

# 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

## L'EREDITÀ CLASSICA E CRISTIANA E LA RIFORMA DELLA SCUOLA (L)

Non affronterò di petto e isolatamente il tema del convegno, che è la difesa dell'eredità classica e cristiana nella cultura e nella scuola: preferisco dargli rilievo nel contesto di un dibattito sui problemi attuali della riforma scolastica. Sulla grande e continua presenza dell'eredità classica e cristiana vi è stata nel secolo scorso, e continua a fiorire, non solo in Europa, ma anche negli Stati Uniti di America, una letteratura vastissima, con non poche punte alte; non è facile aggiungere elementi nuovi; comunque l'impegno andrebbe molto al di là di un intervento come questo. Tra noi nessuno dubita che l'albero debba continuare a crescere e a fiorire, cioè che l'eredità classica e cristiana, certo non come peso inerte ma come fermento, debba continuare ad affermare la sua presenza. Il problema è: ci sono, oggi, le condizioni per far crescere l'albero e che cosa possiamo e dobbiamo fare noi per aiutarlo a crescere?

Ma, prima di entrare nel tema, voglio rivolgere un non convenzionale ringraziamento agli amici del CNADSI. Tutti gli ascoltatori sanno che fra loro e me sussistono molte differenze sui massimi problemi e anche sui problemi della scuola. Non ho cambiato cultura e orientamenti dopo le ultime elezioni; per non creare false aspettative dirò che il mio discorso di oggi nei suoi elementi essenziali non sarà diverso dai discorsi che ho tenuti per circa quattro anni, in diverse occasioni, dalla Lombardia fino alla Sicilia, contro il progetto di riforma della scuola elaborato dai ministri della Pubblica Istruzione del passato governo; e quei discorsi erano coerenti con quanto ho pensato e scritto sulla scuola nel corso di quasi mezzo secolo. Il mio orientamento sui problemi della scuola è stato sempre, e continua ad essere, indipendente, cioè non coincide col programma di nessun partito; del resto io credo che le accuse di conformismo o di servilismo mosse contro intellettuali di sinistra o di centro o di destra o cattolici di vario orientamento siano state spesso infondate o poco calibrate: la cultura e l'insegnamento nell'ultimo mezzo secolo hanno goduto generalmente di libertà, e spero che questa libertà venga ben conservata. Perchè, dunque, ho accettato volentieri l'invito

dei dirigenti del CNADSI? Cercherò di spiegare le ragioni più importanti. I dirigenti del CNADSI sono per me avversari degni di grande rispetto, perchè hanno idee, ideali, valori, per i quali hanno combattuto con onestà, lealtà, impegno e tenacia: persone come queste meritano rispetto, e anche ammirazione. Cito qui, come esempio, solo il nome della collega Rita Calderini, che, nel corso di quasi mezzo secolo, si è battuta per il suo modello di scuola: la sua battaglia è stata sempre disinteressata e di alto livello intellettuale e morale. Con persone come queste un confronto leale è possibile, e può riuscire utile. Del resto io penso, come molti altri, che il dialogo sia la via maestra di una sana liberaldemocrazia. Provo avversione e ripugnanza solo per due estremi: l'uno è il fanatismo, cioè il ritenere che le proprie idee siano le sole degne di vivere e che gli avversari vadano disprezzati o sterminati; l'altro estremo è il cinismo, che irride e annulla tutti i valori. Oggi di cinismo ce n'è troppo, al centro, a sinistra, a destra; è dilagante, per es., nell'Università. Per dialogare non è necessario eliminare le passioni, ma è opportuno non gridare e non lanciare invettive.

La ragione più importante per cui ho accettato volentieri il dialogo, è che fra gli amici del CNADSI e me v'è una convergenza su punti non secondari. Comune è, innanzi tutto, l'esigenza di una scuola seria, formativa, costruttiva. Mi direte: che banalità! Forse riuscirò meno banale se dirò che abbiamo in comune l'avversione alla demagogia della scuola facile, un cavallo cavalcato da parecchi governi di centro, di centro-sinistra, di centro-destra. Mi guardo bene dal fare della laboriosità e dello sforzo degli idoli; anzi credo che sia una grande verità della Bibbia il concetto secondo cui il lavoro è per l'uomo una condanna. Ma la scuola, come deve dare, insieme con l'amore della libertà, il culto del dovere e della responsabilità, così deve educare allo sforzo e alla tenacia; purtroppo il lavoro non può identificarsi mai completamente col *lusus*, come pensava Marcuse, l'autore prediletto negli anni ruggenti della contestazione; la formazione fino alle soglie dell'Università non può essere portata avanti sempre coi video-games, come pensa il consigliere più autorevole dei ministri del passato

(continua a pag. 2)

## L'INSCINDIBILE UNITÀ DELLA CULTURA

Innanzitutto ringrazio chi mi ha invitato ad intervenire. Non ho preparato un lungo intervento; mi limiterò a poche osservazioni.

Debbo dire che condivido in larga misura, ma non del tutto, l'impostazione del convegno. Ho delle riserve, ad esempio, sul titolo, in quanto credo che i pericoli di oggi non riguardino tanto la cultura classica ed il pensiero cristiano, quanto la cultura ed il pensiero in generale. Sottolineare che si teme per il futuro della cultura classica fa invece nascere il sospetto che si tema (con immotivato ottimismo, a mio parere) l'invadenza della cultura scientifica oppure della cultura tecnologica. In questo caso il mio parziale dissenso riguarda probabilmente più la forma che la sostanza.

Recentemente ho avuto un dibattito alla radio con Francesco Antinucci, autore di un libretto in cui svolgo più volte il ruolo di obiettivo polemico (1). Antinucci, che mi sembra un interessante avversario delle tesi esposte in questo convegno,

sostiene che il *computer* rende possibile una scuola completamente diversa da quella tradizionale: grazie all'introduzione delle nuove tecnologie si realizzerà una rivoluzione copernicana: l'apprendimento potrà essere di tipo puramente esperienziale e potranno essere abbandonati come obsoleti non solo lo strumento della lettura (sarà il riscatto degli analfabeti!), ma anche la lingua orale. I ragazzi, senza usare più alcuno strumento linguistico, vivranno direttamente le realtà virtuali preparate per loro: la geologia, per esempio, sarà studiata immergendosi (virtualmente) in un vulcano e le particelle subatomiche saranno "viste" direttamente, come non è possibile fare nella realtà effettiva, nella realtà virtuale in cui diventano percepibili.

Sono convinto che l'uso delle nuove tecnologie e lo strumento della simulazione possano essere di grande utilità in molti casi, ma l'opinione di chi sostiene che queste nuove possibilità possano sostituire

(continua a pag. 3)

## LE RADICI E L'ALBERO

Augusto Del Noce affermava l'esistenza di una continuità culturale tra fasi politiche molto diverse della storia d'Italia: l'età liberalrisorgimentale, conclusasi con la prima guerra mondiale; l'età fascista tra le due guerre mondiali e l'età antifascista aperta dall'Italia repubblicana. L'elemento di continuità era rappresentato, a suo avviso, da un processo di immanentizzazione della cultura italiana, ossia da un processo di secolarizzazione condotto in nome della "modernità" intesa non come un fatto storico, ma come categoria concettuale, contrapposta ai valori perenni della tradizione: il comunismo rappresentava il compimento del progetto di costruzione della sua modernità, ma conteneva in se stesso, secondo Del Noce, i germi della propria sconfitta, che apriva la strada a due possibili itinerari: il passaggio alla postmodernità, intesa come lo sviluppo della modernità, nel suo momento nichilistico e distruttivo; oppure il ritorno a quei valori tradizionali nei quali Del Noce vedeva l'unica possibilità di sopravvivenza e di rinascita della società e della cultura italiana. Accettando questa prospet-

(1) Francesco Antinucci, *Computer per un figlio*, Laterza, 1999.

tiva, il rischio che oggi corriamo è quello di vedere succedersi fasi politiche diverse, come il passaggio da un governo di sinistra a un governo di centro-destra, all'interno però di una inglobante culturale che non muta: una linea culturale che, dopo il crollo del muro di Berlino, può essere definita come ispirata ai principi della postmodernità piuttosto che a quelli della modernità tradizionale. La domanda che ci si potrebbe porre è dunque questa: quanto c'è di tradizionale e quanto di postmoderno nei progetti di riforma scolastica e universitaria del governo? In che misura essi si pongono in un rapporto di continuità o di frattura con i progetti dei governi precedenti? Sono domande legittime e importanti a cui però io non mi riprometto di dare qui una risposta. Il mio breve intervento vorrebbe essere non pregiudizialmente critico, ma, nei limiti possibile, costruttivo. Mi limiterò dunque a chiedermi questo: Ogni riforma universitaria, ogni progetto educativo, per essere tale, deve ispirarsi ad un'idea guida, a un principio ispiratore. Quale dovrebbe essere l'idea guida positiva di una riforma scolastica ed universitaria che volesse veramente contri-

(continua a pag. 4)

(l) Pubblichiamo qui i tre principali interventi al Convegno di Roma (8 marzo 2002).

