

LA VOCE DEL C.N.A.D.S.I.

ORGANO DEL COMITATO NAZIONALE ASSOCIAZIONE DIFESA SCUOLA ITALIANA
E DEL MOVIMENTO LIBERTÀ E RIFORMA UNIVERSITÀ ITALIANA

LA PARITÀ SCOLASTICA: TRA EQUIVOCI E PREGIUDIZI

Il gran parlare che se ne è fatto in questi giorni, ha finito solo col sollevare un gran polverone nel quale si sono persi i contorni del giusto e dell'ingiusto. Alla base del dibattito, quando non c'è malafede, stanno pregiudizi e soprattutto equivoci vari spesso rinforzati appositamente per evitare il chiarimento. Come si fa altrimenti a spedire i ragazzi in piazza ad urlare proteste delle quali non sono in condizione di comprendere l'infondatezza?

Il primo equivoco riguarda proprio la terminologia. È sbagliato parlare di scuola privata e scuola pubblica. Tutta la scuola, in quanto tale è pubblica, perché svolge un servizio essenziale alla Comunità. Se mai la distinzione corretta è tra scuola statale e scuola non statale.

Chi insiste sul termine 'privato' lo fa per demagogia: la sinistra soprattutto, per sua natura statalista, riveste il 'privato' di una connotazione negativa, di basso profilo; combattere la scuola privata vorrebbe significare opporsi al minuscolo e meschino interesse di parte a difesa di quello più ampio e generale dello Stato, cioè di tutti i cittadini. In realtà i cittadini vengono difesi nella loro libertà e capacità di scelta proprio per la presenza di alternative all'offerta dello Stato sempre tentato dalla vocazione tipica di ogni Moloch di divorare e assorbire ogni singolarità.

Secondo equivoco: la scuola vera è solo quella dello Stato, la scuola di tutti per tutti.

Ma chi ha inventato questa barzelletta? Dove sta scritto che è scuola solo quella che impartisce lo Stato? Da quale principio discende che l'istruzione non può essere affidata ad altre agenzie? Lo Stato come unico dispensatore di Istruzione e formazione è tipico dei sistemi politici totalitari.

Chiunque invece è capace di guardare senza paraocchi sa che la libertà di istruzione caratterizza le democrazie avanzate. Appunto: libertà di Istruzione.

Qui si innesta **il terzo equivoco**. Chi procrea ha il diritto naturale di allevare, educare ed istruire il proprio rampollo; un diritto-dovere connesso al fatto stesso di averlo messo al mondo.

Ecco perché la famiglia naturale ha il diritto di avocare a sé tale compito, se si sente in grado di farcela.

La società è abilitata a istruire e formare i ragazzi solo in seconda battuta, su dele-

ga della famiglia, ma una delega non cancella il diritto naturale del delegante. Se lo Stato non funziona o se altre agenzie educative danno alla famiglia più garanzie, la libertà di delega torna al delegante. Solo lo Stato totalitario nega tale libertà di scelta, cioè il diritto di delega. Sparta docet ma i regimi totalitari che hanno insanguinato il novecento, soprattutto il nazismo e il comunismo, sono stati in materia assai più feroci.

Il fascismo ci provò, ma la sua scuola fu totalitaria all'acqua di rose, come in fondo lo era il regime.

Troppe menzogne sono state dette in proposito, che la storia ha già in qualche modo smascherato o ridimensionato.

Quarto equivoco: non si devono dare soldi ai 'privati'. E chi dice il contrario? Il problema vero è di non far pagare due volte alla famiglia lo stesso servizio. Ogni nucleo familiare, infatti paga già le tasse allo Stato per l'istruzione dei propri figli. Ma se, per qualsiasi motivo, vuole mandarli ad una scuola non statale, è costretta a spendere una seconda volta per ciò che ha già pagato. D'altra parte le scuole non statali si reggono solo sulle rette e se vogliono sopravvivere devono poter disporre di strumenti didattici e operativi almeno pari a quelli dello Stato. Il sistema più semplice per uccidere la scuola non statale ed eliminare la concorrenza è proprio quello di costringerla a chiedere rette sempre più esose o spingerla, per sopravvivere, ad accettare compromessi sulla qualità dell'insegnamento e sul tipo di popolazione scolastica, fino a subire l'accusa di 'diplomificio', un'accusa ipocrita proprio da parte di chi le impedisce di sopravvivere. Inoltre, proprio operando così, lo Stato scippa oggettivamente proprio alle famiglie povere il diritto - che altri esercitano - di scegliere per i propri figli la scuola che ritengono più adeguata alle loro capacità e speranze. E questa sarebbe democrazia e parità di diritti e opportunità?

Quelli che strillano di non dare soldi ai 'privati', aggiungono sempre che si tratta di dettato costituzionale e a tale menzione si alzano in piedi compunti come non farebbero in chiesa. Dimenticano che a parte le diverse interpretazioni possibili su quel testo e che risalgono addirittura ai padri costituenti, ci sono molti altri 'dettati' altrettanto costituzionali che garantiscono il diritto allo studio con parità di

(continua a pag. 2)

ANCHE PRISMA SCENDE IN CAMPO CON UN LIBRO BELLICOSO

Fa piacere constatare che, finalmente, un gruppo di giovani colleghi si è svegliato. Sembrava che avessero ingoiato tutto: le okkupazioni, le autogestioni, lo statuto degli studenti, la sperimentazione devastante della riforma Brocca, gli **'accorpamenti'** e la sedicente **'razionalizzazione'** degli istituti scolastici, l'aggiornamento coatto, l'autonomia selvaggia oppure pilotata dall'alto, ecc. ecc.

Ci voleva il disastroso attivismo di Berlinguer e, in particolare, il dissenso ukase sui nuovi programmi di storia per far traboccare la proverbiale goccia dal vaso ed accendere di legittimo sdegno un migliaio e mezzo di docenti, per lo più di Liceo.

