

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

CONVEGNO NAZIONALE PROMOSSO DAL CNADSI E DAL CENTRO PANNUNZI

SUL TEMA : "OLTRE LA RIFORMA.
LA SCUOLA: UNA QUESTIONE DI SERIETÀ"

MOZIONE CONCLUSIVA

I soci del CNADSI riuniti in Torino, presso il Liceo classico "M. D'Azeglio" l'8 ottobre 2005

Consapevoli che nessuna legge di riforma scolastica, per quanto perfettamente articolata, può effettivamente ridare serietà e qualità al sistema di istruzione italiano se prima non si eliminano le storture che negli anni scorsi ne hanno provocato la decadenza e che tuttora ne impediscono la ripresa:

Forti della loro esperienza pluriennale sul campo sia come docenti che come dirigenti e spinti dalla loro coscienza civica che li obbliga a prendere posizione in materia di così grande importanza per il Paese;

Indicano a coloro che saranno chiamati alla responsabilità di reggere il MIUR, quale che sia il loro orientamento politico, dal momento che la scuola non può essere teatro di scontri partitici, né merce di scambio per accordi tra opposte fazioni, alcuni rimedi essenziali per la rinascita della scuola, rimedi che, una volta attuati, potrebbero avviare quel processo di risanamento, in relazione alla serietà degli studi e alla qualità dell'insegnamento, che il Paese aspetta e che consentirebbe all'Italia di riconquistare il prestigio culturale e i livelli di considerazione internazionale di cui godeva un tempo. Il tutto attuabile a costo zero.

In dettaglio, è indispensabile:

- **ripristinare** nell'ambito delle valutazioni, a qualsiasi grado o livello si effettui, un leale criterio generale meritocratico che valorizzi il talento e le capacità dei singoli e premi l'impegno personale;
- **adottare** la consapevole scelta pedagogica di una sana e ragionevole selettività, in quanto tale criterio, oltre ad essere di grande utilità per la comunità, ha anche valore educativo per gli studenti, perché da una parte conferma, nei casi positivi, la correttezza dell'itinerario scolastico scelto e dall'altra aiuta ad orientarsi verso percorsi più consoni alla propria realtà umana coloro che si trovano in gravi difficoltà nel tipo di

studi fin lì seguito;

- **fissare** fermamente il principio morale e culturale che nessuno possa frequentare la classe successiva senza aver prima colmato le lacune disciplinari manifestate in quella precedente. Se tali lacune configurano situazioni gravi soprattutto in discipline essenziali al percorso, lo studente ripeterà l'anno. Se invece il quadro generale non è compromesso, egli dimostrerà il proprio eventuale recupero mediante una verifica specifica davanti ai suoi docenti, che decideranno l'ammissione o meno alla classe successiva. Analogamente, gli eventuali passaggi da un ordine di studi ad un altro ("passerelle"), in sé del tutto legittimi, potranno avvenire solo dopo verifica decisiva dei presupposti disciplinari e culturali richiesti per il nuovo corso.
- **stabilire**, secondo lo spirito della Costituzione (art.33) esami adeguati a conclusione dei vari gradi scolastici (compreso il grado elementare). Al fine di dar loro efficacia, le Commissioni prevederanno proporzionalmente presenze "esterne" che salvaguardino, nei limiti del possibile, il significato della verifica, mentre per gli esami di maturità (o Esami di Stato), tutto il collegio esaminante deve essere rigorosamente esterno, sia pure ridotto alle discipline fondamentali e di indirizzo del percorso di studi seguito dagli esaminandi.
- **dare** al problema docenti l'enorme importanza che esso in effetti ha, se si vuole progettare una scuola seria e di qualità. Quindi: curarne il reclutamento mediante concorsi specifici e selettivi che prevedano lauree adeguate, specializzazioni disciplinari coerenti, esami professionali specifici in relazione alla materia da insegnare, al grado scolastico e al diverso tipo di percorso curricolare (Liceo, Tecnici, Professionali). I docenti tuttotfare e tuttologi sono una delle più grandi iature della nostra scuola.
- **Riconsegnare ai docenti**, così reclutati, assieme alla loro identità di maestri ed educatori, la responsabilità valutativa, soprattutto finale, per la loro disciplina, sia pure con i

correttivi collegiali necessari, che non sostituiscano però la sua responsabilità, ma evitino solo abusi.

Tutelarne la giusta e leale libertà di insegnamento - esercitata nel rispetto degli alunni e delle "regole" professionali - da intromissioni esterne interessate o incompetenti (anche di famiglie e organismi "sociali"), incentivandone, anche economicamente, l'interesse e l'impegno professionale, con possibilità di progressivi avanzamenti di carriera sulla base di verifiche programmate e della eventuale produzione scientifica.

Provvederli di uno stato economico adeguato alle loro funzioni e comunque almeno in linea con quello dei colleghi europei.

- **Rivedere e correggere** ragione volmente la visione aziendalistica della scuola che ignora l'essenza intrinseca

della sua funzione di fucina spirituale educativa e professionale. Perciò va sostanzialmente ripensata anche la figura manageriale del Dirigente Scolastico e riportata al suo naturale compito, innanzitutto di custode didattico, disciplinare e morale delle finalità specifiche dell'Istituzione scolastica (da cui la sua necessaria provenienza dalla docenza e la preparazione culturale, didattica e professionale adeguata al tipo di Istituto da reggere), e poi, in coerenza con tale funzione, anche di capo di Istituto e quindi presidente dell'organismo tecnico e amministrativo che ne cura gli aspetti economico-finanziari.

Il CENTRO "PANNUNZIO", nella persona del suo responsabile generale, ha fatto propria la mozione, condividendone in toto le motivazioni e le indicazioni.

TESSERAMENTO 2005 / 2006

Dal 1° Ottobre 2005 è aperto il tesseramento per il 43° anno sociale del CNADSI. Le quote associative sono rimaste invariate rispetto allo scorso anno, vale a dire:

**Euro 30 per i soci ordinari
Euro 50 per i soci sostenitori**

Le quote comprendono, ovviamente, anche l'abbonamento al giornale.

Per i non soci, la quota di abbonamento al giornale è di **Euro 40**.

I segretari provinciali sono invitati a versare alla segreteria generale **Euro 20** per ogni socio ordinario, **Euro 40**, per ogni socio sostenitore ed **Euro 30** per ogni abbonamento a non soci. I soci isolati (ed i soci del MOLRUI) potranno effettuare il versamento delle quote sopra indicate sul c/c postale n. **57961203** intestato a **"Comitato Nazionale Associazione Difesa Scuola Italiana. CNADSI", Viale Giustiniano, 1 20129 Milano.**

CRONACA E ATTI DEL CONVEGNO

Dopo un breve saluto ai convegnisti il presidente **Manfredo Anzini**, presidente del CNADSI, introduce il tema del Convegno. "Con questa nostra iniziativa - dichiara apertamente - noi vorremmo richiamare l'attenzione di chi di dovere, sul fatto che in Italia il vero problema dell'attuale degrado culturale e scolastico sta essenzialmente nella mancanza di serietà del sistema di istruzione nell'attuare il proprio compito istituzionale, cioè nel suo operare concreto nelle aule scolastiche. Per cui, è certo cosa lodevole, oltre che necessaria, riformare le strutture portanti dell'organizzazione scolastica articolandole in modo più adeguato alle esigenze della società, ma ridefinire percorsi e piani di studio, non risolverà alcun problema se non

saranno eliminati i pregiudizi ideologici - come l'egualitarismo - e le storture metodologiche e culturali che hanno provocato lassismo e deresponsabilizzazione a tutti i livelli. Qualsiasi riforma è solo un contenitore. La sua validità si esplicita solo mediante la qualità dei contenuti e la serietà dell'azione educativa e formativa. E' erroneo pensare di aver risolto l'attuale crisi di efficacia architettando un ben congegnato sistema di studi, con nuovi percorsi curricolari - per altro anch'essi importanti - e più ampie strutture logistiche e del personale - ovviamente altrettanto importanti, se non di più - senza però preoccuparsi della qualità degli insegnanti e dell'insegnamento, della corrispondente partecipazione impegnata e responsabile degli stu-

enti nell'apprendimento, del necessario controllo del lavoro e dei risultati da parte di chi è preposto a tale ufficio e della serietà didattica, metodologica e valutativa attuata ai diversi livelli secondo criteri meritocratici e di ragionevole selezione. Occorre un serio esame di coscienza da parte di tutta la scuola. Il Convegno, conclude il preside Anzini, intende approfondire tali tematiche e promuovere una reale presa di coscienza da parte della società e del Governo del Paese."

* * * * *

A questo punto la parola passa al prof. **P.F. Quaglieni**, presidente del "Centro Pannunzio". Egli ringrazia l'attuale Dirigente del Liceo "D'Azeglio" dell'ospitalità così cortesemente e generosamente concessa e sottolinea il prestigio di cui gode l'Istituto, "il migliore della città, in cui hanno insegnato, in anni difficili, docenti di grande valore, come Augusto Monti, per i quali la scuola classica, lungi dall'essere obsoleta, era una garanzia di formazione dei giovani".

Ringrazia inoltre le autorità scolastiche regionali presenti e prima di dare la parola ai diversi relatori, tratteggia sinteticamente l'immagine delle due Associazioni promotrici, animate da analoghi ideali: il **Centro Pannunzio**, nato nel '78 da un gruppo di giovani libertari che guardavano a Mario Pannunzio e non a Marx né a Che Guevara: una scelta difficile e scomoda, liberale e democratica, di cui però menar vanto, perché controcorrente, data la turbolenza di quel periodo in cui gli scritti di M. Pannunzio venivano bruciati nelle aule sessantottine, e il CNADSI, sorto negli anni '60, per contrastare le prime riforme disgregatrici della qualità e della serietà della scuola, riforme che presero avvio proprio con la Media Unica voluta dal primo governo di centro-sinistra. Tra i protagonisti dell'azione del CNADSI il prof. Quaglieni ricorda in particolare il compianto, **Vittorio Enzo Alfieri**, alla guida dell'Associazione per diversi anni, un uomo che aveva subito il carcere fascista, ma che di fronte alla canea sessantottina non aveva avuto esitazione a schierarsi dall'altra parte in nome della libertà e della democrazia.

In quegli anni, aggiunge il responsabile del "Centro Pannunzio", professori del livello di **Franco Venturi**, uno dei maggiori storici europei, erano ridotti ad avere cinque allievi. Fatti gli onori di casa, il prof. Quaglieni, precisa la scansione degli interventi della mattinata, osservando che i temi trattati hanno in realtà la loro radice nei problemi sorti nella scuola e nella società a causa dei fenomeni appena lamentati. Infatti, il preside **Mario Perrini** parlerà di egualitarismo che è stato uno dei cavalli di battaglia del '68. Noi siamo sempre stati fautori dell'uguaglianza dei punti di partenza, osserva il prof. Quaglieni, ma per una reale promozione dei deboli è la stessa Costituzione a indicare la strada maestra, parlando di "capacità e meritevoli, privi di mezzi".

Non vogliamo l'egualitarismo che appiattisce tutti impedendo ai migliori di andare avanti. Oggi la scuola viene condizionata e penalizzata dai peggiori o perché incapaci o perché immeritevoli ed a volte si tratta solo dell'1%, con sperpero incredibile di denaro pubblico. Dopo il preside Perrini

parlerà il preside **Gaetano Leo** che si soffermerà sul '68 strisciante e permanente ancora percepibile in tanti fenomeni del nostro tempo. In proposito Renzo De Felice diceva che i danni provocati dal '68 non sarebbero stati rimarginati se non in 50 anni. Seguirà la relazione del preside **Anzini** sui decreti delegati, a trenta anni di distanza della loro emanazione. Egli parlerà soprattutto degli organi collegiali nati da quei decreti: un tema molto delicato perché tocca nervi scoperti dell'attuale gestione della scuola italiana. Aggiunge infine alcune sue considerazioni generali sulla scuola precisando: "La scuola in cui crediamo è una scuola aperta, in cui tutte le idee abbiano una libera circolazione, in cui non ci sia neppure l'ipotesi di norme egemoniche. La parola egemonia in campo intellettuale è inaccettabile, antitetica all'idea liberale del dialogo e del confronto, del mettere tutto in discussione. Popper diceva che i punti di arrivo debbono sempre essere punti di partenza. Noi non abbiamo vangeli pedagogici né visioni ideologiche da imporre. Vogliamo che la scuola sia all'insegna della libertà e dello studio. Da questo punto di vista occorre denunciare ad es. l'attuale Università massificata, che spesso ricorre a corsi artificiali o artificiosi, pur di dare cattedre agli amici o agli amici degli amici. L'Università deve essere luogo di ricerca scientifica, di formazione della classe dirigente; non può essere affollata da gente che vede nell'Università un esame con garanzia di promozione. Abbiamo fatto la battaglia del '69 contro la liberalizzazione degli accessi all'Università e la liberalizzazione dei piani di studio, che consentivano di laurearsi con tre o quattro libri. Cose che hanno dato frutti nefasti anche nella scuola, dove, da molti anni vi sono docenti inadeguati. Altra osservazione va fatta a proposito dell'autonomia scolastica. Occorre che nel suo esercizio non si perda il filo tricolore: il rapporto solidale tra nord e sud è un fatto di civiltà. Ci sono scuole e docenti diversi, ma non si deve regionalizzare la scuola, la quale deve restare simile, se non eguale, dalle Alpi alla Sicilia, dato che vi sono forze centrifughe che attentano all'unità nazionale. Bisogna rivendicare con fermezza il valore unitario della scuola di Stato che è la scuola di tutti, scuola di italianità. Perciò sì all'autonomia, no al regionalismo disintegratore della scuola. Non bisogna guardare alle peculiarità regionali ma all'Europa, per inserirsi nel suo contesto".

Prima di chiudere, il prof. **Quaglieni** rivolge un ringraziamento al Presidente della Repubblica **Carlo Azeglio Ciampi** che attraverso il Segretario Generale dr. **Gifuni** ha fatto pervenire alla Segreteria del Convegno un telegramma-messaggio in cui esprime il proprio compiacimento per l'iniziativa e ne auspica, con sinceri auguri, il più sostanzioso successo.

Legge poi la lettera inviata al Convegno dal Presidente del Senato, prof. **Marcello Pera**: "Cari Convegnisti, impegni istituzionali mi impediscono d'essere a Torino ad aprire i lavori della Vostra Assise. Me ne dolgo e vorrei farVi giungere un segno della mia vicinanza, assieme agli auguri più fervidi di buon lavoro. Vorrei, soprattutto,

felicitarvi per il titolo che avete prescelto. Esso indica che la Riforma fine a sé stessa non è sufficiente a garantire avanzamento civile e progresso. Ogni politica, infatti, marcia sulle gambe degli uomini.

E non c'è iniziativa, per quanto illuminata, che possa affermarsi a scapito dell'impegno, della serietà, della dedizione alla cosa comune. Voi, per questo, interpretate al meglio una tradizione che dalla terra che Vi ospita si è trasferita alla storia dell'Italia unita, e della quale il nostro Paese ha ancora disperatamente bisogno. Buon lavoro con tutto il cuore e viva cordialità".

MARCELLO PERA

I Convegnisti applaudono calorosamente.

* * * * *

A questo punto, il preside Anzini invita il preside Mario Perrini a iniziare la sua relazione dal titolo: "All'origine dei guasti: l'egualitarismo e le riforme di «rottura» del '69".

RELAZIONE DEL PRESIDE MARIO PERRINI

Il preside Perrini esordisce affermando che, prima di affrontare il problema dell'oggi, è necessario ritornare al '68. Abbiamo vissuto l'illusione dell'egualitarismo del '68 che ha cambiato molte cose anche nella società.

Una delle conseguenze fu il trionfo dell'ideologia, con l'inserimento di un esame di Stato completamente diverso, partito nel '69 come sperimentazione, la quale, come sovente accade, è durata una trentina d'anni. Era il tempo del cosiddetto consociativismo e la maggioranza aveva, anche se non dichiarato, un rapporto molto stretto con l'opposizione, che allora era il PCI. L'esame di Stato del '69, dichiara l'oratore, è il trionfo di un'interpretazione demagogica dell'esigenza di eguaglianza, che pure è nel dettato costituzionale.

E' però un'interpretazione distorta da vizi ideologici. L'esame del '69 sancisce l'abbassamento del livello di tutta la scuola, laddove l'esame precedentemente in vigore era già un ridimensionamento di quello precedente. Esso in qualche modo estende alla scuola media superiore la logica, con altro significato, che aveva guidato la scuola media inferiore riformata.

Una sorta di completamento che però ha comportato un ridimensionamento verso il basso dei livelli di apprendimento e di istruzione.

La storia successiva degli organi collegiali, dichiara il preside Perrini, ha rivelato un'altra illusione, quella cioè di poter risolvere le istanze sociali di eguaglianza attraverso la partecipazione al governo della scuola.

Un'illusione, perché tale partecipazione non ha potuto sfociare in corresponsabilità, per mancanza di adeguata preparazione a tale compito ed anche perché c'è stata da parte di presidi e docenti una reazione difensiva. Anche i Decreti Delegati, aggiunge il relatore, frutto del sentire sessan-

tino, non hanno dato buoni risultati. Gli organi collegiali, di cui da 15/20 anni si chiede una radicale riforma, sono tuttora vigenti.

I problemi della scuola non si risolvono con il varo dei disegni di legge (ce ne sono due all'esame del Parlamento). La difficoltà e la crisi della scuola italiana dipendono da altri elementi. Ultimo tentativo è stato la riforma delle superiori, rinviata per l'atteggiamento non positivo della Conferenza delle Regioni.

E' una riforma sull'altalena, nell'alternanza tra la prima e la seconda riforma, con DDL o cassati o profondamente modificati. Si teme che la vicenda si ripeta nell'immediato futuro, per la mancanza, riguardo ai problemi della scuola, di un modo di sentire condiviso dalle parti politiche: questo spiega il ritardo e la difficoltà di varare le riforme.

Quando ottengono la ratifica dal Parlamento, quasi sempre, nella legislazione successiva, ci sono modifiche radicali o la cassazione di interi DDL, anche se il filo riformatore, in realtà, non diverge molto. Infatti c'è un filo conduttore che lega la riforma Moratti a quella di Berlinguer.

Il guaio è che la scuola, anziché essere un valore condiviso, seria, e che prepari i giovani, adopera questi valori per dividere invece che per unire. Inoltre, osserva il relatore, l'opinione pubblica è stata poco informata, benché ci sia un rapporto OCSE/PISA del 2003 con conclusioni sconcertanti: tutti gli indicatori, sia quelli relativi alla lettura che quelli relativi alla matematica, ai problem-solving, alle scienze, danno della nostra scuola una immagine non positiva.

L'Italia è deficitaria nei quattro settori, anche se non nella stessa misura in alcuni suoi segmenti, come i Licei del Nord. Tutta la scuola del Nord appare superiore alla media europea, ma la media complessiva della scuola italiana è al di sotto, perché il mezzogiorno manifesta livelli estremamente bassi.

I Paesi che hanno fatto registrare risultati migliori sono, ad esempio, la Finlandia, l'Olanda, il Canada e il Giappone, dove i sistemi scolastici sono fortemente decentrati, col rischio però che l'autonomia si trasformi in una specie di autarchia. In proposito il preside Perrini osserva che è necessario che lo Stato continui a fissare le regole generali, per evitare il rischio di frammentazione.

Quanto alla situazione del Sud, bisogna che il fenomeno venga sottoposto ad analisi critica: bisogna puntare sulla responsabilizzazione delle scuole, uscendo dall'autoreferenzialità. Per l'autonomia, invece, occorre riflettere sul fatto che le strutture scolastiche non possono vivere in regime di autarchia totale.

Per altro, il Liceo è un modello che ha tenuto, come è possibile constatare dal Liceo Classico, lì dove funziona. Nei rapporti OCSE il Liceo Classico e quello Scientifico emergono come le scuole che in Italia si salvano, ma non si deve pensare che ciò dipende dalla loro diversa popolazione. Perciò non è pensabile che tutta la scuola italiana possa essere al livello degli attuali Licei.

Si potrebbe arrivare ad un insuccesso completo licealizzando tutta la scuola. Bisogna scontare i guai dell'egualitarismo, così come va contrastata l'autoreferenzialità.

lità per il fatto che vive grazie all'abuso di non essere mai valutata.

Sussiste infatti il problema della valutazione delle scuole, così come occorre eliminare l'altro danno dell'appiattimento delle carriere dei docenti. Il '68, tra l'altro, ha introdotto nella scuola personale docente non all'altezza della situazione, protetto dalla garanzia della libertà di insegnamento, che diventa garanzia di inefficienza e sostegno di chi non fa il proprio dovere. Non c'è scuola buona senza buoni docenti e il dirigente da solo non basta. La riforma delle superiori è, tutto sommato, ritagliata sull'esistente.

Occorre invece valorizzare le sue forze istituzionali e le potenzialità di docenti e alunni. Bisogna uscire - conclude il relatore - dalla situazione di comodo in cui non si deve rendere conto a nessuno. E' indispensabile maggiore responsabilità a tutti i livelli.

Diversi applausi segnalano il gradimento della relazione del preside Mario Perrini. Il preside Anzini si complimenta con lui, lo ringrazia e dà la parola alla prof.ssa **Calderini**, da poco arrivata a causa di difficoltà di traffico, per la lettura delle adesioni e dei messaggi al Convegno.

* * * * *

La prof.ssa **Rita Calderini**, segretaria del CNADSI, saluta i convegnisti, scusandosi del ritardo e, prima della lettura delle adesioni fa un ricordo commosso della Preside **Clelia Bottai**, cofondatrice del CNADSI, deceduta improvvisamente nel giugno scorso.

Ricorda poi anche la dolorosa scomparsa del prof. **Franco Sartori**, da sempre amico e sostenitore dell'Associazione. Cita e ringrazia i soci presenti al Convegno, in particolare i membri del Direttivo: prof. **Camizzi, Fabbri, Franciosi, Iacono, Manzoni, Melotti, Veggio**. (Quest'ultimo anche in rappresentanza del Centro Studi "Romano Guardini" di Verona). Fa presente che i due del direttivo - prof. **Tagliaferri e Fantecchi** - assenti per motivi di salute, hanno inviato i loro saluti e auguri di buon lavoro.

A questo punto la prof.ssa Calderini fa una sintetica rassegna delle adesioni e dei messaggi augurali giunti da ogni parete d'Italia. L'elenco comincia con il Ministro **Carlo Giovanardi** ("augurando una perfetta riuscita dell'evento, colgo l'occasione per inviare i miei più cordiali saluti che prego di estendere a tutti i partecipanti"). Seguono nell'ordine: l'on. **Valentina Aprea**, Sottosegretaria del MIUR ("il coinvolgimento di insigni relatori su un tema di così grande rilevanza rappresenta senza dubbio una garanzia di pluralismo e uno strumento di confronto e di sicuro arricchimento culturale prezioso per la nostra scuola e in particolare per chi si occupa dell'educazione dei giovani. Per questo La ringrazio assicurandoLe il massimo interesse del nostro Ministero all'impegno che il CNADSI da anni dispiega in campo educativo"), l'on. **Alfredo Mantovano**, Sottosegretario all'Interno, l'on. **Maria Burani Procaccini**, il sen. on. **Riccardo Pedrizzini** ("saluto i partecipanti tutti e rimango, come sempre, a disposizione per ogni eventuale necessità"), l'on. **Egidio Sterpa** ("...non potrà essere al vostro Convegno, ma la prego di considerare il mio interesse ad avere i testi degli

interventi. Cari saluti cordiali a Lei e ai partecipanti").

