

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

TESSERAMENTO 2002/2003

Dal 1° ottobre 2002 è aperto il tesseramento per il 40° anno sociale del CNADSI. Le quote di associazione ammontano a € 30 (socio ordinario) e a € 50 (socio sostenitore). Esse comprendono anche l'abbonamento al giornale. Per i non soci la quota di abbonamento al giornale è di € 40. I Segretari Provinciali sono invitati a versare alla Segreteria Generale € 20 per ogni Socio Ordinario, € 40 per ogni Socio Sostenitore e € 30 per ogni abbonamento di non soci. I Soci isolati (ed i soci del MOLRUI) potranno effettuare il versamento come sopra sul c/c postale n. 57961203 intestato a "Comitato Nazionale Associazione Difesa Scuola Italiana CNADSI" Viale Giustiniano 1, 20129 Milano.

La Segretaria
RITA CALDERINI

IL SALUTO DEL PRESIDENTE

Si apre un nuovo anno sociale - il quarantesimo, se non erro - e vogliamo rincorare soci ed amici sulla nostra determinazione nel muoverci per raggiungere lo scopo per cui siamo nati e sopravviviamo ad ogni difficoltà. Va detto che non c'è nulla di spettacolare né di clamoroso nell'azione del CNADSI per la serietà della Scuola e per una Riforma di essa davvero efficace che sollevi l'Italia dalla palude del genericismo ignorante, del pressapochismo concettuale e linguistico, dall'abulia intellettuale e dalla paura del sacrificio e dello sforzo educativo. Forse, proprio per questo, si parla poco di noi, spesso siamo ignorati in alto loco e qualcuno, che pur ci conosce bene, una volta arrivato in cima, fa finta di non conoscerci. Ciononostante, abbiamo le prove dell'efficacia delle nostre critiche ragionate, pressioni, comunicati, incontri, lettere e iniziative di ogni genere. Qual è il nostro segreto? Ci sforziamo di essere sempre vigili e presenti, esprimiamo con schiettezza e lealtà il nostro pensiero a tutti i livelli, non chiediamo nulla per noi, ossessioniamo - se ce lo consentono - i nostri interlocutori con interventi continui e franchi. Il che ci rende talvolta sgraditi, soprattutto a coloro che sono abituati all'ossequio gratuito, ma ci fa apprezzare dagli onesti. Anzi, chi non lo è, è costretto comunque a fare i conti con le nostre proteste e proposte. Ebbene, sappiate, cari soci e amici, che strumento essenziale della nostra azione è il nostro prezioso giornalino. Senza la sua puntuale presenza, molto del nostro messaggio andrebbe perduto. E poiché, di fatto, quasi tutto il ricavato del tesseramento se ne va per la sua stampa e spedizione, occorre tirare le logiche conseguenze se vogliamo che sopravviva e continui a far penetrare la nostra voce in molti posti altrimenti inaccessibili. Abbiamo stima e fiducia in voi e sappiamo di non parlare al vento. Allora, coraggio! e buon anno sociale.

Il Presidente
MANFREDO ANZINI

LA SCUOLA DÀ I NUMERI?

È uscito, su Nuova Secondaria n. 10 di quest'anno, un articolo di Gabriella Sabatini, "La scuola dà i numeri", sul problema scrutini e attribuzione di punteggi e voti finali, che merita qualche puntualizzazione. L'articolo fa parte di quella letteratura un po' facile e fin troppo frequente, che, mettendo in burletta l'operato degli insegnanti, tocca tematiche certo non prive d'importanza, ma lasciando nel dubbio se, in fondo, l'obiettivo sia il primo

o il secondo. Se fosse il primo, potremmo trarne una pièce teatrale di sicuro successo, però... faremmo il male della scuola. Vi manca, infatti, una *pars construens*, mentre è forte - troppo! la *pars destruens*. Sia detto per inciso, non guasterebbe, nella categoria dei docenti, un po' più di autostima e di autodifesa! Dobbiamo, invece, pensare che l'obiettivo della Collega sia il

(continua a pag. 2)

NON VOGLIAMO EQUIVOCI

Di fronte alle critiche, anche dure, del CNADSI in merito a talune scelte pedagogiche e didattiche della riforma Moratti qualcuno ha supposto di poterci arruolare tra gli avversari del governo Berlusconi spiegandosi il nostro presunto cambio di bandiera come un atteggiamento da bastian contrario, tipico - secondo essi - di tutta la storia della nostra Associazione. Per chi non lo sapesse, noi siamo, per statuto, apartitici, ma non per questo concettualmente o moralmente neutri. Abbiamo cioè una visione comune e condivisa della scuola che si rifà ai principi e ai valori classici e cristiani e che ci pone quindi in rotta di collisione con la visione della vita e della scuola della sinistra, variamente colorata, soprattutto di quella, perennemente dannosa, dei cattocomunisti. Allora, chi si è fatto venire in mente un'idea così balzana come quella che ci farebbe alleati di coloro che nel nostro convincimento sono stati gli autori di tutti i mali culturali e comportamentali della scuola reale, è lontano più di qualche galassia dal

vero, e soprattutto non ci conosce abbastanza. Noi rimproveriamo all'esecutivo di centro-destra proprio il fatto di aver deluso le aspettative dell'elettorato che si attendeva un cambio di direzione, nella vita della scuola, preciso ed inequivocabile, sia sul piano della qualità, ripristinando criteri di serietà, di rigore e di ragionevole selezione, sia su quello dei contenuti, attraverso un sostanziale arricchimento del piano cognitivo e formativo, sia su quello dei comportamenti, con il ripristino del rispetto dei ruoli e l'eliminazione del carnevale continuo di okkupazioni, assemblee, autogestioni e indisciplinate. Come è noto, la sinistra, quale che sia la sua sfumatura cromatica, ha ben altra visione della scuola e della sua funzione. Noi siamo adirati e chiediamo con forza al Ministro Moratti di rinunciare alla valutazione biennale, chiaramente lassista e più in linea con la filosofia scolastica della parte politica avversa che con i principi di merito e di responsabilità del pensiero liberale e cristiano. Noi insistiamo affin-