Si è così costituito il 6 dicembre 1997, intorno ad un nucleo originario guidato dal prof. Fabrizio Polacco, **"un progetto e non un'associazione"**, denominato PRISMA (Progetto per la Rivalutazione dell'Insegnamento e dello Studio del Mondo Antico).

L'interesse, per altro, degli animosi colleghi è puntato soprattutto sugli studi classici in imminente pericolo di soppressione, in base alla rozza logica della sinistra al potere, tanto simile, per rimanere nel mondo antico, a quella di Tarquinio il Superbo del quale narra Livio (I,53, 5-6). Tarquinio il Superbo, dunque, al messaggio del figlio che gli chiedeva *"quidnam se facere vellet"* per mantenere il potere a Gabi, mentre *"velut deliberabundus et tactus"* passeggiava in giardino *"summa papaverum capita dicitur baculo decussisse"*.

Il messaggero non capì, ma riferì fedelmente ed il figlio mangiò la foglia e *"ubi*

quid vellet pater quidque praeciperet tacitis ambagibus ei patuit, primores civitatis, criminando alios apud populum, alios sua ipsos invidia opportunos, interemit: che qualcuno dei nostri contemporanei abbia fatto tesoro della lezione di Tarquinio per eliminare, se non fisicamente, almeno moralmente, gli avversari politici?

Non saremmo però arrivati a preparare con la riforma scolastica dei "cicli" la soppressione effettiva dell'insegnamento della storia antica e medioevale, nonché del quinquennio liceale classico e dell'insegnamento del latino nei licei scientifici e linguistici, se le orde degli Unni berlingueriani non fossero state precedute dai greggi belanti di un pedagogume in parte targato politicamente, tipo Maragliano e compagni, in parte tanto limitato mentalmente e culturalmente da non accorgersi di fare parte delle congrega degli utili idioti.

La crisi attuale, pertanto, è stata voluta e progettata fin dagli anni '50, con un'azione sistematica che ha avvelenato, anno dopo anno, il clima scolastico, capovolgendo i naturali rapporti tra docenti e discenti e distruggendo i valori culturali e morali di fondo di una scuola che non sia solo un parcheggio per sfaticati e insolenti, oppure una stalla di quadrupedi assottiti.

Questa premessa è necessaria per presentare il recentissimo libro del prof. Fabrizio Polacco (lieder, malgrado la sua modestia, del PRISMA): **"La Cultura a picco. Il nuovo e l'antico nella scuola"** (i grilli, Marsilio, Venezia, 1998,

(continua a pag. 2)

VERSO UNA SCUOLA UNICA DI 8 ANNI?

In un mio recente breve articolo **"Quo usque?"** pubblicato nel numero del 1° Ottobre u.s. de **"La voce"** dico che le riforme scolastiche si succedono nel modo più sconsiderato e balordo.

Leggiamo ora sul alcuni giornali provinciali che Amministrazioni Municipali, Istituzionali, varie, Associazioni di genitori, spesso in contrasto fra loro, parlano di una scuola unita fra Elementari e Medie (in un determinato caso si parla anche di Scuole Materne!).

Non sappiamo ancor bene se si tratti di un unico edificio scolastico o di solo ples-

so scolastico con un solo direttore che per ora viene chiamato **'amministrativo'**. Ma l'idea innovativa è già stata lanciata ed il passo è breve per convincere lo stesso superiore Ministro della Pubblica Istruzione ad emanare in tal senso una disposizione.

L'idea non è originale: solo che arriviamo in ritardo di fronte ad altri popoli e ad altre Nazioni.

Finita la disastrosa lotta fra l'Italia e la Jugoslavia o meglio fra fascisti e partigiani, Tito concesse riformandolo, un piano di studio che sopprime quello preceden-

te, su per giù simile a quello Austriaco, sostituendolo con un solo Istituto che va dalla prima Elementare all'Ottava classe unitaria.

Noi, anzi, saremo più bravi e ci distingueremo portando la scuola unica da otto a undici anni computando in esso anche i Giardini di Infanzia.

Anzi mi correggo: l'obbligo correrà fino a quindici anni, come fu detto, sfiorciando il famoso ed atteso biennio, promessoci tanto nei tempi passati dopo la rivoluzione scolastica operata, come detto sopra. Un professore croato che insegna Latino e Storia dell'Arte in un Ginnasio croato (lì i Ginnasi assorbono anche i Licei che non esistono), mi informava che gli alunni

giungevano alle Superiori impreparati ed ignoranti assai più di prima.

Dico questo, nel timore che le chiacchiere di oggi diventino realtà futura.

La triste notizia si adegua alla programmazione in atto per far diventare la Scuola Italiana sempre più misera e sconsolata.

Sono già anni che lavoriamo in profondo stato di coma.

Come faremo un giorno per riabilitarla almeno un po', magari in sala di rianimazione? Purtroppo i medici ci diranno; avete aspettato troppo tempo. Ormai è finita. Consummata est.

LUIGI BALESTRA

LA PARITÀ SCOLASTICA: TRA EQUIVOCI E PREGIUDIZI

condizioni oltre ad obbligare la Repubblica a rimuovere gli ostacoli che impediscono il libero esercizio dei diritti previsti per ogni cittadino.

In realtà, se esiste davvero volontà politica di risolvere la *querelle* - questo è il vero problema - non c'è neppure bisogno di polemizzare con il divieto costituzionale.

Basterà specificare nella legge sulla 'parità' che lo Stato intende, com'è suo dovere, venire incontro alle esigenze delle famiglie e garantire che non pagheranno due volte il servizio pubblico dell'Istruzione.