## L'EREDITÀ CLASSICA E CRISTIANA E LA RIFORMA DELLA SCUOLA

governo, che immagina la scuola come una specie di perpetuo asilo infantile. Oltre una certa soglia la scuola facile diventa la scuola inutile: la scuola per tutti, se è inutile, diventa una pioggia di coriandoli gettata alle plebi in una specie di perpetuo carnevale all'italiana. La demagogia della scuola facile si manifesta nell'alleggerimento di programmi, nell'eliminazione di esami, nelle promozioni in massa, nella mancanza di selezione. Anch'io ritengo che il compito di gran lunga più importante della scuola è formare, non selezionare; ma una selezione, che dovrebbe essere anche orientamento, è necessaria.

Una convergenza c'è, io credo, anche nel rifiuto del panaziendalismo. Che cosa intendo con questo termine? Certamente non il rifiuto dell'azienda, dell'organizzazione economica, dello spirito imprenditoriale, dell'aspirazione al profitto; non sono un luddista, e nessuno di voi lo è. Il bisogno di arricchirsi è parte fondamentale dell'egoismo dell'uomo, e l'egoismo è un peccato originale da cui non credo ci sia redenzione possibile (almeno per la massima parte degli uomini). Dunque iniziativa privata, aspirazione al profitto sono una molla necessaria per la crescita dell'economia; se il lavoratore ha il salario garantito e garantita l'inamovibilità dal posto di lavoro, renderà il meno possibile: è stata questa una ragione della bassa produttività nell'economia del cosiddetto socialismo reale. Il rifiuto del panaziendalismo è il rifiuto del concetto secondo cui l'azienda costituisce il modello universale, unico della vita, secondo cui il minimo di spesa, l'efficienza, il massimo di profitto sono valori assoluti, che devono guidare tutte le attività sociali. Fino ad un paio di decenni orsono nella visione dell'economia e della società aveva un grande rilievo la figura del lavoratore; oggi ha netta preminenza la figura dell'imprenditore, anzi del grande imprenditore (un processo storico che ha le sue ragioni, ma questo non è il momento opportuno per una tale indagine): quindi si propone il modello del preside come grande manager. Ora è vero che il preside non dovrebbe essere, secondo le caricature diffuse un tempo, un grande bidello o un impiegato comunale; ma è altrettanto vero che il preside dovrebbe essere un uomo di cultura e un educatore. Segni dell'influenza dell'aziendalismo (che, tuttavia, non intendo condannare come solo negativa) sono l'incitamento alla concorrenza fra le scuole, alla gara dei docenti fra loro e degli studenti fra loro, il culto della meritocrazia; anche la terminologia è presa dal mercato (offerta formativa, crediti, debiti ecc.). Insomma io ritengo che modellare la scuola sull'azienda sia una via errata: non so se porterà ad una maggiore efficienza, ma certamente ne snaturerà e impoverisce le funzioni. Sotto l'influenza dell'aziendalismo la funzione preminente e quasi unica della scuola diventa la piena integrazione dell'allievo nel processo produttivo, innanzi tutto nell'azienda, cioè formare mestieri e professioni; formare la coscienza civile, che implica una coscienza storica, formare la

persona con i suoi valori intellettuali e morali diventa compito secondario inutile, ingombrante, fastidioso: insomma la scuola del panaziendalismo è una immensa scuola di avviamento al lavoro. La filosofia del panaziendalismo (se è lecito usare questo termine nobile) è un pragmatismo di basso livello. L'alunno deve essere preparato ad affrontare difficoltà, problemi, non in un ampio orizzonte storico e sociale, ma in un orizzonte quotidiano: la conoscenza del passato non serve a niente, la filosofia, l'interrogarsi sul senso del mondo e della vita, non ha nessuna utilità pratica: quindi è tempo sprecato. Negli studi scientifici la teoria va emarginata o bandita; bisogna gettarsi sulla tecnologia; ma ad un certo punto, come ha fatto osservare più volte l'amico Lucio Russo, anche la tecnologia viene emarginata, perché ciò che serve, è imparare ad usare gli strumenti, affrontare i problemi dell'utilità quotidiana. Mi domando se a questo livello la scuola con la sua impostazione formativa generale, con le sue varie discipline sia necessaria. La scuola deve insegnare l'uso del computer; ma, se il compito fosse solo questo, basterebbero le tante scolette che si vedono ormai in tutte le strade; la scuola, invece, deve far capire, sia pure entro certi limiti, la tecnica che è alla base del funzionamento del computer, e far risalire, almeno fino ad un certo punto, alle teorie cibernetiche che hanno reso possibile quella tecnica. Un problema analogo si pone, per es., nell'insegnamento della lingua straniera: una cosa è insegnare una lingua per l'uso quotidiano degli emigranti, un'altra studiarla a scuola: nella scuola bisogna imparare a parlare la lingua (e di questo in passato non si è tenuto abbastanza conto), ma bisogna anche capire la lingua come sistema, distinguere funzioni e livelli, conoscere qualche cosa della civiltà e della cultura del popolo che parla quella lingua: insomma una cosa è una scuola Berlitz per interpreti, un'altra un liceo linguistico. Il panaziendalismo era meno dissimulato e più proclamato nel progetto di centrosinistra che in quello attuale; ma si può parlare di una certa continuità: i colleghi del CNADSI non hanno tutti i torti (su questo problema conto di tornare fra poco).

Ma mi sembra errato, e, vi prego di scusarmi, anche un po' grottesco, credere che l'aziendalismo di quel progetto fosse frutto del comunismo e del marxismo. Il marxismo era un pensiero di matrice hegeliana, una filosofia organica e complessa di vecchio stampo, una visione complessiva della natura e della storia: niente di simile al pragmatismo spicciolo che ispira l'aziendalismo; contro il marxismo, come contro lo hegelismo, contro tutte le filosofie totalizzanti, valgono le obiezioni del post-moderno, del pensiero debole. Trovo grottesco che, dopo aver proclamato la fine delle ideologie, si sia ancora ossessionati dal marxismo e lo si veda in agguato in ogni angolo: come Properzio che, ossessionato dalla gelosia, sospettava un rivale in ogni persona che incontrava vicino alla sua donna, fosse anche un bambino in culla.

La matrice del pragmatismo panaziendalistico è nel neoliberismo, che la maggior parte della sinistra democratica ha fatto proprio: si diceva, infatti (ed era, grosso modo, giusto), che il modello di scuola del ministro Berlinguer fosse la scuola americana; e si osservava, credo giustamente, che questo ministro improvvisato della Pubblica Istruzione (ma di ministri improvvisati in questo disgraziato ministero se ne contano tanti!) adottasse il modello americano, proprio mentre gli Americani erano sempre più insoddisfatti della loro scuola. Se si vuole una scuola che assolva tutti i suoi compiti, bisogna resistere all'ondata panaziendalistica e rivendicare decisamente un nucleo sempre valido dell'eredità liberale: bisogna prendere coscienza che il neoliberismo incontrollato sta uccidendo la più nobile eredità liberale. Che cosa intendo, in riferimento alla scuola, per nucleo valido dell'eredità liberale? Intendo un concetto valido fino ad una ventina di anni fa, oggi emarginato e talvolta irriso: la scuola forma la persona libera, il cittadino democratico; prepara capacità operative e tecniche, prepara l'alunno a immergersi nel mondo del lavoro, ma ha come compito, anch'esso essenziale, quello di formare la capacità di giudizio autonomo, il che vuol dire formare il pensiero critico, antidommativo: c'è nel pensiero moderno e poi nel liberalismo una forte spinta antidommativa (qui non mi riferisco alla sfera religiosa, che richiederebbe un discorso a parte); è ovvio che la ricerca storica e filologica, la matematica, le scienze della natura sono cresciute, da almeno mezzo millennio, rifiutando il principio di autorità e sottoponendo tutto al controllo dell'esperienza e della ragione: c'è un antidommatismo che vale per lo scienziato cristiano e cattolico come per lo scienziato mussulmano o buddista. Credo di dire cose ovvie. La scuola liberale per l'adolescenza è una scuola che avvia alle professioni, ma non è solo una scuola specializzata: cerca di sviluppare armoniosamente i vari interessi dell'allievo, rimandando all'Università la scelta della professione: quindi compresenza di discipline umanistiche e di discipline scientifiche; dà il concetto della scienza pura, della teoria, mette in contatto col pensiero teorico, e illumina il processo della concettualizzazione e dell'astrazione, sia nelle scienze della natura sia nelle scienze umane (anche le scienze umane procedono per una via propria di astrazione).