(continua a pag. 2)

INSEGNANTI AL TIMONE OPPURE RASSEGNA TI STRUMENTI DI UNA ARROGANTE OLIGARCHIA?

Sarà tutta colpa della mia senile ottusità mentale, ma non sono riuscita a capire quale mai relazione ci sia tra il titolo (*Insegnanti al timone?*) ed il contenuto del recentissimo libro del **prof. Norberto Bottani** (Il Mulino, 2002, pp. 249). Forse il tema dell'autonomia scolastica ha suggerito l'auspicio che gli insegnanti potessero sottrarsi alla pesante cappa dell'opprimente pedagogismo a direzione obbligata, che sta spegnendo gli ultimi entusiasmi dei docenti per vocazione. In realtà, però, dal libro esce, se mai, l'impressione che l'autonomia, intesa secondo i dogmi del pedagogismo al potere, abbia acuito il disagio del docente consapevole. L'A., per esempio, a p. 114 afferma che "un altro effetto perverso dell'autonomia è stato il venir meno della solidarietà e della collaborazione tra docenti" sicché "è prevalso l'individualismo, il ripiegamento su se stessi, l'isolamento, la differenza verso i colleghi ed in parte anche la gelosia e l'invidia".

L'esempio citato è quello della Nuova Zelanda richiamata più volte come fulgida antesignana, la quale, secondo l'A. (p. 28), "per le ambizioni e l'ampiezza della riform-

ma presenta molti punti di riflessione per l'Italia" (1). L'accostamento è lusinghiero per noi, dal momento che, da bravo "ex direttore di ricerca nel settore dell'Istruzione dell'OCSE" nonché "direttore attuale del "Centro di ricerca del Dipartimento dell'Istruzione pubblica del Cantone di Ginevra", l'A. non è obbligato a sapere che la scuola italiana risale ad una esperienza di vari millenni (per lo meno da Isocrate in poi) ed ha un formidabile retaggio di cultura che solo un ottuso ideologismo può fingere di ignorare, mentre la Nuova Zelanda è culturalmente appena nata e deve, se mai, ai colonizzatori anglosassoni l'apporto di una istruzione che non va molto al di là dell'*hic et nunc*, delle necessità pratiche cioè per introdurre nel giro

(1) Cfr. ancora a p. 103: "il caso neozelandese è un termine di paragone particolarmente valido per l'Italia, per via di una serie di similitudini e coincidenze. In primo luogo in entrambi i paesi è una maggioranza politica di sinistra che ha preso la decisione di ridistribuire le competenze decisionali tra livelli amministrativi e di rendere le scuole autonome. In secondo luogo, in entrambi i casi, la strategia di cambiamento adottata è assai simile: invece di procedere progressivamente si è optato per un cambiamento subitaneo su tutta la linea, esteso a tutti i tipi di scuola".

(continua a pag. 3)

NON VOGLIAMO EQUIVOCI

chè non si aboliscano gli esami intermedi e i concorsi per i docenti, che gli esami di maturità non siano affidati agli stessi professori degli alunni, ma a una commissione ristretta, tassativamente esterna, e articolati su un ragionevole ed essenziale nucleo di discipline, al fine di salvaguardarne il senso e la finalità culturale e sociale. Viceversa, la sinistra, che ha sempre sostenuto e attuato, nei governi precedenti, una politica scolastica opposta, egualitarista e livellante, teme anche l'ombra della diversificazione formativa, cioè di percorsi scolastici diversi che rispondano alle diverse attitudini e alle diverse capacità, perciò si fa prendere dalle convulsioni perfino dalla parvenza di diversità tra il sistema dei Licei e quello della formazione professionale previsti dalla legge-delega; così come è terrorizzata, perché intimamente statalista, dalla scuola cosiddetta "privata", che tra l'altro privata non è, in quanto svolge un servizio pubblico. Teme che la maggiore autonomia del privato e la sua prevedibile crescita sul territorio diminuisca le possibilità ricattatorie del sindacato e lo spazio dell'indottrinamento di Stato. Con la scusa di essere contrari a che si creino scuole di serie A e di serie B, non riflettono che proprio da una concorrenza effettiva può risultare un miglioramento qualitativo del sistema. Potrei continuare nell'esemplificare ciò che ci distingue da loro e che è stato oggetto della quarantennale nostra battaglia per evitare o mitigare i danni delle riforme da loro volute e che hanno portato la scuola italiana ed il livello culturale dei professionisti allo stato in cui si trova e di cui - il riferimento è soprattutto alla scuola superiore e all'Università - nessuno sembra voler prendere atto. Ma sarebbe ripetitivo: ai nostri soci ciò è strano. Ciò che va qui ribadito, per scongiurare anche l'ombra dell'equivoco, è che noi contrastiamo la riforma Moratti solo

