

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

IL PUNTO SUI PUNTI

Ci viene, come al solito, dall'estero l'allarme per certi fenomeni culturali che, come custodi di una tradizione letteraria bimillenaria, ci dovrebbero vedere in prima fila. Mi riferisco al best-seller di Lynne Truss "Virgole per caso", edito recentemente in Italia da Piemme, dopo un successo mondiale che si aggira sui tre milioni di copie vendute.

Quale il segreto della strepitosa fortuna dell'opera della polivalente scrittrice (giornalista, sceneggiatrice, romanziera e personaggio radiofonico) americana? Probabilmente il grido di battaglia implicito nel sottotitolo del libro: "Tolleranza zero per gli errori di punteggiatura", un grido che per altro farà rizzare i capelli a quella vasta fascia di docenti di Italiano progressisti che oggi affollano le nostre scuole e che nella punteggiatura odiano innanzitutto il richiamo all'ordine mentale e concettuale così ostico alla loro visione elastica e disponibile della logica.

La lotta ai segni di interpunzione e ortografici non è cominciata oggi - basti ricordare l'iconoclastia folle contro ogni segno di legame linguistico da parte di Filippo Tommaso Marinetti agli inizi del '900 - né ovviamente riguarda solo noi, - ogni "letteratura" ha problemi analoghi - né è da ritenersi sempre negativa, ad esempio, quando mira ad evitare rigidità e gabbie espressive intollerabili per coloro - soprattutto grandi scrittori - che vogliono liberamente dare sfogo alla ricchezza e immediatezza delle loro emozioni o all'effervescenza e complessità dei propri pensieri e immagini.

Ma è innegabile che uno dei segnali del franamento linguistico e culturale dell'attuale nostra generazione sia proprio la perdita di sensibilità nell'uso personale e nella capacità di riconoscimento della intelaiatura espressiva della lingua, quale si realizza appunto attraverso i segni di interpunzione e ortografici che contribuiscono a dare significato, senso specifico e sfumatura al discorso.

La situazione attuale da noi è di estrema confusione e sicuramente la gran parte della popolazione italiana acculturata non conosce più, se mai l'ha seriamente conosciuto a scuola, l'uso corretto della punteggiatura.

Difficilmente si troverà qualche persona, anche tra diplomati di scuola superiore (per carità di patria ho difficoltà a pensarlo dei laureati, ma sicuramente è fiducia mal riposta) che sappia distinguere e usare appropriatamente soprattutto la virgola, il punto, i due punti, l'esclamativo e i vari segni ortografici.

Dobbiamo ciò ad una politica scolastica che, pertinacemente, da almeno cinquant'anni, in nome di una ideologia livellante e di una sociolinguistica di parte, ha ritenuto che perfino la punteggiatura corretta, come criterio valutativo di merito, fosse da superare (cioè eliminare) perché "borghese" ed "emarginante" nei confronti dei ragazzi delle classi disagiate non abituati a tali finezze dall'ambiente familiare.

Questo, naturalmente, è solo l'aspetto minimo di quel processo di scardinamento in contemporanea delle strutture lessicali logiche e sintattiche che hanno condotto la nostra lingua a diventare per gli italiani, secondo la nota battuta, la prima lingua straniera.

Ma il problema non è solo linguistico. Quando si parla oggi di gravi difficoltà della presente generazione a utilizzare l'impianto ortografico e grammaticale della nostra lingua, non ci si riferisce solo alla scomparsa della sensibilità per le delicate sfumature espressive del congiuntivo. La verità è un'altra.

Le difficoltà dei nostri giovani (e meno giovani) ad usare appropriatamente la punteggiatura per evidenziare significati o sottolineare la rilevanza di questo o quel termine o di parte dell'espressione, denuncia la graduale perdita di rigore logico del pensiero, e questo sì, è un male assai più grave perché attiene all'identità umana e alla fonte stessa del ragionare.