Bisogna ribadire che la scuola liberale prepara al lavoro, ma anche all'ozio: cioè cura la formazione, l'educazione del gusto: un giovane nelle scuole medie dovrebbe saper distinguere fra le canzoni di San Remo e la musica di Mozart o di Beethoven, non prendere Panariello per Molière.

Ho parlato di eredità; ma eredità del genere non ci cadono in grembo come quelle dello zio d'America: raccogliere l'eredità storica significa assimilarla attivamente, criticamente, farne l'*humus* fecondo perché, secondo la vostra metafora, la pianta continui a crescere. Una via maestra, se non l'unica, per raccogliere e continuare una tradizione di civiltà e di cultura è la lettura dei grandi autori: scrittori, artisti, filosofi. Non

intendo tornare a ristretti canoni classicistici; la rosa dei grandi autori, da Omero a oggi, è vasta; è ovvio che bisogna sceglierne pochi ed è ovvio che bisogna affidarsi alla libera scelta degli insegnanti. Tuttavia è utile dare almeno un criterio di orientamento: scegliere scrittori di alte qualità letterarie, filosofi di sicura originalità e privilegiare quelli che nello sviluppo della cultura europea hanno avuto maggiore presenza e influenza, quelli che hanno costituito il fermento della civiltà europea. Non v'è bisogno di fare nomi: intendo poeti come Omero, Euripide fra i Greci; Virgilio, Orazio, Cicerone, Tacito fra i latini; Dante, Petrarca, Tasso, Leopardi, Manzoni fra gli Italiani (ed esempi analoghi si trovano in tutte le letterature europee); Platone, Aristotele, Sant'Agostino, Cartesio, Leibniz, Kant, Hegel, Marx tra i filosofi. La scuola, tutta la scuola, sparirebbe se una parte di questi grandi autori non vi fosse presente; ma per arrivare a leggere e a capire questi autori occorre un iter idoneo: quindi dalla visione delle radici e dell'albero si torna alla dibattuta questione dei cicli. Una ragione per cui ho combattuto il progetto del passato governo, è che la struttura proposta dei cicli avrebbe portato alla distruzione della scuola preuniversitaria, all'impossibilità di leggere non solo Virgilio, ma anche Dante, Petrarca, Boccaccio, Machiavelli, Leopardi: infatti si proponeva la lettura di classici latini e greci in traduzioni e la lettura di Dante, Petrarca, Leopardi in parafrasi di lessico e stile familiare o giornalistico; mi sono chiesto e mi chiedo quale utilità formativa avrebbero operazioni del genere. Ora per leggere i grandi autori occorre un liceo con un respiro di almeno cinque anni, voglio dire un iter quinquennale unitario: giusta è stata la generale avversione, alla proposta, formulata in un primo tempo dall'attuale ministro, di ridurre il liceo a quattro anni. Occorre che i *curricula* della scuola media superiore siano già differenziati nel primo biennio. Il terzo presupposto fondamentale è che il triennio precedente, cioè l'attuale triennio della scuola dell'obbligo, costituisca un ciclo a sè, con programmi e metodi adatti a quella fase dello sviluppo dell'alunno. Qui non posso intrattenermi sulle funzioni del triennio della scuola media inferiore; in breve dirò che deve dare la capacità di analizzare e costruire l'espressione linguistica, di incominciare a capire lo sviluppo storico e le diverse funzioni della lingua, lo sviluppo storico e le differenze di civiltà, il passaggio dall'esperienza empirica all'astrazione concettuale. È generale, e ben fondata, la lamentela della debolezza, talvolta disastrosa, della formazione linguistica dei nostri studenti: il compito, naturalmente, non si esaurisce in una sola fase della scuola: il problema va affrontato, in modo nuovo, fin dalla scuola elementare. Senza i presupposti che ho enunciati, tutta la formazione liceale si abbassa di due o tre anni: impensabile che con un liceo ridotto, in realtà, ad un triennio si possano leggere i grandi autori di cui ho parlato poco fa. Quanto alla strutturazione dei cicli mi pare che nella riforma in corso l'orientamento sia nettamente migliore che nel progetto precedente: è prevista una scuo-

la media superiore di cinque anni con curricula differenti fin dall'inizio; viene mantenuto il triennio della scuola media inferiore. Credo che le riserve degli amici del CNADSI siano eccessive. Apprezzo molto la loro indipendenza di giudizio anche rispetto al Ministro attuale e non dico che i loro allarmi siano infondati. Ora il liceo sarà di cinque anni e non di quattro, ma c'è da temere che l'ultimo anno venga staccato dall'iter, con funzioni a sé; se, però, il liceo vuole assolvere i compiti che ho cercato di indicare, bisogna che anche l'ultimo anno, rivolto specialmente alla storia e alla letteratura contemporanea, sia parte integrante dell'iter quinquennale; ciò non esclude la funzione di orientamento, che non dovrebbe essere, tuttavia l'unica; del resto non è opportuno che la funzione di orientamento sia riservata solo all'ultimo anno. C'è ragione di preoccuparsi anche per la collocazione del triennio della scuola media inferiore nel primo ciclo, insieme coi cinque anni della scuola elementare, e per la coesistenza di questa fase triennale con la scansione biennale di tutto l'iter scolastico: mi pare un pasticciaccio, venuto fuori da un compromesso: insomma non è eliminato completamente il pericolo della postelementare. Comunque il triennio c'è, e i docenti sono dei laureati, diversi, per formazione e preparazione, dagli insegnanti delle elementari. Naturalmente poi tutto dipende dai programmi che si mettono in queste strutture, e dalla preparazione degli insegnanti; ma, mentre la realizzazione del progetto del passato governo avrebbe distrutto la scuola preuniversitaria, il progetto attuale lascia ancora la possibilità di restaurarla. Insomma riserve eccessive, ma vigilanza giustificata. Riserve più fondate riguardano altri aspetti della riforma, cioè alcune conseguenze dell'autonomia e del culto della flessibilità; sia dietro l'autonomia sia dietro le proposte di flessibilità si possono trovare esigenze giuste, ma nella risposta a quelle esigenze si aprono varchi all'arbitrio, per es., all'eliminazione o emarginazione di discipline importanti. Per mancanza di tempo devo tralasciare questi problemi, e molti altri ancora. Dunque, si può sperare che nelle strutture proposte l'albero sopravviva e continui a crescere. La metafora della radice e dell'albero mi pare bene scelta e felice, ma richiede anche precisazioni utili ad eliminare qualche equivoco. È ovvio che le radici della nostra cultura e della nostra civiltà affondano nella cultura classica e in quella cristiana; anzi cultura classica e cultura cristiana non sono soltanto radici lontane, ma presenze vive e operanti. Tuttavia mi paiono necessarie alcune considerazioni, che svolgerò molto rapidamente. La metafora dell'albero può alimentare la visione di una crescita continua ed armonica. La visione non sarebbe giusta: ci sono state interruzioni e rivoluzioni. Prima di assimilare la cultura classica il cristianesimo l'ha combattuta; l'assimilazione è stata molteplice e profonda: il neoplatonismo prima, l'aristotelismo dopo hanno dato l'ossatura alla teologia cristiana; ma non va sottovalutato, come è accaduto a non pochi storici (fra cui il grande Werner Jaeger), il carattere rivoluzionario del cristianesimo.