La prof.ssa **Anna Maria Dominici**, Direttore Generale degli Uffici Scolastici del MIUR nella Regione Piemonte annuncia la sua diretta partecipazione ai lavori e scrive ("La prego fin d'ora di accogliere le mie congratulazioni ed il mio ringraziamento per aver promosso una iniziativa di particolare importanza, specie nel presente momento, in cui è più che mai urgente sollecitare l'apporto degli addetti ai lavori, dei rappresentanti delle istituzioni e di tutti i soggetti espressione del territorio nella definizione di un sistema educativo capace di rispondere in responsabilità e qualità alle esigenze e alle attese degli studenti, delle famiglie e dell'intero tessuto sociale a livello locale e nazionale"), poi, tuttavia comunica di non poter essere presente a causa di impegni indilazionabili precedentemente assunti ed invia a rappresentarla il Vice Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale dr. **Paolo Iennaco**. Le adesioni continuano con: il Rev. **Padre Busa S.J.** che scrive ("in quei giorni sarò a Roma. Sarò però con voi con l'Internet del Corpo Mistico del Signore, cioè con la preghiera"); il prof. **Gustavo Benedetti**, ("mentre formulo i migliori auguri per la riuscita del Convegno, rinnovo la mia incondizionata adesione alla vostra azione meritoria nella quale mi riconosco pienamente, convinto come sono che essa rappresenti l'ultima frontiera, l'orizzonte alternativo per una rifondazione della paideia in termini di assoluta razionalità contro le strette della civiltà attuale"), il prof. **Angelo Loinger**, il prof. **Angelo Marchesi** ("Plaudo alla vostra iniziativa che spero giovi a rimeditare sugli aspetti della riforma della scuola italiana - statale e paritaria - in connessione anche con la situazione dell'Università Italiana, tutt'altro che assestata con auspicabile chiarezza"), il prof. **Vittorio Mathieu** ("...mi auguro che gli organi ministeriali accolgano, per quanto possibile, i vostri suggerimenti"), il prof. **Giacomo Morpurgo** ("mi sarebbe piaciuto essere presente specialmente per ascoltare le relazioni del prof. Quaglieni e del preside Perrini. Purtroppo nel '69 eravamo in pochi a renderci conto che gli eventi del '68 sarebbero stati funesti per il nostro Paese; ed ora siamo ancora in meno ad averli vissuti e ad esserci opposti alla distruzione della scuola e di tutto il resto..."), il prof. **Domenico Pecorari** ("... E' giusto continuare nella denuncia del degrado della scuola ed è doveroso mantenere la speranza, ancorché tenue, che presto o tardi le cose si raddrizzino"), il prof. **Giancarlo Rivolta** ("... mi cospargo il capo di cenere perché non sono riuscito a farmi vedere al Convegno, come ero intenzionato, attratto anche dal programma particolarmente impegnativo e importante"), il Generale **Luigi Arvali**, sempre impegnato a sostenere la causa degli esuli di Istria e Dalmazia, il preside **Michele D'Elia**, presidente dell'Associazione Liberali, augura pieno successo, il dr. **Girgenti** dichiara la sua adesione, **don Ennio Innocenti** invia particolari saluti al prof. **Aldo Mola**; esprime la sua adesione la prof. **Paola Mastrocola**; la prof.ssa **Maria Mocchi Cosenza**, segretaria dell'AICC scrive ("anche a nome del Direttivo dell'AICC invio

cordiali auguri di buon lavoro"), la prof.ssa **Luisa Secchi Tarugi** ("vi ammiro per quanto avete fatto e fate per la difesa delle nostre scuole sempre più disastrose e degradate. Ormai non si espongono e non si insegnano né le nozioni né l'educazione. Per cui ci si chiede: «cui prodest?»"), la prof.ssa **Vittoria Balestra** ("seguo sempre la scuola anche se inorridisco solo a pensarci"), il prof. **Gildo Calabrese** invia auguri anche a nome dei colleghi di Cosenza, la prof. **Ludovica Caldonazzo Azzaroli** di Torino ("da anni seguo sul vostro bollettino la vostra intelligente e attiva azione per la salvezza della nostra scuola. Infatti ho patito sulla pelle dei miei figli e nipoti le carenze dell'attuale andazzo della scuola nazionale"). Nella sua lettera, il prof. **Andrea del Ponte** - poi presente al Convegno - ironizza sulle dichiarazioni del Dirigente del suo Liceo per il quale il professore di Greco e Latino che dà "due" o "tre" nelle sue discipline è sempre, comunque, un "fesso", perché quei voti li dà a sé stesso. Vecchio discorso demagogico e lassista che si sperava in via di estinzione. Aderisce al Convegno il preside **Ilio Di Iorio**.

Il preside **Michele Filipponio** scrive ("... Condivido pienamente la posizione del CNADSI. Ho letto con vivo interesse e profonda partecipazione «Quis custodiet ipsos custodes?». Purtroppo oggi come oggi è solo un dialogo tra sordi. Anche professionisti e studiosi seguono impassibili e insensibili la corrente, non vogliono ascoltare «il grillo parlante»"), il preside **Fernando Menozzi** ("... plaudo la meritoria iniziativa di codesto appello forte alla responsabilità in materia scolastica..."). Aderisce la prof.ssa **Franca Spreafico**, poi presente ai lavori. Il prof. **Francesco Zaccaria** ("... mi compiaccio per le vigorose iniziative che tuttora intraprende il CNADSI"). Il preside **Mario Scandola**, impedito di partecipare al Convegno, telegrafa da Milano i suoi "migliori auguri di buon lavoro". Alle adesioni e ai messaggi appena ricordati, vanno poi aggiunte le numerose telefonate pervenute in segreteria da parte di vari docenti, genitori e cittadini, interessati a vario titolo al Convegno. Concluso il suo compito di segretaria, la prof. Calderini esprime alcune sue considerazioni personali.

* * * * *

INTERVENTO DELLA PROF.SSA RITA CALDERINI

Poiché, per motivi di forza maggiore, dovrò rientrare a Milano entro questa sera, mi permetto di riassumere ora quello che avevo l'intenzione di dire domani, alla tavola rotonda.

Il privilegio della vecchiaia mi consente di testimoniare de visu l'abissale differenza che intercorre tra l'autentica scuola gentiliana e l'infelice riforma scolastica attuale. Del tutto fuori luogo è pertanto l'incauta affermazione della Sottosegretaria On. Siliquini (Il Giornale, 26/9/05): "c'è un abisso tra la nostra riforma e quella della sinistra... Noi abbiamo recuperato molto di Gentile". A parte il fatto che, in questo caso, si dovrebbe chiarire il significato di "abisso", non vedo che cosa ci sia di gentiliano in una scuola che (cito dal medesimo articolo) ha "messo al centro lo studente e

le famiglie. I docenti vengono dopo", poiché "finora in classe il professore indottrinava i ragazzi bla bla bla". Et de hoc satis!. La sottoscritta uscì dal glorioso Ginnasio-Liceo Parini di Milano (ora ahimé defunto), con l'esame di maturità del 1937 (il penultimo esame autenticamente gentiliano): nessun altro esame, neppure quelli tutt'altro che leggeri dei concorsi a cattedre di molti decenni fa, erano così ampi, gravosi e così selettivi (dopo le selezioni precedenti); se ne usciva veramente ferrati per intraprendere gli altrettanto severi studi universitari.

Successivamente venne il Ministero Bottai e la melassa politico-pedagogica incominciò a estendere la sua funesta influenza sulla scuola italiana. Nel primo dopoguerra, però, quando il Ministro Gonella compì l'unico sondaggio veramente democratico, interrogando il corpo insegnante sul futuro della scuola, per 2/3 risultò la preferenza per una scuola plurima e ragionevolmente selettiva, dopo il quinquennio elementare. Ma dopo due anni di discussioni e di sondaggi, tutto finì a marcire nella cantina del Ministero della P.I., finché, dagli anni '60 in poi, la scuola italiana cadde definitivamente nelle spire delle lotte partitiche, adoperata da una parte e dall'altra come strumento di contesa contingente, mentre andava sempre crescendo il prepotere, tuttora in auge, di un pedagogismo miope ed ottuso, tendente a ridurre la scuola italiana al "campus" di cui ciancia un illustre riformatore (il prof. Bertagna), una scuola unica, cioè, in cui ciascuno si aggiri scegliendo, accompagnato da un tutor, tra POF, PECUP e OSA a suo piacere.

Il nostro CNADSI, nato nella primavera del '63, dopo che il nostro gruppo aveva perso la partita contro l'istituzione della Media Unica, è sopravvissuto mantenendo fede al proprio intento di mirare al bene della scuola, e ovviamente degli scolari, senza lasciarsi attirare dalle sirene partitiche. La nostra linea, semplice e coerente fin dall'inizio, fu quella di salvaguardare una scuola seria, lontana dai bamboleggiamenti di certo pedagogismo invadente e paroloso; una scuola plurima, dopo il quinquennio elementare, nella quale, fin dall'inizio, insieme con contenuti ben precisi (i programmi!), si insegnasse il rispetto, la buona educazione e si esigesse da tutti un comportamento degno di un Paese civile, una scuola in cui i "capaci e meritevoli privi di mezzi" fossero aiutati davvero fin dai primi anni a competere con gli ugualmente "capaci e meritevoli" figli di papà. Per 42 anni abbiamo continuato a insistere "a tempo e fuori tempo" senza essere ascoltati, anche se in momenti di emergenza la nostra collaborazione fu ritenuta utile e persino richiesta da coloro che poi, giunti al potere, hanno del tutto ignorato i nostri punti di vista. Abbiamo adesso l'amarezza di constatare che alcuni degli argomenti da noi invano avanzati da più di 40 anni, sono tardivamente enunciati come novità importanti da chi, spero, ha il modo di farsi ascoltare. Il nostro auspicio è che, preso atto dell'attuale disastrosa condizione della nostra scuola a tutti i livelli, si incominci a considerare come prioritaria una sana politica per una scuola che educi ed insegni davvero, ragionevolmente plurima, e si dia inizio ad un movimento di opinione che riporti la scuola italiana ad un livello degno di una nazione civile.

* * * * *

Dopo l'applaudito intervento della prof.ssa **Calderini**, prende la parola il preside **Gaetano Leo** sul tema: *"Un '68 che non finisce mai"*.

RELAZIONE DEL PRESIDE GAETANO LEO

Il preside **Leo** esordisce dichiarando di non essere un reduce del '68 anche se appartiene a quella generazione privilegiata dal benessere economico, con ingresso più facile nel mondo del lavoro, in un grande movimento di democrazia e di libertà caratterizzato da immigrazioni verso l'interno.

Entrando poi nel merito, sottolinea come nel '68 ci fu una lotta contro il potere, ma con il fine di conquistarlo. E aggiunge che, in realtà, *ci sono riusciti in tutti i campi: politico, giudiziario ecc. Non volevano dunque distruggere il palazzo d'Inverno, ma conquistarlo.*

Afferma poi che, a suo parere, il '68 ebbe di positivo la voglia di combattere per la libertà e per il diritto, ma presto è venuto il tempo del terrore, un terrore partito - a suo dire - dalle Università americane e dilagato fino a noi. Egli dice che si è trattato di una massa in movimento, fondata però sulla trasformazione dell'individuo.

Cita a questo punto Pasolini in relazione al consumismo dei valori. L'espansione dei consumi è stata negativa perché ha facilitato la demolizione degli antichi ideali. Non è possibile tuttavia uno sviluppo economico senza progresso né civiltà.

Da questo punto di vista nella misura in cui il '68 è andato al potere si è trasformato in un nuovo fascismo con violenza e con il potere nelle mani di una nuova classe dirigente. Non a caso Pasolini affermava che i veri poveri erano i poliziotti, non gli studenti, figli del benessere. In ogni caso, aggiunge il preside Leo, qualsiasi riforma della scuola non può prescindere dalle categorie economiche e sociali.

Quella di Gentile, ad esempio, si reggeva sul decollo del capitalismo e presentava tre modelli: liceale, destinato alla qualità colta; tecnico per i quadri intermedi; scuola professionale per gli operai. Purtroppo ogni riforma presenta sempre il limite di presentarsi a un livello pedagogico sovrastrutturale. Quanto alla nostra epoca, c'è grande confusione perché non esiste una precisa identità che si affermi: non siamo né post né neo. Il nostro è solo un tempo di grandi conflitti.

C'è voglia di cambiamento accompagnata da grandi illusioni, tanto per non perdere la speranza. La scuola, aggiunge il relatore, ha fallito per il lassismo. Per contrastare questo male occorre costruire qualcosa di nuovo, forse delle regole efficaci. Avviandosi verso la conclusione il preside Leo parla dell'attuale riforma osservando come questo sia il momento buono per riprenderne la discussione, dal momento che in sostanza la sua applicazione è stata rinviata.

Purtroppo un difetto della nostra scuola è l'ideologia imperante, mentre sarebbe essenziale badare piuttosto che il nostro sistema di istruzione formi delle teste pensanti. L'obiettivo, infatti, è la formazione culturale e professionale dello studente.

Al chirurgo abile non si chiede la tessera politica: è importante invece che sappia far

bene il suo lavoro. Perciò la scuola deve educare degli uomini che non dipendano da credi politici, ma siano invece ricchi di pensiero e di cultura, oltre che di professionalità. In genere, i grandi del passato, in letteratura come in altre scienze e discipline, non si sono distinti per ideologia politica. L'insegnante di oggi, conclude il relatore, è paragonabile al *"Piccolo Principe"* che, pur nel vuoto, ha saputo costruire pensiero e identità.

* * * * *

Il microfono passa ora al preside **Anzini** per la sua relazione sul tema:

"A trent'anni dai decreti Delegati. Gli Organi collegiali: un disastro annunciato"

RELAZIONE DEL PRESIDE MANFREDO ANZINI

Vorrei impostare il mio intervento, nei limiti del possibile, più sul piano della riflessione che su quello storiografico, e tuttavia non posso iniziare che dall'inquadramento storico del tempo, i primi anni '70 in cui nascono i Decreti Delegati e con essi una collegialità scolastica innovativa, anzi rivoluzionaria.

Nei primi anni '70 il Paese è agitato da crisi economiche e politiche ricorrenti e di riflesso la scuola vive in una situazione confusa, di stabile disordine dovuto soprattutto agli scossoni strutturali e qualitativi subiti nell'ultimo decennio.

Quali, in particolare? Nel '63 la Media Unica aveva inaugurato la scuola di massa, nel '69, la maturità "sperimentale" o "ridotta", e la liberalizzazione degli accessi universitari avevano creato le premesse dell'Università di massa. Il montare, come le ondate di un *tsunami*, delle manifestazioni studentesche reclamanti tutto e subito pressava i partiti al governo costringendoli a cercare soluzioni in tempi brevi. Nella richiesta di maggiore *"partecipazione democratica"* nel governo della scuola era facile intravedere come immediata conseguenza, il franamento delle difese selettive della scuola e dell'Università affidate, fino ad allora ai filtri protettivi dei precedenti passaggi nella secondaria e al reclutamento rigoroso dei docenti e delle varie altre professioni.

Un terreno scivoloso sul quale sarebbe stata opportuna parecchia riflessione, ma, con i governi instabili, - si succedono col ritmo delle gestazioni - e la piazza rumorosa, si scelsero le soluzioni facili. In questo clima nascono i Decreti Delegati il primo dei quali il n. 416 riordina la materia degli Organi Collegiali.

In verità, esistevano già, nella scuola italiana, alcuni organi collegiali, ma ora i decreti delegati li moltiplicano e li reimpongono completamente, rendendoli capillari, pervasivi e dotati di diversi poteri: l'intera vita amministrativa e didattica del sistema di istruzione viene sconvolta da una collegialità nuova che, per legge, assume una centralità ed una importanza che non aveva mai avuto.

Qui occorre una prima riflessione: il fenomeno è da considerarsi storicamente, per un verso, come il punto d'arrivo delle cosiddette *"istanze democratiche"* di partecipazione delle componenti sociali al

governo dell'istruzione pubblica. I perenni esclusi, - famiglie, studenti, operai - che la scuola di massa ha riportato alla ribalta, ottengono la loro rivincita ed entrano da protagonisti nel santuario. Per un altro verso, però, curiosando dietro le quinte, ci accorgiamo che l'intera operazione si configura come una vittoria strategica fondamentale della sinistra, il passpartout, o meglio, il cavallo di Troia per penetrare nella cittadella della scuola e tramite essa dare l'avvio alla trasformazione rivoluzionaria culturale della società.

Questo, almeno, è il pensiero più diffuso e più volte ribadito a livello politico in questo periodo nelle pubblicazioni, nei documenti e nelle proposte, ad esempio, della direzione del PCI nel settembre del '72, o nel Convegno dello stesso PCI sulla scuola a Roma nel '73, condiviso ampiamente dai sindacati confederali, e infine concretizzato nella proposta di legge 260 sempre del PCI, recepita in gran parte, e la cosa è davvero singolare, dal momento che il PCI era all'opposizione, nella legge 477 del 30 luglio '73 con cui si delega appunto il Governo a emanare i cosiddetti Decreti Delegati.

Giovanni Gozzer nel suo *"La Riforma Secondaria"*, nota la singolarità e attribuisce tale travaso (della proposta comunista nella legge di iniziativa governativa) proprio alla *Commissione parlamentari-esperti*, voluta, badate bene, dal Governo *"centrista"*, di **Giulio Andreotti**. Operazioni del genere - cioè della DC che si fa pronuba e traghettatrice delle proposte comuniste - non sono purtroppo infrequenti nella prima repubblica.

Dal punto di vista del PCI, del resto, quale formula migliore della *"collegialità"* poteva trovarsi per scardinare in modo indolore, dall'interno, il tanto biasimato *"autoritarismo"* scolastico, per annullare gli steccati di classe così cari alla cultura capitalistico-borghese, per detronizzare le baronie docenti e frantumare le rigide regole gerarchiche che davano forza e sostegno ai ruoli culturali e sociali? Anche questo pensiero lo si ritrova chiaramente espresso in tutte le salse e nelle diverse gradazioni, con punte polemiche proporzionalmente accentuate, in ogni manifestazione culturale della sinistra e sindacale attorno a quegli anni. Posto che il fine ultimo è la trasformazione rivoluzionaria della società, occorre innanzitutto riformare la scuola attraverso l'eliminazione *"dei meccanismi autoritari e gerarchici, dell'attuale gerarchizzazione dei ruoli, delle carriere, delle funzioni"* Il testo è del Convegno del '72 a Roma, della CGIL, CISL e UIL. Sorvoliamo sulla rozzezza della formulazione, tipica dell'armamentario demagogico. La scarsa sensibilità linguistica, tuttavia, non ci deve far dimenticare che i sindacati confederali ebbero un ruolo da protagonisti - e pour cause - nella battaglia *"collegialistica"* per la scuola, come lo erano stati nello strappare *"democraticamente"* al governo (1973) l'emendamento innovativo della *"Scuola media delle 150 ore"* a uso e consumo particolare dei lavoratori e dei sindacati stessi, non certo a beneficio del livello culturale del Paese.

Stacciamoci ora, per un attimo, dalla storia ambigua e complessa di quel tempo e soffermiamoci a riflettere su alcuni concetti, come la collegialità, concetti

che ci incutono reverenza e che, per lo più, accettiamo ad occhi chiusi e capo chino, senza controllarne i contenuti, o meglio, senza domandarci se l'uso che se ne fa, risponda all'idea che ne abbiamo e dalla quale prende valore.

In effetti, termini come *"collegialità"*, *"democrazia"*, *"sperimentazione"*, *"garantismo"*, *"solidarietà"*, - ne ho citato solo alcuni a caso - sono portatori, almeno all'origine, di una loro intrinseca connotazione positiva, in quanto sono frutto di ragioni storiche e culturali da cui sono nati. Per questo ci vengono additati e proposti come conquiste civili assolute e quindi irrinunciabili, simboli di civiltà.

Oggi, infatti, una pacifica e civile convivenza umana non è concepibile senza l'apporto dei diversi valori racchiusi in ognuna di quelle parole: *"democrazia"*, *"solidarietà"*, *"garantismo"*, *"collegialità"*, *"giustizia"*, *"cultura"* e di tante altre.

E' accaduto però che il rapporto tra vocabolo e valore civile, in origine perfettamente lineare, corrispondente, a un certo momento, con il mutare e l'evolversi della società, della cultura, dei comportamenti umani e perfino dei codici etici - ciò è accaduto soprattutto nel corso del '900 - , ha subito una erosione, uno scollamento che ha mutato in gran parte la rispondenza tra termine e valore di riferimento.

I vari vocaboli, non più fondati su verità interiorizzate e quindi vincolanti, sono rimasti privi di concreto operare e sono diventati simboli, valori astratti, lontani dalla vita, miti a difesa della società contemporanea, ma in realtà statue di cartapesta, prive di vita reale.

Se osserviamo senza paraocchi idealizzanti l'effettivo operare civile e sociale di questi ultimi decenni, i valori reali di *"giustizia"*, *"democrazia"*, *"cultura"* ed altri, allontanandosi sempre più dal loro significato originario, si sono ridotti a gusci vuoti, forme esteriori a copertura di tradimenti effettivi anche se non sempre percepiti. Vogliamo esemplificare? Penso a tanti casi umani del recente passato - ricordate i suicidi di *"Mani Pulite"*? - in cui la *"giustizia"* con l'applicazione formalistica esasperata delle norme ha provocato tragedie che gridano vendetta e giustificano l'amara constatazione del *"summum ius, summa iniuria"*, un distacco profondo, quasi di ostilità tra forma e spirito, tra ossequio apparente alla norma e reale negazione di essa.

Non vorrei tediarmi, ma sarebbe importante recuperare la voglia di ragionare sulle cose. In verità, ciò che più appare preoccupante nel mondo di oggi è il deficit di razionalità che cresce con il passare degli anni, quasi che lo scarso uso del cervello invalso negli ultimi decenni da parte di milioni di persone, abbia sostanzialmente, anche se parzialmente, atrofizzato la nostra stessa capacità di raziocinio. Esempi? Ne abbiamo conferma nel livello culturale del nostro tempo, nei risultati scolastici, anche universitari, i veri ovviamente, non quelli dei punteggi e delle statistiche, nello scarso livello di preparazione e di competenza di tanti professionisti, salve le dovute eccezioni. A volte, davanti al modo di pensare e di agire così sconclusionato e saccente delle nuove generazioni, ci manca l'aria.

E' come se avvertissimo che l'atmosfera che avvolge il globo stia rarefacendosi. All'irrazionalismo non c'è scampo.

Non mi riferisco solo alle guerre e ai

kamikaze che terrorizzano il mondo, ma che, sia pur drammaticamente, esprimono in ogni caso, storia umana, antica quanto l'uomo; penso a certi fenomeni sociali di piazze e stadi stracolmi di giovani che pagano per potersi muovere istericamente, tutti insieme, al suono del pifferaio cantautore, come incredibili automi, quali ogni giorno la TV ce li squaderna davanti commentando entusiasta le kermesse dei rockers di turno.

Ovviamente non c'è paragone possibile tra guerre, kamikaze e rockers con contorno di marionette, ma non si può non prendere atto di questa sorta di evoluzione dell'umanità in senso scimmiesco.

Nella linea dello scollamento tra termine e valore di riferimento, occorre iscrivere anche la *collegialità scolastica*, proprio nella sua pretesa di essere espressione principe di democrazia.

Che cosa resta infatti in essa di autentico valore democratico se, ignorando la differenza di ruoli, di funzioni, di età, di competenza e di esperienza, essa si riduce a pura conta numerica (ad es. nel Consiglio di Istituto), quasi che il semplice numero faccia aggio sulla verità? Non c'è nulla di più antidemocratico della dittatura del numero e dell'incompetenza.

Così, sempre in ambito scolastico, che cosa resta della ricchezza nativa del concetto di "sperimentazione" se essa viene utilizzata solo come espediente per scardinare la serietà degli studi (ad es. nei licei classici) e sfuggire alla responsabilità dei risultati, e soprattutto se manca l'adeguata, puntuale e pertinente verifica? Che non è mai stata onestamente e realmente effettuata nelle nostre scuole.