Quanto alla virgola, tanto per concludere, cioè all'importanza talora vitale del suo pausare logico, non sarà peregrino ricordare, come esempi, ad alunni e adulti, sia la celebre quanto equivoca formula usata, secondo la leggenda, dalla Sibilla cumana: "ibis redibis non morieris in bello" (*andrai e tornerai, non morrai in guerra; andrai, non tornerai, morrai in guerra*), con la quale, mediante il semplice spostamento della pausa espressiva (virgola) poteva rivendicare di aver pronosticato la vita o, all'occorrenza, la morte del soldato interlocutore, sia la deliziosa lezione impartita da Renato Fucini, nelle vesti di Ispettore scolastico, al maestro facilone che riteneva non importante la punteggiatura, facendogli semplicemente scrivere sulla lavagna la frase "Il maestro dice, l'Ispettore è asino" con immediata alzata di mano inorridita da parte del povero maestro, e il successivo invito a spostare in avanti la virgola. La frase ora suonava: "Il maestro, dice l'Ispettore, è asino", lezione mai più dimenticata dal malcapitato quanto im-preparato insegnante.

MANFREDO ANZINI

UN BARLUME NEL BUIO. MEGLIO TARDI CHE MAI

Un libro recente "Tre più due uguale a zero" (1) a cura del prof. Luigi **Beccaria**, fa intravedere un filo di luce nella compatta oscurità del destino della scuola italiana in inarrestabile declino. Il sottotitolo parla de "La Riforma dell'Università da Berlinguer alla Moratti", ma in realtà nel contesto è sottintesa, e spesso esplicitamente richiamata, la deleteria trasformazione della scuola preuniversitaria da 40 anni a questa parte.

A tale declino hanno contribuito in parti quasi uguali la strumentalizzazione della scuola per fini di parte ad essa estranei (2) e l'invasione sempre più asfissiante di un pedagogismo miope e parolaio, impaziente di trasformare tutta la scuola italiana, dall'elementare all'università, in un generale asilo per infanti non troppo intelligenti, grazie anche a formule imposte dall'alto che, tradotte in termini pratici, possono significare riduzione ai minimi termini di ciò che si dovrebbe apprendere a scuola, su misura della pigrizia e dell'incapacità dei singoli.

Per venire al contenuto del libro, la lettura del primo intervento ad opera del prof. **Beccaria**: "L'antico e il nuovo. Le scienze umanistiche e la scuola" (pp. 7-20) che apre il libro, produce nel lettore due sentimenti contrastanti: soddisfazione perché finalmente una grande firma sinistrorsa esprime efficacemente quanto noi, poveri fringuelli sfiatati, abbiamo per decenni cinguettato invano, ed insieme disappunto, perché nelle alte sfere, solo nell'ottobre 2004, tante grandi firme si sono decise a denunciare quanto era già evidente da anni.

Quando nel 1961 un gruppo di 300 docenti universitari (3) di primo piano e contemporaneamente la Classe di Scienze Morali dell'Accademia dei Lincei (4) firmarono due ordini del giorno paralleli per protestare contro l'incipiente riforma scolastica populisticamente egualitaria e culturalmente deficitaria, il mondo accademico qualificato era insorto, insieme con larga parte del corpo insegnante, contro la svendita della scuola italiana alle alleanze partitiche.

Ma, purtroppo, mentre noi *peones* non cessammo mai di protestare e di contro-proporre, il mondo accademico, a poco a poco, tacque e la sua voce si spense del tutto dopo la scomparsa del prof. **Vittorio Enzo Alfieri** che aveva continuato a intervenire insieme con pochi fedeli colleghi. Poi, a parte il nostro inascoltato gracido, per un paio di decenni ci

fu un generale silenzio (con la sola eccezione dei docenti dell'Unione Sindacale Professori Universitari di Ruolo e dell'AICC), sulle cui cause non voglio qui indagare.

Ora il prof. Beccaria scrive apertamente alcune scottanti verità e gliene siamo grati. Per esempio (p. 7) "La scuola sta esiliando i classici che finiranno con l'essere espulsi dalla coscienza della nazione" (5) e a p. 10 "molti giovani hanno abbandonato le lettere per queste nuove discipline (sociologia, psicologia)" (6). Segue l'ottima critica delle tre "i" (p. 11) e delle "competenze" (7), in attesa di una società tutta al servizio della "scuola-azienda" (p. 12), forse perché, chiede l'A. (p. 12) "Temiamo una scuola che sappia creare un elettorato in grado di pensare?".