San Paolo faceva incominciare dall'incarnazione e dalla rivelazione di Cristo una vita spirituale radicalmente nuova; egli sapeva che, di fronte alla saggezza pagana, il cristianesimo era follia; fu una rivoluzione, pur dopo le punte alte toccate dalla morale stoica, proclamare l'eguaglianza degli uomini come figli di Dio. L'egualitarismo cristiano è stato considerato talvolta un presupposto fondamentale della Rivoluzione francese: non l'hanno pensato solo socialisti evangelici ingenui: l'ha pensato anche Hegel. Non è qui possibile indicare e illustrare i grandi mutamenti che nella storia europea vi sono stati nel modo di collocarsi di fronte alla cultura classica; in alcuni casi si tratta di rotture, anche se poi portarono non a sopprimere la cultura classica, ma ad interpretarla in modo nuovo: mi riferisco, per es., alla rivolta umanistica contro il gusto medievale del latino e contro il metodo nell'interpretazione degli autori antichi, rivolta da cui nacque la filologia classica moderna; alla rivolta dello sperimentalismo contro l'aristotelismo, all'illuminismo, al romanticismo, alla scoperta dell'irrazionale greco da parte di Nietzsche. Nella cultura di oggi, anche fra i molti che mantengono vivo il rapporto con gli antichi, vi sono modi molto diversi di raccogliere l'eredità classica e cristiana, e tutti, anche quando vengono discussi o combattuti, vanno rispettati. C'è chi trova nella tradizione classica e cristiana valori immutabili, eterni (talvolta si dimentica persino che le società antiche erano formate, in parte più o meno ampia, di schiavi); c'è, specialmente fra gli studiosi di antropologia culturale, chi insiste sulla distanza fra noi e gli antichi; molti altri non tanto si preoccupano di distinguere fra ciò che va conservato e ciò che va rifiutato, fra ciò che è vivo e ciò che è morto quanto di collocare la discussione su alcuni dei nostri problemi fondamentali (libertà, democrazia, rapporto con la natura, rapporto con Dio ecc.) nel giusto orizzonte, che è quello della cultura che va dalla Grecia al nostro tempo: per es., Karl Popper, nell'elaborare la sua teoria della società aperta, conduce un confronto serrato con Platone e con Hegel. Cultura classica e cultura cristiana sono, come ho detto poco fa, presupposti e presenze vive nella nostra cultura di oggi, ma ciò non deve indurre nella tentazione di schiacciare la cultura moderna su quella classica e medievale. La cultura europea moderna dall'umanesimo in poi, pur passando attraverso tragedie spaventose, ha conosciuto uno sviluppo ricchissimo, molteplice, che ha cambiato e cambia profondamente la vita. Quando io frequentavo il liceo, v'erano ancora tracce visibili di una cultura risorgimentale ghibellina: la visione della storia della cultura europea era segnata dal contrasto fra cultura moderna laica e progressista e cultura cristiana retriva; illuminismo, positivismo, hegelismo convergevano in tale visione. Nell'ultimo mezzo secolo si è avuto, io credo, un mutamento notevole: nel Quattrocento non vi fu nessuna opposizione sistematica fra umanesimo e cristianesimo; nei secoli successivi la cultura cristiana è molto più ampia della Santa Inquisizione; nell'Ottocento c'è stato un cattolicesimo liberale, e così via.

Certo, la cultura risorgimentale ghibellina ebbe le sue ragioni e la sua dignità (non possiamo dimenticare che l'unità d'Italia si fece contro lo Stato della Chiesa); ma l'anticlericalismo ebbe poi forme triviali e becere. Nell'ultimo mezzo secolo la sinistra si è liberata dall'anticlericalismo; rilevante è stato l'apporto di un personaggio politico che non gode delle vostre simpatie (neppure io, del resto, ho nutrito per lui quel culto della personalità che veniva alimentato intorno a lui): mi riferisco a Palmiro Togliatti: egli non solo fece capire che al clero si attribuivano parecchie responsabilità che non gli toccavano, ma credette nella possibilità di spinte progressive nate nel mondo cattolico o da esso sostenute. Dunque i pregiudizi e gli schematismi della cultura ghibellina e anticlericale sono superati; ma ciò non impedisce di vedere che una parte importante della cultura moderna è nata e si è sviluppata fuori dalla Chiesa o contro la Chiesa. Essa è diventata non certo l'unica componente, ma una componente essenziale della nostra tradizione; il liceo italiano si è sempre nutrito di tutte le componenti della cultura moderna. Io auspico che sia così anche nel liceo che cerchiamo di far rinascere: sarebbe aberrante eliminare

dalla nostra scuola Dante e Manzoni; ma sarebbe uno stravolgimento e un pauroso impoverimento eliminare, per es., Boccaccio, Machiavelli, Leopardi, Pirandello. Mi auguro che la cultura cattolica non ceda a tentazioni di questo genere. Il tema da voi scelto è vastissimo: io l'ho solo sfiorato; e molti altri problemi resterebbero da affrontare: autonomia, flessibilità, l'esame di maturità (che è stato, più che riformato, eliminato), i programmi, la formazione degli insegnanti, la dignità sociale dei docenti (giustissima la rivendicazione di stipendi europei). È ovvio che nessuna scuola serve a niente, nessuna riforma vale più della carta straccia senza docenti ben preparati e motivati, che non solo possiedano la disciplina da insegnare, ma amino la scuola. La riforma dell'Università è una sorta di frammentazione che la ridurrà in poltiglia; in questo ambito la preparazione degli insegnanti è stata avviata, soprattutto a causa dello strapotere, dell'arroganza e della miopia dei pedagogisti, in modo inconcludente. Per affrontare tanti problemi occorrerebbero vari convegni; per ora credo di aver parlato già troppo, e di ciò chiedo scusa ai pazienti e benevoli colleghi.

ANTONIO LA PENNA

## L'INSCINDIBILE UNITÀ DELLA CULTURA

L'apprendimento verbale mi preoccupa e mi impaurisce, soprattutto perché mi sembra che queste affermazioni si accompagnino ad una giuliva inconsapevolezza del significato profondo di tale sostituzione. Pensare, ad esempio, come pensa Antinucci, che invece di studiare la fisica delle particelle elementari attraverso i linguaggi elaborati dalla fisica si possa usare la scorciatoia di vederle direttamente in una simulazione, significa confondere i fenomeni con la teoria. Ciò che può essere mostrato in una simulazione è l'effetto di un programma preparato da qualcuno che conosce sia la teoria delle particelle elementari, sia i linguaggi di programmazione. Se si vogliono usare questi strumenti nella didattica per raggiungere una conoscenza consapevole e critica è essenziale che le simulazioni vengano non solo fruite ma, in qualche caso, anche costruite: il che non può essere fatto senza l'uso di strumenti linguistici raffinati, che includono linguaggi specialistici nei quali gli errori di grammatica o di sintassi si pagano con il mancato raggiungimento del risultato. L'idea di Antinucci che le nuove tecnologie possano ridurre tutte le forme di apprendimento a quelle caratteristiche del neonato ricorda molto il "rimbambimento" auspicato da Maragliano. Eliminare gli strumenti concettuali dalla scuola e ridurre l'apprendimento ad una pura esperienza percettiva effettuata nella realtà virtuale significherebbe sottrarre ai ragazzi ogni possibilità di critica verso i progettisti del mondo virtuale in cui dovrebbero essere immersi. Il rapporto tra discente e docente (mi riferisco al "vero" docente, che nello scenario ipotizzato sarebbe il progettista della realtà virtuale) sarebbe un tentativo di imitazione del rapporto che le religioni assegnano tra creature e Creatore: un risultato almeno paradossale per chi ha sempre sostenuto la

centralità del discente e certamente agli antipodi di qualsiasi idea di democrazia. Si tratterebbe in realtà dell'insegnamento più autoritario mai immaginato nella storia umana.

Il secondo aspetto preoccupante nel progetto di realizzare l'apprendimento attraverso immersioni nel virtuale è la totale ignoranza del complesso rapporto tra fenomeni e teoria. Lo sviluppo del pensiero scientifico è avvenuto tentando di costruire teorie in grado di "salvare i fenomeni", ma i risultati sono sempre stati parziali: tra i fenomeni e la teoria è sempre rimasta una distanza ineliminabile. Pensare di eliminare la dialettica tra teoria e realtà, confondendo la realtà vera con quella virtuale, prodotta grazie alla teoria, ma vissuta come dato incontestabile da chi la teoria non conosce, significa recidere la tradizione del pensiero critico che, anche nell'ambito scientifico, risale all'età classica. È nel pensiero greco che inizia la discussione critica sul rapporto tra teoria e fenomeni e lo sviluppo della capacità critica verso il pensiero scientifico, anche in epoca moderna, si è sempre nutrito del ripensamento degli strumenti culturali ereditati dalla civiltà classica.

Vi è però un terzo punto che vorrei sottolineare: i sostenitori ingenui della rivoluzione didattica basata sull'uso passivo della tecnologia (che hanno in Antinucci un rappresentante interessante per il suo estremismo esplicito, ma che contano molti altri sostenitori) non solo intendono espellere dalla scuola allo stesso tempo la cultura classica e quella scientifica, ma vogliono sbarazzarsi anche della cultura tecnologica. Usare infatti i computer solo per vedere simulazioni non ha nulla a che vedere con lo sviluppo della capacità di creare simulazioni. Un tale sviluppo non solo introdurrebbe veri elementi di cultura tecnologica, ma sarebbe necessaria-

mente connesso sia con lo sviluppo delle capacità linguistiche (essenziali per programmare) sia con la cultura relativa ai contenuti delle simulazioni progettate. La posizione dei nostri avversari non è quindi, a mio parere, quella di chi privilegia altri aspetti della cultura, lontani dalla cultura classica, ma il semplice rifiuto della cultura.