E, uscendo dalle aule, nella società, che cosa resta del valore civile del "garantismo" se esso si traduce in impossibilità assoluta di ricerca e verifica delle effettive responsabilità?, se ignora i principi basilari della convivenza che distinguono tra giusto e ingiusto, tra onestà e delinquenza? se consegna di fatto la società all'arroganza del crimine? E la "solidarietà" può ancora dirsi un valore se diventa "buonismo" tout court, cioè condiscendenza e accettazione illimitata di ogni debolezza e di ogni devianza, senza mai tentare un impegno di corresponsabilità da parte dell'assistito per un suo coinvolgimento nell'azione di recupero?: un buonismo da patologia mentale, dannosissimo alla società civile, perché autentica presa in giro nei riguardi di chi si sacrifica e lavora per migliorare il suo stato?.

Ma torniamo alla collegialità imposta dai decreti delegati come criterio assoluto di verità e di democrazia, sia nel governo della scuola, sia nella stessa valutazione degli alunni. Vorrei riflettere ancora, con voi, su di essa.

Siamo tutti d'accordo che, sul un piano strettamente teorico, una decisione "collegiale" abbia di per sé una valenza più ricca di quella di una decisione singola, monarchica.

Quest'ultima infatti è più facilmente soggetta a errore rispetto a quella che nasce da una valutazione più ampia ed estesa a cui partecipano diversi responsabili.

Più persone possono vedere più di una sola. Ma perché ciò sia vero, occorre una condizione indispensabile: che le persone

chiamate a comporre il "collegio", abbiano una sostanziale omogeneità di caratteristiche professionali ed esperienziali in relazione alla materia sulla quale devono decidere. Non debbono essere uguali, ma in ogni caso devono possedere caratteristiche che si integrino ai livelli giusti; caratteristiche ed esperienze professionali che possono riferirsi magari ai diversi aspetti del problema in discussione e quindi a competenze diverse in relazione ad esso, ma che comunque si suppongono possedute ad un livello sostanzialmente omogeneo, per poter offrire contributi pertinenti e di pari valore.

Questa è la *collegialità omogenea*, assolutamente positiva: una vera risorsa. Ma se la *collegialità è disomogenea* e squilibrata, ad es. se l'organismo che deve assumere decisioni di natura clinica è composto di medici, infermieri, portantine, personale delle pulizie, cassiera e portinaio dell'ospedale, esso non ha molte possibilità di funzionamento corretto, è cioè inefficace o dannoso allo scopo. Suoni diversi e disomogenei, assemblati arbitrariamente insieme, difficilmente producono musica.

Orbene, la collegialità voluta dai decreti delegati, in gran parte è proprio di questo secondo genere: un assemblaggio *disomogeneo*.

Non ha nulla a che vedere con il valore collaborativo che nasce da diverse singolarità professionalmente competenti. E' piuttosto un forzoso quanto artificioso incontro di persone assolutamente diverse per ruolo, età, competenza, cultura, interessi, professione e perfino rapporti con l'oggetto su cui decidere.

Ed anche quando il ruolo è uguale, come nel consiglio di classe con i soli docenti, c'è incompetenza reciproca rispetto alle discipline, il che dovrebbe vietare di valutare una disciplina non propria in contrasto con la valutazione del docente specifico. Ma non voglio addentrarmi nella casistica minuta; il tempo non lo consente. Sono pronto a rispondere ad eventuali domande a fine mattinata.

In ogni caso voglio aggiungere una riflessione che mi sembra pertinente. A ben rifletterci, la collegialità imposta dall'ideologia politica, ha la sua origine da una visione debole e negativa dell'uomo, cioè da una fondamentale sfiducia nella validità delle sue capacità operative e nella giustezza delle sue decisioni, per cui tendenzialmente tende a prevaricare.

La collegialità quindi nasce dalla necessità difensiva del gruppo nei riguardi dell'autorità del singolo. Dunque, una forma di rimedio, di tamponamento contro il grande male dell'autoritarismo.

Con la collegialità il gruppo si tutela dal capo, lo neutralizza, lo rende un membro qualsiasi, alla pari con gli altri, ne condiziona il potere. Ricordo ancora un ragazzino, rappresentante degli studenti nel mio Consiglio di Istituto (Si tenga presente che il preside è per definizione ufficiale il Capo di Istituto ed il Consiglio è un organismo interno allo stesso istituto, ma il decreto delegato affida la presidenza del Consiglio di Istituto a un genitore che dà e toglie la parola al preside) Orbene, questo adolescente, per far pesare la parificazione e far risaltare quanto poco contasse il preside nel "Consiglio", si rivolgeva di consueto a me interpellandomi: "membro Anzini,

il suo atteggiamento è arrogante e non mi piace... ecc.", e via di questo passo.

Ciò detto, vi riassumerò brevemente, seguendo la traccia del tema proposto, alcuni dati essenziali sui documenti di cui stiamo trattando.

Dunque, i "Decreti Delegati" per la scuola, detti anche Decreti "Malfatti", dal nome del Ministro responsabile ("Malfatti", con o senza minuscola, annota maliziosamente Enrico Nistri nel suo delizioso "Dizionario tascabile della PI") sono in realtà veri e propri atti legislativi aventi valore di legge ordinaria, formalmente DPR. Decreti delegati perché emanati su "delega" del Parlamento, data l'anno precedente con la legge n. 477 (30 luglio '73), già citata.

Si tratta, in dettaglio, di cinque provvedimenti recanti tutti la stessa data: 31 maggio 1974. Il primo, n. 416, tratta degli Organi Collegiali ed è quello che ci interessa specificamente; il secondo, n. 417 riguarda lo Stato Giuridico del personale ispettivo, direttivo e docente; il terzo, n. 418, parla del lavoro straordinario, il quarto, n. 419, legifera su sperimentazione, ricerca e aggiornamento. Il quinto, infine, il n. 420, tratta dello stato giuridico del personale non docente.

Il testo che più colpì l'opinione pubblica fu senza dubbio il primo, il n. 416, sugli *Organi Collegiali*, al punto che esso oscurò in qualche modo tutti gli altri.

Quando apparve sulla Gazzetta Ufficiale, uno dei primi commenti a caldo da parte della stampa fu quello di **Indro Montanelli** che nella sua rubrica "La Stanza", tenuta su un noto e diffuso settimanale, titolò - ne ho ripescato il ritaglio nel mio archivio - "Vogliono solo pecore anziché uomini liberi" riassunto poi nei sottotitoli: "Mi chiedo, dopo aver studiato il testo della legge delega, se noi tutti siamo gli inquilini di un manicomio che si crede una nazione"; "Professori, studenti e genitori dovrebbero riunirsi in permanenza a discutere, dati i 28 organismi e 98 operazioni elettorali, invece di lavorare. Col risultato che i giovani saranno prigionieri dei mediocri...". Traggio due soli spunti dall'articolo perché lungimiranti.

Nel primo, dopo aver accennato alla confusione delle lingue, sul merito, tra gli stessi competenti da lui interpellati, concludeva "Su una cosa sola mi sembra che ci sia una certa unanimità e cioè che, d'ora in poi, l'insegnante, per insegnare, dovrà ottenere il mandato non da una ma da una dozzina di comitati e assemblee, in modo da ridurre la scuola, come dicono i fautori di questo marchingegno, ad un «esercizio di democrazia costante»".

Nel secondo, dopo aver paventato il pericolo di una scuola ridotta ad una "perpetua assemblea", aggiunge "Ma c'è qualcosa di peggio. Da quel che hanno detto e scritto sull'argomento [...] è facile capire che gli ispiratori di questo pasticciaccio intendevano fornire ai giovani un modello di «gestione democratica», e abituarli a parteciparvi con una precoce «presa di coscienza». In realtà, qui di democrazia non c'è nemmeno l'ombra. Quella che vi trionfa è una sindacatocrazia, nella quale i giovani, sottratti a ciò che questi demagoghi imbecilli chiamano «il terrorismo dell'autorità», verrebbero sottoposti a quello, molto più schiacciante, ricattatorio e soffocante delle maggioranze, nelle quali ognuno sarebbe

costretto a inserirsi per non trovarsi solo e indifeso".

A parte l'enfasi giornalistica e qualche forzatura ironica, Montanelli aveva ben colto il senso della rivoluzione che si voleva portare a scuola sotto la formula della "gestione democratica" e collegiale dell'istruzione. La mia esperienza personale di capo di Istituto per una quindicina di anni, come quella di tanti altri miei colleghi (non certamente però di quelli "impegnati") mi ha permesso di toccare con mano che cosa accade in una qualsiasi società quando per legge viene meno il rispetto per le funzioni svolte, per i ruoli ricoperti, per la competenza e la responsabilità dei singoli. Vi racconterò fra poco solo qualche piccolo episodio.

Ora voglio esaurire il mio impegno di relatore chiarendo per quale motivo nel titolo si parla di "disastro annunciato"? La risposta è semplice.

Perché era facile per chiunque avesse una normale intelligenza, un cultura media e l'animo sgombro da pregiudizi o da paraocchi ideologici, intuire e prevedere dove sarebbero andati a finire gli sbandierati ideali democratici e cosa sarebbe accaduto in effetti nella gestione della scuola. Bastava normale buon senso, di cui Montanelli aveva fornito un esempio lampante. Ma il buon senso purtroppo è una malattia borghese, quindi da ignorarsi o combattere.

Un "disastro annunciato" che non riguardò tanto la temuta, da una parte e sperata dall'altra, politicizzazione estrema delle scuole, secondo il piano previsto e organizzato da quella sinistra che vedeva nella scuola la migliore palestra possibile di agitazione rivoluzionaria.

Potrei citarvi in merito numerose dichiarazioni politiche assai significative, ad esempio l'on. **Chiarante** (PCI) nel giugno '74, spiegando in un Convegno ai suoi il ruolo degli appena approvati organi collegiali: dice: per noi "la scuola... è momento essenziale della battaglia per l'egemonia della classe operaia, per il consolidamento e l'estensione delle sue alleanze", o le dichiarazioni della direzione del PCI che solleccitando nell'ottobre '74, in vista delle imminenti elezioni scolastiche, l'impegno di tutti i quadri ed iscritti a partecipare ed essere eletti, afferma: "Istituzione degli organi collegiali è il primo risultato... della lotta per la democrazia nella scuola".

Ma non voglio dilungarmi per mancanza di tempo ed anche perché non c'è nessuno che metta in discussione i piani di "occupazione" della scuola come roccaforte per la diffusione del vangelo rivoluzionario. Del resto, chi abbia vaghezza di saperne di più, può trovare materiale nel ricco volume di Giorgio Chiosso "Scuola e Partiti tra contestazione e decreti delegati". Ce n'è abbastanza, sia pure in chiave di lettura "corretta", per rendersi conto dei retroscena e degli effettivi responsabili dell'attuale situazione della scuola.

Dunque, come dicevo, il termine "disastro" non riguardò tanto la penetrazione della politica nella scuola, che pur ci fu, ma esaurì presto la sua spinta, per una sorta di naturale saturazione e quindi di rifiuto. Ed in effetti, dopo la sbornia degli anni '70 le famiglie - a parte i cosiddetti "genitori democratici" - cominciarono a

stancarsi di partecipare a ritualità di cui avvertivano la anormalità e l'essenziale inutilità, almeno per quel che riguardava i propri figli. Se si facessero delle ricerche serie sulla effettiva partecipazione della gente alle elezioni scolastiche, si scoprirebbero verità che farebbero arrossire i suoi promotori.

Se nelle prime classi o nei primi cicli scolastici per un certo periodo ci fu un qualche afflusso di genitori, per i motivi più vari, quasi sempre legati alla speranza di favorire i propri figli (raramente per motivi politici), ben presto il fenomeno si attenuò a tal punto che, a voler prendere in esame la percentuale di elettori della componente genitori - soprattutto nelle classi intermedie e terminali - non più del 5/10% degli aventi diritto -, andrebbe totalmente in crisi il concetto di rappresentatività degli eletti.

Quante volte nel mio Liceo - pur assai "democratico" - sono stato costretto, pur di completare il quadro dei membri del consiglio di classe, a contattare qualche genitore, quasi sempre riluttante - soprattutto mamme -, affinché desse la propria disponibilità a fare il rappresentante senza elezioni. Per i ragazzi il discorso è un po' diverso.

Le elezioni rappresentano un momento di novità, non si fa scuola, e poi la partecipazione scalda gli animi come avviene per qualsiasi competizione. Ma anche nei ragazzi, sgonfiatesi le passioni rivoluzionarie dei vari comitati studenteschi, è prevalso il buon senso; tutto si è afflosciato irrimediabilmente.

Non che abbiano mai rinunciato alle assemblee perché l'importante era non fare lezione, ma non si arrampicavano più sulle barricate per salvare il mondo. Sono fenomeni che ho potuto constatare personalmente nel mio Liceo che pure era, come ho accennato, estremamente politicizzato e ve ne darò qualche esempio tra poco. Ho visto così mutarsi il rapporto tra preside e componente studentesca negli organi collegiali, passando da avversari istituzionali dell'autorità, a ragazzi che venivano, poi, quando si erano resi conto del danno che arrecavano a se stessi, a chiedere, prima delle sedute, collaborazione ai loro progetti.

Il Consiglio di Istituto ha costituito per me il vero banco di prova della validità dell'organo collegiale eterogeneo voluto dall'utopia democratica e dalla demagogia politico-sindacale, la concreta esperienza dell'odio intrinseco che tali organismi hanno per l'autorità e il rispetto dei ruoli. Quella del "membro Anzini" era quasi una battuta. Ma sentite questa: Seduta del Consiglio di Istituto: tra i punti all'ordine del giorno c'è: acquisto del fax, già approvato dalla giunta.

Si alza un genitore "democratico" e dice che l'acquisto non va autorizzato (pensate: un preside di un Liceo di 1.500 alunni che non ha neanche il potere di comprare un fax) perché non ce n'è bisogno e il preside lo vuole per i suoi comodi. Il presidente, altro genitore "democratico" appoggia il precedente, breve discussione. Inutilmente spiego le ragioni del fax per documenti, rapporti col ministero ecc. Si vota.

La maggioranza politicizzata non ha dubbi: lo vuole il preside, dunque non è cosa buona. La richiesta del Preside è respinta. Per i due anni successivi, non ho

potuto dotare la scuola di fax. Ma questo è niente. Altro caso. Il nostro Liceo ha una bellissima aula magna che contiene più di 500 persone.

Poiché, prima del mio arrivo a dirigere il Liceo, molti docenti avevano l'abitudine di portare al mattino le loro scolaresche a vedere film attinenti la loro disciplina o documentari scientifici o artistici in sale esterne, con relativi costi e perdendo spesso intere mattinate di lezioni, anche a danno di altre discipline, ho studiato come poter ovviare al danno.

Ho fatto così predisporre un progetto per dotare la sala di un potente apparecchio di proiezione e di uno schermo adeguato (7X9 metri); ho trovato anche con l'aiuto del segretario, tra le pieghe del bilancio, il denaro occorrente. La Giunta, presieduta da me approva. Il passo finale è il Consiglio di Istituto.

Data la sua composizione, potendo fare poco affidamento nei docenti, conto su qualche genitore e qualche ragazzo. Per questi ultimi dovrebbe trattarsi di una conquista, tanto più che il proiettore è collegato con l'antenna normale e quella parabolica e può trasmettere filmati anche in lingua originale (siamo in un Liceo Scientifico), documentari di ogni genere, addirittura giochi olimpici ecc. Tutto chiaramente spiegato nel documento di accompagnamento.

Non vi racconto la discussione, a volte umiliante. In conclusione, il progetto viene bocciato a maggioranza. Uno dei motivi: il preside vuole vedere le partite del campionato del mondo!. In breve, per ben tre anni di seguito, con decisioni che i consiglieri dello stesso "colore" politico - facile immaginare quale - assumevano riunendosi in Istituto o fuori, prima del Consiglio e grazie al gioco di alleanze e di ricatti, soprattutto di docenti nei confronti degli alunni, la proposta venne respinta.

Finché, i ragazzi stessi, accortisi finalmente che si stavano danneggiando da soli, hanno fatto finalmente un atto di coraggio, si sono alleati con i genitori disponibili e il progetto è stato approvato e realizzato.

Ora non finiscono di benedire chi ha avuto la testardaggine di portarlo avanti. Ma si può dirigere una scuola in questo modo? La domanda andrebbe rivolta ai folli demagoghi che l'hanno voluta così.

Eppure, e mi avvio davvero a concludere, il vero disastro, anch'esso annunciato perché facilmente prevedibile, non è stato quello della ingovernabilità, dalla quale per altro era derivata la condiscendenza menefreghista dei tanti, diciamo pure senza ipocrisia, della maggioranza dei presidi, soprattutto negli anni ottanta e buona parte dei novanta, che, di fronte a situazioni difficili, ritenevano più opportuno mollare o trattare o tirare a campare alla meglio; il vero dramma, si è consumato sull'efficacia dell'insegnamento e dell'istruzione, sulla serietà e qualità della scuola e per contorno sulla formazione individuale dei ragazzi, sull'educazione alla responsabilità personale.

Qui purtroppo le statistiche non sono possibili, perché il danno è stato capillare e i casi sono infiniti, vari, diversificati, di maggiore o minore gravità, di maggiore o minore riflesso sulla comunità. Tutti quelli che hanno una certa età, si sono sicuramente accorti della caduta generale di

livello culturale del Paese; tutti direttamente o indirettamente soffriamo le conseguenze della scarsa competenza, ad es. di un medico o di un qualsiasi altro professionista. Se si pensa alle tante ore scolastiche perse in assemblee di classe e di Istituto c'è da mettersi le mani nei capelli. Assemblee spesso assai diseducative perché strumentalizzate da professionisti dell'indottrinamento, all'opposto di quanto veniva fatto credere, oppure divenute vere e proprie bolge ingestibili o per l'azzuffarsi dei gruppi contrapposti o perché fomentate da presenze provocatorie - dal momento che al Comitato studentesco era data possibilità di richiederle tali presenze, come "esperti" ed era difficile rifiutarle.

A quante di esse ho dovuto assistere sgomento rendendomi conto dell'impossibilità reale di intervenire, pur potendolo formalmente. Per fortuna, col passare degli anni la violenza verbale, ma talvolta anche fisica, sono andate diminuendo, sicché, negli ultimi anni le stesse Assemblee Generali - parlo della mia esperienza - si sono risolte in chiacchiericcio vuoto e diseducativo, noia mortale, al punto che la maggior parte degli studenti, nei giorni fissati non veniva neppure a scuola.

Ma intanto, quante lezioni perse e mai più recuperate, quanto denaro pubblico buttato al vento. Ma la peggior iattura è avvenuta proprio dove meno la si doveva aspettare: nell'intimo della funzione educativa della scuola, il consiglio di classe, quello con la sola componente docenti, l'organo collegiale deputato alla valutazione dei risultati di apprendimento e profitto scolastico.

Chi potrà mai calcolare il danno arrecato ai singoli e alla società dalle tante promozioni fasulle, dalle insufficienze gravi diventate sufficienze per voto di consiglio, contro il parere del docente specifico, dalle tante maturità senza contenuto, assicurate ormai sempre a più del 90% e con votazioni prive di fondamento?. Un fenomeno che ne ha provocato un altro: l'arrembaggio dei maturati senza preparazione alle facoltà universitarie per la felicità delle statistiche che assicurano la nostra crescita perché è aumentato il numero dei diplomati e laureati, senza domandarsi che valore abbiano lauree e diplomi concessi con i sistemi e i motivi i più vari, perfino per la necessità di assicurarsi studenti per il proprio corso, tutto, tranne che per motivi di competenza? Ovviamente con le dovute eccezioni.

E ora chiudo davvero. Chi ha promosso questo convegno ha inteso lanciare un allarme. La crisi della scuola italiana è molto più grave di quanto si pensi, perché l'ignoranza e la sciatteria intellettuale hanno contagiato l'intero corpo del sistema al punto da raggiungere e stravolgere chi dovrebbe essere guida.

Qualche tempo fa, su un settimanale molto diffuso è apparsa la notizia che un preside di liceo classico ha fatto sì che, nel suo istituto, Manzoni fosse sostituito da Camilleri. La ragione?: "perché Manzoni è superato". A questo preside andrebbe fatta una domanda: secondo quale criterio Manzoni è superato? E se tale criterio è valido per Manzoni, perché non applicarlo anche a Omero, Dante, Machiavelli, Leopardi.

Il pesce, dunque, puzza dalla testa, in tutti i sensi. E allora, quis custodiet ipsos custo-

des?. Forse è tempo che la coscienza pubblica si svegli e si renda conto del vuoto che ci sta davanti. Noi abbiamo solo provato ad accendere un cerino.

Grazie dall'attenzione.

* * * * *

Dopo gli applausi dell'uditorio, prende la parola il prof. **Paolo Civaleri**, che sostituisce il prof. **Antonino Liberatore**, impedito di partecipare per motivi di salute, e ne legge la relazione sul tema: "Università e Società civile".

RELAZIONE DEL PROF. ANTONINO LIBERATORE

"Per "società" si intende un'associazione di persone che si sottopongono a un determinato insieme più o meno esteso di norme per il conseguimento di scopi generali e specifici comuni: in sostanza si tratta di persone unite insieme con varie relazioni di interessi morali e materiali.

Una delle principali istituzioni dello stato sociale per il conseguimento dei propri scopi è rappresentata dall'Università. Essa ha autonomia e personalità giuridiche proprie e gli elementi costitutivi sono rappresentati:

- dalle persone che la formano (studenti e docenti);
- dalle finalità che deve perseguire (insegnamento, ricerca scientifica);
- dai mezzi di cui dispone.

Le istituzioni universitarie sono divise in "facoltà"; unità didattiche intorno alle quali si polarizzano tutti gli insegnamenti appartenenti a un determinato ramo del sapere o ad una specializzazione professionale. Le facoltà sono a loro volta suddivise in corsi di laurea, ciascuno dei quali, preso singolarmente, rappresenta un ciclo di studi completo e porta al conseguimento di un titolo, che prende il nome di laurea o di laurea specialistica (magistrale).

Segue che, essendo l'Università una istituzione che deve soddisfare, nel campo dell'istruzione superiore, le richieste e le esigenze della società, i corsi di laurea potranno essere istituiti solamente quando c'è una specifica domanda da parte di uno, o più settori sociali, perché i laureati di quel dato corso di laurea, nel rispetto della volontà di ciascuno, andranno in gran parte a soddisfare le esigenze che avevano portato alla nascita dello specifico corso di laurea.

Constatiamo poi che questi contatti tra settori della società civile e l'Università avranno certamente una certa dinamicità che, col passare degli anni, potrà anche venire a cessare.

L'organizzazione dei relativi corsi di laurea, se devono mantenere un rendimento elevato, non potranno che avere adeguamenti corrispondenti.

In mancanza di tali adeguamenti il corso di laurea perderebbe il proprio aggancio con i settori della società che ne avevano richiesta l'istituzione, e dovrebbe essere cancellato di diritto.

Quale è stato l'andamento nel tempo di

questo legame tra numero e contenuto dei corsi di laurea ed ingresso nel mondo del lavoro dei giovani che li hanno frequentati conseguendo poi la laurea? La risposta a questa domanda è sostanzialmente positiva fino ai primi anni Sessanta del secolo passato, quando il numero degli iscritti all'università è cominciato a crescere in misura considerevole e la capacità del sistema di mantenere attivo ed efficiente detto collegamento è andata via via deteriorandosi e lo Stato non è riuscito a ridarle il necessario vigore.

In un recente convegno è stata illustrata la conclusione di un'indagine condotta su un ampio campione di laureati nell'ambito di un convegno dal titolo "Educazione e formazione in Europa": la scuola, per circa il 67%, non serve al lavoro.

Le critiche maggiori sono rivolte soprattutto all'università che, secondo gli intervistati, li fa studiare male e non li prepara in modo adeguato a svolgere un lavoro o una professione.

Nella relazione tenuta di recente dal Presidente della CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) su "Stato delle Università" è detto che obiettivo dell'Università è soprattutto quello di insegnare il metodo per imparare lungo tutto l'arco della vita, perché il mutare vertiginoso delle conoscenze e delle tecnologie rende obsoleto qualsiasi bagaglio di nozioni. Viene poi evidenziato che «preoccupa il fatto che il tasso di occupazione dei laureati sia in calo e che le imprese dichiarino l'intenzione di assumere pochi laureati». Da qui la dichiarazione che è essenziale comunicare con il mondo del lavoro.