Il che potrà avvenire o mediante la concessione di un 'bonus' scolastico che segua l'alunno dove si iscrive o semplicemente attribuendo alle singole famiglie interessate un credito d'imposta pari alla spesa media che esse affrontano se scelgono di far istruire i loro figli in scuole non statali.

Le famiglie con 740 smilzo lo avrebbero sotto forma di rimborso.

L'unico sistema, invece, che potrebbe incappare nel divieto costituzionale è proprio quello preferito dalla sinistra, cioè la stipula di 'convenzioni' con le singole scuole non statali.

Sarebbe la peggior soluzione, sia perché estrometterebbe le famiglie, sia perché condizionerebbe le scuole non statali soprattutto sul piano del loro progetto educativo e sul reclutamento docenti, il tutto alla mercé dello Stato sovvenzionatore.

A questo punto, meglio niente che l'omologazione forzata.

L'obiezione finale è quella forse più valida e va esaminata. Essa dice: se le cose

stanno così, lo Stato cosa ci sta a fare? La scuola non statale non mangerà le risorse di quella di Stato?

Innanzitutto il problema della scuola non statale non arriva a toccare il 10% della popolazione scolastica.

Dunque la stragrande maggioranza dei ragazzi continua a frequentare le scuole di Stato. Questa è, anzi, una responsabilità enorme sulla quale non si rifletterà mai abbastanza.

La scuola di tutti deve sforzarsi di essere necessariamente la più attrezzata e la migliore sul piano della qualità perché rappresenta l'immagine stessa della comunità.

Ma la scuola non statale, una volta messa in condizione di funzionare senza condizionamenti economici di sopravvivenza, potrà diventare una straordinaria occasione di concorrenza e di miglioramento per l'intera comunità scolastica. Inoltre spetta allo Stato, senza alcun dubbio, fissare i parametri generali di qualità, i percorsi curricolari essenziali, le condizioni fondamentali strutturali, igieniche e organizzative per tutta la scuola pubblica, statale e non.

Così come resta suo compito specifico, attraverso la rete organizzativa periferica, riportata a dignità e competenza, sorvegliare, controllare, anche severamente, che le regole del gioco siano state rispettate da tutti e che i ragazzi abbiano il meglio, in termini di opportunità e di stimoli educativi e formativi, quale che sia la scuola frequentata.

Capisco. È troppo bello per essere vero. Ma la scuola vive anche di speranza.

MANFREDO ANZINI

ANCHE PRISMA SCENDE IN CAMPO CON UN LIBRO BELLICOSO

pp. 139). L'A. illustra agilmente la benemerita azione di PRISMA, pubblicando la "lettera-appello al Ministro della P.I." per il "ritiro o la temporanea sospensione del D.M. del 4/11/96 sui nuovi programmi di storia". Al primo appello ben presto ne fa seguito un secondo diretto al medesimo ministro della P.I. con la proposta di una più ragionevole ripartizione della materia, il tutto corredato da 1500 firme e dall'approvazione di alcuni illustri Accademici dei

Lincei (p. 37) non abbastanza autorevoli, ahimè!, per far cambiare idea ad un ministro che si presenta soltanto come l'esecutore degli ordini di scuderia della sinistra scatenata (vedi l'esemplare vicenda del ddl sull'elevamento dell'obbligo scolastico passato dai 16 ai 15 anni per imposizione di Bertinotti e compagni). Una iniziativa che ha fatto un certo scalpore fu il convegno organizzato da PRISMA il 15/16 maggio scorso con il suggestivo titolo: "Il conflitto inesistente", nel-

la sede dell'Enciclopedia Italiana. Giustamente il Polacco dedica tutto il III capitolo del suo libro a trascrivere ampie citazioni dei discorsi di personaggi illustri a favore della formazione ricevuta nel Ginnasio-Liceo Classico genuinamente gentiliano (nessuno però ha osato pronunciare la parola proibita e tanto meno l'A.).

Ma ascoltare il ministro Ciampi che dichiara (p. 57) "Gran parte di quello che sono, del mio modo di essere, dei miei comportamenti nasce dal fatto che ho avuto la fortuna di avere una preparazione basata sostanzialmente su studi umanistici... Essa mi ha aiutato moltissimo, credo, anche in quello che è la preparazione alla decisione... vale a dire il rapporto tra conoscenza ed azione" (1), dà un senso di irritazione, perché, evidentemente, la formazione da lui tanto decantata non gli ha impedito di approvare la politica scolastica di pura demolizione, voluta dal governo di cui fa parte.

Gli interventi di tante brave persone, non solo militanti nel campo umanistico (per esempio i proff. Polara e Andreoni Fontecedro, alle pp. 70/72, 97, 105 e 81), ma anche nel campo scientifico (per esempio i fisici Radicati di Brozolo e Gallavotti, pp. 42/3 e 75/64, il chirurgo Cortesini, pp. 74/5) o di giornalisti (Paolo Mieli pp. 72/3 e Paolo Isotta p. 90) ci confortano, è vero, ma ci conforta assai meno il cosiddetto "catechismo", una serie cioè di domande e risposte perentorie dell'immane ispettore Antonio Portolano, ambiguo portavoce delle intenzioni ufficiali (pp. 79/80) in cinque proposizioni (2), egregiamente confutate,

(1) E continua così: "La cultura non specialistica e quindi in qualche senso la cultura di base umanistica, aiuta a coltivare un'attitudine alla scelta, alla decisione. E la vita, a qualunque livello, in qualsiasi momento della nostra esistenza, di responsabilità piccole e grandi, è una continua scelta: è la capacità di scegliere e di decidere che ci fa progredire".