Se si persegue seriamente l'obiettivo di salvare e diffondere la cultura scientifica occorre combattere soprattutto l'indebolimento del pensiero critico, che si sta pericolosamente diffondendo anche negli ambienti scientifici, e a questo fine è essenziale non interrompere la tradizione del pensiero critico che ha accompagnato lo sviluppo scientifico sin dal suo nascere. La divulgazione scientifica raramente raggiunge un alto livello culturale. Un raro esempio di un buon libro sulla scienza rivolto ad un ampio pubblico è stato scritto da Sudarshan e Rothman (2). Sudarshan è un noto specialista di particelle elementari di origine indiana che unisce ad una profonda conoscenza della fisica contemporanea un'altrettanto profonda conoscenza delle tradizioni religiose della sua terra d'origine. È particolarmente interessante la sua critica spietata delle commistioni tra misticismo orientale e fisica. Criticando il modo acritico con cui molti cosmologi contemporanei usano il concetto di tempo Sudarshan e Rothman gli contrappongono significativamente la profondità delle considerazioni di S. Agostino: mi sembra un buon esempio dell'importanza che possono avere antiche tradizioni culturali nel combattere tendenze irrazionalistiche presenti nella scienza contemporanea. Purtroppo la trasformazione della scuola americana ed europea rende oggi poco probabile trovare la stessa consapevolezza in studiosi non asiatici.

Nell'attuale processo di trasformazione della scuola vi sono due punti che mi appaiono particolarmente delicati e pericolosi. Il primo è quello della formazione dei docenti, che, a quanto ne so, è ancora

aperta a diverse possibili soluzioni. Mi è sembrata positiva l'idea del ministro Moratti di abolire le SSIS e ricondurre la formazione dei docenti nell'ambito delle università. Resta però la scelta essenziale delle facoltà a cui affidare l'ultimo biennio degli studi dei futuri docenti. Nel quadro dell'attuale struttura 3+2 la preparazione disciplinare degli insegnanti dipenderà infatti in modo cruciale dalla scelta di affidare il +2 alle facoltà di lettere e scienze (con possibili integrazioni di carattere pedagogico) oppure, come temo, alle facoltà di scienze della formazione (con possibili integrazioni di carattere disciplinare). Nel secondo caso si avrebbe evidentemente un crollo culturale dei docenti rispetto alla preparazione attuale, che è già caratterizzata da grande variabilità e livelli minimi inaccettabili.

Il secondo punto riguarda la moltiplicazione dei "licei". Attualmente ne sono proposti addirittura otto. Si tratta di "licei" solo di nome, in quanto l'idea di base del vero Liceo è quella di fornire una preparazione di base multiforme che permetta poi di procedere in varie direzioni senza dover scegliere precocemente una direzione coerente con i successivi studi universitari. Il Liceo Classico non può più essere proposto come strada obbligatoria per tutti coloro che intendono accedere ai più alti livelli degli studi. Credo che, a parte altre possibili considerazioni, non vi sia oggi nella società il necessario consenso per operare questa scelta. Non vi sono però motivi per non lasciarlo in vita come possibile opzione a disposizione di chi intende acquisire una solida cultura di base, indipendentemente dalle successive scelte universitarie. Non avrebbe invece senso conservare un "liceo classico" come uno dei tanti licei specialistici, rivolto ai futuri classicisti. O si pensa che la cultura classica abbia un importante ruolo da svolgere verso l'intera società oppure non vi è ragione neppure per mantenere in vita una riserva di classicisti più numerosa, ad esempio, di quella dei sinologi.

LUCIO RUSSO

## LE RADICI E L'ALBERO

buire alla rinascita della nostra cultura? Il mio suggerimento è molto semplice. Occorre tornare alle radici della nostra cultura occidentale e cristiana. Ma per rendere efficace questo ritorno io avverto la necessità della riscoperta di una materia dimenticata, ma fondamentale, perchè costituisce il cuore del pensiero occidentale: una materia propedeutica a tutte le altre, radice e fondamento dello studio scolastico e universitario: questa materia è l'analisi logica di cui cercherò di spiegare l'importanza. Il pericolo più grave che minaccia oggi la nostra civiltà è, io credo, il relativismo. Quando parliamo di relativismo noi ci riferiamo soprattutto ad un relativismo etico, che dissolve i valori e le certezze morali. Accanto al relativismo etico esiste però un relativismo cognitivo, che costituisce la premessa necessaria di quello etico, a cui è intimamente legato. Il relativismo cognitivo è la mancanza di certezza nella conoscenza; l'affermazione dell'impossibilità di determinare certezze nel campo dei

fatti che cadono sotto la nostra osservazione. Sono le teorie di autori molto diversi e alla moda, che vanno sotto il nome di "postmoderni", da Lacan a Baudrillard, da Deleuze e Derida a Guattari, da Foucault, a Prigogine, a Edgar Morin. Io mi riferirò in particolare a un libro recente del sociologo francese Edgar Morin dal titolo *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (Raffaello Cortina Editore, Milano 2000) in cui il sociologo francese ci propone una riforma del pensiero che parta dalla riforma dell'insegnamento. L'analisi logica costituisce il principale antidoto al relativismo cognitivo. Il termine logica proviene dalla parola greca *logos* che significa ragione. La logica è infatti la scienza delle leggi ideali della ragione e l'arte di applicarle correttamente alla ricerca e alla dimostrazione della verità. La logica si appoggia dunque sulla ragione come strumento del sapere. La logica è la scienza, ma anche l'arte del ragionamento. Il raziocinio è una facoltà dell'anima umana. Questa facoltà può e deve essere coltiva-

ta e perfezionata come tutte le altre facoltà. Il ragionamento ha delle regole e la logica ci aiuta a conoscerle. Si sostiene che i popoli primitivi avrebbero una mentalità estranea o addirittura refrattaria alla logica occidentale. Lévy Strauss ha parlato del "pensiero selvaggio" dei primitivi. In realtà i primitivi usano gli stessi strumenti logici dei civilizzati. Spesso li usano male, ma ciò accade anche ai civilizzati. La logica non è la stessa cosa del buon senso. La logica si accorda sempre col buon senso, ma il buon senso non è in grado di articolare un discorso come ci permette di fare la logica. La logica è l'arte di giudicare e di ragionare conformemente alle esigenze del principio di identità e non-contraddizione. Il principio di non contraddizione è la condizione prima della logica: ciò che è, è; ciò che non è non è: una cosa non può, nello stesso tempo e sotto il medesimo rapporto, essere e non essere. L'essere è l'essere; il non-essere è il non-essere: è impossibile che una realtà sia nello stesso tempo ciò che non è e non lo sia. Il principio di identità, e non-contraddizione è il cardine della cultura occidentale; se si rimuove questo pensiero, tutto crolla. Il principio di identità e di non contraddizione è infatti quello che rende possibile il pensiero logico: la sua negazione comporta la dissoluzione del pensiero razionale e dello stesso linguaggio. Negando il principio cardine della logica cade anche la possibilità del pensiero, appunto perchè, come dice Aristotele, "non si pensa più nulla se non si pensa un che di determinato" (*Metafisica*, IV, 4, 1006b). Il relativismo cognitivo, negando il principio di contraddizione, approda nel nichilismo. Esso equivale ad affermare che è impossibile persino pensare. Ogni ragionamento parte dall'evidenza del principio di non contraddizione. Il criterio supremo della verità è il motivo ultimo di ogni certezza è l'evidenza. L'evidenza è la completa trasparenza con cui il vero, il reale si impone all'adesione dell'intelligenza. L'evidenza è per sua natura vera: non si deve dimostrare, così come non c'è un argomento per dimostrare che è giorno in pieno mezzogiorno: basta aprire gli occhi.