Da quanto detto si evidenzia l'urgente necessità di un riesame dei contenuti degli insegnamenti dei corsi di studio, per ridurre anche il numero, per meglio armonizzarli con i bisogni espressi dalla nostra società, per dare centralità allo studente, per rivedere il sistema dei crediti e per ripensare il modo di insegnare e di imparare (vedasi relazione citata).

Purtroppo, nel "Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario", presentato dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario nei primi giorni del corrente mese di settembre, viene detto che, nonostante i tentativi a livello centrale di semplificazione del quadro dell'offerta formativa, il numero dei corsi di laurea di 1° livello (lauree triennali) è via via aumentato negli anni, passando da **182** dell'anno accademico 2000/2001 a **3068** dell'anno accademico 2003/2004 (nello stesso periodo i corsi di diploma universitario, pure di durata triennale, sono passati da **986** a **4**), mentre il numero delle lauree specialistiche si è portato al valore di 1382 (per contro il numero dei corsi di laurea del vecchio ordinamento è passato da **1273** a **81**).

E con rammarico notiamo che nel rapporto, che si basa soprattutto sui dati raccolti attraverso l'indagine ed i risultati evidenziati dai Nuclei di valutazione di ciascun ateneo (in merito è stato osservato che i dati raccolti non sono del tutto oggettivi perché forniti dagli atenei che sono interessati alla valutazione), non viene fatto alcun cenno ai reali sbocchi occupazionali dei giovani laureati, perché solo con l'esame di questi dati mancanti si sarebbe potuto dare una risposta oggettiva e trasparen-

te alla domanda sul divario esistente tra Università e mondo del lavoro.

È vero, comunque, che esiste una proliferazione di corsi di lauree brevi, che però non hanno riscontro in reali sbocchi professionali e creano nei giovani prospettive illusorie. Sembra proprio che le lauree brevi interessino poco il mondo del lavoro, che preferisce i diplomati delle scuole secondaria e/o i laureati specialistici (i «veri laureati», dicono).

E stupisce, poi, che nel rapporto vengano messi in evidenza l'aumento del numero degli immatricolati, la crescita del numero dei laureati, l'abbassamento del tasso di abbandono, e niente venga detto sui contenuti dei programmi d'insegnamento svolti, sul tipo e sulla coerenza delle materie del corso con le richieste di conoscenze connesse con gli sbocchi occupazionali e professionali, sul carico didattico dei docenti di ruolo presenti per il soddisfacimento dei requisiti minimi (un carico didattico eccessivo lascerebbe al docente una scarsa disponibilità di tempo per la ricerca), sulla validità della ricerca svolta dai docenti, sulla consistenza e sulla serietà delle prove di esame (le prove, ovvero i compiti di esame scritto, svolte durante lo svolgimento del corso, riducono il numero delle ore di insegnamento frontale e sono poco indicative della prontezza e delle facoltà di analisi e di sintesi degli allievi), che poi hanno riflesso sull'assegnazione delle risorse connessa ai risultati ottenuti dagli atenei in termine di studenti in corso, del numero degli esami superati e del numero dei laureati.

È vero, compito primario dell'Università è quello di organizzare le proprie strutture in maniera da portare gli studenti a laurearsi entro i limiti temporali fissati dalla legge. È anche vero, però, che compito primario degli studenti deve essere quello di frequentare le lezioni, partecipare alle esercitazioni di laboratorio e ai seminari, studiare in maniera continuativa, incontrare i docenti durante le ore di ricevimento e fare gli esami nelle sessioni programmate. I docenti, da parte loro, hanno l'obbligo di rivedere i contenuti dei propri corsi di insegnamento, evitando di comprimere nei corsi triennali i contenuti dei precedenti corsi delle lauree quadriennali, e quinquennali di svolgere l'insegnamento con rigore scientifico e con gli aggiornamenti conseguenti anche alla propria ricerca, senza mai dimenticare che lo studente deve rimanere al centro della loro attività.

Evitano i docenti le logiche personalistiche rivolte ad ottenere una proliferazione degli insegnamenti compresi nel raggruppamento disciplinare di appartenenza.

Sono questi i suggerimenti che indichiamo per riportare l'Università sulla strada di uno stretto colloquio con la società civile. Dopo aver letto il testo del prof. **Libertatore**, il prof. **Civalleri** ritiene di dover aggiungere alcune sue considerazioni in rapporto alla serietà della scuola, «visto che la serietà è la materia in epigrafe del tema del Convegno».

In proposito ironizza sul grande fracasso fatto sui giornali per l'approvazione di un ddl sullo stato giuridico dei professori universitari, che in fondo interessa solo gli addetti ai lavori e che per altro rischia di lasciare le cose come erano, grazie ad un

emendamento approvato in Senato, mentre non si è levato neppure «un flebile lamento, quando l'Università, ad eccezione della facoltà di Medicina e di Architettura, è stata riformata con la formula del 3+2 attraverso la quale si è costituito un primo livello di laurea junior (di cui più non si parla) ed un secondo livello per la laurea specialistica o magistrale, quella che è la vera laurea».

Eppure ci sono state due conseguenze estremamente gravi: la prima di principio, perché è evidente che non si può insegnare tutto né tutto insieme. In sostanza, prima si fa in tre anni un percorso del tutto professionale per chi vuole sviluppare una professione a livello intermedio e poi, in altre due anni, si rifà affrettatamente tutto per sviluppare una professionalità a livello alto. «Già c'era una contraddizione nella base, contraddizione che è stata capita perfettamente dagli studenti non meno che dai datori di lavoro, i quali hanno rifiutato in massa la laurea cosiddetta breve per quella vera o magistrale. In qualche modo il buon senso degli uni e degli altri ha salvato la situazione». Se si volevano fare dei corsi postsecondari, non c'era nulla di male, ma non bisognava affidarli ai professori universitari, preparati per fare altri mestieri. Non si può chiedere alla gente di fare 10 mestieri diversi!

* * * * *

Terminate le osservazioni del prof. **Civalleri**, sottolineate da ampi consensi, prende la parola **fratello Remo** delle Scuole Cristiane per parlare sul tema: «Scuola, Famiglia, Società: triangolo tra contrasti e complementarità».

INTERVENTO DI FRATEL REMO

Il religioso esordisce ironizzando sull'attuale serietà della scuola e sottolinea l'importanza del tema sul quale è stato chiamato a parlare, cioè sulle fondamentali componenti sociali che dialogano con la scuola: le famiglie e la società.

Per quel che riguarda la società, essa, afferma il relatore, non è che lo specchio della scuola e viceversa.

Gli adolescenti si sentono a disagio in questa scuola come lo sono nella società, perciò scuola e società andrebbero processate insieme. Le considerazioni del religioso si spostano quindi sulla famiglia di cui rivendica l'importanza citando «I Sepolcri» di Foscolo lì dove afferma che *nozze, tribunali ed are*, permisero agli esseri umani di uscire dalle caverne. L'attuale crisi del matrimonio rischia di riportarci nelle caverne.

Fratello Remo ritiene che la Chiesa stessa ponga troppo tiepidamente l'accento sull'importanza della famiglia. Eppure tale condizione, cioè quella delle persone sposate, comporta gravi sacrifici e fatiche.

Passando poi a trattare della scuola, cioè dei ragazzi, il relatore osserva che essi sono in una situazione davvero singolare: da una parte sono ritenuti capaci di condizionare la moda, la musica, il linguaggio criptato, dall'altra parte, a scuola vengono trattati come bambini che non capiscono niente.

Inoltre, a scuola i giovani vengono sottoposti ad uno screening attentissimo, come fanno i medici quando estraggono il san-

gue per farlo analizzare. Parecchi insegnanti poi, così ritiene fratello Remo, cercano di trasformare gli scolari i quali resistono a volte anche violentemente.

Oggi occorrerebbe, aggiunge, una scuola come quella di Vittorino da Feltre («La scuola gioiosa»), dove gli alunni imparano a conoscere sé stessi, secondo il detto dellico, perché alla fine, la scuola deve insegnare a vivere: «non scholae sed vitae discimus».

* * * * *

Al termine della relazione di fratello Remo, applaudita dal pubblico, si apre il dibattito. Prendono successivamente la parola alcuni convegnisti che si erano precedentemente prenotati.

Il primo a parlare è il prof. **Corrado Camizzi**, membro del Direttivo del CNADSI. Ecco il suo intervento:

«Parlare di «serietà della Scuola» significa, anzitutto, individuare i responsabili - «persone» e istituzioni - che hanno tolto «serietà» alla Scuola, riducendola a banale «servizio» da fondamentale Istituzione dello Stato (o, comunque, pubblica) quale essa deve (o dovrebbe) essere.

Primi responsabili gli insegnanti, che, in gran parte, purtroppo, hanno visto nella Scuola un semplice impiego e, per giunta, di scarso impegno.

Gli uomini, quando, proprio, non hanno trovato di meglio (!), le donne, dato il basso numero di ore di servizio in sede d'ufficio (lezioni e compiti si preparano e correggono, in tutto comodo, a casa), che consente maggiore libertà. Non c'è da stupirsi se con simili motivazioni l'insegnamento - che è, invece, una delle professioni a maggior caratterizzazione vocazionale - non può che perdere, più o meno gravemente, appunto, di serietà.

Vengono poi gli studenti che, ingannati dalla cultura dominante che li «bamboleggia» con amenità come l'«imparare divertendosi» o l'«occuparsi solo di ciò che interessa(?)», - mentre imparare presuppone e richiede serio impegno di studio -, si sono convinti che a scuola... non ci sia alcun bisogno di studiare.

Altri responsabili, i genitori, i quali, anziché sentirsi chiamati ad un'attenta e leale collaborazione/integrazione con l'opera educativa della scuola, hanno trovato più comodo «parkeggiarvi» i figli, salvo aspettarsi ugualmente il successo, come fosse un «diritto acquisito».

La «società civile» dal canto suo oscilla da tempo fuorviata com'è dal sistema massmediatico, tra un atteggiamento lassista e permissivo («lasciamoli divertire, poveri ragazzi!...») e un'aspettativa assurdamente tuttologica («ma cosa v'insegnano a scuola?», se i ragazzi, sull'autobus, vanno urtando a dritta e a manca).

Ma di gran lunga maggiore è la responsabilità politica di chi ha inferto alla serietà della Scuola colpi che nessuna istituzione avrebbe potuto assorbire senza esserne abbattuta.

Con una serie di provvedimenti sempre più dissennati - dalla riforma della scuola media, del 1962 (e, poi, '77), alla ridicolizzazione degli esami (tutti!), dai famigerati decreti delegati del '74 all'incredibile Statuto dei Diritti (e non, anche, dei Doveri...) delle Studentesse (anche l'errore lessicale...) e degli Studenti - si sono completamente stravolti natura, struttura e

compiti della Scuola. E non mi sembra che la volenterosa ma "precaria" Riforma Moratti valga a riportarvi la serietà. Manca, infatti, ad essa, la concezione filosofica e il substrato pedagogico per farlo; manca l'afflato che animava la scuola gentiliana, dove maestro e discepolo, giorno per giorno, ora per ora, venivano costruendo, con l'atto educativo, la loro stessa persona. Serietà, nella scuola, vuol dire circolazione di questo spirito, per cui l'allievo vede nell'insegnante una guida, non invadente e oppressiva ma rispettosa e convinta e l'insegnante vede nell'alunno una persona con cui rapportarsi, non una entità estranea, da subire e sopportare: l'unità di maestro e discepolo è condizione irrinunciabile perché si possa parlare di "scuola seria".

* * * * *

Il microfono passa al preside **Carmelo Ciccìa**, il quale esordisce rilevando l'inarrestabile processo di dequalificazione della scuola italiana avviato intorno al 1960 dai governi di centro-sinistra per il fascino del populismo.

"Oggi che a quei governi ne è succeduto uno di centro-destra, il quale dovrebbe ispirarsi alla conservazione, il cambiamento della scuola continua... sempre in peggio. In Italia c'era la scuola migliore d'Europa, voluta da quel Gentile, fra l'altro presidente dell'Accademia d'Italia e dell'Enciclopedia Treccani, poi così dissacrato e vilipeso, e ora si sta disinvoltamente sfasciando quell'impianto che aveva retto benissimo per parecchi decenni. Gli esami sono stati aboliti, tranne quelle due pantomime pomposamente dette "esami di Stato", si è introdotta la valutazione biennale, si è abolito il concetto di riparazione, le bocciature sono pressoché scomparse, l'istruzione classica è costantemente perseguitata e gravemente minata, il livello educativo e la qualità dell'apprendimento sono paurosamente diminuiti.

In compenso sono cambiate certe denominazioni ufficiali: il ministero della pubblica istruzione è diventato ministero dell'istruzione e della ricerca scientifica, i provveditori agli studi sono diventati centri di servizi amministrativi e i presidi sono diventati dirigenti scolastici, con l'abbandono di gloriose denominazioni quali provveditore e preside che indicavano con precisione il personale della scuola, mentre oggi la generica denominazione dirigente può indicare anche un dirigente del servizio di nettezza urbana".

Dopo aver poi osservato che, in sostanza, "sotto la spinta dell'imperante aziendalismo si è voluto trasformare la scuola in azienda, anche con l'introduzione di parecchi termini anglo-americani di moda, che potevano benissimo essere tradotti in italiano: manager, tutor, portfolio, ecc.", il prof. Ciccìa disegna sinteticamente la storia dell'unificazione spirituale dell'Italia indicando i fattori quali l'eredità anche linguistica di Roma, la religione cattolica, le guerre risorgimentali, la letteratura e infine la scuola e segnala i pericoli che possono derivare a tale unità dalle spinte autonomistiche e regionalistiche in atto. Se ciò accadesse, aggiunge, verrebbe disperso un patrimonio straordinario che culturalmente fa capo proprio a Roma, un patrimonio invidiabile poiché "tutto che al mondo è civile / grande, augusto, egli è romano ancora. / Salve, dea Roma! Chi disconosce-

ti / cerchiato ha il senno di fredda tenebra, / e a lui nel reo cuore germoglia / torpida la selva di barbarie".

Egli si sofferma poi sul "contributo fondamentale dato dalla scuola all'unità nazionale, attraverso l'unicità di programmi, d'esami e di valutazioni, dalle Alpi alla Sicilia. In tutte le scuole per oltre un secolo s'insegnavano le stesse cose e le stesse si pretendevano agli esami, mentre docenti e commissari provenivano dalle varie regioni italiane, garantendo l'unità dell'insegnamento e del sapere, pur nella varietà di metodi e mezzi.

Perciò ora la gestione scolastica demandata alle singole regioni intacca l'unità nazionale, comportando per ogni regione la facoltà d'impostare programmi ed esami ad interesse regionalistico.

Con la nuova gestione, in un mondo basato su una frenetica mobilità, un sardo che si sposti in Liguria, un calabrese che si sposti in Lombardia e un veneto che si sposti in Emilia-Romagna non troveranno più nella nuova regione la stessa scuola che avevano lasciato nella regione di provenienza. Invece nel Cuore del De Amicis il ragazzo calabrese trovò a Torino la stessa scuola che aveva lasciato in Calabria e fu accolto a braccia aperte dal nuovo maestro, che approfittò del momento per fare una lezione di solidarietà nazionale".

Osserva poi che la cultura regionale potrebbe essere rispettata meglio introducendo nei programmi lo studio - soltanto per fare degli esempi - del lombardo Porta, dei veneti Ruzzante, Noventa e Marin, dei laziali Belli e Trilussa, del campano Di Giacomo, del siciliano Meli, ecc.

Sul piano didattico, lamenta la scomparsa della sana abitudine di fare imparare a memoria delle poesie (e a volte anche delle prose).

Lo studio a memoria non era soltanto un utile esercizio mnemonico, ma serviva anche a costituire dei punti di riferimento nell'istruzione e nella vita degli alunni. Ed in effetti, se la citazione è stata sempre considerata un ornamento intellettuale, la conoscenza dei versi più significativi della letteratura rappresenta una valida guida morale quando si tratta di autori come - ad esempio - Dante e Manzoni. Al riguardo va ricordato il caso del letterato **Carmelo Cappuccio** (Roma 1901 - Firenze 1993), il quale, quando (molto anziano) giaceva sofferente a letto, trovò sollievo nella recita mnemonica del Purgatorio: in ciò, simile al martire di Belfiore **Pietro Frattini**, che nell'attesa dell'esecuzione capitale chiese di poter leggere Dante.

Ma non va dimenticato il precedente caso dello scrittore e volontario di guerra **Giosuè Borsi** (Livorno 1888 - Zagora di Gorizia 1915) che teneva sempre in tasca un "dantino" e lo strinse al cuore nel momento della morte: e così poi il libretto fu spedito alla madre, macchiato di sangue; mentre per quanto riguarda l'estero non va dimenticato il caso del poeta polacco-russo **Osip Emil'evic Mandel'stam**, che nel campo di concentramento, dove morì nel 1938, consolava i deportati recitando loro il Paradiso di Dante.

Concludendo il suo intervento il prof. Ciccìa osserva che le poesie che hanno unito l'Italia non sono soltanto quelle esprimenti sentimenti patriottici in linea col nostro Risorgimento, che voleva dare unità e indi-

pendenza alla nazione, ma tutte quelle che venivano studiate a memoria, attingendo a testi, antologie, fogli isolati.

Infatti, per effetto dell'unicità dei programmi scolastici, il fatto che milioni di persone di varie regioni e generazioni conoscessero, imparassero a memoria e recitassero i passi più significativi delle stesse poesie, e si riconoscessero italiani in esse, costituiva nella sua corallità una forma d'espressione dell'unità nazionale.

A tale unità ha contribuito anche il calendario scolastico (che aveva per tutto il territorio nazionale le identiche date d'inizio e fine delle lezioni, degli esami e delle vacanze). Perciò è importante la rivalutazione dei suddetti fattori d'unità nazionale per salvaguardare la funzione unitaria della scuola, mai come adesso caduta così in basso.

* * * * *

Interviene ora la prof.ssa **Virginia Cisotti** che intende riflettere sui: "Problemi connessi all'uso delle tecniche informatiche nell'insegnamento delle lingue all'Università".

L'Università è il collettore di tutti i problemi rimasti irrisolti nei gradi inferiori dell'istruzione ed è del tutto illusorio che possa essere l'Università a sciogliere tutti i nodi. Gli studenti, già scolari della scuola media e della scuola superiore, vi si trovano completamente disorientati; nella mia esperienza di docente ho assistito spesso, con un senso d'impotenza, allo sconforto di chi si accorge che nel campo dell'istruzione e quindi nel settore della propria crescita intellettuale e personale, gli è stato fatto sprecare un tempo prezioso, non più recuperabile.

L'Università non ha i mezzi e il tempo per ricostituire un tessuto organico di conoscenze, partendo da quelle fondamentali che dovrebbero ragionevolmente esser gettate nella scuola primaria e in quella secondaria.

In queste condizioni le strategie dell'insegnamento finiscono con assumere il carattere di sperimentazioni e quindi di casualità. Il venir meno del sistema logico-verbale, quello che il prof. **Anzini**, in un prezioso articolo apparso nel numero di febbraio di quest'anno nel giornale del CNADSI chiama la "caduta della razionalità", penalizza in modo particolare l'apprendimento delle lingue straniere; dato che la lingua è un'entità ancora capace di ordinare la realtà in un sistema coerente di significati, se questa coerenza, strettamente legata ai processi logici e alla loro analisi (in altre parole: allo studio dell'analisi logica) si perde, si arriva all'impossibilità della comunicazione.

La strategia invalsa per tamponare questa falla è il ricorso alle tecniche multimediali. In sé la cosa è giusta, ogni epoca deve adoperare gli strumenti di cui dispone, purché sia chiaro che di strumenti, per l'appunto, si tratta, e non di bacchette magiche, di "apriti sesamo", e che il fine è quello di far funzionare il cervello dei discenti, e non quello elettronico.

Lo slogan con cui si entra nella sala multimediale è quello dell'autonomia del discente; l'insegnante si troverebbe lì solo per "dare l'input", deve essere il suggeritore la cui autorevolezza scientifica non deve recar disturbo alla creatività dello studen-

te; la parola d'ordine è: apprendimento attivo, non più passivo.

Il che potrebbe andare benissimo, se non si innestasse sulla frana della logica a cui accennavo prima.

In questa situazione si "gioca" con il computer; prosegue la nefasta tradizione, saldamente impostata nelle elementari, che lo studio è gioco, cioè che non deve costare fatica, e l'emozione di una crescita emotiva e intellettuale è affidata ai quiz e alle crocette. Insomma, con le tecniche informatiche si rischia di continuare a giocare anche all'Università.

Rilevo l'anomalia per cui si vuol vedere nel computer il mezzo più adatto per l'apprendimento attivo, come se non ci si volesse fidare del docente; personalmente sono dell'idea che il docente che può essere sostituito da una macchina, meriti di essere sostituito da una macchina.

Rilevo altresì che il filone più cospicuo della ricerca nel campo della linguistica è attualmente quello della creazione di software per corsi di lingua on-line; ma tutto questo non mi toglie dalla testa una osservazione che il drammaturgo e romanziere svizzero Max Frisch mette in bocca al personaggio principale della "Muraglia cinese": "Adesso che l'uomo ha la possibilità di fare tutto quello che vuole, non sa più che cosa vuole".

Con il molto apprezzato intervento della prof.ssa Cisotti si conclude la prima mattinata del Convegno.

Alla ripresa dei lavori, dopo la pausa pranzo, il primo a intervenire - in attesa della relazione del prof. **Aldo Mola** - è il prof. **Filippo Franciosi**. Egli esprime il suo pensiero come segue:

Con il tema di questo Convegno ("Oltre la Riforma. La scuola: una questione di serietà") noi del CNADSI abbiamo inteso scostarci dai tanti discorsi sulla recente riforma e dalle relative polemiche sostenute anche da chi aveva accettato senza fiatare il progetto precedente Berlinguer - De Mauro, dalle cui basi ideologiche e pedagogico-didattiche questo non è poi così distante (basti pensare alla permanenza di Bertagna).

Intendiamo dunque fare un passo avanti, che in certo senso è anche un indispensabile passo a monte: porre l'accento sulla serietà, senza il cui ripristino ogni riforma riesce vana. Io poi farò un ulteriore passo avanti, quello dalla serietà all'etica, cioè alla moralità generale dell'individuo, che la scuola deve concorrere a costruire.

Tuttavia mi fermo ugualmente un momento sul tema della serietà dicendo due cose. La prima muove da fatti di cronaca, anche recentissimi, che determinano nella gente una reazione, a pensarci bene, singolare. Di fronte a episodi di clamorosa impreparazione, incompetenza o leggerezza che avvengono in vari ambiti professionali, con danno anche irreparabile per le persone, si hanno clamorosi stracciamanti di vesti, la cui risonanza è ovviamente ampliata da TV ecc.

Quante volte però i soggetti di queste proteste non sono gli stessi prontissimi a dare addosso a insegnanti, o alla scuola nel suo insieme ogni qual volta esiga dagli alunni un minimo di impegno, di rigore, di senso del dovere, sanzionandone eventualmente

– quasi sempre in modo assai blando – l'insufficienza o assenza? Costoro forse pensano che uno scolaro, poi alunno o studente cresciuto in una scuola debole, disciplinarmente e formativamente carente, in una parola poco o per nulla seria, nel volgere dei brevi anni universitari e un po' dopo si trasformi per incanto in un professionista scrupoloso, attento, perspicace, pronto a decisioni utili, magari da prendere in tempi rapidi, come accade per esempio sovente in sala operatoria!

La seconda cosa è questa. Subito dopo le elezioni politiche del 2001 noi del CNAD-SI avevamo chiesto – ancora prima di sapere chi fosse – che il nuovo ministro desse pochi e piccoli segnali, tuttavia chiari, verso un ripristino della serietà. Ne ricordo due o tre: 1) portare le assemblee studentesche (quelle, per intenderci, introdotte dai famigerati "Decreti delegati" del '74) al pomeriggio, in modo che vi partecipasse chi fosse realmente interessato, e non si facesse perdere un giorno di scuola all'intero istituto; 2) indicare le materie delle seconde prove dell'esame di Stato l'ultimo giorno di scuola; 3) abrogare il decreto Berlinguer sulla Storia, che ha di fatto ammazzato lo svolgimento e lo studio di questa materia.

