla ad un positivo inserimento nell'attività scolastica. Poco utili sono state le schede di recupero infatti, dopo un primo momento di interesse e di impegno, in conseguenza della sua scarsa volontà, l'alunna ricadeva nel suo abituale atteggiamento rinunciatorio. Le condizioni di famiglia sono modeste, ma decorose, anche la mamma lavora e pur interessandosi alla figliola, non ha avuto la possibilità di seguirla molto da vicino. Questa situazione ha forse accresciuto il disorientamento scolastico della fanciulla. Pur considerando che ella incontrerà disagio nel perdere i compagni, la propria insegnante e la mortificazione di ripetere la classe ritengo che il provvedimento sia giustificato in quanto, le difficoltà che dovrebbe superare in quinta sarebbero sproporzionate alle sue forze. Il provvedimento è inoltre motivato dalla certezza che, durante l'estate, i genitori non sarebbero in grado di occuparsi di un valido recupero della fanciulla [Giovanna, classe IV, 1970].

È curioso che nessun insegnante suggerisse che il tempo pieno avrebbe potuto rappresentare un valido aiuto a colmare lacune o perfezionare competenze inad-

guate e che avrebbe potuto rendere meno frequente la bocciatura come osservavano i documenti scolastici di quel tempo. A Genova il «Tempo pieno era una realtà in quindici Circoli Didattici genovesi fin dal 1972/73» (Agrimonti, Torti 1975, 53).

Si ha l'impressione che quegli insegnanti fossero rimasti legati ad una didattica molto tradizionale e mai avessero sentito parlare delle esperienze di Mario Lodi o di Albino Bernardini né delle tecniche del Movimento di cooperazione educativa o dei libri di Bruno Ciari.

Bibliografia

- Agrimonti, Anna Piera e Torti, Maria Teresa. 1975. *La scuola tempo pieno. Indagine sui problemi e sulle prospettive della scuola a tempo pieno con particolare riferimento alla realtà genovese*, Genova: Scuola di formazione superiore-Centro ricerche.
- Archivio storico dell'Istituto comprensivo di Genova Castelletto
- Bernardini, Albino. 1968. *Un anno a Pietralata*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Bernardini, Albino. 1969. *Le bacchette di Lula*. Firenze: La Nuova Italia Editrice
- Calonghi, Luigi. 1976. *Valutazione*, Brescia: Editrice La Scuola.
- Ciari, Bruni. 1961. *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti
- Comassi, Mario. 1979. *Per l'inserimento degli handicappati nella scuola, Leggi e disposizioni amministrative ordinate e commentate*, Pisa: Edizioni Del Cerro.
- De Bartolomeis, Francesco. 1974. *Valutazione e orientamento*, Torino: Loescher.
- Gattullo Mario, e Antonio Genovese, Maria Lucia Giovannini, Gabriella Grandi, Gabriella, Eugenia Lodini. 1981. *Dal Sessantotto alla scuola: giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*. Bologna: Società Editrice Il Mulino.
- Lodi Mario. 1970. *Il paese sballato: diario di un'esperienza didattica*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Lodi, Mario. 1972. *C'è speranze se questo accade al Vho*. Torino: Giulio Einaudi Editore. Prima edizione 1963. Milano: Edizioni Avanti.
- Mastronardi, Lucio. 1962. *Il maestro di Vigevano*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Rapporto IREF. 1976. *Maestri in Italia: chi sono, cosa pensano, come operano*. Roma: Coines Edizioni, 1976.
- Sansone, Gaetano. 1973. *Il bambino che viene dal Sud. Interviste ai bambini immigrati nelle grandi città*. Milano: Emme Edizioni.
- Scuola di Barbiana. 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Editrice Fiorentina.
- Tornesello, Maria Luisa. 2006. *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Pistoia: Petite plaisance.
- Zappella, Michele. 1976. *Il pesce bambino*, 1976. Milano: Gian Giacomo Feltrinelli Editore.