Oggi si avverte lo iato, il divario profondo tra l'alluvione di informazioni a cui siamo sottoposti e la povertà di criteri di giudizi che riceviamo. Esiste un problema dell'organizzazione del sapere, che nasce dall'incapacità dell'uomo di dominare l'informazione e dal fatto che il sapere tende a divenire sempre più esoterico e specialistico. La soluzione post-moderna è quella di autori come Edgar Morin che ci propone una riforma dell'insegnamento che conduca ad una riforma del pensiero. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (Raffaello Cortina Editore, Milano 2000). Perchè una testa ben fatta? L'immagine è di Montaigne che riassume la prima finalità dell'insegnamento in questa formula: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena. Il significato dei due termini è chiaro: nella testa piena l'insegnamento è accumulato alla rinfusa, nella testa ben fatta il sapere è organizzato. Una testa ben fatta, dice Morin, è una testa atta a organizzare le

conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione. La formula di Montaigne ripresa da Morin si potrebbe anche accettare, se non fosse che il ben fatta di Morin in realtà non ha nulla a che vedere con la tradizione del ben fare di Montaigne e della cultura occidentale. L'organizzazione del sapere a cui si riferisce non è la gerarchia tradizionale del sapere, ma la rivoluzione culturale post-moderna e postsessantottina che si propone di frammentare e decomporre il sapere per poi che interconnettere, contestualizzare, globalizzare le conoscenze, uso il linguaggio che gli è tipico, in una prospettiva "transdisciplinare" in cui vengono dissolti i soggetti tradizionali e affiorano, come soggetti, nuove "entità globali": la terra, l'universo, l'umanità. Con un linguaggio che ricorda quello di Teilhard de Chardin, Morin auspica la creazione di una "noologia" cioè di una scienza consacrata, le parole sono ancora sue, "alla sfera dell'immaginario, dei miti, degli dei, delle idee, cioè alla noosfera".

L'organizzazione del sapere di Morin e dei postmoderni avviene al di fuori dell'universo della logica tradizionale. Il criterio è quello della auto-organizzazione del pensiero. Il pensiero non ha, al di fuori di sé, una realtà oggettiva a cui sottomettersi, anche perchè una realtà oggettiva non esiste, in un universo concepito come caos in cui tutto ribolle vorticosamente. L'apparizione della vita corrisponde alla trasformazione di un vortice di macromolecole in un'organizzazione di tipo nuovo, capace, di auto-organizzarsi, di auto-ripararsi, di auto-riprodursi" (p. 57). La chiave del reale è la complessità, ossia l'assenza di un ordine regolatore, il caos fecondo. Rifacendosi ad autori come Piaget, Lakatos, Kuhn, Feyerebend, Morin afferma che ciò che abbiamo imparato in questo secolo è che "tutto ciò che esiste è potuto nascere solo nel caos e nella turbolenza". Gli strumenti offerti dalla logica tradizionale sono inadeguati per comprendere una realtà intimamente caotica e contraddittoria. La conoscenza e il sapere deve farsi dialogico, cioè contraddittorio, schizofrenico, piegarsi ad un reale che, capovolgendo Hegel, è di per sé irrazionale. Il principio di complessità posto alla base delle teorie postmoderne non è altro che la negazione del principio di identità e delle categorie classiche del pensiero occidentale giudicate inadatte a comprendere la complessità del reale. Di qui l'invito a pensare in maniera dialogica, ossia a porre la contraddizione come principio metodico dello stesso pensiero. "Conoscere e pensare non è arrivare a una verità assolutamente certa, è dialogare con l'incertezza" (p. 59). Secondo Edgar Morin la più grande certezza che ci ha dato il secolo XX è quella della ineliminabilità delle incertezze, non solo nelle azioni, ma anche nella conoscenza (p. 54). La condizione umana è segnata da due grandi incertezze l'incertezza cognitiva e l'incertezza storica. L'incertezza storica è legata al carattere intrinsecamente caotico della storia umana. (...) Non ci sono leggi della storia (... ) Oggi siamo nella Notte e nella Nebbia e nessuno può predire l'indomani" (61). Ogni volta che sentiamo parlare di complessità o di disordine creativo, ma anche di riorganizzazione del sapere, dobbiamo chiederci che cosa vi sia dietro.

Io sono convinto che l'Occidente, inten-

(2) Tony Rothman, George Ludarshan, *Doubt and Certainty*, 1999, Perseus Books Group.

dendo con questo termine lo spazio geoculturale a cui apparteniamo sia oggi gravemente minacciato.

Il nemico principale non è tuttavia quello esterno la cui esistenza viene portata alla luce e alla nostra memoria da gesti profondamente simbolici come l'attacco alle Twin Towers, quanto un nemico interno che è cresciuto dentro di noi e si sviluppa divorando la nostra linfa intellettuale. Questo nemico è il processo di auto-dissoluzione della nostra cultura, della nostra tradizione, delle nostre certezze.

Nel campo dell'insegnamento, così come in tutti i campi, della cultura, dell'educazione, della comunicazione, oggi si sente il bisogno di riconquistare valori, di definire verità, di trasmettere ai giovani certezze. Queste verità, queste certezze non vanno inventate, ma vanno disseppellite, dal tesoro sempre vivo della tradizione culturale e morale dell'Occidente. Oggi una Convenzione europea si appresta a riscrivere una sorta di costituzione, di trattato costituzionale europeo, ma c'è chi da questa *Magna charta* vorrebbe espungere anche solo l'accento alle radici storiche e culturali dell'Europa, ossia alle sue radici cristiane.

Occidente è il nome di una civiltà. Questa civiltà è la civiltà cristiana che prende forma sulle rovine dell'Impero romano, che a sua volta eredita e dà forma politica a quella forma del pensiero umano, la cultura classica, che è nata

e si è sviluppata in Grecia. Quando parliamo di Grecia e di Roma non vogliamo storicizzare le basi della nostra civiltà. Le radici della nostra civiltà affondano nella storia greca e romana, perchè in esse sono nate e sono sviluppate, ma il frutto di queste radici è un messaggio perenne e universale e questo messaggio ha il suo primo nucleo nella logica occidentale, fondata sul principio di identità e di non-contraddizione.

Il principio di identità e di non-contraddizione non è "greco", ma inerente alla ragione umana in quanto tale. Il diritto romano, a sua volta, non è una forma giuridica legata alla civiltà di Roma e con essa destinata a tramontare. È stato anzi dopo il declino dell'Impero di Roma che il diritto romano ha raggiunto le sue elaborazioni più alte. Il diritto naturale, nato dal diritto romano, è una legge oggettiva e universale, valida per tutti gli uomini.

La concezione lineare della storia, che il cristianesimo ha ereditato dal giudaismo, portandola a compimento con l'Incarnazione del Verbo, offre la possibilità di una "teologia della storia" non relativa, ma assoluta nel suo messaggio di salvezza. Non dobbiamo avere paura del termine assoluto: è il relativismo che ci deve intimorire perchè è di questo male, che muore, ma di cui può anche guarire l'Occidente.

ROBERTO DE MATTEI

## ESPERIENZE E RICORDI SUL GINNASIO LICEO CLASSICO

Ho un quarto d'ora a disposizione per dissertare sulle mie esperienze di insegnante di latino e greco nel Liceo Classico. Dovrò perciò condensare in poche battute i ricordi di un periodo felice, quando insegnare nel Liceo Classico era ancora gratificante, sia per i docenti, sia per i discepoli.

Non ho mai avuto dubbi sulla mia vocazione di insegnante, da quando bambina allineavo le bambole sul divano di sala e facevo la maestra articolando in falso le risposte delle "scolare" alle mie interrogazioni. Nè ho cambiato idea con il passare degli anni, benchè gli studi al Ginnasio-Liceo Classico Parini di Milano fossero ben più impegnativi e laboriosi di quelli presso i sedicenti Licei, Classici compresi, dei nostri giorni. Chi voleva giungere incolume alla maturità, doveva sgobbare: non c'erano materie superflue, ma dopo l'orario scolastico si era occupati a studiare a casa tutto il pomeriggio. Non che non avessimo diversivi a tempo e luogo ed occasioni per divertirci sanamente, ma faceva parte dell'educazione di allora, familiare e scolastica, il radicato concetto che studiare era un dovere ed un privilegio di cui dovevamo essere grati. Sicchè si arrivava debitamente temprati all'esame di maturità (la mia nel 1937 fu la penultima con la formula gentiliana originale) con quattro scritti e nove orali su tutta la materia del triennio, commissione tutta esterna e senza membro interno. Era una specie di giudizio universale e se ne usciva con una for-

mazione generale di cui i nostri studenti, allevati a diritti senza doveri e promossi troppo spesso ope legis, non hanno la più pallida idea. Così si arrivava all'Università, certamente meno edotti sulle brutture e le depravazioni umane di quanto non siano i ragazzi di oggi, ma ben più abituati ad affrontare con serietà studi impegnativi e poi la professione.