perché la vogliamo più seria, più adeguata ad una visione libera e responsabile della persona umana, più idonea a valorizzare i talenti, i meriti, le capacità, la volontà, la varietà, la responsabilità dei singoli; suppliamo insomma la Moratti di cancellare gli errori egualitaristi e populistici del passato, che hanno resa ingovernabile ed inefficace la scuola sia sul piano formativo che culturale. Siamo dunque agli antipodi delle critiche dell'attuale opposizione. Se qualcosa ci dispiace e vorremmo fosse eliminato dal disegno di legge delega al Senato è proprio l'aspetto compromissorio che avvicina questa alla già politicamente avversata riforma Berlinguer-De Mauro, in contraddizione con i principi di novità e di qualità che l'attuale maggioranza aveva sbandierato in campagna elettorale. La scuola non può essere sempre la merce di scambio con l'opposizione per acquistarne spazi di benevolenza. C'è una intera nazione che attende di essere valorizzata e rimessa in cammino. Questo deve capire la signora Moratti. Vorrei si riflettesse su una affermazione di Edward De Bono - il contestato filosofo del "pensiero laterale" (*lateral thinking*) - stimolante, per chi si occupa di scuola, indipendentemente dalle dottrine dell'autore, non tutte condivisibili. Scrive De Bono: *"L'intelligenza è una potenzialità, mentre la capacità di pensare è una abilità, una tecnica che si può imparare e applicare in qualsiasi campo"*. Se ciò è vero, poiché la varietà delle intelligenze è un dato di fatto inoppugnabile, perché aver paura di una scuola che riconosca l'esistenza delle diverse potenzialità, spesso straordinarie, e si impegni, attraverso la varietà dei percorsi, a formare la "capacità di pensare" in tutti, a seconda delle capacità e in proporzione alle potenzialità individuali?

MANFREDO ANZINI

LA SCUOLA DÀ I NUMERI?

secondo, dato il contesto, perciò vogliamo tentare di approfondire, in modo costruttivo, i problemi che si colgono tra il serio e il faceto.

Sappiamo bene che la valutazione non è uno scherzo, ma un affar serio, in ultima analisi, l'affare più serio della scuola, per le sue ricadute di ordine educativo, didattico e d'immagine. Nello stesso tempo, essa costituisce l'aspetto forse più problematico e tormentato dell'attività di un docente, per le oggettive difficoltà che comporta. I docenti non sono, infatti, quasi mai adeguatamente aggiornati, dal punto di vista teorico, sul dibattito pedagogico che si è venuto sviluppando, specie nel secolo scorso. Ben venga, quindi, nella loro formazione, un serio corso di Storia della Pedagogia, ma che non sia indottrinamento ideologico!. L'ambito della sua realizzazione - purché ciò non riduca la preparazione disciplinare specifica a favore di quel vacuo pedagogismo, che finisce per privilegiare il metodo, svuotando di contenuti l'insegnamento - potrebbe proprio essere quella laurea specialistica, prevista per la formazione degli insegnanti

dalla Riforma Moratti, che ne costituisce uno degli aspetti indubbiamente positivi: si restituirebbe in questo modo dignità alla professione docente, che smetterebbe di funzionare da parcheggio per laureati in attesa di miglior occupazione.

Venendo ora, più precisamente, agli argomenti dell'articolo, la demenzialità (perché tale è, senza mezzi termini) del "patrimonio di punti" che lo studente costruisce durante gli ultimi tre anni di corso col meccanismo dei crediti, che contribuisce a determinare il punteggio finale dell'esame, rigorosamente fissato con precise tabelle, non è neppure recentissima, perché nata con la berlingueriana L. 425/97 che riformava l'esame di stato e col relativo Regolamento attuativo (D.P.R. n. 323/98). Ed è una demenzialità per il semplice motivo, come chiunque può comprendere al volo, che il valore in punti dei crediti e, ancor prima, i voti sono attribuiti dagli insegnanti in base ad un proprio giudizio soggettivo, formato con i propri criteri personali. L'automatismo di calcolo scatta, ovviamente, solo in un secondo tempo e può dare solo un barlu-

me di oggettività. È, perciò, pura illusione che si ottenga con ciò "un impianto più equo, più oggettivo, più rigoroso e trasparente del passato", come recitano le "istruzioni per l'uso" ministeriali; vero è, invece, che l'applicazione di questi automatismi comporta situazioni paradossali, come l'articolo in questione dimostra ampiamente, con i suoi esempi e come l'esperienza di ogni docente può confermare. Di più: il 6 scritto nel caso di debito formativo (che in realtà è 5, 4 o anche 3), ormai entrato nell'uso da anni, e che, nel calcolo della media, si fa valere come 6, è un autentico falso in atto pubblico, una perversione mentale/giuridica tanto più grave in quanto, nell'ambiente scolastico, comporta una pesante ricaduta diseducativa sui ragazzi. Altro è dire: "Come educatori, riteniamo, sulla base di considerazioni più ampie di quelle relative al rendimento in una o due discipline in cui rimane l'insufficienza, che tu possa procedere nel percorso e passare alla classe successiva"; altro è la finzione di scrivere 6 al posto di 4, quando basterebbe mettere un asterisco (se proprio non si vuol far comparire l'insufficienza). Un elementare senso di giustizia, infine, detterebbe che, nel calcolo della media, il 4 valesse 4. Ad entrambe queste folli direttive ministeriali, la categoria docente non avrebbe mai dovuto adeguarsi, respingendole decisamente e compattamente, come quando si è trattato del tristemente famoso "Concorso".