(2) Eccole: "a) Verrebbe realizzato un insegnamento denominato "cultura o civiltà classica" rivolto a tutti i cittadini italiani che frequentano la scuola dell'obbligo, indipendentemente dall'indirizzo prescelto: esso consisterebbe nell'acquisizione di un insieme di conoscenze necessarie e sufficienti per assicurare il possesso dei valori fondamentali del mondo antico e delle proprie radici culturali. Tale disciplina verrebbe insegnata da chi conosce il greco e il latino per aver sostenuto i previsti esami universitari, anche senza l'insegnamento linguistico sarà limitato a conoscenze rudimentali (ad esempio saper leggere l'alfabeto greco) e non deve essere perciò considerato preliminare e pregiudiziale o preclusivo rispetto alla realtà del mondo classico". Obietta il prof. Polacco: "in una scuola per elettronici o per cuochi quante ore settimanali potranno realisticamente essere destinate a tale insegnamento? Credo che ipotizzarne due sia peccare d'ottimismo. Più probabile, direi, una. Che cosa rischia di diventare una cultura come quella classica compressa in una o due ore (magari di 45 minuti) settimanali? Semplicemente qualcosa di superficiale? O non magari una parodia o il fraintendimento di quegli stessi valori che si vorrebbero trasmettere?". Continua il Portolano: "b) nel primo dei sei anni delle superiori detto di "orientamento generale" sarebbero comunque inseriti quegli elementi di civiltà classica utili a poter scegliere negli anni successivi l'indirizzo classico". Ma poi al punto c) ripete che: "il greco ed il latino sarebbero invece insegnati negli indirizzi specifici che prevederanno tali discipline" "a partire dal terzo anno del ciclo superiore successivi al primo di orientamento generale" quindi per un anno di meno dell'attuale quinquennio liceale. Ma al punto d) aggiunge che: "tale biennio sarà di "orientamento mirato" in esso andranno create "passerelle" mediante le quali chi dovesse ripensare alle proprie scelte potrà, anche a metà dell'anno, senza traumi (mi raccomando!), né oneri di nessun genere per lui (raccomando!) trasferirsi "orizzontalmente" ad altri indirizzi". E qui mi fermo inorridita che tali previsioni provengano da un "ispettore capo della direzione generale dell'istruzione classica" e magna pars delle riforme che ci affliggono.

del resto, dal prof. Polacco in alcune pagine chiare e coraggiose (pp. 81/2) tra le migliori del libro.

Malgrado, però, le generose illusioni dei giovani colleghi e la speranza di una auspicabile prossima 'svolta', oggi ancora più difficile di ieri (noi la stiamo aspettando da quasi 40 anni), la risposta berlingueriana nei fatti non poteva essere più deludente, perché una decina di giorni dopo il convegno di PRISMA il ministro presentò il DDL sull'innalzamento dell'obbligo a 16 anni, subito abbassato a 15 anni, per spianare la strada alla riforma dei 'cieli' ed insieme per intralciare l'azione degli istituti di formazione professionale (in larga parte di matrice cattolica e in particolare dei Padri Salesiani).

Si è dimostrata così, una volta di più, l'inaffidabilità delle parole del ministro Berlinguer, più labili dei giuramenti di Lesbia a Catullo (carne 70): "dicit: sed mulier cupido quod dicit amanti/in vento et in rapida scribere oportet aqua".

Invano si spera che Berlinguer, Ciampi e il loro governo "inseriscano la retromarcia" (p. 78), come spiritosamente suggerì, nel corso del convegno, il prof. Luigi Radicati di Brozolo, l'unico che lealmente uscì dal consesso dei 'saggi' con una lettera di aperta critica. Nel capitolo 5 (pp. 109 sgg.) "La riforma che vorremmo", l'A. delinea "cinque principi fondamentali" coincidenti, in linea di massima, con quelli del C.N.A.D.S.I. (3), salvo che per un particolare tutt'altro che secondario: il PRISMA, cioè, si occupa soltanto delle medie superiori e specialmente del Liceo Classico, noi, invece, risaliamo alle elementari e alla media inferiore, perché li riteniamo percorsi condizionanti degli studi successivi, né trascuriamo altri problemi ugualmente importanti, come il reclutamento e la retribuzione degli insegnanti, la valutazione, gli esami, la condotta, gli organi collegiali, i limiti di una sana autonomia, ecc. ecc.

Gli animosi colleghi di PRISMA faranno le loro esperienze, assai dure, temo, come quelle che abbiamo fatto noi, sempre sulla breccia dai primi anni '60 in poi (e non abbiamo intenzione di ritirarci).

Il libro del prof. Polacco a noi non dedica neppure una noticina a piè di pagina, sebbene abbiamo inviato in copia le nostre pubblicazioni e regolarmente il nostro giornalino: siamo abituati al silenzio e non ce ne abbiamo a male, ben lieti che anche altri professino i principi che noi abbiamo sempre professati e allarghino la protesta e la controproposta per il bene della scuola e dei nostri ragazzi.

RITA CALDERINI

(3) Li enuncio per sommi capi: "innalzamento dell'obbligo in forma diversificata tra vari indirizzi, cioè in scuole di impostazione diversa", "riproposizione di uno o più indirizzi di studi a carattere liceale, cioè prevalentemente culturale e formativo"; "rivalutazione in tali indirizzi a carattere liceale del ruolo delle discipline classiche e di quelle scientifiche"; "inserimento nel primo ciclo degli indirizzi liceali dello studio storico e linguistico delle civiltà classiche e negli altri indirizzi di elementi di cultura e civiltà classica" (qui è meno chiaro come si potrebbe realizzare in concreto tale auspicio); "una scansione dei programmi di storia che, pur permettendo di giungere fino allo studio dell'età contemporanea, non penalizzi la storia antica e quella medioevale".