L'A., con ragione, rimpiange la scuola del passato (quella gentiliana, per intenderci, ma lui non lo dice) dalla quale siamo usciti tutti noi vegliardi, e conclude deprecando l'inqualificabile riforma universitaria (p. 19) "incamminata sulla via del risparmio" che tende a diminuire la fatica, a misurare col bilancino i "saperi minimi" (quale pedagogo è l'onomaturgo di tale scempiaggine!), e non già a proporre indicazioni, spunti, suggestioni, le possibilità infinite inesauribili racchiuse nei testi" (8) o più avanti giustamente inorridisce sul

(continua a pag. 2)

IN MEMORIAM

È scomparso recentemente, in tarda età

il prof.

ETTORE CUZZI

per più di 40 anni colto ed appassionato docente di Latino e Greco nel Liceo Classico, quando la prepotente protervia degli uni e la stolidità insipienza degli altri non aveva ancora distrutto la migliore delle scuole italiane.

Il 17 gennaio 2006, dopo lunghe sofferenze sopportate con esemplare serenità, ha finito di soffrire

la prof.ssa

SANDRA CALDERINI

ottima insegnante di materie letterarie per più di 40 anni nella Scuola media, silenziosa e attiva collaboratrice del nostro CNADSI.

“futuro delle SSIS o soluzioni peggiori come il 3+2 con quel 2 tutto pedagogico o a specializzazioni fondamentalmente didattiche”, raccapriccia all’idea che “se poi la riduzione dei saperi del presente e del passato privilegerà la dimensione pedagogica, allora le scienze della comunicazione e della didattica si preparino a formare insegnanti preparati a comunicare il nulla, non più l’antico, ma neppure il nuovo. Come si farà la storia di quello che non si conosce, il commento di testi che non si sono letti, come si farà la didattica di una lingua che più non si sa?”.

Tutto vero, purtroppo! Mi permetto però di fare una sola osservazione. Là dove l’A. osserva che “era giusto passare da una università di élite ad una di massa” e deplora l’“abbassamento del livello” che ovviamente ne è derivato.

Noi, modestamente, da vari decenni sosteniamo il suggerimento partito dal Rotary di Milano degli anni ‘60 (poi degenerato in altre attività), che cioè, fin dagli ultimi anni delle Elementari ci fosse un sostegno finanziario valido per i “capaci e meritevoli privi di mezzi”, da accompagnare fino alla Laurea. (9).

La mia esperienza di 24 anni di insegnamento nell’unico Liceo Classico di una provincia emiliana, mi ha dimostrato che molti giovani di grandi possibilità naturali e di volontà tenace, benché di scarsi mezzi, sorretti economicamente, in quei casi, dal sacrificio dei genitori o di mecenati locali, hanno fatto splendide riuscite in vari rami di attività universitarie.

La scarsità dello spazio mi obbliga qui a limitarmi a qualche cenno succinto sugli altri articoli del libro.

Mi è parso buono l’intervento del prof. **Claudio Magris** (pp. 21-25), già comparso sul *Corriere della Sera*, sui guai dei “moduli” e dello spartimento delle cattedre. Da prendere in considerazione è l’articolo di **Massimo Firpo** (pp. 31-42) molto ben informato su quello che bolle nella pentola del riformismo becero e parolai degli addetti alla distruzione progressiva della nostra scuola.

L’A. mette in rilievo le chance dei potenti manipolatori della nostra negativa politica scolastica, inventori dei cicli scolastici, ignari del valore della conoscenza del passato, dai Greci a noi, sostenitori della *Facoltà delle Scienze della Formazione*, infarcite di vuoto pedagogismo e ignari della vera cultura.

Non trovo però nessun accenno alla necessità che, dopo le Elementari, la scuola non sia più uguale per tutti, perché i cervelli e le volontà non sono uguali (p. 39), mentre è forte il richiamo alla necessità che la scuola sia finalmente sottratta alla dittatura di maestrucci ignoranti, incapaci di andare al di là di una rozza alfabetizzazione.

Non concordo con il parere del prof. **Giuseppe Ricuperati** (pp. 60-85), decisamente schierato a sinistra, benché, come professore di Storia contemporanea, ci aspetteremmo da lui almeno un minimo di critica per la sua parte politica. Al contrario, stando alle sue affermazioni, la sinistra ha sempre ragione, compreso il prof. **Codignola**, autore, secondo lui, della riforma scolastica (p. 70) (forse per questo è andata così male) e l’ape ingegnosa **Berlinguer** (p. 81) che quanto a ingegno costruttivo non si è dimostrato un

campione. Allineato alla parola dei “capi”, l’A. ha taciuto anche quando avrebbe potuto parlare, perché, secondo lui, l’operato di Berlinguer non era discutibile per identità di partito. (pp. 77-78).