Ho scelto lettere classiche dopo un breve ballottaggio con la matematica (alla quale pure mi sentivo portata), perchè pensavo che le materie umanistiche potessero avere un impatto educativo maggiore, se non altro attraverso un più duraturo contatto con la classe. Subito dopo la laurea, nel 1941/42 partecipai agli ultimi concorsi prima della fine della guerra; sapevo che le donne, per disposizione politica, erano escluse dalle cattedre di materie umanistiche in Liceo, ma partecipai ugualmente al concorso anche abilitante, in latino e greco, pensando che l'abilitazione conseguita potesse servirmi più tardi. Intanto vinsi la cattedra di lettere alla media inferiore e ci rimasi per nove anni. Fu un'esperienza felice, non solo perchè potei conoscere meglio i problemi della prima adolescenza, ma anche perchè mi allenai a spiegare con chiarezza i primi rudimenti delle discipline umanistiche ed a misurare fino a che punto si potesse arrivare e che cosa si potesse pretendere alla fine del triennio inferiore.

La mia aspirazione però era sempre quella di insegnare latino e greco in

Liceo, e, dopo la guerra, caduto il divieto contro le donne, pensavo che la mia abilitazione del 1943 con punteggio di cattedra mi esentasse dal partecipare ad un nuovo concorso, ma, da un solerte funzionario, mi sentii rispondere che il mio caso isolato era troppo insignificante per essere preso in considerazione. Rifeci dunque il concorso per esami in due versioni parallele: quella per i docenti già di ruolo e quella per tutti: due composizioni in latino su due diversi argomenti, due esami orali con due diverse commissioni su una tale quantità di testi che due capienti valge non riuscivano a contenerli tutti. E la selezione era severissima: al "riservato" per esempio si erano presentati in 300 candidati per 34 posti, ma vincemmo soltanto in 17 e la proporzione fu analoga per il generale. E, a proposito di concorsi e di libertà di insegnamento, bisogna dire che tale libertà, sacrosanta, senza l'impiccio di invadenti "coordinatori" e di saccenti latori del verbo pedagogico-didattico piovuto dall'alto, era giustificata anche dal fatto che dai concorsi, debitamente rigorosi, uscivano come dal cavallo di Troia "meri principes" per dirla con Cicerone: solo che i "principes" andrebbero rispettati e pagati adeguatamente, il che non va d'accordo con certa rozza demagogia sindacale che ha contribuito non poco, insieme con la miopia dei politici, a deprimere il livello ed il morale degli sventurati "operatori scolastici".

Così, finalmente, nel 1952, dopo aver vinto il posto per tre volte, potei incominciare i miei 32 anni di latino e greco nel Liceo Classico.

Furono anni felici e senza nubi, almeno fino all'infausta istituzione della media unica, negoziata in sede politica con deprecabile disinvoltura per propiziare l'entrata del PSI nell'area governativa. I poco informati tribuni della plebe, desiderosi soltanto di fare piazza pulita di studi che, se ben fatti, insegnano a pensare con la propria testa, andavano dicendo che il Ginnasio-Liceo Classico era la scuola dei figli di signori. Posso testimoniare che non è vero, perchè nel mio beneamato Liceo Gioia di Piacenza, dove insegnai per 24 anni, l'unico statale della provincia, ora distrutto da demagogiche "sperimentazioni" e da un'assurda soffocante simbiosi con istituti eterogenei, accanto ai figli dei signori sedevano spesso giovani che erano i primi delle loro famiglie ad affrontare studi così impegnativi, ragazzi di ottimo ingegno e di grande volontà (un fattore di cui i nostri riformisti con parlano mai), nonchè di brillante riuscita.

Sicchè talvolta il contadinello che ogni mattina scendeva in corriera dalle pendici dell'Appennino, affrontando il disagio di una levata antelucana nel freddo invernale, superava il cittadino figlio di professionista cresciuto tra gli agi. In una riunione recente di "maturi" del 1956, ho potuto constatare la riuscita brillante di alcune delle giovani speranze di allora, sulle quali non mi era sbagliata. Certamente però, in linea generale, gli ingegni di cui abbonda l'Italia in tutti i ceti sociali, potrebbero essere valorizzati meglio se i nostri demagoghi,

invece di cianciare a vuoto sul classismo scolastico, avessero chiesto sostanziose borse di studio, prestiti d'onore o posti gratuiti nei Collegi Nazionali per i "capaci e meritevoli, privi di mezzi". Ma quando mai fu applicato sul serio l'art. 34 c. 3 della Costituzione?

Sicchè alle deficienze della Repubblica fondata sul lavoro, ma troppo spesso dimentica dei figli dei lavoratori, suppliva il parroco o qualche privato generoso o più frequentemente la famiglia disposta ad affrontare non piccoli sacrifici per la riuscita del proprio promettente rampollo. Purtroppo, però, dal 1966/7 in poi, dalla prima ondata cioè degli alunni provenienti dalla media unica, il livello del Liceo Classico incominciò ad abbassarsi, malgrado gli eroici sforzi dei colleghi del Ginnasio Superiore che dovevano incominciare ab ovo il latino ed il greco contemporaneamente e talvolta senza il sostegno di una solida propedeutica di grammatica italiana. Il 1968 completò l'opera e la scuola italiana si avviò sul piano inclinato di una decadenza inarrestabile, perchè i nostri politici non seppero o non vollero disinnescare le micce di una progressiva combustione. Ebbi la fortuna di rimanere nel Liceo di Piacenza fino al 1978, ove riuscimmo ad evitare le occupazioni, le devastazioni e le violenze ormai consuete nelle grandi città e con minore frequenza diffuse anche nelle altre medie superiori piacentine. Ragazzi bravi e bene educati ce n'erano ancora: con loro si poteva lavorare regolarmente e ottenere risultati soddisfacenti, ma loro stessi si rendevano conto delle gravi lacune pregresse e della fragilità di una preparazione di base sempre più inadeguata. Dal 1978 al 1984 al Collegio Nazionale delle Fanciulle di Milano mi sentivo un po' come il phaselus di catulliana memoria quello che "nunc recondita / senet quiete", specialmente quando dalle finestre dello splendido Palazzo Archinto si udivano le urla provenienti dagli esagitati inquilini del Liceo Scientifico Statale situato al di là del vasto parco del collegio. Riformisti ignoranti od ottusi, demagoghi sprovveduti od astuti manipolatori della scuola per fini di parte, spesso ai nostri gloriosi Ginnasi Licei Classici hanno lasciato soltanto il nome, quando non li hanno scopresi. Non so perciò quando nella scuola italiana si potrà ritornare a leggere i classici nel testo originale e senza bigino, da Omero (se ne leggeva un libro in I Liceo) ai lirici, al tragici (si riusciva a leggere per intero, per esempio, l'Agamennone o l'Edipo a Colono o le Troiane) agli storici, agli oratori e poi a Plauto (piaceva molto agli studenti), Virgilio, Catullo, Orazio e Cicerone e Seneca, Livio e Tacito ecc. ecc., il tutto inquadrato opportunamente nella storia letteraria e collegato con la storia politica, con la filosofia e l'arte. I collegamenti con il lavoro dei colleghi avvenivano spontaneamente, senza l'impiccio di "coordinatori" superflui, mentre si conversava nell'intervallo, bevendo il caffè, in sala professori o in occasionali incontri nelle ore buche, nel rispetto e nella stima reciproche. Eravamo tutti usciti dal crogiuolo di concorsi severi,

conoscevamo e amavamo le discipline che avevamo scelto di insegnare, senza l'ingombro di inutili sovrastrutture pseudodidattiche, concordi come eravamo con il famoso precetto di Catone: "Rem tene: verba sequentur". Ma ormai "sat prata biberunt" ed è tempo di tirare i remi in barca; valga

per tanto questa mia testimonianza, nata da una esperienza vissuta giorno per giorno con inesausta passione, a risvegliare in qualcuno il desiderio di adoperarsi per riportare all'onore che merita il nostro glorioso Ginnasio-Liceo Classico.

RITA CALDERINI

## ARGOMENTI CONTRO LE OCCUPAZIONI E LE AUTOGESTIONI DELLE SCUOLE

1) Le occupazioni rovinano l'immagine della scuola pubblica in generale, e in particolare di quella occupata. Ciò è in flagrante contraddizione con i consueti slogan che i promotori di siffatte iniziative amano ripetere: è assurdo proclamare di voler difendere la scuola pubblica e poi adoperarsi, tramite le occupazioni, nel dare di essa una pessima immagine. Infatti, i genitori, spaventati e turbati dal clima caotico che si instaura durante le occupazioni, preferiranno "dirottare" i figli verso le scuole private o, al limite, verso scuole pubbliche più serie.