Non fummo ascoltati. La politica scolastica del Governo fu subito, in quell'inizio d'estate 2001, nelle mani dell'on. **Aprèa**, che le diede tutt'altra direzione.

Ma passo, come dicevo, dalla serietà alla moralità o, per essere più chiaro, alla capacità o meno della scuola di formare la coscienza etica delle giovani persone affidatele. È noto che in America, ma anche altrove, è inaccettabile che un alunno copi (un compito in classe o altro), e che simile atto, più che in sanzioni disciplinari o di profitto specifiche, troverebbe la sua punizione nella emarginazione dal gruppo. Questo perché in America il giovane, o addirittura il bambino, *porta* nella scuola, come in ogni altro ambiente in cui entri, un'etica *che ha già* dalla famiglia. Da noi invece la scuola era concepita da **Giovanni Gentile** suo fondatore – ma non mancavano radici storiche precedenti – come formatrice, o almeno co-formatrice, della moralità della persona. Perciò la crisi della nostra scuola, crisi che macroscopicamente investe la sua capacità di trasmissione culturale e di formazione intellettuale, se guardata nel profondo non può non rivelarsi una crisi etica.

Il discorso che sto facendo non riguarda tanto le persone, cioè i fatti che molti genitori non trasmettano ai figli un'etica anche riguardo alla scuola, che molti insegnanti risultino sprovvisti di veri fondamenti etici del loro lavoro, che troppi giovani e ragazzi rivelino carenze anche sul piano etico nei confronti del dovere scolastico e dei rapporti che nella scuola ci devono essere o di fatto si creano.

Voglio invece parlare degli istituti, delle norme che sottendono la scuola italiana, e dico che lì sta e si è accentuata la *défaillance* etica della nostra scuola. Un tempo – e forse ancor oggi da parte di persone molto anziane, come il nostro Presidente della Repubblica – nei discorsi tenuti in occasioni ufficiali si pronunciavano frasi come "La scuola vi forma come uomini, vi educa come cittadini, vi dà una coscienza che vi guiderà domani, per il bene di tutti specialmente se sarete in posizioni di

responsabilità, ecc. ecc." Affermazioni che generazioni di ascoltatori hanno udito con reazioni che andavano dalla commozione, alla semplice condivisione, all'accettazione come luoghi comuni o ovvietà.

Ebbene, io dico invece che affermazioni come queste non sono vere, o almeno che non lo sono in linea generale, e che se lo sono, ciò avviene per merito di singoli insegnanti o presidi, magari, per fortuna, non pochi, ma singoli.

Le origini dell'indebolimento etico della nostra scuola rispetto all'ideale vagheggiato dal Fondatore sono lontane nel tempo: furono segnalate da osservatori appartenenti alla cosiddetta "sinistra gentiliana" (**Spirito, Calogero**) già alla fine degli anni '20; ma provenivano da cause sociali, di mentalità, di costume, che risiedevano soprattutto nelle famiglie. E' dalla fine degli anni '60 che promotrice della caduta etica diventa chiaramente l'Istituzione, attraverso taluni suoi istituti imposti da una classe politica inqualificabile.

Quelli che ora elenco non sono i soli. 1) L'esame di maturità sessantottesco a) escogitato deliberatamente per far passare chi in quell'anno 68/69 aveva fatto di tutto fuorché studiare; b) con materie comunicate assai prima dell'esame, scelte dal ministero con criteri per lo più ampiamente prevedibili; c) con le materie dell'orale di fatto scelte entrambe dal candidato, quando avrebbe dovuto sceglierne una soltanto. 2) L'eliminazione furbesca degli esami di riparazione a) escogitata allo scopo di scongiurare temuti disordini studenteschi: infatti in quell'anno 94/95 invece delle "pantere" dei precedenti ci fu una "panteruzza" da quattro soldi; b) corredata dal suo séguito di "debiti", di IDEI e di altre finzioni e buffonate. 3) L'esame di Stato di Berlinguer, con prove miserevoli e ridicole, con tutto un effetto a cascata non solo sull'intero ultimo anno, ma anche sui precedenti; naturalmente si accentuava l'anticipo nella comunicazione delle materie della seconda prova, e se ne accresceva la prevedibilità. 3 bis) L'esame Berlinguer-Moratti con gli "esaminatori" tutti interni (in applicazione di una legge finanziaria!), con ciò che questo comporta in fatto di moralità scolastica e di vivibilità della condizione degli insegnanti che volessero essere seri e corretti.

"Avviandomi a concludere, devo parzialmente correggermi: non è vero che una scuola con istituti simili non formi: perché la scuola da noi in un verso o nell'altro forma sempre.

Purtroppo forma a evitare la severità del dovere, offrendo a ciò le relative opportunità; forma a trovare la soluzione comoda e furbastra dei problemi della scuola e, domani, della vita; forma a cercare il compromesso e addirittura l'intrallazzo, arrivando fino ad esercitare pressioni singolarmente o in gruppo su chi è investito di una funzione pubblica (in parole povere oggi pressioni sugli insegnanti perché si prestino a comunicare o a concordare gli argomenti d'esame nelle "terze prove" o nell'orale; domani da adulti?)"

Ha inoltre una potente azione conservatrice tramite l'induzione nei migliori di sfiducia e rassegnazione, convincendoli della loro impotenza con il metterli di fronte al successo dei furbi anche se meno capaci e molto meno studiosi, e inducendoli a desistere dal lottare, oggi nella scuola, domani

nella società, come cosa inutile. Quindi la scuola forma, forma a vivere – come si dice con sciagurata espressione – *all'italiana*: un modo di vita che continuamente osserviamo, caratterizzato dalla desolante mancanza, in troppi, di un'etica individuale, dalla diffusa assenza della determinazione a vivere una vita di giustizia.

"Questa è la realtà. E dove essa manca, è merito, ripeto, non dell'Istituzione, ma di singoli: genitori, docenti, e, per fortuna, di tanti giovani, che sono l'unico deposito della nostra speranza.

Essi vanno però aiutati, perché aiutandoli si promuove l'avvenire della società e della Nazione: le si salva. E a tal fine è necessario lottare per rimuovere dalla nostra scuola le porcherie che ho elencato e brevemente descritto sopra. Se non si va in questo senso, a che cosa servono le riforme?"

* * * * *

Terminato l'applaudito contributo del prof. **Franciosi**, prende la parola il prof. **Aldo Mola** sul tema "Per una storia del degrado culturale ed educativo della scuola italiana: la riforma della secondaria".

RELAZIONE DEL PROF. ALDO MOLA

Il relatore esordisce complimentandosi per l'idea di organizzare un Convegno sulla necessità di riportare serietà nel sistema scolastico. Per questo il Convegno assume un rilievo particolare nel panorama delle discussioni sulla scuola oggi.

In realtà, le parti politiche si sono azzuffate fin qui su pseudo-soluzioni al dramma del degrado della scuola, proponendo rimedi come strutture e articolazioni diverse dei percorsi scolastici.

Qui invece si afferma che il problema è fondamentalmente di natura civile e morale. Per capirne l'urgenza occorre rifarsi a quanto accaduto nella storia scolastica dell'Italia unita.

Infatti, se diamo uno sguardo alla storia della nazione possiamo affermare che l'Italia, nel bene e nel male, è stata fatta, proprio grazie alla scuola, da una minoranza di persone altamente qualificate, anche se oggi pressoché dimenticate. Il relatore cita uomini di grande capacità creativa come **Casati, Boncompagni, Coppino**, quest'ultimo di umilissima famiglia, divenuto, dopo una brillante carriera, anche accademica, deputato e Ministro della P.I. dal 1887 al 1897.

Tra i dimenticati cita anche il Carducci, non solo come grande poeta, ma, dal punto di vista scolastico, grande organizzatore della cultura italiana, più che sul piano delle direttive, su quello piuttosto dello studio e delle ricerche d'Archivio di opere fondamentali per la nostra letteratura, come lo **Zibaldone** di Leopardi e infine anche come ispettore sul funzionamento della scuola.

A tali uomini dobbiamo la sostanza organizzativa e l'efficacia formativa del sistema scolastico italiano, fino agli anni '60 del secolo scorso e al di là della stessa riforma Gentile.

Altro grande, di cui si parlava negli anni '45-'60, era stato **Balbino Giuliano**, già insegnante universitario e Ministro dal '29 al '32. Senza Balbino Giuliano non avremmo avuto la motivazione forte di uomini che scelsero di lavorare per la storia del-

l'Italia di allora. A quel tempo, dalla scuola pubblica uscivano giovani preparati, ma ne uscivano molti anche dai seminari che ebbero un ruolo fondamentale perché le diocesi erano parecchie nelle province italiane e molti ragazzi frequentavano i seminari scegliendo poi tra la carriera ecclesiastica e quella civile e comunque sempre seriamente preparati e disciplinati.

Non era grande allora il divario tra scuola pubblica e seminari, anche perché c'era il filtro dell'Esame di Stato in seguito alla riforma Croce-Gentile. I seminaristi portavano il contenuto di tre anni liceali, anche quando nel dopoguerra, gli esami erano meno pesanti per gli altri candidati.

Tutto ciò ha retto, osserva il relatore, finché si è deciso che le norme non esistevano più e che chi doveva farle rispettare, non era più credibile.

Da metà degli anni '60 in poi, una serie di importanti testate nazionali aggredirono il ceto docente accusandolo di essere fuori del tempo, inerte culturalmente, emarginato, immeritevole di rispetto.

Contemporaneamente esaltarono la creatività e la fantasiosità degli allievi. La deriva non ebbe più termine, come testimonia il caos odierno e la totale indifferenza per la norma, compreso il passaggio con il semaforo rosso, consueto perfino a Torino, città purtroppo non più sabauda.

Oggi abbiamo a scuola i figli dei protagonisti, negli anni 60-70, del rifiuto delle regole con il consenso della classe dirigente e dei politici. Basti pensare che una persona seria come **Adolfo Sarti**, cattolico, DC, carducciano, nominato Ministro della P.I. dichiarò: "Mi hanno dato un ministero di merda!".

Come hanno fatto i politici a non capire che il Ministero della P.I. è propedeutico a quello delle Forze Armate, il quale deve inquadrare i giovani usciti dalla scuola? Così, il Ministro della Difesa è stato costretto ad abolire la leva obbligatoria, perché non riusciva a formare i militari di leva ed ha dovuto far ricorso ai volontari, rinunciando così ad un fondamentale pilastro, come la leva obbligatoria, ultimo appuntamento che lo Stato dava al cittadino.

Nei tempi andati bastavano quattro anni di elementare, perché in IV si insegnavano diritti e doveri, la potatura degli alberi, le scienze agrarie e quanto bastava di computisteria.

Sicché, alla fine della scuola il cittadino era in grado di gestire il proprio negozio, la bottega, poteva svolgere un'attività economica. Secondo la tradizione romana è cittadino chi può anche difendere la propria attività e la propria dignità.

Il Ministro di cui abbiamo parlato ha segnato con la sua dichiarazione il punto di arrivo del decadimento della stima di quanto potesse essere importante la scuola per la formazione degli italiani.

Nelle decadi successive agli anni '60 ci fu una drammatica divaricazione tra la macchina ministeriale (Ministro, Sottosegretari, Corpo Ispettivo, Consiglio Superiore P.I.) ed i Presidi con la relativa problematica scolastica che doveva da essi essere governata quotidianamente.

La qualità della scuola deperiva a vista d'occhio. E' assai significativo, in merito, il quadro che si ricava dalle relazioni del corpo ispettivo, tra la fine degli anni '70 e gli inizi degli '80. Vi si denuncia, tra l'altro, una "spocchia sociologica" dominante

nella scuola, nella quale non aveva più importanza la qualità degli studi quanto piuttosto l'adeguamento alla realtà sociale. Una scuola concepita come una scatola di piselli nella quale importava solo che vi fossero un certo numero di piselli, senza alcun pensiero se buoni o guasti o inutilizzabili o inutilizzati comunque.

Per due/tre anni il Ministero pubblicò ufficialmente relazioni di tal tono, di anno in anno sempre più dure, poi, non sapendo come zittire gli Ispettori, con un colpo di mano - attuato dall'abile e spregiudicato Ministro **Misasi** - fu fatta un'informata di 200 ispettori nullafacenti con i quali furono riempiti per gli anni successivi tutti gli spazi disponibili.

Così fu azzerato il livello dell'organo demandato al controllo della funzionalità della scuola pubblica. Meglio quasi non ricordare la drammatica sequenza di Ministri della P.I. incompetenti o incapaci del tipo **Mattarella e Rosa Russo Jervolino**, tanto per fare qualche nome. Per altro ormai la divaricazione tra Ministero e organismi connessi, che procedevano tranquilli per la loro strada, e la scuola reale con i suoi problemi concreti e dolorosi di efficienza e mancanza di serietà, era un dato di fatto sotto gli occhi di tutti.

Questa realtà ha caratterizzato la fine degli anni '70, durante i quali paradossalmente e con incredibile cinismo sono state varate le direttive sulle finalità della scuola Media e Secondaria, che dovevano trovare la loro sublimazione nell'Educazione Civica.

L'obiettivo della scuola non era più la *trasmissione del sapere*, con la battaglia di Canne, il pensiero di Kant, le traduzioni, le scienze, la matematica ecc., ma l'*educazione civica*, materia omnicomprensiva e punto di riferimento di tutto il resto. Da quel momento ci fu il totale collasso interno delle scuole.

Chi osava prendere provvedimenti punitivi nei confronti di alunni totalmente indisciplinati, nel tentativo di salvaguardare un pur minimo rispetto per gli insegnanti, la scuola, i suoi statuti formativi irrinunciabili, finiva sulle pagine dei giornali come un criminale.

Non parliamo di quanto è accaduto negli anni '70 e '80 in relazione alla decantata pseudo sperimentazione. In un convegno organizzato a Fossano agli inizi degli anni '80, **Ruggero Romano**, non certo un conservatore, a proposito di "sperimentazione selvaggia", si domandava se si sarebbe potuta accettare in un ospedale un tale tipo di sperimentazione.

E invece, i docenti erano stati autorizzati a farla con il denaro dello Stato. Si è trattato di un crimine rimasto impunito, perché non esisteva più nemmeno una magistratura in grado di intervenire. Ora ne vediamo i frutti.

Come porvi rimedio?, si chiede il prof. Mola. Tra le diverse soluzioni da studiare, occorre riflettere seriamente e attuare quella che propone **l'abolizione del valore legale del titolo di studio**. Questa sarebbe la riforma delle riforme, dalle conseguenze importantissime per il sistema scolastico e per la maturazione mentale e culturale della nazione.

Senza questo passaggio indispensabile, aggiunge il relatore, non riusciremo a modificare la situazione. Infatti, ad esempio, non è accettabile che il diploma di

"licenza" sia uguale per tutti, indipendentemente dal luogo, dall'Istituto, dalla serietà e qualità degli studi dalla struttura in cui è stata conseguita. Se non affrontiamo con coraggio la questione - sollevata a suo tempo anche da **Valitutti**, ultimo grande Ministro della P.I. - inevitabilmente ci troveremo davanti ad una richiesta cogente della società e cioè l'abolizione dell'obbligo scolastico, nel senso che le famiglie consapevoli torneranno a pretendere giustamente di potersi formare i figli in casa, come nel '600 e nel '700.

Se provvedono a cani, gatti e cardellini, avranno sicuramente voglia, tempo e mezzi per occuparsi dell'istruzione dei propri figli, e allora sarà veramente la fine della scuola dello Stato e anche la fine dell'Italia, perché costoro formeranno i propri rampolli in una visione non più ancorata all'asse tradizionale della cultura italiana, ma in funzione di disegni familiari e di dominio dinastico.

Questo è il rischio che abbiamo davanti, a breve-medio termine, se non si riesce a restituire serietà alla macchina scolastica ed a ripristinare i filtri ispettivi in modo che la scuola dia veramente formazione e incoraggi le persone motivate e capaci, dai presidi agli insegnanti, agli studenti.

Un'ultima osservazione il relatore la spende per deprecare il fatto che mentre lo Stato incentiva i lavoratori a restare in servizio fino ai '70 anni, i docenti invece sono piuttosto spinti a lasciare la cattedra appena possibile, cosa che fanno perché delusi, mortificati, amareggiati, vuoi per ragioni economiche, vuoi soprattutto per ragioni professionali e oggettive riguardanti l'ambiente operativo.

Eppure, conclude il prof. Mola, *l'uomo colto raggiunge l'apice della sua capacità creativa non a 15, ma a 70 anni e oltre. Perché dunque favorire l'esodo dalla scuola di coloro che ci hanno creduto e che alla scuola hanno dato il meglio di sé, consapevoli di svolgere una vera e propria missione (termine desueto ed eretico)? Grazie.*

La sala applaude a lungo e vivamente la relazione del prof. **Mola** che il preside **Anzini** ringrazia cordialmente per la ricchezza dei concetti e dei suggerimenti proposti. In proposito, il presidente del CNADSI, raccogliendo l'appello a battersi per l'abolizione del valore legale del titolo di studio, promette, nonostante il peso e la stanchezza dovuta all'organizzazione del Convegno di Torino, di studiarne un altro, per il prossimo anno, sempre che non vi siano difficoltà insormontabili, per richiamare l'attenzione dell'opinione pubblica italiana su tale argomento, circa il quale è pienamente d'accordo con il prof. Mola.

* * * * *

E' la volta, ora, del prof. **Renato Uglione**, vicepresidente nazionale dell'AIACC, che illustra la sua relazione sul tema: "Il Liceo classico ha ancora un futuro nella scuola del 2000?".

RELAZIONE DEL PROF. RENATO UGLIONE

Questo mio intervento tutto volto a dimostrare la "modernità", e quindi, l'utilità, di quello che è senza dubbio l'indirizzo di

studi più «datato» del sistema scolastico italiano, risalente nientemeno che alla scuola umanistica del Rinascimento e alla scuola gesuitica dell'età barocca, e incardinato com'è su due materie caratterizzanti così apparentemente anacronistiche, come il latino e il greco - potrà sembrare paradossale e provocatorio. Ma per chi avrà la pazienza di seguire le mie argomentazioni, tale non risulterà.

Comincerò con una citazione di un antico autore cristiano a me tanto caro, per avergli dedicato anni di studi e di ricerche: Tertulliano. «*Cos'hanno in comune Gerusalemme e Atene?*» si chiedeva polemicamente il grande apologista cartaginese lasciando intendere che cristianesimo e paganesimo non avevano nulla da spartire. Aggiornando i termini di quello storico scontro di civiltà, noi, oggi, a fronte di rivolgimenti tanto rapidi quanto totali ci chiediamo: cos'ha in comune il «monoteismo» della tradizione classico-cristiana con il «politeismo» della simultaneità globale? Cos'hanno da dire al novello esperanto anglo-americano, alla simultaneità di Internet, alle leggi del mercato *l'Odissea* di Omero, *le Metamorfosi* di Ovidio, *la De civitate Dei* di Agostino? Come far capire che in una scuola degna di questo nome i linguaggi della tradizione greca, latina, cristiana, medievale, umanistica non sono né alternativi né qualitativamente altri rispetto ai linguaggi delle scienze, delle lingue moderne, della comunicazione? Come innestare il paradigma sostitutivo del progresso tecnologico su quello cumulativo della memoria storica?

In ultima analisi: i classici interpellano solo la nostra *arché* (inizio) o anche il nostro *télos* (fine)?

La cultura greco-latina, pagana e cristiana, come «matrice», dunque, della nostra «memoria storica»: su questo primo, fondamentale dato di fatto sarà opportuno fare una riflessione, preliminarmente a tutto il nostro discorso.

Noi non nasciamo liberi, tolleranti, democratici e disposti alla ricerca del vero e del bello: se alcuni di noi lo diventano è solo perché queste qualità ci sono state in qualche modo insegnate e trasmesse.

I nostri ragazzi hanno avuto in sorte di nascere in una società che consente loro di non morire di fame, di ricevere cure in caso di malattia, di godere di un diritto quasi illimitato di parola e di comportamento, di potere viaggiare senza vincoli, di leggere, conoscere, guardare quello che vogliono, di usufruire di una assai poco consueta libertà dall'oppressione, dallo sfruttamento e dalla violenza; addirittura, una volta maggiorenni, di poter in qualche misura intervenire nelle scelte politiche del proprio paese.

Eppure, essi paiono non sapere che questi sono dei privilegi e che non sono affatto garantiti da madre natura. Si tratta al contrario, di condizioni tanto eccezionali quanto precarie, frutto di tre millenni di sviluppo, di sacrifici, di lotte, di errori e di conquiste della nostra civiltà, la quale, per quanto criticabile, è l'unica che abbia saputo diffondere in una parte non irrilevante del globo condizioni di benessere, di libertà e di dignità umana.

Essi non si rendono conto di ciò perché stanno perdendo la percezione della di-

mensione storica. Non sanno più, in sostanza, che non è sempre stato così, che non dappertutto è così e, soprattutto, che non è assolutamente detto che sarà sempre così.

L'unico antidoto a questa pericolosa forma di ignoranza che potrebbe portarli a dissipare inconsapevolmente tutti questi risultati, è senz'altro la conoscenza del passato. Perché allora imparerebbero che tali conquiste è molto più facile perderle che mantenerle, e che il declino di una civiltà è sempre preceduto e accompagnato dallo smarrimento della consapevolezza di quanto sia importante la trasmissione dei valori che l'hanno caratterizzata e che ne hanno favorito lo sviluppo.

E i principali valori della nostra civiltà, sommariamente riassumibili nei concetti di libertà, progresso, pensiero razionale e scientifico, diritto e democrazia, sono stati elaborati per la prima volta nell'ambito del mondo classico; ed è un dato di fatto incontrovertibile che proprio la riscoperta e la reinterpretazione dei testi del mondo antico abbiano coinciso con quell'epoca di straordinaria ripresa e di sviluppo tecnologico, culturale, artistico ed economico che va dal termine del medioevo all'età moderna, per non arrestarsi più fino ai nostri giorni.

Può forse sembrare paradossale il fatto che la riscoperta di una tradizione possa dar luogo a un progresso, a meno che non si abbia ben chiaro quello che ogni studioso del mondo classico dovrebbe ben sapere: che quella tradizione ha avuto a proprio fondamento appunto la ricerca equilibrata e quindi duratura del progresso, dell'avanzamento e dell'innovazione in ogni disciplina e in ogni campo d'azione umana.

Ma i greci e i romani sapevano superare il passato proprio perché non lo dimenticavano: non ripudiavano i loro maestri e appunto per questo riuscivano talvolta a superarli.

È esattamente il contrario di quello che stiamo facendo noi.

Certo, per questo confronto con il nostro passato non servono, ovviamente, esaltatori acritici, nostalgici, professori di stampo felliniano che ispirano nei ragazzi antipatia e distacco. Il confronto deve essere dinamico, anche conflittuale, perché la tradizione si conquista, non si riceve già data e confezionata: è una selezione che chi arriva dopo fa rispetto a ciò che c'era prima (come la letteratura latina ha fatto rispetto a quella greca): i posteri trasformano i loro antenati.

L'umanesimo è una riconquista produttiva, feconda, della tradizione culturale greco-latina: non serve bamboleggiare col passato; può essere una via personale, ma non produttiva.

Nel III libro dell'Eneide i Troiani a Butroto trovano altri Troiani che hanno costruito una Troia in miniatura. Si confronta così il culto del passato come icona immobile, improduttiva. Ma c'è anche il modo di Enea, che porta il passato altrove, a confronto con un altro mondo:

dalla sintesi del proprio passato e di altre identità nasce il futuro; Roma, una sintesi di culture. Altra immagine dell'Eneide che ha avuto fortuna nella storia dell'arte: alla fine del VI libro c'è Enea che porta per mano Ascanio e tiene sulle spalle Anchise: si va verso il futuro tenendo per mano un bambino e portando il peso del passato.