Il prof. **Giorgio Bertone** (pp. 86-106) presenta la rilettura critica di un libro da noi già recensito negativamente (10), quando si sperava che il Centro-destra riscattasse la scuola italiana dalle follie della sinistra. Il che purtroppo non è avvenuto. Sicché l’A. ha la facile opportunità di presentare con spiritosa ironia la vuotaggine delle insulse direttive degli uni e degli altri (“obiettivi formativi” e “competenze”, p.101-2), l’ignoranza diffusa che ne deriva e il risibile contenuto di alcuni temi di esame.

Il prof. **Michele Loporcaro** (pp. 107-131) in sostanza riconosce la situazione disastrosa della scuola italiana e da bravo sinistrorso cerca di addossarne la colpa all’analfabeta Berlusconi e alle sue “tre i”; ma poi, con un sussulto di sincerità, riconosce che i “compagni”, negli ultimi quarant’anni si sono adoperati con molta buona volontà a demolire una delle scuole migliori del mondo.

Tenta di ripararli col pretesto dell’emarginazione dei ceti più bassi, ma è solo un pretesto, perché, fin dal primo ‘900 nella scuola più alta, il Ginnasio-Liceo Classico, c’erano alunni, spesso tra i migliori, che provenivano da famiglie di scarse possibilità finanziarie. Il prof. Loporcaro dovrebbe chiarirsi le idee andando a rileggersi le geniali proposte degli astuti comunisti dell’anno 1959, quando un gruppo di Senatori Comunisti, guidati dal sen. Donini, presentarono il ddl 359 (21-1-59) sull’“Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni”, divisa in due corsi, elementare e medio, senza esami intermedi, né ripetenze, ma con classi di recupero in III e V Elementare (12).

Il prof. **Raffaele Simone**, invece, (pp. 132-156), dopo molto tira e molla, annuncia che dall’80 in poi siamo in una nuova era senza passato, senza cultura, senza ideali, senza niente.

Con il capitolo del prof. **Piermarco Bertinetto** (pp. 157-185) il libro conclude con una gustosa parodia degli insulsi dettami del pedagogismo à la page, responsabile non solo da oggi dell’inarrestabile declino della scuola italiana.

Ci vorranno molti anni, dopo l’allontanamento di una simile deleteria genia, equamente ripartita tra sinistra e destra, prima che la scuola italiana si riprenda dalla grave crisi in cui la si è voluta affossare. Per concludere, malgrado la persistenza di alcune vetuste fedeltà ai dettami di una sinistra demolitrice di una scuola costruttiva, in nome di una vacua scuola di massa, il libro fa sperare: 1) in una apertura alle esigenze della scuola vera, quella che insegna efficacemente, 2) che dopo il quinquennio elementare si presentino diverse possibilità di scelta (con eventuali correzioni di percorso negli anni successivi), 3) che fin dagli ultimi anni delle elementari si sappiano discernere i “capaci e meritevoli” di raggiungere i più alti gradi del sapere e si aiutino efficacemente i “privi di mezzi” a competere con i più fortunati figli di papà, 4) che si restituisca alla classe docente la responsabilità di un insegnamento costruttivo periodicamente controllato con esami efficaci e la dignità

di una professione doverosamente collaudata e debitamente rispettata.

Il tutto al di là e al di sopra degli schieramenti partitici, sempre condizionanti al servizio dell’una o dell’altra fazione.

RITA CALDERINI

(1) Garzanti, 2004

(2) Dalla scuola media unica varata nel 1962 per opportunità politica alla sempre più prepotente invadenza dei sindacati aculturali per antonomasia, agli interessi dei partiti volti a preparare sudditi ignoranti e perciò più docili e maneggevoli, per chi voglia dare la scalata al potere. A proposito di “personalizzazione” è interessante leggere quanto il prof. **Bertagna** ha scritto su “Nuova Secondaria” del 15/02/2006: “Il futuro della scuola è nella personalizzazione dell’apprendimento” e cita l’appoggio entusiastico di un docente inglese; poi prosegue: “personalizzazione dell’apprendimento scolastico e non soltanto individualizzazione della didattica. Per questo la rilevazione dei bisogni di apprendimento si espliciterà sempre più verso forme esperte di valutazione e conoscenza della persona. Perché da noi gli stessi programmi incontrano l’ostruzionismo dei sindacati e di molte parti politiche?”. Per il prof. Bertagna è l’unica opposizione che conta, mentre trascura il noto dissenso di quanto rimane del corpo insegnante qualificato e di coloro che hanno insegnato davvero in anni meno infelici.