2) Occupazioni e autogestioni non hanno mai permesso di ottenere alcun risultato concreto: tutt'al più, risibili tavoli di consultazione e inutili e demagogiche consulte giovanili.

3) Si prestano a strumentalizzazioni da parte di varie forze politiche, soprattutto di sinistra, non solo estrema. Ovviamente Rifondazione comunista e i gruppuscoli extraparlamentari ancora più a sinistra non si limitano a soffiare sul fuoco ma organizzano direttamente le occupazioni; ma spesso anche forze politiche meno estreme ne approfittano per "cavalcare la tigre".

4) Spesso le occupazioni sembrano caricature o parodie di parodie: vedendo "i giovani in lotta" sembra certe volte di assistere al film di Gabriele Muccino (non a caso ex studente del "Mamiani") *Come te nessuno mai*.

5) Si sciolgono con le vacanze natalizie come neve al sole.

6) Un argomento tipico degli "studenti in lotta" è il seguente: "ma noi siamo diversi dai nostri predecessori (che poi spesso sono i nostri fratelli maggiori), noi siamo seri, non velleitari, ci battiamo per cose concrete": in realtà, qui vale la massima (guarda caso formulata da Marx ne *Il 18 brumaio di Luigi Bonaparte*) per cui gli eventi storici che sono accaduti in forma di tragedia, tendono poi a ripetersi in forma di farsa.

7) Sono un pretesto per non fare nulla, *sic et simpliciter*.

8) Le cosiddette varie forme di didattica alternativa si risolvono in nulla: in realtà gli studenti, se non sono pressati dal voto, passano il tempo a fumare e a chiacchierare: se il professore, con competenza e ricchezza di informazioni, si mette a parlare di argomenti sganciati dal programma (ad es. la guerra in Afghanistan), pochi lo ascoltano. Figuriamoci se ascoltano realmente quattro pseudo-capetti che parlano un italiano sgrammaticato con

frasi smozzicate.

9) Le occupazioni sono un'ottima scuola di anti-democrazia: infatti, dietro il rifiuto infantile della delega e della democrazia rappresentativa, si nasconde una torbida mentalità assemblearista che riproduce in modo caricaturale la democrazia diretta rousseauiana-giacobino-leninista, ma con semplice sbocco anarcoide.

10) Si rileva spesso una flagrante contraddizione tra alcuni slogan ("vogliamo più aule, non vogliamo più le strutture fatiscenti, protestiamo contro la mancanza di computer e di spazi, di biblioteche, ecc.") e il vandalismo a cui si abbandonano e che lascia le scuole in istato invero deplorabile.

11) Si riscontra un'abituale disinformazione sui problemi reali, che solo a chiacchiere starebbero a cuore a codesti studenti: la tendenza non è all'analisi e all'approfondimento, ma all'urlare scomposto con slogan e luoghi comuni (no alla privatizzazione, no al numero chiuso).

Si nota anche una forte riottosità a leggere documenti ufficiali, disegni di legge, ecc.: pateticamente gli studenti adducono a pretesto la loro inaccessibilità, ma questa scusa non ha più senso ai tempi di internet, che permette di accedere a immense banche dati con estrema facilità.

12) Va evidenziato che gran parte dei "fighetti", rampolli della borghesia rossa romana (e non solo), di licei come il "Tasso" e il "Mamiani" possono permettersi il lusso di giocare a fare i rivoluzionari. da adolescenti perchè, da adulti, avranno una serie di garanzie sociali, procurate dalle reti social-familiari, che consentiranno loro ugualmente di affermarsi professionalmente.

13) Irritante è il loro terzomondismo esibito a ogni piè sospinto, che spesso si accompagna ad atteggiamenti paternalistici, quando va bene, verso i collaboratori domestici extracomunitari che prestano servizio nelle loro case borghesi.

14) Durante le occupazioni echeggia metaforicamente lo slogan "Sex & drug & rock'n'roll": in particolare, si consumano stupefacenti senza alcun controllo e ci si abbandona alla più totale promiscuità sessuale senza alcuna remora.

15) Le occupazioni favoriscono il conformismo, facendo sì che anche gli studenti meno intenzionati a occupare vengano trascinati come pecore e subiscano una sorta di lavaggio del cervello.

TEODOSIO ORLANDO

## È NECESSARIO RESISTERE ALL'AZIENDALISMO SCOLASTICO

Sento, soprattutto dopo gli ultimi "avvenimenti" piombati sulla nostra povera scuola, di mandare questa breve comunicazione post-congressuale come diritto-dovere di partecipazione alla vita e alle ansie dell'Associazione. Voglio invitare il CNADSI a conservare il suo abituale atteggiamento critico nei confronti dell'attuale Governo, come ha fatto con i passati governi. Solo così potrà rimanere salvo lo spazio di difesa della scuola italiana. Questa difesa dei "valori" della nostra scuola deve contenere come battaglia primaria la condizione giuridica ed economica dei suoi "soggetti". I professori soprattutto devono poter obbedire, nel quadro di un'alta giuridicità istituzionale, solo alla loro coscienza morale e professionale. E questo è possibile solo nell'ambito dei diritti-doveri connessi alla universale cittadinanza, cioè nello "Stato di diritto". I "ruoli" nello Stato di diritto si conseguono solo con "pubblico" concorso. La procedura del pubblico concorso e lo Stato di diritto stanno insieme ed insieme cadono. Questa condizione necessaria e preliminare è stata erosa da lunga data per ormai note spinte corporative. Ora però rischia di cadere nella più impudica negazione. Da un po' di anni poi è arrivata un'altra spinta guastatrice: l'Aziendalismo. È questa la più pericolosa insidia della scuola, spia ed effetto di povertà di idee ma anche causa della stessa. Ne so qualcosa per l'equivoco attivismo dell'ANP (assoc. Presidi) che ha imboccato questa strada e sta già seminando disarmo ideativo, culturale e didattico nella scuola, sotto speciose "vetrine".

Bene, anzi male: questo "aziendalismo", tornando ad un "tema congressuale", è l'unica "ideologia" oggi pervasiva e plagiante. Gli effetti perversi sono già visibili e annunziabili. La destatalizzazione è l'orizzonte di questa strategia non confessata, ma evidente. Termini come "flessibilità", "concorrenza", "bacino di utenza", "debito" e "credito" formativo, ecc., stanno ad indicare allo sguardo limpido e onesto che la scuola sta perdendo il suo vocabolario e quasi si vergogna di se stessa. Una scuola cosiffatta trasforma i docenti in "clienti". E questa perdita di "anima" non può essere risolta con una risposta "confessionale". Il "funzionalismo" aziendale, animato da un pragmatismo d'accatto e scimmiettato sul modello anglosassone (che pure ha una sua storia rispettabile) sta nelle tante decisioni dell'attuale Esecutivo e precisamente nel tentativo di ridurre il corso liceale a quattro anni. La nostra gloriosa tradizione umanistica verrà stravolta e umiliata. Si vogliono non cittadini liberi e coscienti, ma docili "guardiani" e "produttori". Il prezzo di questa debolezza, se non assente, cultura del giudizio critico, si farà sentire sulla formazione civile e professionale delle future generazioni.

Con questa non lieta prospettiva, peggiore di quelle già non buone del passato più o meno recente, si deve misurare, e senza sconti, il CNADSI.

Sono amaramente preoccupato.

VITO PORCELLI

## IN MEMORIAM

Nel marzo scorso è mancato dopo dolorosa malattia il

**prof. Italo Lana**

ben noto docente universitario di letteratura latina e socio fin dalle origini del CNADSI. Il Suo consenso ed il Suo pacato incoraggiamento ci hanno aiutato ad affrontare questi difficili anni. Alla Signora e ai figlioli le nostre più vive condoglianze.

Alla fine di aprile ha chiuso una travagliata infermità, sopportata con sereno coraggio, la

**prof. Luisa Michieletto in Piva**

già valorosa insegnante di lettere nella Scuola Media Pascoli di Portogruaro. Al marito prof. Graziano, socio della prima ora, ed alla figlia Elena la nostra affettuosa partecipazione al loro grande dolore.

### Comitato Nazionale Associazione Difesa Scuola Italiana CNADSI

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

Quota d'associazione  
(comprensiva anche del giornale)

**ordinario** \_\_\_\_\_ € 26,00

**sostenitore** \_\_\_\_\_ € 42,00

cc. postale n. 57961203

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

MENSILE

Anno XXXIX - N. 7

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 Bizzozzero, 101 - Cormano (Mi)



"Associato all'USPI Unione  
Stampa Periodica Italiana"