Non bisogna avere del passato una visione teleologica, bisogna confrontarsi per produrre il futuro. Ogni balzo nella storia occidentale prende sempre le mosse da un ritorno ai giganti del passato; è l'immagine che risale a Bernardo di Chartres, tanto cara ad Umberto Eco l'immagine dei "nani che siedono sulle spalle dei giganti" (i "nani" sono gli ultimi arrivati, le nuove generazioni; i "giganti" sono gli antichi, gli antenati: per acquisire le proprie conoscenze, i "nani" non possono prescindere da quelle dei "giganti", devono montare sulle loro spalle).

Ecco, allora, la ragion d'essere della presenza nel sistema scolastico italiano (ma, naturalmente, un simile discorso sarebbe da estendere all'intera Europa) di un indirizzo di studi incentrato sullo studio della civiltà classica.

Eliminare dalla nostra scuola - in nome di una malintesa modernità - lo studio del greco e del latino significherebbe compiere un'operazione "contro natura", perché significherebbe recidere il cordone ombelicale che ci lega alle origini stesse della nostra civiltà occidentale. Esiste, infatti, un rapporto «genetico» di continuità tra lingua latina e lingua italiana; tra letteratura greco-latina e letteratura italiana ed europea; tra civiltà greco-latina e civiltà occidentale.

Anche volendo non potremmo assolutamente disfarci di questa eredità: i nostri schemi mentali, logici, linguistici, le nostre tecniche della comunicazione, le strutture stesse del nostro «immaginario» hanno - come si sa - una matrice greca e latina. Ogni sfera della nostra cultura - dalla lingua alla letteratura, dall'arte alla filosofia, dalla storiografia al diritto, dalla scienza alla tecnica - affonda le sue radici in quest'humus greco-latino e non può essere pienamente posseduta e retamente intesa prescindendo da esso. Facciamo un solo esempio tra i tantissimi che si potrebbero addurre.

Viviamo nella cosiddetta età dei computer e dei massmedia (giornali, cinema, televisione, pubblicità...) in cui le «tecniche della comunicazione» svolgono il ruolo di protagoniste. Ora, anche queste «moderne» tecniche, sempre più affinate e scaltrite, hanno - a ben vedere - un «anima antica», risalente a 2500 anni fa, all'Atene della sofistica, della retorica, della logica aristotelica.

Non è un caso che si assista in questi ultimi tempi a tutto un recupero e una rivalutazione della retorica antica quale arte della comunicazione e tecnica dell'argomentazione: essa continua, infatti, ancora oggi a rappresentare un indispensabile «strumento di decodificazione» di un qualunque messaggio, sia esso verbale o visivo, letterario o filosofico, giuridico o scientifico, artistico o pubblicitario.

Lo studio della civiltà greco-latina

è dunque importante. Non solo importante ma indispensabile. Io soglio dire a questo proposito che tale studio per noi occidentali non è un lusso, è una necessità! Soprattutto in questo momento veramente «epocale» che stiamo vivendo, in questa fase di transizione da un mondo «frantumato» in tante civiltà che si ignorano a vicenda (quando non sono l'una contro l'altra armata...) ad un mondo che sarà sempre più una vera oikumène, in cui i

confini tra i vari continenti e le varie culture tenderanno ineluttabilmente ad essere superati e cancellati.

Ma questo non significa che un europeo debba rinunciare totalmente, per un malinteso spirito ecumenico, alla propria identità culturale, al proprio patrimonio storico, al proprio bagaglio di conquiste faticosamente raggiunte in una lunga serie di secoli.

Anzi, per poter entrare in dialogo con le altre civiltà dovrà approfondire sempre più e meglio la conoscenza della propria: solo così il dialogo sarà possibile ed efficace, solo così sarà un dialogo veramente «ecumenico» (si può, infatti, dialogare con un'altra civiltà solo quando si è perfettamente consci della propria). E che significa studiare il mondo greco-latino se non questo: risalire alle nostre origini, alle «matrici» della nostra storia, della nostra cultura, della nostra civiltà: illuminare il nostro presente col nostro passato per poter progettare più consapevolmente il nostro futuro?

Il latino e il greco, dunque, componenti fondamentali della formazione dell' homo occidentalis, in quanto elementi fondanti la nostra identità culturale: elementi unificanti in una mirabile sintesi Atene, Roma e Gerusalemme.

Per riprendere quanto dicevamo all'inizio: i nostri valori condivisi (libertà, giustizia come funzione di uno stato laico e non teocratico, diritto, democrazia, tolleranza, dignità della persona umana, distinzione tra Chiesa e Stato, tra sfera religiosa e sfera civile) non esistono da sempre, non esistono dappertutto, non è affatto detto che continueranno sempre a esistere.

E se l'oblio, come scrive il filosofo Remo Bodei, «viene prodotto dalla scomparsa o dall'arretramento delle forze che mantengono in vita, legittimano e tramandano le memorie e le credenze condivise», potremmo dire che la funzione «sociale» degli studi classici è anche quella di contrastare l'oblio.

La conoscenza del nostro passato è una delle condizioni imprescindibili per traghettare verso il futuro il bagaglio dei nostri valori. Ma per questo occorrono anche forze e idee giovani che sappiano far fruttificare il vecchio albero e occorreranno sempre studiosi dell'antichità cristiana e classica che - come dei Giani bifronti - conoscano il passato per vedere e progettare il futuro.

Cercherò ora, in questa seconda parte del mio intervento, di suffragare quanto sono andato sinora sostenendo con testimonianze «al di sopra di ogni sospetto», particolarmente significative in quanto provenienti da «non addetti ai lavori», ossia da non «classicisti».

Cominciamo con quelle di due rappresentanti delle professioni del futuro, di due manager. Il primo, Cesare Vaciago, noto come uno dei maggiori esperti nella gestione del personale, dopo aver partecipato a una sessione «dell'Italian Conference Board» sui livelli di istruzione nei vari paesi della Comunità Europea, - rilasciò a LA STAMPA (22.12.1989) una dichiarazione che suona quasi provocatoria: «Uno dei pochi vantaggi dell'Italia in vista del '92 è l'aver il liceo classico. Lo studio dei classici ci rende più internazionali... e questo ci dà un plus anche nella tecnica negoziale. Sarebbe assurdo se rinunciassimo

alla nostra cultura, se, pensando di fare maggior spazio alla matematica e alle lingue straniere moderne, si togliessero le ore dedicate allo studio del latino».

Il secondo è un altro noto manager, Giancarlo Lunati: «Chi scrive ha frequentato 20 anni fa un corso per Senior Executives al MIT di Boston, dove venivano insegnate tutte le più moderne discipline di management.

Ma un giorno alla settimana era dedicato alla cultura umanistica, con lettura dell'Antigone di Sofocle e di altri testi di pari sollecitazione intellettuale. Gli Americani scoprirono molti anni fa che un manager deve essere uomo aperto e ricco di fantasia, perché la professionalità è scontata ed è uguale per tutti.

Quel qualcosa di più che lo fa eccellere deve nascere su basi più ampie di quelle dell'insegnamento puramente tecnico. Un giovane che voglia affermarsi impara facilmente l'inglese e l'uso del computer; il difficile è imparare quella metodologia di lavoro che lo rende duttile e coraggioso. Di tutte le scuole che ha avuto l'Italia, quella più adatta allo sviluppo futuro di una società industriale è il vecchio liceo classico. Non ammazziamolo» (IL TEMPO, 29.12.1986).

La terza testimonianza è quella di uno scienziato, **Giovanni Gallavotti**, docente di Meccanica razionale nella Università di Roma «La Sapienza». Queste le sue parole al convegno «Il conflitto inesistente. Umanisti e scienziati per il rilancio della cultura classica nella scuola del 2000», svoltosi a Roma il 15-16 maggio 1998: «Può sorprendere qualcuno, che quello che più mi è stato di aiuto non è stato per nulla lo studio svolto da me, pure in modo appassionato, delle discipline scientifiche, bensì lo studio del latino, del greco, della filosofia, e proprio lo studio di queste discipline, viste come messa in opera e insegnamento del ragionamento astratto, avulso da immediate applicazioni e come tale capace di fornire gli strumenti essenziali per raggiungere qualsiasi conoscenza.

Senza lo sviluppo delle capacità deduttive e induttive della mente non è possibile alcuna originalità e profondità, in qualsiasi disciplina; senza la formazione classica, ancora vedrei la scienza non come una disciplina viva, in divenire continuo, riflettente le esigenze della società, nel bene come nel male, ma come un'arida sequenza di dilemmi, di teoremi, difatti, constatazioni, regole di comportamento e di valutazione».

Particolarmente significativa per l'autorevolezza del personaggio è poi la testimonianza, sempre in occasione del predetto convegno, del nostro attuale Presidente della Repubblica, **Carlo Azeglio Ciampi**. Forse non tutti sanno che questo economista insigne, di fama internazionale, già Governatore della Banca d'Italia e principale artefice dell'ingresso dell'Italia nell'euro, ha percorso per intero il curriculum degli studi classici (liceo classico, laurea in Lettere Classiche alla Normale di Pisa): «Considero la mia testimonianza un po' un dovere, un dovere di riconoscenza per coloro che molti decenni fa furono miei insegnanti e maestri nelle varie scuole, dal ginnasio-liceo all'università.

Io ho sempre ritenuto che gran parte di quello che sono, del mio modo di essere, dei miei comportamenti, nasce dal fatto che ho avuto la fortuna di avere una preparazione

del tipo di quella che negli anni trenta si dava - al ginnasio al liceo e all'università - basata sostanzialmente su studi umanistici. Credo che questo sia stato per me un concorso fondamentale a questo mio modo di essere, a questo mio modo di ragionare... Per me il passaggio dallo studio dei classici all'economia, in fondo... non lo sentivo come qualcosa di contraddittorio, ovvero come qualcosa che fosse distinto in maniera netta, perché facendo filologia classica avevo imparato molto nel rigore, nel metodo per la ricerca delle fonti; in fondo, quando sentivo un Giorgio Pasquali che ci introduceva ai lirici greci e cercava di vedere le varie fonti dei vari frammenti, e cercava poi di ricomporli insieme per dar loro una logica, una razionalità... e poi quando in termini di economia mi trovavo a trattare i dati di attività economiche, i dati statistici, anch'essi per molti aspetti frammentari, e ricomporli insieme... c'era in tutto ciò un fondo di metodo che accomuna, al di là della differenza assoluta e completa delle materie. Il mio è un appello a che questa presenza della preparazione umanistica si mantenga viva nelle nostre scuole...

Io mi domando: oggi noi saremmo noi stessi se non ci fossero l'Iliade e l'Odissea?... E se non rimangono delle persone che questi poemi li sappiano tramandare interpretandoli nel loro testo originario, ma non solamente come amatori di curiosità, ma qualcosa che veramente continui a vivere come linfa vitale nello spirito delle future generazioni, noi l'Iliade e l'Odissea le perdiamo, e con esse perdiamo una parte fondamentale della nostra storia.

Concludo con una lunga ma quanto mai pertinente citazione tratta dalla bella introduzione del linguista **Gian Luigi Baccaria** al recente volume da lui curato, «Tre più due uguale zero. La riforma dell'Università da Berlinguer alla Moratti» (Garzanti, 2004): «La domanda fondamentale è: la scuola serve per formare dei cittadini o degli impiegati intelligenti? La scuola è «un campo d'energia, uno stato generatore di potenzialità, l'apertura a molteplici possibili» (**Massimo Cacciari**).

La scuola sosta in quei felici territori del «gratuito» che sanno farla diventare uno straordinario campo di esercitazione per l'ingegno e l'intuito, la scuola è il luogo delle passioni, il momento delle emozioni... oppure deve limitarsi semplicemente a trasmettere lo «stato» delle tecniche, a informare su quanto è utile per essere degli «occupati»? È un corso di orientamento per scopi concreti e precisi, è tutta al servizio del contesto tecnico-economico, è soltanto scuola-informazione, è scuola-azienda, buona per un addestramento pratico?

È dovere di noi docenti, per quel che ci compete, fare tutto il possibile (non è molto quel che ci è concesso) per ribadire il principio sacrosanto che una società funziona non quando le persone sanno un inglese itinerario, sanno usare il computer, navigare su Internet, far girare bene le macchine, far quadrare i conti (le tre I, Inglese Internet Impresa, del radioso futuro di cui si vociferava), ma quando sono innanzitutto capaci di riflettere sul senso del proprio operare, e di conseguenza sui casi della vita, sul destino dell'uomo di oggi e di ieri, sulle scelte fondamentali etiche e politiche.

Il che è in definitiva quanto di noi stessi è

per grossa parte depositato, svolto nella memoria storica, cioè nelle parole d'altri, nei libri.

Anche, o soprattutto, nei libri del passato o a esso dedicati, quelli che certo allontanano dall'immediatezza, ma che proprio per questo ci permettono talvolta di formulare migliori e più obiettivi giudizi sul mondo, di riconoscere meglio dalla distanza il movimento delle cose. Temiamo forse una scuola che sappia creare un elettorato in grado di pensare?

Ma non si tratta di deprecare soltanto il fatto che non conosciamo più il passato, come spesso si limitano a fare i colleghi classicisti. E un grosso guaio, ma non è tutto (anche se il passato, il nostro passato, è quel grande bene culturale che ci distingue nel mondo).

Il vero guaio è un altro: è che stiamo buttando alle ortiche la nostra specialità, il settore in cui eravamo eccelsi, la filologia dico, e la intendo non come disciplina specifica, ma come forma mentis generale, quella che anche nel tempo della velocità e della simultaneità imperanti sa ancora iniettare una forte dose d'empiria nella pratica dell'insegnamento, insegnando come prima virtù cardinale l'indugio, l'attenzione.

L'esercitarsi nella concretezza del leggere, del tradurre parole (dal greco, dal latino), del capire i segni, ha per esempio saputo produrre manager eccelsi, ingegneri di prim'ordine, medici straordinari...

Non insisteremo mai abbastanza sul fatto che l'attenzione al testo, ai suoi aspetti linguistici, retorici, strutturali, è il più grande servizio che un docente potrebbe offrire non solo agli umanisti ma, anche e soprattutto, ai futuri ingegneri, fisici, chimici, a tecnici e tecnocrati. Un aiuto poi all'uomo qualunque, al lettore di giornali, all'ascoltatore di messaggi televisivi.

Qui sono in gioco non solo esattezza, oggettività di analisi, o singolare opportunità didattica, ma anche un'opportunità politica e sociale: aiutare alla competenza di più codici, alle tecniche del mascheramento e dello smascheramento, rende capaci di individuare le tecniche nel discorso altrui, aiuta allo spirito critico, ci sottrae alla consuetudine di accogliere passivamente affermazioni inverificabili, di essere manipolati da messaggi che sempre più ci vengono rivolti via etere in forma di slogan e non, come dovrebbero, in forma di parola.

La filologia è dunque un antidoto al presappochismo, alla manipolazione, alla fretta, ai rapidi flash momentanei...

I mezzi di comunicazione ci stanno abituando a vivere in un mondo in cui larghissimi schieramenti del pianeta si avviano a pensare tutti allo stesso modo perché vedono tutti le stesse cose, commentate tutte allo stesso modo.

Ma allora, come contraveleno, riprendiamoci almeno la nostra cultura umanistica, e gli scrittori come antidoto: il grande scrittore che di solito è un individuo che non si iscrive tra i tanti impiegati del progresso, tra i ragionieri del consenso o dell'omologazione.

Egli è piuttosto, tra i funzionari addetti alla comunicazione, il comunicatore di ciò che esalta la differenza.

Se poi si tratta di testi del passato, questi ti pongono a confronto con mondi «altri»... Perché la differenza aiuta a capire, governare (o, se si vuole, a contestare per contrasto) il presente.

* * * * *

Dopo gli applausi all'appassionata relazione del prof. **Ugione**, prende la parola il preside **Giovanni Ramella** vicepresidente del Centro Pannunzio sul tema: "Dalla «Maturità» agli «Esami di Stato»".

RELAZIONE DEL PRESIDE GIOVANNI RAMELLA

Il relatore esordisce ricordando i quindici anni in cui ha retto le sorti proprio del Liceo D'Azeglio che ci ospita.

La lunga esperienza di preside gli ha consentito di sperimentare sul vivo la problematica di cui si appresta a parlare. La prima osservazione da fare è che "l'esame di maturità è la cartina di tornasole che verifica lo stato di salute della scuola. Paradossalmente però oggi il "tutti maturi" contraddice la realtà che tutti possiamo verificare".

Tracciando poi sommariamente un profilo cronologico degli esami, ricorda che all'inizio c'era solo "un cosiddetto esame di maturità all'interno della scuola elementare, tra la III e la IV"; le altre prove erano "licenze" - ginnasiale e liceale - con esami fatti davanti a docenti interni.

Chi aveva tutti 8 era esentato dall'esame. L'esame che oggi chiamiamo di "maturità", nasce dalla necessità di porre la centralità dello Stato come garanzia di preparazione su tutto il territorio. Nascono così le "tracce" compilate da Commissioni a livello nazionale.

Già il **Croce**, per altro, aveva utilizzato tale sistema, cioè di argomenti comuni elaborati da commissioni nazionali, appunto per sottolineare la presenza dell'autorità dello Stato nel campo dell'istruzione. Tale formula sopravvisse fino agli anni '60. Già il Ministro **Gui** nel 66/67 aveva tentato di eliminare una prova (o latino o greco) dagli esami e di introdurre l'altra in forma di questionario.

Ma nel '69, sotto pressioni demagogiche, ci fu la riforma **Sullo** che stabilì un esame ridotto, con due scritti (il tema di Italiano comune a tutti fu un grosso sbaglio) e due orali su quattro discipline. La riforma doveva essere provvisoria, ma durò all'incirca 30 anni.

In contemporanea fu autorizzato per legge l'accesso a tutte le facoltà universitarie, quale che fosse il titolo di maturità, purché quinquennale, con tutte le immaginabili conseguenze. All'inizio le materie scelte non si pubblicavano, ma già l'anno dopo, il Ministro Misasi ne decretò la pubblicazione. Inoltre, in origine la scelta della seconda materia del colloquio era affidata alla Commissione, una volta che il candidato avesse scelto.

Poi ci fu la cattiva abitudine - favorita da circolari ministeriali - di patteggiare la seconda materia col membro interno, il quale ovviamente l'aveva previamente concordata con i ragazzi. L'introduzione del membro interno, avvenuta dopo la guerra, fu un grosso errore, perché, senza legittimità, divenne un difensore d'ufficio, creando imbarazzi e sospetti oltre che scardamento di serietà.

La riforma del '99 ribadì la prova di Italiano comune a tutti perpetuando l'errore. Fu anche soppresso il saggio storico-critico di desanctisiana memoria, creando così anche una rottura con l'insegnamento

della Letteratura italiana. Croce avrebbe protestato. La riforma successiva, cancellato il membro interno ridiede dignità agli insegnanti interni in numero corrispondente agli esaminatori esterni.

Ci si aspettava che questo ritorno ad una certa serietà desse esiti finali non così alti come i precedenti, invece le flessioni furono minime.

Ormai il meccanismo era malato. In Inghilterra e in Svezia chi insegna non esamina, perché sono funzioni distinte, come era nel principio gentiliano. Finalmente giungiamo ai nostri giorni. Oggi la fase in corso è un ritorno al Consiglio di classe e premia la progettualità interna. Ma il significato della verifica di maturità è saltato del tutto; e sembra prenderne atto anche il Ministero che ha rinominato pomposamente queste "prove" (che in realtà non provano alcunché) "Esami di Stato". Inoltre la riforma stessa degli esami è nata non da ragioni scolastiche, ma di altro genere.

Si può tornare ad una commissione tutta esterna? Io ritengo che oggi forse sia meglio il solo scrutinio del Consiglio di Classe, ma, dal momento che la Costituzione prevede degli esami veri e propri, sarebbe opportuno affidare tali verifiche alle Facoltà Universitarie che gestiscono i rispettivi ingressi. Già **Einaudi** voleva la fine del titolo legale per mettere i singoli alla prova, non sulla base di certificazioni cartacee.

Quanto alla collegialità del Consiglio di classe, che per altro c'era già dai tempi di Gentile, penso anch'io che sia difficile intervenire su materie in cui non si è competenti e inoltre è un vero disordine l'intervento corale di più docenti sul giudizio del collega.

Il preside **Anzini** che funge da moderatore, fa osservare al collega **Ramella** che sarebbe sicuramente utile *eliminare il valore legale del titolo di studio*, ma, nell'attuale situazione, - quando cioè l'abolizione del valore legale del titolo è ancora materia in discussione e se sarà introdotta, avverrà sicuramente in tempi medio-lunghi -, se si vuole ridare davvero serietà e credibilità agli esami di maturità in modo che attuino lo spirito della Costituzione che li vuole e cioè siano di garanzia alla società civile circa la preparazione dei candidati in relazione al titolo cui aspirano, *non si può fare a meno di tornare alla Commissione tutta rigorosamente esterna*. Qualsiasi altra soluzione sarebbe inefficace. Ovviamente non si deve pensare ad una Commissione esterna che rappresenti tutte le discipline insegnate nell'ultimo anno, ma semplicemente una Commissione esterna che comprenda solo i docenti delle discipline fondamentali del corso e delle materie di indirizzo specifico (ad es. nel classico: Greco, Latino).

In ogni caso, quali siano le discipline fondamentali e quali quelle essenziali di indirizzo, ed in che modo tutte le altre discipline di scrutinio sulle quali i candidati non verranno esaminati possano comunque concorrere legittimamente al giudizio di maturità, verrebbe fissato a parte da una Commissione Ministeriale di esperti e assunto come parametro per tutta la nazione.

Interviene il prof. **Quaglieni**, il quale ribadisce il concetto che la Commissione interna

- come avviene ora - è un non senso, perché non dà alcuna garanzia ed è sottoposta a tutte le pressioni dell'ambiente. Basti pensare alla questione dei cellulari.

Durante gli esami essi, come è noto, sono vietati; eppure ne salta sempre fuori qualcuno sfuggito al controllo. E' accaduto che un alunno, uscito di classe, ha avuto tramite telefonino la versione del brano di greco che poi ha passato agli altri.

Quasi nessuna Commissione ha vigilato su questi fenomeni ed è risultato che le terze prove, erano per lo più già a conoscenza dei candidati. Non parliamo del colloquio. Il tutto è diventato un esame da scuola Media. Gli attuali Esami di Stato sono la fotocopia degli esami di terza media passati ai Licei.

Si divaga su argomenti concordati in precedenza ed al Presidente è quasi interdetto di interloquire. E' proprio inevitabile abolire il valore legale del titolo di Studio, ma questo è anche una sconfitta della scuola italiana e dello Stato, perché è come riconoscere che la scuola dello Stato - che dovrebbe essere quella di tutti - non assolve più alla sua funzione.

* * * * *

Prende ora la parola il preside **Giuseppe Fabbri**, vicepresidente del CNADSI, sul tema: "I giornali a scuola? No, grazie."

RELAZIONE DEL PRESIDE GIUSEPPE FABBRI

Una quarantina di anni fa, ogni volta che si riuniva il Collegio dei Docenti per l'adozione dei libri di testo, c'era sempre qualcuno che proponeva di sostituire i libri (non tutti abbastanza di sinistra) con appunti dettati dagli insegnanti stessi.

L'iniziativa ebbe allora scarso successo perché i docenti, che erano stati vagliati mediante concorsi seri e selettivi, erano accomunati dal rispetto per la cultura, indipendentemente dalle posizioni politiche.

Oggi una proposta del genere è impensabile: i libri sono quasi tutti di sinistra. Soprattutto quelli di storia, italiano, ma anche scienze e perfino latino, non solo danno una interpretazione a senso unico dei fatti, ma, a volte, commettono veri e propri falsi storici.