Tuttavia, queste, pur sagge, considerazioni sono da superare d'un balzo, per porre in discussione la logica stessa che ha dettato tali distorsioni mentali. Occorre riproporre la domanda: quale "filosofia" della valutazione? E, ancor prima, quale pedagogia e quale funzione per la scuola nella società?

I conteggini con la calcolatrice sono figli di un processo mentale che, insistendo cartesianamente in un'analisi sempre più dettagliata e traducendo un sempre maggior numero di parametri in numeri, spera di ottenere maggior obiettività. Esso dà per scontata l'incapacità del docente di valutare l'apprendimento in modo olistico con adeguata equità; concepisce l'insegnante come controparte dell'allievo e gli toglie ogni fiducia nel momento in cui egli deve rendere allo studente il corrispettivo del suo impegno scolastico. Tipicamente indotto dalla concezione marxista del rapporto tra persone visto come lotta, frammentata ad una concezione mercantile, ha premesse inesprese, che implicano un pregiudizio negativo sulla disposizione dell'insegnante nei confronti dell'allievo. Procede, così, nella strada di una sempre maggiore disumanizzazione e materializzazione del rapporto docente/discente, con le infauste conseguenze evidenziate. Purtroppo, ci par di capire, da alcuni segnali preoccupanti, che la tendenza attuale sia, invece, quella opposta. La Riforma Moratti prevede, infatti, la sovrapposizione di due modalità di valutazione: una per i singoli allievi, annuale/biennale, fatta dai docenti e un'altra, per la qualità del Sistema Istruzione, condotta da un Istituto apposito (INVALSI), che non dovrebbe interferire con la prima, ma che rischia di esautorare ancor più i docenti da quel momento cardine e inseparabile del loro lavoro che è la valu-

tazione finale. Domandiamoci, infatti, per un attimo: da dove nasce la necessità di sovrapporre alla valutazione dei docenti un'altra, che è facile prevedere basata su quiz e test a crocette, ormai rivelatisi di scarsissima affidabilità, eppur tanto amati dall'opinione pubblica? Perché sottoporre gli allievi a doppia verifica su conoscenze e abilità? Non bastano i risultati degli scrutini e degli esami finali? Si è considerato che una valutazione "esterna" sminuisce, di fatto, il valore del titolo di studio, già fortemente compromesso dall'attuale modalità, tutta casalinga, dell'esame di stato? Per il resto, non è sufficiente una verifica sull'efficienza di strutture e organizzazione e, se si vuole, anche sui programmi effettivamente svolti? Certo, l'autonomia può creare problemi di difformità che, tuttavia, sono da risolvere a monte, con una forte quota di contenuti comuni per le discipline fondamentali.

Di fatto, esiste nella società, una - da decenni sempre più forte - volontà di avere una scuola molto scarsamente, se non per nulla, selettiva e orientante, nella quale la valutazione dei docenti sia sempre meno condizionante: essa si è realizzata, prima, deprimendo il loro prestigio professionale, poi, eliminando gli esami di riparazione, introducendo l'abnorme concetto di "debito formativo", modificando gli esami di maturità, sovrapponendo altre forme di valutazione (sondaggi, statistiche,...). Non pare che l'attuale gestione ministeriale intenda staccarsi da questa linea. Unico segno positivo, è il rientro del comportamento tra i parametri essenziali della valutazione complessiva, coll'implicito riconoscimento che la "docilità" (da "doceo", non si dimentichi!) è una delle condizioni più importanti per un buon apprendimento.

Tutto ciò fa emergere, ancora una volta, la necessità di un ritorno all'Umanesimo della cultura e dei rapporti, tra i quali occorre restaurare la fiducia. Non esiste rapporto con valenza educativo/formativa che non implichi una continua attenzione al raggiungimento dei fini che si propone, né è ammissibile una valutazione condotta dall'esterno di tale rapporto, pena il decadimento stesso della valenza educativa. Su tali problemi non si svolge adeguato dibattito, né esso risulterà possibile finché non si farà spazio ad un linguaggio che sappia esprimere valori spirituali e non si abbandona quello materialistico, mutuato dall'Economia. Solo così si può auspicare una rimeditazione proficua della specificità del compito dell'insegnante e dell'unicità del rapporto docente/discente nonché del ruolo assolutamente ineludibile che - in questa funzione e in questo rapporto - assume la valutazione.

PIA GALLEANO

RETTIFICA

Per una svista tipografica nell'articolo della collega **Maria Pia Pellegrinelli** "La scuola elementare" a p. 2 de *La Voce del CNADSI* 39, 9, 1 Sett. 2002 alla riga 13a della 2a colonna "del dibattito" va sostituito con "didattico". Ce ne scusiamo con l'A. e con i lettori.

INSEGNANTI AL TIMONE OPPURE RASSEGNA- STRUMENTI DI UNA ARROGANTE OLIGARCHIA?

del mercato internazionale popolazioni fino all'altro ieri primitive.