PLATONE POETA

L'inesauribile attività letteraria di Vincenzo Rossi recentemente si è rivolta a Platone e ha prodotto il libro "Platone poeta" (Centro Studi "Eugenio Frate", Cerro al Volturno) contenente una nota introduttiva e la traduzione di quattro opere di Platone: Simposio, Apologia, Critone, Fedone.

Anzitutto ci colpisce il titolo del libro, che è una novità; ma esso è dovuto al fatto che Platone, sebbene non abbia lasciato versi, in realtà aveva un animo poetico.

Vincenzo Rossi è andato in cerca degli elementi e brani che suffragano ampiamente quest'assunto: brani in cui lo scrittore-filosofo descrive paesaggi con boschetti e fiori, fresche fontane, delicati sentimenti, ma anche personaggi scultorei come Socrate e Alcibiade, miti (Cadmo, caverna, cicale, ecc.), tragiche vicende come il processo e la morte di Socrate. Secondo l'autore il sistema politico vagheggiato da Platone era senza basi concrete e di fatto naufragò alla sua prima applicazione, proprio quand'egli aveva pensato di realizzare a Siracusa il governo dei filosofi (366 a.C.); e anche la faccenda dell'Iperurano era insostenibile. In sostanza, in Platone filosofo c'è molto idealismo.

È chiaro che la figura di Socrate ha assunto la figura umana e morale che tutti conosciamo grazie a Platone, il quale ha colto e descritto non solo la profondità del pensiero di lui, ma anche le delicate vibrazioni dell'anima, l'affetto e si direbbe la devozione sua e degli altri discepoli.

Insomma, la poesia di Platone supera la filosofia e si coniuga con essa, avendo egli saputo "creare figure immortali, fatali e

affascinanti, umanissime e drammatiche, a cominciare da quella di Socrate" (pag. 12).

In particolare, è proprio dall'Apologia di Platone, dalla carica umana e sociale che ne promana, che emerge un Socrate destinato a sfidare i millenni: in confronto l'Apologia di Senofonte presenta un Socrate piuttosto mediocre e quasi meschino, principalmente preoccupato a respingere le accuse, e non soltanto essa non ha nulla di poetico, ma da parecchi critici è ritenuta apocrifia.

La traduzione di Vincenzo Rossi, che occupa la maggior parte del volume, è poi semplice, lineare, moderna.

Non contorsioni logiche e linguistiche, a volte ricercate nel mondo dei pensatori, né auliche e altisonanti espressioni, ma frasi a portata di tutti, che invogliano a leggere, capire, riflettere.

E questo è molto importante per un lavoro del genere.

Perciò il merito di questo libro, consigliabile anche agli studenti, è nella sua semplicità, nel voler portare a disposizione di tutti argomenti e vicende intramontabili, che ogni persona ben pensante dovrebbe conoscere e approfondire: in particolare il messaggio e il sacrificio di Socrate, che giustamente sono stati messi in rapporto con quelli di Cristo e che a distanza di 2.400 anni - in un'epoca di superficialità, egoismo ed edonismo come l'attuale - fanno ancora commuovere e riflettere.

L'aspetto esteriore del volume - elegante, solido, chiaro - contribuisce a rendere più gradevole il lavoro.

CARMELO CICCIA

A SCUOLA DA ROUSSEAU

È difficile non essere d'accordo con Popper quando afferma (1) che noi non abbiamo oggi, nel campo della produzione televisiva (ma il rilievo potrebbe valere anche per gli altri *mass media*), professionisti capaci di realizzare cose sia interessanti che di valore, e che sia molto più numerosa, in questo campo, gente poco intelligente e poco scrupolosa che produce materia media e cattiva. Coloro che oggi gestiscono le reti televisive - osserva Popper - competono solo per accaparrarsi il pubblico. Non fanno certamente a gara per produrre programmi di solida qualità culturale. Per mantenere la loro *audience*, si danno a produrre sempre più materia *sensazionale*, che difficilmente è anche buona, ma ha il grande vantaggio di dar luogo a una reazione più facile e immediata da parte degli spettatori e di essere più facile a capirsi da parte dei produttori, sicché si determina una situazione per cui si smette di pensare a interventi più difficili. Ciò ha come conseguenza che si offrono al pubblico livelli di produzione sempre peggiori, e che il pubblico li accetta purché ci si metta sopra del pepe, delle spezie, dei sapori forti, che sono per lo più rappresentati dalla violenza e dal sesso. È

quello che è accaduto, anno dopo anno, nel mondo dello spettacolo televisivo: cibo sempre più cattivo e spezie sempre più forti per cercare di passar sopra anche a un sapore disgustoso.

Per rimediare a questo stato di cose, inconcepibile in una democrazia (la cui caratteristica essenziale, sarebbe bene rammentarlo una volta per tutte, consiste da una parte nel mettere sotto controllo i poteri più forti per impedirne l'abuso, e dall'altra nel promuovere l'educazione generale offrendo a tutti opportunità sempre migliori), Popper avanza una proposta intelligente, e niente affatto illusoria e irrealizzabile: propone, cioè, di organizzare in un ordine professionale, regolato da legge dello stato, tutti coloro che sono coinvolti nella produzione televisiva, adottando anche per essi il modello vigente per altri ordini professionali, come ad es. quello dei medici, che, avendo un grande potere sulla vita delle persone, sono giustamente sottoposti a disciplina e controllo. Chiunque faccia televisione, dice Popper, deve essere necessariamente organizzato in un ordine e deve avere una patente o licenza che gli possa essere ritirata - come avviene per tante altre professioni - quando agisca in contrasto con certi principi.