Perciò le richieste sono cambiate: non più abolizione dei testi, ma richiesta di lettura dei quotidiani (anch'essi quasi tutti ideologicamente orientati a sinistra) durante le ore di lezione. Ma oggi, rispetto a quarant'anni fa, c'è una maggiore possibilità di successo della proposta, anzi si può dire già che abbia avuto ampio successo, perché

- le posizioni dei docenti si sono rovesciate (quasi tutti sono stati immessi in ruolo "ope legis");

- l'autonomia scolastica in alcune scuole si è trasformata in anarchia;

- gli insegnanti sono incoraggiati nella loro richiesta dal fatto che agli Esami di Stato il componimento di Italiano, che era lo strumento che consentiva meglio di ogni altro di valutare le capacità espressive e critiche degli studenti e la loro preparazione culturale, può essere sostituito da un articolo di giornale.

Alla richiesta del quotidiano in classe io rispondo no!, per una serie di ragioni. Ecco:

- Dove si può trovare il tempo per leggere i giornali, tanto più che le ore (parlo a Torino dove sorge l'Istituto Elettrotecnico "Galileo Ferraris") ormai non sono più - secondo la recente prassi scolastica - di 60 minuti, ma di 55 o di 50? La lettura dei quotidiani impedirebbe quindi il regolare svolgimento dei programmi scolastici.

- Dato per scontato che tale lettura sia limitata alle classi terminali, quali quotidiani si dovrebbero leggere e quali articoli? Non certo articoli di cronaca.

Non credo che sia molto formativo per gli studenti sapere, durante le ore di lezione, che un anziano è stato investito da una bicicletta; evidentemente saranno letti articoli riguardanti la vita politica. Ma in questo caso dovrebbero essere letti articoli apparsi su giornali di diverse tendenze. Come fare? Quanto tempo occorre? Non avrei nulla in contrario se si integrassero gli argomenti oggetto di studio con articoli di studiosi di valore (ben venga un articolo di Luca Canali come introduzione allo studio del "De Rerum Natura"). Ma non sembra sia questa l'intenzione dei proponenti dell'innovazione.

- Quali insegnanti leggeranno i quotidiani? Tutti. Da quello di Religione a quello di Educazione Fisica.

- Sarà semplice lettura o commento? Qui sta l'aspetto più pericoloso, che potrebbe concludersi con il lavaggio del cervello dei giovani.

Gli alunni possono leggere i quotidiani a casa, se lo vogliono; se poi qualcosa che abbia attinenza con l'insegnamento li rende ansiosi di saperne di più, possono intervenire durante le ore di lezione presso l'insegnante competente in materia.

Altrimenti, la scuola si trasformerebbe in un parcheggio dove si fa di tutto e, se proprio si vuole, si possono insegnare anche le materie previste (non è ancora proibito). Inoltre la trasformazione dell'autonomia in anarchia, che ho già paventato, sarebbe ormai cosa fatta.

Mi pare che ce ne sia abbastanza per affermare che la lettura dei quotidiani a scuola (durante le ore di lezione, o anche in un determinato giorno della settimana, ma sempre in orario scolastico), lungi dal costituire un arricchimento culturale per lo studente, diventerà, nel migliore dei casi, una perdita di tempo, nel peggiore un fattore di divisione e di confusione tra gli studenti e tra gli studenti e i docenti, o una palestra di indottrinamento.

Perciò è necessario che chi ha la responsabilità del controllo didattico dei singoli Istituti o a livello regionale o nazionale, intervenga quando le scuole, con il pretesto di presentare i POF più innovativi possibili, allo scopo di attirare iscrizioni, vengono meno al loro scopo istituzionale.

Nessuno può considerare questi interventi come limitativi della libertà di insegnamento.

Non mi risulta che ci siano state grandi proteste quando, qualche anno fa, il Ministro Berlinguer dispose che le scuole commemorassero Gramsci (cosa sarebbe accaduto se lo scorso anno il Ministro Moratti avesse solo invitato a commemorare, a 60 anni dal suo assassinio, Giovanni Gentile, al quale la scuola italiana deve forse di più che a Gramsci?); del resto, circa 25 anni fa, un Ministro della sinistra

moderata - Gerardo Bianco - intervenne in termini piuttosto duri, essendo venuto a conoscenza che in molti licei scientifici si trascurava il Latino perché non era mai materia di esame alla maturità. Si può sperare che un Ministro di centro-destra, al quale si dice che il coraggio non manchi, disponga autorevolmente che la scuola svolga fino in fondo soprattutto il compito per il quale è stata istituita, che è quello di formare, mediante l'istruzione e secondo i diversi indirizzi nei quali è articolata, i giovani che per questo le sono stati affidati, e lasci altre iniziative, che poco hanno a che fare con l'insegnamento, spesso cervellotiche, inutili e talvolta nocive, a chi - associazioni o singoli - vuole farsene carico, qualora le famiglie ciò desiderino, senza ledere i diritti di quanti non hanno alcuna voglia di subire dalla scuola tali iniziative?

E' la volta del prof. **Aldo Morretta**. Il professore, da anni socio affezionato del CNADSI e giunto al Convegno da Salerno, si richiama al tema generale per il quale è stato organizzata la manifestazione torinese: la necessità che nella scuola torni il tasso di serietà indispensabile ad una sua efficace funzione.

Egli osserva, tra l'altro, che "Non saranno certo le riforme a conferire serietà alla scuola: riorganizzazioni, metodologie e modelli non basteranno a dare alla scuola quella serietà che ormai le manca da troppo tempo". Tanto la riforma berlingueriana che quella della Moratti, aggiunge egli, "tendono a dare alla scuola un volto tranquillo, bonario, allettante. Nessuno parla di responsabilità, impegno, capacità, merito. Contano i numeri, conta la quantità. La qualità solo se è possibile".

Si riferisce in particolare alle attività curriculari ed extra. Ad esempio, egli rileva, "alle attività curriculari che dovrebbero essere curate al massimo e che invece sono trascurate, sono state affiancate altre attività, quelle extracurriculari, con la conseguenza che queste ultime prendono il sopravvento nell'attenzione dei ragazzi, perché sono più divertenti e quindi distrattive. Il compito specifico della scuola, aggiunge, dovrebbe essere quello di istruire e formare alle diverse professioni". Infine, concludendo il suo breve intervento, egli afferma che bisogna dare agli alunni esempi di serietà sia metodologica che morale, proprio per abituarli ad affrontare la vita che non è un gioco, ma una cosa seria. La scuola che non educa tradisce la sua funzione, soprattutto quella di formare buoni cittadini culturalmente adeguati ai loro compiti. "Ben diceva Montanelli quando, parafrasando le espressioni di Garibaldi a Calatafimi, «l'Italia si fa nella scuola o non si fa», a cui aggiungerei il pensiero di M. D'Azeglio sulla necessità che, fatta l'Italia si facciano gli Italiani, il che vale per gli Italiani di ieri, ma anche per quelli di oggi e di domani. Ciò non potrà avvenire se non in una scuola adeguatamente seria".

* * * * *

Il microfono passa al prof. **Giancarlo Moruzzi**

Sono Giancarlo Moruzzi, socio CNADSI da una quindicina d'anni, in età pensionabile, ma per propria scelta ancora in servizio attivo presso un Istituto Superiore onnicomprensivo (nel senso che vi sono vari indirizzi di studio e che se ne vedono di

tutti i colori), con esperienza didattica ultratrentennale nell'insegnamento di materie scientifiche. Vorrei fare qualche osservazione, comprendente esperienze di vita vissuta, sul tema della serietà scolastica e su una delle cause che attentano a questa serietà.

La questione che vorrei porre sul tappeto: la "devolution", tanto cara alla Lega Nord; analizziamone alcune conseguenze. Dico subito che ho qualche simpatia per la Lega e condivido alcuni principi che essa ha portato e messo in evidenza nella contesa politica: ognuno deve essere padrone in casa sua e poter dire la sua su come vengono amministrati i propri soldi, quindi no al versare tutto fino all'ultimo spicciolo nel calderone nazionale, che poi ci pensano Lorisignori a Roma, no all'immigrazione fuori controllo e a comunità straniere che, lungi dall'integrarsi, vogliono formare società parallele alla nostra, nelle quali fare i loro comodi secondo le loro regole. Sulla devoluzione scolastica, invece, ci andrei piano, molto piano.

Si all'autonomia gestionale dei locali e delle attrezzature scolastiche, sì a spazi per la cultura locale e per le sue particolari esigenze, senza arrivare però a pesanti interferenze sull'operato proprio della Scuola, che deve conservare prestigio e autorità. Non si dimentichi, inoltre, che la qualità e lo standard minimo delle conoscenze e le competenze acquisite a scuola, nell'interesse degli studenti e di tutta la comunità nazionale, devono poter essere garantiti su tutto il territorio nazionale, e che i titoli di studio andrebbero riconosciuti nell'ambito più largo possibile: in tutta l'Italia e, - perché no? - in tutta Europa, per essere spesi ovunque senza l'esigenza di prove integrative o ulteriori esami.

Dalle mie esperienze di lavoro in un liceo di provincia viene un no motivato al concedere troppe autonomie. Anni e anni di gestione della scuola da parte di presidi del luogo hanno reso il clima troppo "familiare". Un dirigente scolastico dovrebbe essere persona al di sopra delle parti per poter

guidare la scuola in modo equilibrato in ogni situazione.

Come si possono pretendere equità ed imparzialità da personaggi che, invece di far vita ritirata e riservata, sono pappa e ciccia con i genitori, con cui giocano a carte all'osteria o si incontrano al circolo del tennis? Se poi il dirigente viene da fuori, ma cambia ogni anno, tutto finisce in mano a vice presidi e collaboratori, ed è peggio che andar di notte. Si creano cricche, mafie e "comitati d'affari". Gestione "allegra" di scrutini ed esami, ingiustizie e favoritismi a gogò.

Ecco allora la scuola, che dovrebbe essere pubblica, e seria, divenire proprietà quasi privata di alcuni e trasformarsi in uno squallido diplomificio. Arrivano gli "scarti di lavorazione" da tutta la provincia. Il tam tam manda questo messaggio: «Vai nella sede di ***, che là ti "passano" di sicuro, visto che promuovono anche banchi e sedie».

L'arrivo poi di un dirigente in gamba, che cerchi di mettere un minimo di ordine e di legalità, è visto allora come una iattura, e gli si muove guerra in tutti i modi: contestazioni, raccolte di firme, boicottaggi di vario tipo, per costringere il malcapitato a "mollare". L'autorità centrale, lontana e distratta, cede spesso a questi immondi ricatti, perché non conosce la situazione o, semplicemente, per non avere grane.

In conclusione, "Autonomia" può a volte leggersi "anarchia", o "mafia", quindi, non più, ma meno autonomie, e più controlli, se si vuole combattere contro i somari calzati e vestiti che, usciti dalle scuole troppo facili, un giorno faranno molti, moltissimi danni. Fermiamoli!

Dopo l'intervento del prof. **Moruzzi**, il preside **Antzini** ringrazia i presenti, chiede scusa a coloro che desideravano parlare e non hanno potuto per mancanza di tempo, chiude la prima giornata dei lavori del Convegno e dà appuntamento a tutti per il giorno successivo, che avrà inizio con una "tavola rotonda". A tutti viene raccomandata la puntualità.

8 OTTOBRE.

II GIORNATA DEL CONVEGNO

La seconda giornata di lavori si apre con l'attesa **Tavola Rotonda** che vede attorno al tavolo della presidenza il prof. **P.F. Quaglieni**, il prof. **Giuglielmo Gallino**, il dr. **Franco Mazzilli**, il prof. **Nicola Puttilli**, la prof.ssa **Giuliana Corsero Cabrini**, l'insegnante **Clementina Melotti**.

Moderata il dibattito il prof. **Quaglieni** che, aprendo i lavori, fa subito gli onori di casa, saluta cordialmente i presenti e dopo aver calorosamente presentato il prof. **Gianni Oliva**, Assessore Regionale alla Cultura, nonché apprezzato storico, magnificandone la libertà interiore che gli ha consentito di prendere posizioni anche controcorrente nei confronti di miti ormai consacrati, lo ringrazia per aver voluto portare il suo saluto ai Convegnisti come testimonianza della propria condivisione dell'allarme lanciato dal Convegno circa la necessità indilazionabile della serietà nella scuola italiana, e gli dà la parola.

Il prof. **Gianni Oliva** saluta tutti i presenti ed esordisce manifestando il suo

apprezzamento, anche come assessore regionale per la cultura, per l'iniziativa del Convegno.

Spiega che da poco l'Amministrazione Regionale ha sdoppiato l'Assessorato di cui è responsabile, istituendo un Assessorato all'Istruzione, il che non gli ha consentito una partecipazione ufficiale, per doverosa correttezza nei confronti del collega dell'Istruzione.

Entrando nel merito, riconosce l'urgenza del problema serietà nella scuola, ma allarga il discorso a tutto il panorama culturale della società italiana.

Gli sembra che sia quanto mai palese ormai da anni una sorta di deficit della classe intellettuale, deficit che si manifesta nei diversi campi della vita civile e sociale. Da esso proviene in sostanza anche il deficit di corresponsabilizzazione ai diversi livelli. A suo parere, il '68 ha rivendicato un modo più libero e aperto di fare la scuola.

Ma cultura e potere non hanno saputo cogliere la novità ed hanno accettato tutto, lasciando passare anche molta

zavorra. In realtà, ribadisce il prof. Oliva, se la scuola non è selettiva punisce i più deboli e favorisce i più forti, esattamente il contrario di ciò per cui era stata contestata.

Il povero potrà trovare il suo riscatto solo se c'è selezione, in quanto è tramite essa che emergono i capaci. Senza selezione si paralizzava la mobilità sociale, non si premiano coloro che lo meritano. Se tutti hanno lo stesso titolo, il debole sarà sempre preceduto da chi ha maggiori appoggi. Occorre ascoltare di più il mondo della scuola, prosegue il prof. Oliva.

C'è infatti in essa una maggioranza silenziosa alla quale nessuno dà retta.

Questa maggioranza sa che occorre realizzare le riforme con serietà e per realizzare in modo adeguato la promozione dei tanti ragazzi capaci soffocati dal livellamento. Augura che dal Convegno esca una voce forte e condivisa nei confronti dei responsabili, anche di governo.

L'assemblea applaude. Il prof. **Quaglieni** ringrazia l'Assessore prof. **Oliva** augurandosi un confronto aperto con tutte le forze sulla qualità e serietà del sistema scolastico.

* * * * *

Prende la parola il prof. **Franco Mazzilli**. Egli comincia il suo discorso parlando del '68 e annotando subito che molte delle attuali difficoltà sono nate in quel periodo.

Oggi si ripetono stancamente slogan e si proclamano istanze che si richiamano a quel fenomeno. D'altra parte il '68 non fu un movimento solo italiano. A volergli cercare una radice storica - osserva l'oratore - bisogna andare indietro nel tempo, alla stessa Rivoluzione Francese, frutto a sua volta dell'Illuminismo.

Il desiderio di libertà e di conoscenza non sono aspetti negativi dell'operare umano. Occorre solo che essi si sviluppino e procedano in una visione d'insieme che non perda di vista la complessità dell'uomo e della società civile. L'attenzione dell'oratore si sposta poi sul concetto di "laicità" che egli ritiene debba essere tutelato, soprattutto da interventi inaccettabili del potere ecclesiastico.

Perciò la riforma scolastica deve tener conto delle due istanze: eguaglianza e libertà che da una parte consentano a tutti, in partenza, di utilizzare il servizio posto in essere dallo Stato e nello stesso tempo salvaguardi le famiglie nella loro scelta della scuola e del progetto scolastico desiderato. La famiglia tende per parte sua a privatizzare, ma questo non deve andare a detrimento della scuola di Stato.

A questo punto il prof. **Mazzilli**, citando il recente libro dell'Ispettore **Berardi**, deplora che i dirigenti siano ridotti a manager e che tutto si sia appiattito sull'economia, senza prospettive etiche. Si augura che il futuro veda rifiorire quella serie di valori che i vari pensieri filosofici e politici, dall'Idealismo all'Illuminismo, al marxismo e alla socialdemocrazia, hanno elaborato.

Il prof. **Quaglieni** ringrazia il prof. **Mazzilli** e dà la parola alla prof.ssa **Giuliana Cordero Cabrini**.

La professoressa, dopo un breve preambolo personale, si sofferma a parlare della situazione della scuola oggi, soprattutto lamenta il formalismo farisaico e privo di reale utilità per gli alunni, che vi domina,

Deplora tra l'altro l'attuale eccesso di documenti cartacei che gli sventurati docenti sono costretti a compilare, tutto a danno della didattica e del rapporto educativo con gli alunni. Siamo lontanissimi, aggiunge, da quella scuola seria e formativa in cui dovrebbero regnare libertà e responsabilità.

E sotto tale aspetto, ha parole dure anche contro la parcellizzazione del sapere che viene perseguita nella convinzione quanto mai illusoria e utopica che i tanti insegnamenti, le tante cognizioni disparate, formino cultura e personalità.

Occorre che la scuola riprenda il contatto con il suo fine istituzionale. Gli allievi devono diventare i veri protagonisti, il punto di riferimento a cui deve tendere la professionalità e l'impegno degli insegnanti, oltre, ovviamente, a tutta l'organizzazione della scuola.

Ma tutto per educarli davvero alla responsabilità, in un confronto su temi reali e non virtuali, sicché ciascuno di essi, senza favoritismi, lassismi o demagogici livellamenti, scopra la propria personalità e si assuma le proprie responsabilità.

* * * * *

Il moderatore, prof. **Quaglieni**, ringrazia la professoressa **Giuliana Cordero Cabrini** e passa il microfono al dr. **Nicola Puttilli**.

L'intervento del dr. **Puttilli** appare subito caratterizzato dalla preoccupazione di muoversi sul concreto e, per quanto possibile, su un piano tecnico.

Egli infatti parte subito da alcuni dati statistici riguardanti le cifre assegnate per ogni alunno della materna, della elementare e della media. Dalla analisi dei problemi conseguenti a tali aspetti economici, egli ricava una dato di fatto negativo e cioè che, sul piano economico, come in altri ambiti "dopo cinque anni di autonomia non esistono più criteri precisi ed omogenei". Anche per quel che riguarda i programmi di studio, egli osserva, prima c'erano dei piani di studio nazionali, che per la loro validità, godevano di buona reputazione.

Oggi, in tutte le scuole, sia per l'autonomia, sia per l'assoluta mancanza di controllo, ogni insegnante apporta i suoi tagli e le sue omissioni, in modo spesso selvaggio, al punto che difficilmente vengono salvati i livelli essenziali di prestazione. Non c'è dunque da meravigliarsi, egli osserva, delle statistiche OCSE che ci relegano in qualche modo negli ultimi posti delle classifiche, anche se, anche questo va detto, le scuole di Trento e della Venezia Giulia, prese singolarmente, superano quelle della mitica Finlandia. Certo non è così in tutto il Paese.

Ecco perché poi, in generale siamo al livello dei Paesi in via di sviluppo. Ecco la necessità che la preparazione docente e la didattica raggiungano livelli omogenei, ma alti, in tutte le nostre scuole, con piani di studio e criteri valutativi abbastanza omogenei per tutti. Avviandosi alla conclusione il dr. **Puttilli**, dopo aver criticato il chiasso che si fa ad ogni riforma, sempre definita "epocale", invita tutti ad una azione concreta per realizzare le cose valide e far funzionare il sistema.

Indica poi alcuni elementi di irrazionalità nell'attuale riforma che si potrebbero migliorare: Ad es., il tutor introduce con-

flittualità senza risolvere nulla. La scuola dell'infanzia è un bene, ma corre dei rischi, perché in essa è possibile, sì, far recuperare alcuni svantaggi sociali, ma può venir dequalificata dall'ammissione degli infanti sotto i tre anni, il che ne fa degli asili nido. Piuttosto andrebbe generalizzato l'ultimo anno, ma non come scuola elementare.

Il prof. **Quaglieni**, moderatore, ringrazia il dr. **Puttilli** e dà la parola alla prof.ssa **Clementina Melotti Boltri**. Iniziando il suo intervento, la signora **Melotti** tiene a precisare che lei non è professoressa, ma insegnante elementare e ci tiene al suo titolo perché simbolo di tante battaglie per la serietà della scuola primaria. Poi esprime le seguenti considerazioni:

"Nel corso di un vivace colloquio, pubblicato su *Studi Cattolici* di marzo 2004, il sottosegretario on. **Valentina Aprea** mi dichiarava, a proposito della riforma Moratti: "La risposta migliore ai quesiti che le famiglie si pongono di fronte al cambiamento sarà la lettura del Decreto Legislativo emanato il 23 gennaio 2004".

A quasi due anni da quel decreto un sondaggio, presentato il 20 settembre 2005 al Ministro **Moratti** durante la trasmissione "Porta a porta", svela che soltanto il 14% degli italiani afferma di sapere qualcosa della riforma scolastica: a riprova della scarsa propensione alla lettura dei documenti ministeriali, anche da parte delle molte famiglie direttamente interessate alla scuola. Il guaio è che si tratta pur sempre di letture di non facile interpretazione, ostiche talvolta per gli stessi addetti ai lavori.

Per contro, c'è chi diffonde informazioni distorte o incomplete: alcuni dirigenti scolastici, di evidente collocazione ideologica, negano ai genitori il diritto di scelta del tempo scuola, diritto che la legge riconosce a chiare lettere.

Si mira a rendere obbligatorie anche le ore opzionali, trattenendo quanto più possibile gli alunni all'interno dell'edificio scolastico. Il fine ultimo coincide con quello delle riforme del 1985 e del 1990, programmi "liceizzati" e scuola a modulo, riforme nate allo scopo di creare posti di lavoro assai più che a vantaggio degli alunni.

Così vanno le cose, così va la riforma della scuola primaria, ma va soltanto dove il sindacato vuole. Va il progetto delle ore facoltative, affidato talvolta alle cooperative e agli enti locali, con pseudo-esperti di dubbio bagaglio culturale e morale.

Va il portfolio o documento di valutazione, creativamente e arbitrariamente interpretato, stilato a più mani o raffazzonato alla bell'e meglio. Vanno i maestri, variamente impegnati in commissioni svariate, insieme ai genitori e ai rappresentanti del territorio, a produrre scartoffie e chiacchiere, con colonna sonora ideologica.

Non va, ahimè, la vera grande innovazione della riforma Moratti. Non va il tutor, cioè "il maestro a orario prevalente, responsabile di una classe durante tutto il quinquennio di base, in cattedra per almeno diciotto ore settimanali".

Non va, perché il sindacato non vuole. "La figura dell'insegnante tutor è al centro di una trattativa con i sindacati": affermazione drastica, che il Ministro **Letizia Moratti** non ha smentito. Ma quella trattativa sindacale non può partorire che una

parvenza di tutor, una parvenza senz'anima, così come senz'anima è la scuola elementare "liceizzata" degli ultimi decenni. L'on. **Valentina Aprea**, pur consapevole del grandissimo valore dei primi anni scolastici,

appare disarmata di fronte all'accanimento indefesso del peggior sindacalismo; e disarmato appare anche il prof. **Bertagna**, che pure aveva tratteggiato il tutor ideale: "maestro responsabile di una propria classe, con insegnamento frontale per diciotto ore settimanali".

Nel suo progetto pedagogico, Giuseppe Bertagna ha però sovraccaricato il tutor di impegni superflui, come si legge nella già citata intervista, e ha reso quel ruolo poco appetibile, favorendo la deriva sindacale.

Ma l'anima del tutor è quella d'origine: è l'opportunità del maestro di porsi a figura di riferimento, esempio e guida per gli alunni, interlocutore costante dei genitori, simbolo concreto di una scuola che sappia educare istruendo.

Se il ruolo di tutor sarà parcellizzato tra i docenti della classe, la grande riforma Moratti avrà fallito il suo scopo e "l'ultima spiaggia" sarà irrimediabilmente perduta.

Intanto il mal di scuola, denunciato da esperti e famiglie, si diffonde tra discenti e docenti. I maestri, alle prese con tanti saperi, non riescono a trasmettere il gusto contagioso del sapere. Alle prese con le svariate educazioni, faticano a insegnare l'educazione. Non riescono a vivere con entusiasmo il quotidiano rapporto con gli alunni e dunque non sanno coinvolgerli né appassionarli.