Non credo pertanto che l'autonomia imposta nella versione sinistrorsa alla nostra sventurata Italia possa trovare nel libro del Bottani una convincente convalida. Egli infatti fin da p. 9 premette che "l'entusiasmo con il quale si discuteva e si discute sull'autonomia scolastica in Italia è stato ed è tuttora per me un mistero" (2) e a p. 10 avverte che "in Italia l'avvio della riforma è intriso di visioni idealistiche ed oniriche" anche perché (p. 11) "non ho trovato indagini italiane condotte a regola d'arte sulla trasformazione di un sistema scolastico centralistico in uno decentralizzato, come se questa operazione fosse considerata un atto neutro a costo zero". Forse se l'"esperto" invece di dare tanto credito alle indagini IARD (p. 64) avesse girato un po' per le scuole italiane, non avrebbe scritto (p. 14) "certezze e convinzioni sulla bontà dell'autonomia scolastica sono in Italia talmente diffuse da sembrare verità assiomatiche incontestabili. Il progetto di autonomia è stato accolto, fatto più unico che raro in Italia, da un concerto pressoché unanime di lodi e di consensi che ha fatto tacere le voci dissenzienti", e, uscendo dal giro degli acritici sostenitori del regime, si sarebbe reso conto della crisi di rigetto della parte migliore del corpo insegnante contro le varie demenziali innovazioni introdotte a tambur battente, autonomia compresa, da un gruppo dirigente di burocrati e di sedicenti "esperti" autoreferenziali.

Colpisce in particolare l'alterante *ibis redibis* dell'A. Si parte da un realistico pessimismo sulle assurdità pratiche dell'autonomia (p. 18), sugli interessi abilmente nascosti delle "regioni e degli enti locali che vedono accrescere la loro autorità con la devoluzione dei poteri dal centro verso la periferia" (p. 64) (3), sui vari "miti" che l'accompagnano (per esempio un preteso miglioramento scolastico) (p. 65), mentre a p. 69 l'A. scrive esplicitamente: "nella vicenda dell'autonomia scolastica ci sono obiettivi occulti, impliciti ed espliciti che si sovrappongono. Di una cosa si può essere certi, almeno per quel che ci concerne: la posta in gioco non riguarda che in minima parte il miglioramento della qualità dell'Istruzione, perché la funzione principale non è quella di istruire di più o meglio, ma quella di essere un servizio educativo della società", il che, alla faccia del

tanto acclamato principio della "centralità dell'alunno" e dei suoi "bisogni", assomiglia con singolare parallelismo al lavaggio del cervello di sovietica memoria. (4) Interessante è anche la verifica dell'autonomia, per esempio, in Nuova Zelanda (pp. 122/3) ove poichè "non esiste un insieme di prove strutturate per valutare gli apprendimenti scolastici, è stato gioco forza per l'Ufficio di valutazione dell'istruzione (ERO) concentrarsi sulle procedure di gestione e d'amministrazione", con la curiosa scusante per cui "da ipotesi teoriche forti esiste una forte corrispondenza tra qualità del governo della scuola e risultati conseguiti", anche se nelle pagine seguenti l'A. afferma che: "va da sé che la correlazione tra qualità della gestione di una scuola e rendimento non è affatto automatica" con tanti saluti alle "ipotesi teoriche forti" di cui sopra. In generale, tutto il capitolo V (pp. 169/206) "I rischi dell'autonomia" enumera i pericoli, tutt'altro che ipotetici, di un'operazione che vorrebbe "coniugare", per dirla con i pedagogisti à la page, una fanatica ed ipotetica "giustizia sociale", appiattita per tutti all'infimo livello, con una ragionevole selezione ("l'appartenenza sociale non è un fattore di selezione", avverte saggiamente l'A. a p. 189) che permetta ai ragazzi meglio dotati di crescere in scuole di più ampio respiro culturale accompagnati dalle da noi sempre sostenute invano "provvidenze" per i "capaci e meritevoli, privi di mezzi", di cui parla la Costituzione, su questo punto perennemente disattesa.

Infine l'A. ammette esplicitamente (p. 211) che in tema di autonomia non si hanno prove finora né verifiche, ma si procede alla cieca ed in Italia in particolare "nei decenni scorsi, dove si sono moltiplicate pseudosperimentazioni di ogni genere che si sono lasciate proseguire senza alcuna verifica o quasi, senza dati empirici raccolti in modo sistematico, senza nessuna selezione tra le varie pseudosperimentazioni, senza prove scientifiche evidenti della loro validità o pertinenza". È quanto, modestamente, continuiamo ad affermare con un fin qui disatteso ritornello, alla "delenda Cathago", da quasi 30 anni, a proposito di una sperimentazione scandalosamente selvaggia. La *pars destruens* da parte prof. Bottani sembrerebbe soverchiante, ma con disinvoltura piuttosto strana a p. 213 egli così conclude: "a questo punto si potrebbe anche chiedere se non valesse la pena di accantonare una proposta di riforma in sé attraente, ma che si rivela molto problematica sul piano pratico e dagli esiti per nulla scontati se si considerano tutte le

(4) Interessante a p. 71 è il caso francese: "In Francia la centralizzazione non è nata da motivazioni pedagogiche, bensì dall'esigenza di razionalizzare la spesa pubblica per l'istruzione. La posta in gioco non era infatti la qualità delle scuole e nemmeno quella dei livelli di prestazione del servizio scolastico ritenuti, a torto o a ragione, accettabili, se non addirittura buoni. Il problema da risolvere era di un altro ordine e riguardava i livelli di spesa, il controllo delle risorse". Ed a p. 77 i pareri di tre esperti denunciano ampiamente il fallimento francese.