Il merito principale di questa proposta - che non mi pare abbia avuto sinora la

risonanza che meriterebbe -, sta, credo, nel sottolineare, con giustificata apprensione, l'impatto che la tv ha sempre e inevitabilmente sull'educazione. Questo, secondo Popper, è il punto fondamentale sul quale bisognerebbe soprattutto insistere affinché gli addetti alla televisione si rendano ben conto di quello che stanno facendo e i cittadini, d'altra parte, comprendano di essere coinvolti, attraverso il piccolo schermo, in un tipo di educazione "terribilmente potente ed importante". A livello scientifico si è ormai pienamente consapevoli di questa influenza. Ne esistono ormai prove così numerose da riempire intere biblioteche. Per farsi un'idea della gravità e delle dimensioni del fenomeno basta leggere gli altri due saggi contenuti nel volume citato (2). Del resto la cultura contemporanea, dopo Marx, o meglio dopo Weber, sa bene che la formazione, il mutamento antropologico, avviene soprattutto attraverso il lavoro quotidiano delle istituzioni e degli ordinamenti della vita. Si tratta di una consapevolezza che ha determinato nel nostro secolo una vera e propria rivoluzione epistemologica in molte discipline, anche (e vorrei dire soprattutto) nella pedagogia. Per secoli la pedagogia aveva guardato all'educazione inintenzionale solo velatamente e allusivamente. Ma oggi essa vede in se stessa qualcosa di più di una dottrina dell'educazione infantile e tende sempre più a caratterizzarsi come una teoria in grado di coinvolgere l'intera comunità nel processo educativo. L'educazione non è cosa che riguarda soltanto la scuola. La maggior parte della nostra educazione non passa sotto questo nome e si svolge al di fuori della scuola e dell'università. La casa educa, le condizioni di vita e di lavoro educano, libri, giornali, films, pubblicità e tv educano; soprattutto l'opinione pubblica, i concetti accettati di bene e di male, di giusto e di ingiusto educano (o diseducano). Questi agenti dell'educazione sono almeno altrettanto efficaci di quelli che operano nelle aule scolastiche, perché creano un'atmosfera che influisce costantemente sulle creature sensibili e assorbenti che noi siamo, e ci plasmano inconsciamente a loro somiglianza. È quindi tanto più importante che essi siano buoni e non cattivi, di primordine e non di terzo, altrimenti distruggeranno tutto ciò che la scuola riesce a fare.

Ma, se questa è una consapevolezza ormai acquisita dalla cultura scientifica contemporanea, non può dirsi che lo sia anche a livello di pubblica opinione, dove è ancora radicato l'ingenuo pregiudizio che spinge a non considerare o a sottovalutare le responsabilità pedagogiche di questi agenti sociali dell'educazione. "Quando mi è capitato di parlare di questo con lavoratori della televisione - ricorda Popper - mi sono reso conto che la cosa appariva loro come una novità. Non avevano mai pensato a fondo a questo aspetto del loro lavoro". Anche se - aggiunge Popper - non farebbero fatica ad ammettere che le cose stanno così se qualcuno lo spiegasse loro. Il fatto è che nessuno si cura di farlo. Anzi al contrario. Mi tornano in mente, a questo proposito, le parole pronunciate, nel corso di una trasmissione televisiva, da un

alto esponente governativo, il quale, alle obiezioni dei suoi interlocutori circa la scadente qualità di certi programmi della tv, replicò dicendo che anch'egli era d'accordo sulla necessità di migliorare il livello dei programmi, ma in senso culturale, non pedagogico. Ricordo che mi colpì profondamente questa ambigua affermazione, che può aver contribuito a rafforzare in molte persone l'erroneo convincimento che la tv non abbia dopotutto molto a che fare con l'educazione. Ma proprio questo - ammonisce Popper - è il primo pregiudizio da scartare: credere che possa esistere una tv non pedagogica: si tratta di un'illusione molto pericolosa che produrrà solo una scadente pedagogia televisiva. "Chi fa televisione deve sapere di aver parte nell'educazione degli altri. Deve rendersi conto che, volente o nolente, agisce come educatore". Si tratta di un problema molto serio (conclude Popper) che dovrà essere approfondito nei corsi di addestramento che dovranno frequentare tutti coloro che lavorano in tv: non solo chi ha il potere di decidere sui programmi, ma anche i tecnici, i cameramen, ecc. perché tutti coloro che sono coinvolti nella produzione televisiva ne portano una responsabilità. E la concessione della patente dovrà essere subordinata a un esame con il quale i candidati dimostrino non soltanto di aver appreso la materia, ma anche di essere consapevoli della loro responsabilità educativa nei confronti del pubblico. E dovranno promettere con giuramento di tener fede a questa responsabilità agendo di conseguenza.

Considerato lo scarso interesse dei Parlamenti per i problemi educativi, non vi è da sperare che la proposta del filosofo viennese possa esser presa in considerazione. Nulla impedisce, però, che se ne continui a parlare, che si torni ad insistere sull'argomento per far aprire gli occhi all'opinione pubblica prima che alle aule parlamentari. La prima regola di ogni vera democrazia non è forse la regola del controllo da parte della pubblica opinione, l'habermasiana *Oeffentlichkeit*, intesa come risultato del "discorso libero dal dominio", che fa crescere le possibilità di autodeterminazione della volontà sociale attraverso la coscienza rischiarata dei suoi cittadini, premessa teorica indispensabile di una prassi sociale illuminata? Se l'opinione pubblica divenisse pienamente consapevole del potere della televisione, e di quello che possono fare coloro che la usano, non accetterebbe più l'attuale stato di cose.

Nello spirito di questo "agire comunicativo" (per dirla ancora con Habermas) non trovo niente di meglio, per ciò che riguarda il problema della tv, che suggerire di leggere uno degli scritti più geniali (anche se meno citati) del sommo Rousseau: mi riferisco alla celebre *Lettera a d'Alembert sugli spettacoli*, pubblicata nel 1758, nella quale Rousseau, discutendo col d'Alembert circa l'opportunità di istituire un teatro di prosa nella città di Ginevra, fa una serie di profonde riflessioni sugli effetti che gli spettacoli pubblici in genere possono avere ed hanno sui costumi. Non dubito che Popper, che certamente conosceva la *Lettera a d'Alembert*, le avrebbe assegnato il primo posto nel suo ipotetico corso per addetti alla televisione.