E poiché chi non sa fare... copia, chi non sa insegnare... fotocopia. Fotocopiare a raffica e distribuire fogli con domande e risposte preconfezionate è passatempo diffuso. Nella scuola dei quadernoni a schede incollate i bambini imparano a "croccettare", brutto neologismo nato tra i banchi. Croccettano e sbadigliano. Ma gli strumenti del sapere, quelli che giovano a capire e a crescere, richiedono ben altro impegno: e non c'è scolaro che possa conquistarli, croccettando schede su schede.

Per contrastare il malvezzo di questa didattica a schede, si è costituito di recente in Liguria un comitato di genitori, intitolato "menostressaibambini", che denuncia "la scuola ipertrofica, l'uso e l'abuso dei quadernoni a fotocopie incollate, le riunioni che distolgono i maestri dal compito primario d'insegnare...".

Non chiedono molto, queste famiglie. Vogliono soltanto quel che è loro dovuto: che i figli frequentino una vera scuola, che imparino a scrivere su quaderni a misura di bambino, che possano abituarsi a leggere e amare la lettura, che possano studiare a memoria le poesie dei grandi poeti.

Il corteo dei genitori che reclamava la scuola-parcheggio, schiamazzando e trascinando i bimbettini-sandwich, è la voce piazzaiola del sindacato estremo.

Ci sono ben altri genitori, e sono la stragrande maggioranza: vogliono per i figliolletti una scuola formativa, perché sanno che solo il rigore di uno studio serio prepara a superare gli inevitabili ostacoli della vita. Questi genitori chiedono programmi chiari, di sicura applicazione; chiedono libri di qualità, letture che arricchiscano la mente.

Programmi e libri di testo: due stru-

menti di lavoro indispensabili ai maestri, che tuttavia dovrebbero essere decifrabili per i genitori e affascinanti per gli alunni. Ora non mi rivolgo al ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca, il cui progetto è troppo vasto perché debba curarne i dettagli. Mi rivolgo piuttosto al sottosegretario on. **Valentina Aprea**, che ha competenza diretta di scuola elementare; mi rivolgo al noto pedagogista prof. **Giuseppe Bertagna**, che ha coordinato i lavori della riforma.

Chiedo che rileggano le "Indicazioni nazionali per i Piani di Studio personalizzati" e, in particolare, gli "Obiettivi specifici di apprendimento". L'elencazione degli obiettivi, partorita da esperti sicuramente ricchi di cultura ma scarsi di esperienza nella scuola di base, è fluviale, ripetitiva, non sempre logica e lineare. "Sono soltanto indicazioni...", hanno già obiettato gli estensori.

Penso tuttavia che proprio per questo debbano essere sintetiche e lineari; e penso che sia diritto sacrosanto dei genitori conoscere ciò che la scuola offrirà in concreto ai figliolotti. Già il progetto delle attività opzionali risulta sovente criptico: si propongono i laboratori più fantasiosi, da quello linguistico-espressivo a quello espressivo-costruttivo a quello logico-creativo, e così via...

Qualsiasi genitore, pur dotato di buon bagaglio culturale, è indotto a chiedersi: - Che cosa farà mio figlio nelle ore di laboratorio logico-creativo? - Il genitore accorto, che volesse coraggiosamente intraprendere la lettura di tutti i seicentovesicini "obiettivi di apprendimento" dedicati alla scuola primaria, si chiederà poi che cosa significa la conoscenza della elisione, prevista in classe prima, quando soltanto in classe seconda e terza si prevede la conoscenza di articolo e nome. Che cosa dovrà elidere, di grazia, il figliolotto?

Se il genitore avrà l'animo di proseguire la lettura, cercherà invano, fra tutti quegli obiettivi, un qualche riferimento alla letteratura per l'infanzia; non è prevista la lettura in classe di un'opera narrativa o di brani antologici, è ignorata del tutto la letteratura, che pur godeva del dovuto risalto nei Programmi didattici del 1985 e in quelli del 1955.

L'editoria scolastica, in sintonia con gli obiettivi di cui sopra, è ricca nella veste quanto sciatta nei contenuti. I testi in carta patinata, corredati di molte belle fotografie, offrono brani poco avvincenti, ma idonei all'usuale serie di domandine con caselle da barrare, per la gioia dei maestri fotocopiatori... e per la noia degli alunni avviati all'analfabetismo.

L'Osservatore Romano commentava in giugno l'attuale esame di Stato, invitando "a non perdere di vista la sostanza, ovvero le competenze minime che la scuola deve assicurare a ciascuno, come saper leggere, scrivere, far di conto. Se queste mancano, conta poco progettare nuove e più sofisticate tipologie di prova... Le cosiddette competenze di base in Italia sono in crollo verticale. L'ultima indagine Pisa sulle capacità di comprensione della lettura ci colloca al ventiseiesimo posto su ventinove Paesi industrializzati...".

E **Francesco Alberoni** lamentava, sul Corriere del 3 agosto, "la perdita della memoria, volontà di oblio che si diffonde nei periodi di crisi di una civiltà... Nella

nostra scuola i pedagogisti hanno imposto che non si impari più nulla a memoria... Signori pedagogisti, signori insegnanti, signori politici, signori strateghi, vogliamo ricominciare a studiare?". Vox clamantis in deserto.

I poeti e gli scrittori che fino agli anni Settanta-Ottanta impreziosivano le pagine dei testi di lettura sono vittime incolpevoli di quell'oblio; allora gli scolaretti portavano cartelle lievi, con testi di lettura ricchi di contenuto: pagine nitide, poche semplici illustrazioni o fotografie, racconti dei grandi autori italiani e stranieri, strofe e poesie dei nostri massimi poeti; letture da gustare, poesie da studiare a memoria.

Oggi si fa pressante la richiesta di molti genitori: chiedono libri di poesie, di filastrocche giocose, di rime che sostengano l'ortografia; chiedono opere di narrativa che siano scritte, o tradotte, in perfetto italiano.

Si cercano editori coraggiosi. Potranno distogliere i maestri dal malvezzo delle schede in fotocopia, conquistare gli scolari alla lettura, appagare le attese dei genitori aiutandoli a seguire i figliolotti nel percorso affascinante dei primi anni di scuola.

I genitori vogliono capire: è loro diritto e loro dovere. Mi rivolgo dunque all'on. **Valentina Aprea**, di cui ho potuto apprezzare l'impegno appassionato, per i chiarimenti utili a dissipare le ombre di una riforma che è legge dello Stato, ma sembra per lo più disattesa.

- Il tutor, perno della riforma stessa, è miseramente abbandonato alla vivisezione dei sindacati. Dobbiamo... lasciare ogni speranza?

- Gli obiettivi (conoscenze e abilità) sono tali e tanti da consentire scelte sovente arbitrarie. E' possibile riscriverli, proponendo contenuti essenziali?

- C'è molta confusione nei rapporti tra docenti, o tra dirigenti e docenti, o tra genitori e docenti. Nella confusione e nella prevaricazione, non risulta ben chiaro quel che le famiglie possano e debbano chiedere alla scuola. I genitori attendono.

Sono certa che l'on. Aprea saprà rispondere, nel linguaggio schietto che le è usuale".

* * * * *

Il moderatore ringrazia la signora **Melotti** per la sua reazione e passa il microfono all'ultimo dei relatori della tavola rotonda, il prof. **Giuglielmo Gallino**.

Egli avvia il suo intervento con una riflessione di ampio spessore generale: la crisi della scuola fa parte della più ampia crisi della cultura contemporanea e come è facile constatare i fenomeni sono interdipendenti e creano cedimenti a catena. Occorre riconoscere, anche sul piano storico, che i grandi valori della tradizione sono scaduti proprio a seguito dell'irruzione delle masse nella vita della società, fenomeno che ha caratterizzato la vita civile, politica e sociale di tutto il '900.

Si tratta di un sommovimento vasto e complesso che da una parte segna il prevalere della massa sull'individuo e dall'altro nel porre le esigenze del gruppo come prioritarie, rispetto a quelle della persona individuale. Il fenomeno non è stato ovviamente spontaneo ma è nato, cresciuto ed è stato guidato in genere da apparati politici che hanno organizzato la protesta ed utilizzando tali forze si sono impadroniti del

potere. Ciò è accaduto soprattutto come esito finale delle dittature del '900. Successivamente il potere della massa, in evoluzione, "si è decentrato in uno stato tecnocratico che si impone con un imperium diverso da quello degli stati totalitari perché in esso non ci sono più né individui, né apparati".

La più grave conseguenza, aggiunge l'oratore, si è avuta nella perdita della centralità dell'individuo e della libertà come principio creatore di opere, istituzioni, progetti ecc. Purtroppo, l'accelerazione della storia non è riuscita a produrre un pensiero unitario capace di analizzare, comprendere e correggere questo processo di sfaldamento.

Oggi abbiamo in materia un modo di pensare che è piuttosto un dato di fatto che un valore condiviso. Alexis De Tocqueville ha dato un fondamento storico-filosofico alle moderne democrazie proprio facendole risalire al trionfo del principio dell'uguaglianza; ma ha anche avvertito dei pericoli impliciti in una mitizzazione dello stesso. In realtà nel nostro tempo trionfa dovunque la mediocrità, perché l'uomo democratico non ama i grandi ingegni che escono dalla curva media della società.

Si tende perciò ad aumentare quantitativamente il livello medio dell'istruzione, mentre si abbassano qualitativamente le punte degli ingegni. Vien meno il concetto di unità della cultura che è alle radici della tradizione. Esito ultimo è il regime tecnocratico imposto alla scuola, ultimo dei totalitarismi moderni. Inglese e computer ne sono i segni araldici, per la rapidità degli scambi e dell'informazione, per cui si afferma che l'Inglese è la nuova coiné, come il latino lo era nelle età passate. Ma nel Medio Evo il latino era la lingua dei dotti, accanto al volgare.

L'inglese, invece, è vecchio anche culturalmente, ma si fonda sulla comunicazione globale efficiente e rapida.

Avviandosi a concludere, il prof. **Gallino** osserva che dietro ogni linguaggio c'è un modo specifico per intendere la realtà. Il latino la intendeva nel segno della continuità con le origini storiche della civiltà occidentale.

Il computer è una caratteristica della discontinuità, perché nasce da una disubbidienza vitalistica nei confronti dei valori della tradizione. Perciò oggi possiamo dire che siamo orfani di una cultura classica, cioè senza un passato ed in attesa di altre fratture. Tocqueville dice che l'uomo democratico vive totalmente immerso nel presente, dimentico del passato e del futuro. L'aristocratico, invece, non è appagato dal presente, si rivolge alla tradizione e progetta il futuro con continuità.

La scuola attuale è nata dall'alzata di scudi contro la riforma Gentile, con due presupposti: scientismo e ideologia. Ad osservarle da vicino appare chiaro che tutta la loro battaglia mira ad abbattere la scuola gentiliana in quanto scuola di élite, per sostituire alle vecchie élites, l'élite dei tecnocrati. Ma, mentre Croce e Gentile erano gentiluomini, i tecnocrati sono dei nevrotici nel rapporto con la realtà sociale.

* * * * *

Al termine dell'intervento del prof. **Gallino**, molto apprezzato e applaudito, il moderatore, prof. **Quaglieni**, ringrazia vivamente lo studioso e dà inizio agli inter-

venti del pubblico, soprattutto di quelli che si erano prenotati e non avevano ancora potuto parlare, pregandoli di essere brevi, avendo le varie relazioni della mattinata già sfiorato il tempo previsto.

La prima a prendere la parola è la sig.ra **Pellegrinelli**, insegnante. Essa deplora che la scuola elementare sia stata distrutta dalle precedenti riforme del centro-sinistra nel momento in cui hanno sostituito la maestra unica con il team di tre e più maestre. La maestra unica seguiva per cinque anni la classe, era creativa e punto di riferimento di sicurezza culturale ed educativa, oltre ad intrattenere un salutare contatto con i genitori.

Ora c'è dispersione culturale, mancanza di punti di riferimento educativi, deresponsabilizzazione docente. Anche il rapporto con le famiglie si è deteriorato e snaturato. Solo le famiglie che possono riescono a dare sicurezza educativa al bambino. E gli altri? Occorre che la società si occupi di più della scuola elementare.

* * * * *

Parla ora il prof. **Moruzzi** che ribadisce quanto già espresso nel suo primo intervento nella prima giornata.

Aggiunge solo la deplorazione per la mancanza di dialogo con i vertici della scuola, soprattutto lamenta la scarsa umiltà di Ministri e sottosegretari e in genere dei responsabili ministeriali i quali non ascoltano mai le voci, anche giuste, che arrivano dalla base.

Prende poi il microfono il prof. **Zolli** che, esprimendo un suo parere strettamente personale, ritiene che sia improponibile un ritorno alla commissione esterna per gli Esami di Stato, non perché non sarebbe efficace, ma solo perché le scuole sono troppo numerose.

Meglio lo scrutinio finale o esami interni seri, oppure la commissione mista. Ciò consentirebbe un risparmio allo Stato e un controllo reciproco. Riprendendo poi il discorso dell'insegnante Pellegrinelli, deplora il fatto che le giovani generazioni uscite dalle elementari riformate, non abbiano più neppure le nozioni di base che una volta erano scontate e comunque insegnate efficacemente.

Conclude gli interventi del pubblico l'ispettrice prof.ssa **Anselmo**. Essa esordisce osservando che l'ideologismo immesso nel mondo della scuola ha smantellato l'intera impostazione del sistema educativo italiano, che aveva una tradizione altamente civile e quindi anche autenticamente "democratica" nel senso più nobile del termine.

Porta ad esempio di tale processo disgregatore le scuole magistrali istituite da Gentile, che un tempo erano disseminate sul territorio con progetti di studio e di vita intesi alla promozione sociale mediante la formazione di insegnanti elementari e di scuola materna.

Il cambiamento fatto alla luce di principi ideologici ha abolito l'aspetto professionalizzante, facendone solo uno dei tanti percorsi per l'accesso all'Università. Anche se spostiamo l'attenzione sulle riforme scolastiche recenti, aggiunge la prof.ssa **Anselmo**, ci rendiamo conto del loro alto tasso di politicizzazione ideologica. Ad es. la riforma di **Berlinguer** era fondata sul medesimo impianto scolastico realizzato

da **Tito**, quando occupò l'Istria e, dopo le foibe, smantellò tutta la cultura occidentale che c'era in quei luoghi.

La riforma **Moratti**, invece, sembra più preoccupata degli aspetti organizzativi e numerici che della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Non bisogna commettere errori quando si tratta di sistema di istruzione ed educazione.

Il successo del singolo è il successo della società ed imparare è l'unico mestiere che si fa per sé stessi e per il proprio domani. La mente umana, conclude l'ispettrice, è il computer più grande del mondo dove confluiscono i valori e gli stimoli del passato, del presente e del futuro. Se nella scuola togliamo il passato, dove andrà il futuro?

Il moderatore ringrazia vivamente l'applaudito intervento dell'ispettrice prof.ssa **Anselmo**, rilevando che non ci poteva essere conclusione migliore ai lavori del Convegno, anche perché cultura e scuola sono una endiadi indistinguibile.

A questo punto il preside **Anzini**, porge i suoi complimenti e ringraziamenti a tutti i relatori, ai presenti e in modo particolare al prof. **Quaglieni**, responsabile del Centro Pannunzio con la collaborazione del quale è stato realizzato il Convegno. Dichiarò poi ufficialmente chiusi i lavori, ma avverte le persone presenti che, una volta liberatasi la sala, si terrà immediatamente la prevista.

ASSEMBLEA DEI SOCI DEL CNADSI

per la lettura e l'approvazione della **mozione conclusiva**. L'Assemblea ha inizio circa 20 minuti dopo la fine dei lavori del Convegno.

Il **presidente**, preside **Anzini**, dopo aver fatto distribuire a tutti i soci presenti una copia della *bozza di mozione* da discutere e approvare, legge lentamente il testo soffermandosi qua e là a puntualizzare le motivazioni di questo o quel paragrafo, chiarendo termini e analizzando ragioni che hanno fatto preferire una espressione piuttosto che un'altra.

Al termine della lettura, dà la parola ad eventuali interventi. Pochissimi sono i soci che chiedono di parlare perché completamente d'accordo con la formulazione del testo.

I pochi che prendono la parola lo fanno quasi sempre per minime questioni di dettaglio lessicale. Sul merito dei concetti espressi e delle proposte scaturite, tutti appaiono convinti e soddisfatti del documento loro distribuito.

In esso (*vedi pag. 1 di questo numero*) sono sintetizzate le indicazioni e i suggerimenti da inviare al Ministro competente, tutte intese al recupero di serietà nella scuola. La speranza è - aggiunge il presidente - che *la signora Moratti o chiunque avrà la responsabilità del MIUR, valuti attentamente quanto osservato e proposto e faccia tutto ciò che è nelle sue possibilità per attuarlo, dato che, per altro, si tratta di soluzioni interne e tutte a costo zero*.

Messa ai voti la **mozione**, essa viene approvata all'unanimità, come conferma la successiva verifica dei voti contrari (nessuno) e degli astenuti (nessuno).

Il presidente ringrazia tutti i soci presenti

ed augurando loro di portare nel proprio lavoro - soprattutto quelli ancora in attività di servizio - il frutto della due giorni torinese, ricca di stimoli e di provocazioni culturali, dichiara sciolta l'assemblea.

* * * * *

UN'IMPORTANTE MOZIONE DELL'ASSOCIAZIONE ITALIANA DI CULTURA CLASSICA "ATENE E ROMA"

I soci dell'AICC, riuniti in Assemblea Nazionale a Trento il 16 Ottobre 2005

Esprimono:

forte preoccupazione in rapporto al fatto che è stato approvato dal Consiglio dei Ministri il decreto attuativo della riforma del secondo ciclo della Scuola Media superiore, pur nello slittamento di un anno per l'entrata in vigore della riforma stessa.

Tale anno sarebbe utile se offrisse la possibilità di un cambiamento di indirizzo generale, previo reale ascolto delle componenti del settore scolastico;

perplexità perché un meccanismo complesso come quello dei due tipi di formazione, liceale e professionale, ha proceduto negli ultimi tempi senza il coordinamento e la chiarezza che sarebbero indispensabili in un disegno globale di riforma;

timore perché il sistema dei Licei, così come è stato disegnato, comporta non solo un ridimensionamento, sul piano concreto dell'orario, delle discipline classiche, dove esse erano tradizionalmente insegnate, ma anche una riduzione di spazio delle discipline umanistiche (a cominciare dall'Italiano), che dovrebbero essere cardine della formazione scolastica; inoltre comporta il rischio concreto di accentuare la separazione tra cultura classica e cultura scientifica.

Riaffermano

l'esigenza di una scuola secondaria superiore seria e rigorosa, nei metodi e nei contenuti, con numero di ore e di discipline non eccessivamente dilatato e armonicamente strutturato;

l'esigenza che in tutti i tipi di liceo sia previsto l'insegnamento della cultura classica come disciplina autonoma e curricolare; la necessità che il liceo Classico abbia in tutto il quinquennio un numero di ore di latino e di greco adeguato agli obiettivi specifici di apprendimento e non abbandoni prima del quinquennio lo studio della fisica e delle scienze; la necessità che almeno il liceo Scientifico, il liceo delle Scienze umane e il liceo Linguistico mantengano per l'intero quinquennio, sia pure con impegno orario minore che nel classico, lo studio della lingua latina e dei relativi testi.

Chiedono

che venga avviata, prima dell'entrata in vigore della riforma, una seria progettazione delle nuove classi di abilitazione che possa portare a meccanismi organici di reclutamento non basati su provvedimenti parziali, di urgenza o di sanatoria, e che possa permettere di prevedere studi universitari e postuniversitari finalizzati alla preparazione di una nuova generazione di docenti;

che per quanto riguarda i professori in servizio, si pongano allo studio serie possibilità di aggiornamento (anche con periodi "sabbatici" di studio), piuttosto che provvedimenti parziali che prevedono aggiornamenti inefficaci e aumentano il carico di lavoro;

che inoltre sia incentivato l'effettivo aggiornamento nello specifico ambito professionale.

Auspicano

che i responsabili della riforma mettano gli strumenti più moderni al servizio di una formazione che sia in grado di coinvolgere e valorizzare le energie e potenzialità degli studenti e che, per progettare il futuro, sappia costruire coscienze in grado di riflettere sul passato e vivere civilmente il presente.

L'ANGOLO DELL'UNIVERSITÀ

(In collaborazione con l'USPUR)

FREQUENZA UNIVERSITARIA E OCCUPAZIONE

Dove c'è poco sviluppo, l'iscrizione all'Università è il ripiego di chi aspetta che la fila d'attesa per un posto di lavoro si accorci; dove invece c'è sviluppo e piena occupazione, i giovani sono "rubati" anzitempo agli studi. Ma questo equivale ad ammettere che la formazione universitaria ha davvero scarsa connessione con la crescita economica. Un'altra conseguenza negativa dello sforzo di catturare (agli studi universitari) una crescente quota di giovani sta nell'appiattimento verso il basso dell'insegnamento, nella frammentazione eccessiva del sapere con il moltiplicarsi dell'offerta formativa e - in situazione di risorse scarse e fisse - nell'erosione degli spazi per la ricerca che pur deve farsi nell'Università. Insomma, oltre certe soglie, un'alta frequenza universitaria non significa necessariamente né maggiore cultura né più rapido sviluppo. Ma essa significa, invece, minore occupazione dei giovani e può significare anche più lenta transizione allo stato adulto per una troppo prolungata convivenza con i genitori. I confronti con gli altri Paesi europei - inclusi i Paesi di cultura mediterranea - fanno dei giovani italiani i più riluttanti a separarsi dai genitori. Qualche dato di confronto che si riferisce alla fine degli anni Novanta: tra i 25 e i 30 anni il 68% degli uomini sta ancora in casa con i genitori, contro il 24% dei tedeschi, il 18% dei francesi, il 13% dei britannici. Le coetanee italiane vivevano con i genitori nel 46% dei casi, contro il 19% delle francesi, il 10% delle tedesche, il 6% delle britanniche. Il contrasto è nettissimo.

(**M. Livi Bacci**, *Il Mulino*, IV,3,409,2004)

STATO GIURIDICO E RECLUTAMENTO NEL DDL MORATTI

E' positivo che si preveda per le prime quattro tornate del reclutamento di "Associati" il raddoppiamento dei posti a concorso rispetto a quelli dello stretto fabbisogno: si assicura in tal modo un ampio ventaglio di possibilità per le più giovani generazioni. Ma qui cominciano i guai: l'"acqua sporca" che bisognerebbe buttare

salvando, anzi curando e migliorando, il bambino. Se c'è un congruo numero di posti a concorso sulla base del merito e della qualità delle ricerche svolte, che bisogno c'è di quote riservate e procedure ope legis? E invece la nuova legge abbonda, contraddicendo sé stessa, proprio di tali privilegi e largizioni. Si prevede, per esempio, che il 25% delle cattedre di prima fascia siano riservate agli Associati con oltre 15 anni di servizio, e che il 15% dei posti di Associato siano riservate ai ricercatori (l'1% ai tecnici laureati). Come dire: vincano i migliori! Ma se uno non vince, cioè non è fra i migliori, avrà le sue quote riservate per vincere comunque. Non è tutto qui. Se uno non riesce a "passare" nemmeno con le quote riservate, ecco una successiva scialuppa di salvataggio, la nomina sul campo a professore aggregato... Insomma, l'anima candida della nuova legge (quella del bambino) propugna e rilancia la competitività, la moralità, la qualità, il merito; l'anima nera (quella dell'acqua sporca) indulge all'anzianità, ai diritti pregressi, alla pressione delle corporazioni e dei gruppi d'interesse.

(**S. Settis**, *Il Sole 24 Ore*, 02-07-2005)

Comitato Nazionale Associazione Difesa Scuola Italiana CNADSI

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

Quota d'associazione
(comprensiva anche del giornale)

ordinario _____ € 30,00

sostenitore _____ € 50,00

cc. postale n. 57961203

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

MENSILE

Anno XLIII - N. 1-3

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"