A p. 78/9 invece si parla dell'Inghilterra ove l'esperienza della LEA, commissioni scolastiche elette da genitori, docenti e talora rappresentanti del mondo economico per "un servizio nazionale gestito localmente" è pure fallita.

energie e le spese necessaria per rendere le scuole autonome, forse sarebbe buona cosa far marcia indietro; nessuno però può dire ancora che la riforma dell'autonomia - dove è stata attuata sia fallita o che l'idea sia in sé sbagliata. Una conclusione del genere sarebbe indebita soprattutto per l'Italia, dove la riforma è ancora agli inizi e dove non si sono potute raccogliere, almeno finora, prove sufficienti per sostenere che l'autonomia scolastica all'italiana sia problematica e al punto da raccomandarne la neutralizzazione o la sospensione" (5). Con somma sorpresa, poi, il lettore a p. 222 si trova davanti ad affermazioni perentorie ed ingiustificate, con la solita caricaturale demonizzazione della scuola tradizionale che si vuole abbattere: "autoritaria, basata su rigide norme che scandivano in modo militaresco il funzionamento delle scuole e l'ordine delle classi" in un sistema che "oggi ci appare immorale (sic!) ed anacronistico" e la non meno perentoria affermazione che "la modernità ha svincolato le persone dai legami comunitari o religiosi che determinavano o condizionavano la crescita e lo sviluppo della persona. Il mondo moderno, laico, dei diritti dell'uomo e del cittadino, della libertà di pensiero è incompatibile con quel tipo di educazione, con una rappresentazione della mente e del sapere fondamentalmente platonica ed aristotelica. È in questo contesto che si situa la scuola, direi anzi la difficile e delicata mutazione dell'impianto scolastico che è il palinsesto dell'autonomia". Non per niente il prof. Bottani fece parte della Commissione nominata dal ministro Moratti per suggerire la riforma della scuola avanzata dal governo di centro-destra, con i bei risultati a tutti noti, ma, francamente, ormai ne abbiamo abbastanza di questi onnipresenti predicatori del nulla, legati al potere dominante (a p. 84 l'A. si stupisce che "in Italia alla fine del regime fascista" non sia stata soppressa la riforma Gentile. Forse egli ignora che ci fu un referendum nel 1949/50 tra i docenti i quali a grande maggioranza confermarono la struttura scolastica gentiliana), scopiazzatori delle discutibili riforme altri (a

p. 87, per esempio, salta fuori che il famigerato "biennio" inserito nel ddl Moratti è ripreso dalla riforma spagnola del 1995 (6), ammiratori del grande bluff della scuola di Barbiana di infausta memoria (p. 101 n. 33 definita come "scuola segregata di alta qualità") e, a proposito del titolo del libro, critici verso un "corpo docente (nelle medie inferiori e superiori) meno duttile, meno ubbidiente di quello delle scuole elementari" (p. 230 n. 1).

Quindi si persuada il prof. Bottani che non siamo tutti d'accordo ad applaudire alle belle pensate del pedagogismo al potere, tutt'altro! A parte il nostro piccolo CNADSI, che da 40 anni cerca di farsi ascoltare là "dove si puote / ciò che si vuole e più non dimandare" (Inf. V,23/4), se Dante mi consente l'accomodazione, proprio in questi mesi si è fatta sentire la meno sgradita voce del gruppo DIESSE (associata con altri nove gruppi di docenti qualificati) con un opuscolo ove la prof. Daniela Notarbartolo riassume il contenuto di una riunione, tenuta nel 2000, dal titolo "Riprendiamoci la scuola. Spunti di un dibattito della professione docente". Forse al prof. Bottani ed ai suoi sodali farebbe bene abbassare un po' lo sguardo dal, per loro, abituale empirico alle bassure della scuola militante. "Insegnanti al timone"? No davvero, purtroppo: mai bistrattati, umiliati e delusi come ai giorni nostri, trasformati da "magistri" a "ministri" tuttora al servizio di una ciurma indisciplinata ed arrogante, trascurati ed offesi da una amministrazione indifferente ed autoreferenziale, ignorati da politici miopi che si accontentano di una scuola meschinamente legata alla stretta contingenza. C'è da meravigliarsi se, in queste condizioni, sopravviva malgrado tutto una parte della scuola italiana ancora di alto livello per merito degli eroi che non hanno abbandonato il gravoso compito di educatori e docenti consapevolmente responsabili. A loro va la riconoscenza e la solidarietà degli Italiani che conoscono l'importanza di una scuola seria e costruttiva per l'avvenire delle giovani generazioni.

RITA CALDERINI

DISEDUCAZIONE SCOLASTICA

L'iniquità dei tempi ha reso consueto l'inveterato spettacolo di una triviale e sfrontata impudicizia largamente diffusa. Sicché diventa urgente insegnare, fin da principio, agli infanti a distinguere il bene dal male, il lecito dall'illecito, purchè ciò

avvenga con equilibrio e buon senso o, almeno per chi non vuole ricorrere all'antica e sempre valida saggezza dei "Dieci Comandamenti", entro i limiti segnati dal buon vecchio Orazio: "sunt certi denique fines/quos ultra citraque nequit consistere rectum" (Sat. I, vv. 106/7).

Urgentissimo è poi, soprattutto, mettere in guardia i giovanissimi contro le insidie di una cosiddetta "educazione sessuale" che, con incredibile spregiudicatezza, viene propinata nelle scuole statali ad adolescenti 14/16enni e che, in molti casi, diventa una vera e propria iniziazione al libertinaggio.