Infatti è difficile credere che chi ha

(1) Cfr. K.R. Popper: "Una patente per fare TV", in AAVV, "Cattiva maestra televisione", ed. Reset, Milano pp. 13-25.

(2) I. Condry, "Ladra di tempo, serva infedele", e C. S. Clark, "La violenza in TV", op. cit. pp. 27-50 e 51-63.

responsabilità dirette o indirette nel campo degli spettacoli possa esser disposto, dopo aver letto attentamente questo scritto, a comportarsi con leggerezza. È impossibile riprodurre qui anche solo qualche brano (basti pensare che la *Lettera a d'Alembert* sviluppa oltre cento pagine a stampa). D'altronde è bene che essa venga letta per intero (per esempio nell'ottima versione critica datane da P. Alatri negli *Scritti politici di Jean-Jacques*

Rousseau, Utet, Torino, 1970, pp. 495-625). Redatta nel consueto stile caldo e luminoso del Ginevrino, accessibile a tutti, non potrà non affascinare ogni lettore, e direi - in un tempo come il nostro in cui gli spettacoli per l'ampiezza della diffusione moltiplicano quasi indefinitamente, come l'idra della favola, i loro effetti - più i lettori di oggi che non quelli di ieri.

GUSTAVO BENEDETTI

ANCHE LA "CIVILTÀ CATTOLICA" APPOGGIA IL COLLETTIVISMO SCOLASTICO CATTOCOMUNISTA?

La Civiltà Cattolica ha pubblicato nel corrente anno due articoli (1) sulla riforma della scuola, firmati da p. Luigi Innocenzi S.I. In essi si leggono delle proposte che, pur meritando attenzione e rispetto, sono oggettivamente inaccettabili. Vediamo di che si tratta.

Il sistema scolastico attuale - si afferma - va riformato, sia perché è troppo rigido, sia perché è fallito dal punto di vista sociale (a causa della selezione e degli abbandoni) e culturale (per la scadente qualità degli studi).

I vari istituti inoltre, dove si impartisce l'istruzione superiore (classica, scientifica, tecnica, ecc.) sono sostanzialmente *omogenei*, nel senso che: a) prevedono un numero troppo elevato di discipline obbligatorie, ciascuna delle quali vive di vita propria; b) impongono scelte precoci e irreversibili; c) sono ancora troppo selettivi.

Si propone, in alternativa, **il sistema differenziato** dell'istruzione (obbligatoria, in prospettiva, per tredici anni), che consiste: 1) di **insegnamenti fondamentali**, che formano l'asse portante di tutto il sistema; 2) di **percorsi differenziati**, caratterizzati dalle discipline d'indirizzo, con facilità di passaggio dall'uno all'altro; 3) di **attività integrative**, da elevarsi al rango di discipline strettamente scolastiche.

Gli insegnamenti fondamentali (lingua, storia, matematica, scienze, prima lingua straniera) attraversano tutto il sistema differenziato, mentre il resto (insieme con la filosofia e la seconda lingua straniera) viene introdotto gradualmente nel ciclo secondario.

Con ciò si intende offrire una scuola *disinteressata*: a) che non predetermini precocemente il futuro degli studenti; b) che consenta di incentivare le attitudini personali attraverso la pluralità delle forme organizzative previste; c) che offra uno strumento (sempre riconvertibile dopo la frequenza scolastica) più che un capitale (che andrà a finire fuori corso).

Il sistema, in virtù della sua stessa *consistenza*, si configura necessariamente come **scuola integrata a tempo pieno**.

L'idea è originale, ma noi osserviamo che il sistema, con gli insegnamenti fondamentali che si snodano su tutto il percorso, e con gli insegnamenti di indirizzo e le attività integrative che si *aggiungono* cammin facendo, assomiglia molto alla **scuola unitaria e continua** che è contro natura ed è respinta da una sana concezione della cultura. Non tiene

conto, a nostro parere, del principio secondo il quale il sapere cresce non solo in estensione, ma anche in profondità. L'idea, inoltre, *est sine fundamento in re*: in ogni istituto superiore, infatti, operano il *Comitato Scientifico* e almeno cinque *Dipartimenti* (della comunicazione, della filosofia, della storia, dell'arte, delle scienze, dell'economia e della giurisprudenza). In tal modo l'istituto, secondo la mia interpretazione, viene a configurarsi come un'*università minore*, e "consolidata" in modo tale da accorpate tutte le scuole di pari grado già esistenti nel distretto.

Il ciclo superiore, in ultima analisi, è una scuola *unitaria*, nonostante la *pluralità delle soluzioni* che si offrono. A noi, invece, appare ovvio che si debbano dare scuole diverse per intelligenze diverse, e considerando che le diversità di attitudini e di capacità, di tendenze e di orientamenti si fanno più marcate dopo la scuola media.

In secondo luogo noi contestiamo il **ruolo** degli insegnanti, immersi fino all'impossibile in una collegialità oppressiva e in una programmazione ossessiva. La preparazione professionale e psicologica, la formazione in servizio e l'aggiornamento hanno il fine primario di **educarli collegialmente ad una visione complementare delle discipline sulla base della programmazione e ad una pratica dell'insegnamento che faciliti l'interdisciplinarietà in compresenza**. Le parole d'ordine sono: collegialità, programmazione, collaborazione, complementarità delle discipline, progetti interdisciplinari.

Certa terminologia, alla quale è da aggiungere l'immane *raccordo col territorio*, è propria di una pedagogia di regime, la quale: a) è **collettivistica**, in quanto cova il proposito di imporsi attraverso le decisioni collegiali, comprimendo la libertà di espressione, propria dell'insegnante originale e creativo e privilegiando i docenti che sappiano *stare nel branco*; b) concepisce **la scuola come l'unica forma educativa** (scuola totale e tutta educazione), che può ridursi a strumento di potere per mezzo della colonizzazione dei cervelli; c) costruisce sul rapporto scuola-territorio un **sistema formativo integrato** su cui si vuole dettar legge, programmando addirittura le attività del tempo libero, che invece devono godere della più ampia libertà di iniziativa e di scelta.

È utile ricordare che: 1) il termine **interdisciplinarietà** fu coniato dai cultori

della scuola totale (o di tutte le *educazioni*), nella quale gli alunni venivano impegnati in tante attività che non rivestono alcuna dignità disciplinare, ma a cui si può riconoscere al massimo un carattere inter-disciplinare (si pensi, tanto per fare un esempio banale, alle danze afro-cubane); 2) la **programmazione**, per essere funzionale, dovrebbe riguardare non i contenuti, non i metodi, non le attività curriculari, ma soltanto gli strumenti e gli interventi di cui la scuola ha bisogno per raggiungere i suoi scopi istituzionali.

In terzo luogo la scuola superiore integrata a tempo pieno è per noi inaccettabile, perché trascura lo studio e l'impegno **personale** extrascolastico, senza il quale non c'è crescita intellettuale, culturale e morale. Possiamo dire in due parole semplici che per imparare (e per *farsi una cultura*) bisogna capire e ricordare. Durante le ore di lezione si cerca di capire e di dimostrare di aver capito. Il ricordare è favorito dall'**esercizio**, mediante il quale si consolidano gli apprendimenti, fuori dall'orario delle lezioni, studiando i testi scolastici, consultando altri testi in

(1) Cfr. *La riforma scolastica: programmi, didattica e organizzazione*, n. 3544 del 21 febbraio 1998; *Proposte di riforma del sistema statale d'istruzione*, n. 3559 del 3 ottobre 1998.

biblioteca, svolgendo compiti scritti di vario genere (di ricerca, di rielaborazione, di approfondimento). Lo studio personale extrascolastico, costituendo uno dei due momenti necessari di un sano processo di istruzione, non può essere sostituito da una più lunga permanenza a scuola.

Il p. Innocenzi, già rettore e preside di un prestigioso istituto cattolico, forse ha in mente una scuola cattolica che, per sua peculiare finalità, non intende limitarsi alle attività curriculari del mattino ed offre ai suoi studenti molte opportunità formative anche nel pomeriggio. L'idea è onesta, considerando che la scuola cattolica si sceglie in piena libertà di coscienza, a condizione tuttavia che agli studenti si dia piena libertà di comportamento: le attività integrative si possono accettare in tutto o in parte o rifiutare completamente. Ma una scuola superiore siffatta, statale e a tempo pieno, obbligatoria e per tutti, è un'assurdità, un'aberrazione, una pazzia.

Ad ogni buon fine, tre cose sono necessarie alla scuola: buone idee, buone leggi, buoni insegnanti. Il di più, se non si è molto accorti nel proporlo, viene dal maligno.

RINO GORI

IL DEGRADO DELLA SCUOLA NON DIPENDE SOLO DALLA POLITICA ERRATA

Il mondo scolastico italiano è in subbuglio: allo scadimento generale del suo prestigio, all'inaffidabilità del suo magistero, al basso livello dei giovani quasi abbandonati a se stessi si accompagna la riemergente e disertante pretestuosa protesta. La scuola è angustiata da tanti problemi particolari: dalla parità scolastica ai fondi da investire per la scuola privata al diritto allo studio alla diserzione scolastica ecc. Ma un organismo minato al suo interno non ha difese e nelle difficoltà soccombe. È chiaro, dunque, che per risolvere questi problemi occorre risanare l'organismo scolastico, ricostituirlo in pieno vigore. Occorre risolvere il problema di fondo che è quello di riqualificare la scuola, rifondarla appunto sui valori morali, civili e scientifico-culturali i più autentici, testimoniati e consacrati da una millenaria esperienza storica dell'umanità.

A tal fine si richiedono anzitutto docenti che valgano e meritino. Ma proprio per questo si richiedono, prima ancora, studenti che studino e che meritino. Il che passa attraverso una scuola che dà e che esige: una scuola seriamente funzionale, disciplinata, selettiva. Ora è chiaro che, in una scuola permissiva e promozionista, quale è quella che ci ritroviamo, questo non accade. Ma di chi la responsabilità? Non tanto del Ministro o della legislazione scolastica, quanto dei principali operatori scolastici: insegnanti, presidi e ispettori. Nessuna legge o circolare dispone,

per esempio, che non si debba giustificare l'assenteismo e l'ignoranza e, come si fa, nei Consigli di classe, blandamente promuovere: senza quel merito che la legge esige (art. 34 della Costituzione).

ALDO MORETTA

Comitato Nazionale Associazione Difesa Scuola Italiana CNADSI

Via Giustiniano, 1 - 20129 Milano
Tel. 02/29405187

Quota d'associazione

(comprensiva anche del giornale)

ordinario _____ L. 50.000
sostenitore _____ L. 80.000

cc. postale n. 57961203

LA VOCE DEL C.N.A.D.S.I.

MENSILE

Anno XXXVI - N. 5

Direzione Redazione
Via Giustiniano, 1
20129, MILANO

Direttore responsabile
Rita Calderini

Autorizzaz. Tribunale di Milano
N. 6350 del 5-9-63

Arti Grafiche Donati
Via Ariberto, 21 - Milano



"Associato all'USPI Unione Stampa Periodica Italiana"