Ce ne dà un edificante esempio "La rivista della scuola" (16/31 maggio 2002 n. 18 pp. 18/9) con un articolo di Matteo

(2) e continua "mi è difficile capire come in un paese come questo si possa proporre di rendere autonome le scuole, quando molti indicatori di base dell'istruzione sono negativi. Ho sempre ritenuto che l'autonomia scolastica non sia la soluzione per numerosi malanni che affliggono i sistemi scolastici, ma che sia invece a sua volta un nuovo problema che aggrava e complica quelli preesistenti. L'autonomia scolastica non è affatto esente da rischi e non va presa alla leggera. In Italia, invece, tutta la classe dirigente della scuola e la stragrande maggioranza delle organizzazioni professionali dei docenti ha letteralmente sposato la causa dell'autonomia con la speranza di riuscire in questo modo a riformare uno dei sistemi più farraginosi e burocratici tra quelli occidentali".

(3) E continua così: "L'architettura dei sistemi scolastici sorti con lo Stato nazione è poco compatibile con il regime dell'autonomia scolastica e sorprende quindi che sia il vertice del sistema a proporre una più ampia autonomia alle scuole. Gatta ci cova, si potrebbe pensare. Infatti l'autonomia non serve solo alle scuole: anzi serve soprattutto ad altri".

(5) E il testo continua: "L'autonomia in Italia è molto popolare al punto da indurre il ministro dell'Istruzione al governo di centro-destra, succeduto a quello di centro-sinistra dopo le elezioni del maggio 2001, a non rimettere in discussione il decreto presidenziale 275 sull'autonomia delle istituzioni scolastiche. L'autonomia non si tocca, è stata la parola d'ordine, mentre invece si è congelata l'applicazione della legge 30 del 2000 sul riordino dei cicli. Il consenso è quindi generale; tutti o quasi sono convinti che l'autonomia delle istituzioni scolastiche sia una buona cosa. La mia invece è una voce di dissenso: vorrei avere almeno delle prove. Sono scettico perché le analisi delle realizzazioni e delle esperienze di altri paesi non forniscono indicazioni evidenti della bontà della riforma" e va avanti su questo tono per un'altra mezza pagina.

È un vero peccato che il prof. Bottani, membro della Commissione di consiglieri del ministro Moratti per la riforma della scuola del centro-destra, non abbia fatto presente in quella sede le sue giustificate perplessità in tema di autonomia scolastica.

(6) In Spagna "gli istituti sono liberi di organizzare gli insegnamenti in modo autonomo all'interno di ogni ciclo di due anni. Il progetto didattico serve dunque a programmare in modo dettagliato l'insegnamento sull'arco del biennio".

Bongiovanni ed Antonio **Fundaro**: "Progetto di educazione alla sessualità". Si tratta dell'illustrazione del "progetto" di cui sopra applicato in due "classi II del Liceo Classico Altiero Spinelli di Palermo, frequentate da ragazzi di età compresa fra i 14 ed 15 anni", in 12 incontri di due ore ciascuno.

Tra gli "obiettivi specifici" leggiamo: "informare sull'importanza di una visita ginecologica ed andrologica", "sulla funzione e locazione dei consultori, sulla funzione e sulla modalità d'uso dei metodi contraccettivi" e inoltre "promuovere l'idea che la sessualità è anche un modo di entrare in relazione affettiva con l'altro attraverso... la consapevolezza della propria corporeità" e "sviluppare la capacità di comunicare messaggi, emozioni, sentimenti, stati d'animo attraverso il corpo". Evidentemente per simili "educatori" non esiste neppure l'ipotesi di una educazione al rispetto, al riserbo, al dominio delle passioni e, parola da troppo tempo messa al bando persino dalle omelie domenicali, alla "castità" la quale, nel caso specifico, può preservare da errori fatali e conservare inalterata l'integrità morale e fisica per incontri più maturi.

Particolarmente sconcertante è il questionario, tenuto conto soprattutto dell'età dei destinatari: tra le domande a risposta multipla, vedi per esempio: "quando uno può dirsi sessualmente maturo e sereno?"; noto "mai, perché ci sono sempre dei tabù"; "quando non si vergogna di quello che si fa". A ragazzini e ragazzine 14/15enni si richiede: "hai avuto rapporti sessuali completi?"; "a quale età? prima dei 13anni, a 14, a 15, a 16anni? Fai uso dei metodi contraccettivi nei rapporti sessuali? Quali?"; Per decenza mi astengo dal citare le possibili risposte al quesito: "quale di questi metodi pensi che possa essere efficace per evitare una gravidanza?".

Fin qui si potrebbe obiettare che, dopo tutto, si tratta soltanto di esercitazioni teoriche. Ma agli astuti organizzatori del "percorso" la teoria non basta: ed eccoli

invitare le 48 sventurate cavie a "sceglier-si un partner", in modo che A chieda e B "informazioni specifiche su alcuni aspetti della sessualità" e più avanti "immaginate di perdere il dono della parola e, visto che non potete fare a meno di utilizzare il vostro corpo per esprimervi, attraverso il corpo (carezza, abbraccio, stretta di mano) cercate di far capire al vostro partner che gli volete un mondo di bene e che state bene con lui". Finché "A ha il compito di accarezzare, B deve farsi accarezzare in determinate parti del corpo quali: la punta del naso, i lobi delle orecchie, il labbro superiore, il mento" in modo che "A e B verbalizzino reciprocamente le proprie sensazioni fisiche ed emotive".

Sed de hoc satis. Ci resta un'ultima curiosità: che faceva il preside del Liceo Altiero Spinelli corresponsabile del "percorso"? Era d'accordo oppure in dissenso? E che facevano i genitori dei 48 malcapitati minorenni? Era stato chiesto il loro consenso e, in ogni caso, erano consapevoli del fatto che un "percorso" del genere sottintende il via libera ad uno sfrenato libertinaggio con l'unico limite di evitare conseguenze indesiderate? E che ha fatto il Provveditore di Palermo, se non altro per informare il Ministro della P.I. tanto sollecita del benessere degli adolescenti da esortarli a lasciare le "sudate carte" del cosiddetto esame di maturità per seguire l'ultima sfortunata partita degli Azzurri al Mondiale di calcio?

Così da irresponsabilità ad irresponsabilità i nostri adolescenti sono in balia del primo psicologo che vuole sbizzarrirsi ad applicare su di loro le proprie discutibili teorie. Poiché, però, non per niente si dice che la speranza sia "l'ultima dea", non ci resta che sperare che l'esperimento non abbia seguito: per questo tentiamo di farlo conoscere con lo scopo di dare una sveglia a chi ha il dovere di tutelare nella scuola, statale e non, l'incolumità morale e fisica dei nostri adolescenti.

RITA CALDERINI

LETTERA APERTA A ERNESTO GALLI DELLA LOGGIA

Egregio Professore, il Suo articolo "L'istruzione senz'anima" apparso sul "Corriere" del 31 agosto, nell'immediata vigilia dunque della riapertura delle scuole mi ha decisamente colpito per la sacrosanta violenza delle verità che enuncia:

- vero che "le materie e gli oggetti di studio si moltiplicano in un'accozzaglia senz'anima"; - vero che, da anni, imperversano nei nostri istituti improbabili "educazioni", da quella stradale a quella alimentare, passando per quella alla sessualità consapevole; - vero che, sposando acriticamente un modello vagamente americano, si è fatto della scuola un contenitore di variopinti consumi paraculturali, senza radici e senza senso (la mancanza dell'asse di riferimento di cui Lei parla!), messi in fila l'uno dietro l'altro, come in un telegiornale in cui, a notizie di crimini efferati seguono quelle sulla elezione di miss Italia, a notizie politiche ed economiche dirompenti i risultati delle partite di calcio; - vero che siamo vittime

da anni di "esperti sciagurati", di vacui e ahinoi onnipotenti pedagogisti, di innovatori à tout prix, i quali hanno devastato e reso ormai irrisconoscibile la fisionomia della scuola italiana, erede di una grandissima tradizione, gettata alle ortiche perché accusata di essere elitaria, classista e selettiva, quasi che non fosse proprio una scuola selettiva la garanzia migliore per un'autentica emancipazione, anche e soprattutto per chi parte da situazioni di oggettivo svantaggio.

Il Suo forte grido di allarme avrà sicuramente un'eco importante, ma temo che sia troppo tardi e che ormai abbia conquistato una salda egemonia, una "koinè" culturale che non permette di distinguere destra da sinistra (vedi, se non la lettera, lo spirito della riforma Moratti, in perfetta continuità con la riforma Berlinguer) e che progetta lucidamente e da tempo la radicale metamorfosi della scuola italiana. Ed è per questo ancora più forte il rammarico di non averLa avuta, Lei come altri intellettuali di altrettanto valore,

LIBRI

Carmelo Ciccìa, *Allegorie e simboli nel Purgatorio e altri studi su Dante*, Pellegrini, Cosenza, 2002, pagg. 200, € 15,00. L'ultima recentissima fatica dantesca di Carmelo Ciccìa, *Allegorie e simboli nel Purgatorio e altri studi su Dante*, divisa in due parti, si articola in un lungo saggio propedeutico sul *Purgatorio* e in altri importanti saggi, oggetto anche di numerose *lecturae Dantis*, articoli e relazioni autonome. Nel libro in esame si trovano analizzati, con cortosina pazienza, temi assai cari all'Autore spiegati attraverso i numeri, ma non solo. La ricerca preziosa di Ciccìa si snoda, soprattutto, nella seconda Cantica, ma è un *continuum iter* nella *Commedia*, con riferimenti non secondari all'abate Gioacchino da Fiore. Il compendio, credo, di una vita di studioso. Le elaborate ricerche del nostro A. su Dante e su Gioacchino trovano l'apice nella recente

operetta *Dante e Gioacchino da Fiore* (Pellegrini, Cosenza, 1997). Già un mio professore, Mario Olivieri, in una sua pregevole antologia, parlava di simmetrie e parallelismi dello schema fantastico di Dante nella raffigurazione della seconda Cantica, quasi a preannuncio di quest'opera di Carmelo Ciccìa. Alcuni saggi della seconda parte del libro di Ciccìa, come *Il Veltro, enigma risolto* e *Lo svenimento di Dante davanti a Paolo e Francesca* (per citarne due soltanto) riescono a chiarire finalmente l'interpretazione, ad un tempo rigorosa ma piana, di episodi finora oscuri. Tale accreditata sintesi, nella critica dantesca, andrà senz'altro valorizzata, anche in ambito più vasto, soprattutto all'estero.

RENATO BORSOTTI

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 XL - N. 1

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)

CLAUDIO SALONE

1 - C. Salone, *La scuola delle Majorettes*, in "Le ragioni del socialismo", novembre 2000.

2 - Una su tutte, "Punti Critici", che si avvale, tra gli altri della collaborazione di Lucio Russo, Antonio La Penna, Alberto Biuso.



"Associato all'USPI Unione
Stampa Periodica Italiana"