(3) È tutto documentato nel mio libro “L’insegnamento del Latino in Italia dalla riforma Bottai alla riforma Gui (1938-1963)” Ed. CNADSI, alla pag. 262.

(4) id. id. p. 263.

(5) e prosegue: “improvvidi riformatori di ieri e di oggi (alcuni li vedrei meglio a dirigere catene di supermercati piuttosto che occuparsi di scuola) tutti affannati a inseguire (com’è giusto) il “nuovo”, stanno chiudendo lo scrigno che contiene i tesori del passato. Pensano ad una scuola totalmente appiattita sull’oggi”.

(6) e prosegue: “senza contare poi che, a più buon mercato, i mass-media si sono fatti carico di procurare le emozioni e i contenuti che prima offriva la letteratura. Abbiamo così assistito al rapido declinamento dell’umanesimo”.

(7) p. II. “La scuola deve formare un individuo fornito di competenze. È la logica delle imprese: assumere l’uomo in base alle sue competenze. La scuola avrebbe soltanto un valore strumentale. E’ addestramento professionale. La formazione della personalità non interessa più”.

(8) e prosegue: “un’università che tende a predisporre il numero di pagine (il minimo indispensabile, cioè pochissime) che occorre leggere per avere un poco di “crediti” e a indicare addirittura il numero di battute non superabili per redigere la poco significativa “tesina” che chiude un magro triennio”.

(9) Cfr. La Voce del CNADSI, XI, ott. ‘73, XIII, nov. 75, XXXII, ott. 94

(10) Cfr. La Voce del CNADSI 38, maggio 2001, pp. 1-2

(11) Cfr. il mio libro già citato, alle pp. 270-1

(12) Come sopra, alle pp. 223-4

PROCESSO ALL’AUTONOMIA SCOLASTICA

Un’analisi seria sulla scuola odierna non può non prendere in considerazione i profondi cambiamenti che investono - non certamente da ieri - l’utenza, i diversi operatori e gli stessi processi culturali.

Di fronte alla società complessa, post-moderna, dei giorni nostri, in continuo e veloce cambiamento, coi suoi mille e passa canali televisivi, con la sempre più elevata diffusione di Internet e con le sue conseguenze negative e positive, come il diretto accesso a fonti diverse di sapere e di informazione, la scuola di qualunque ordine e grado non può continuare a percorrere il solito tracciato, facendo finta che non sia successo nulla. Non si può non tenere conto del fatto che le odierne tipologie di studenti risultano, per certi versi, radicalmente diverse rispetto a quelle che si sono conosciute solo dieci o quindici anni fa.

Con questo non si vuole affermare che erano migliori i ragazzi del passato per cui quelli di oggi sono tutti da buttar via. Ciò che preme invece sottolineare è che, in conseguenza di cambiamenti importanti come quelli sopra ricordati, è inevitabilmente cambiata la fisionomia studentesca anche delle scuole dei centri più piccoli o periferici, in quanto il processo di omologazione in atto non risparmia più nessuno.

È stato rilevato da più parti, per esempio, che gli odierni utenti della scuola risultano confusi, più refrattari agli stimoli dei docenti, meno organizzati nello studio, disordinati e poveri nell’uso dello strumento linguistico, più portati - per quel che concerne tempo libero e interessi -, a trascurare quasi completamente la lettura e a privilegiare lo stare fuori casa col gruppo dei pari.

La tv, che essi guardano quotidianamente, ha insegnato loro che su ogni cosa si può avere un’opinione diversa da quella degli altri; che non ci sono più maestri, professori, teologi, sociologi o esperti alla cui competenza ed

autorevolezza occorra rimettersi: nella “piazza televisiva”, queste figure sono scomparse o, se ci sono, non dispongono di alcuna “voce in capitolo”. sommersi come sono dallo schiamazzo democratico della piazza.

La più grande sfida che ha oggi di fronte a sé la scuola è rappresentata proprio dalla capacità o meno di sintonizzarsi quanto più efficacemente con questa realtà e con queste nuove generazioni. L’Autonomia scolastica avrebbe dovuto costituire lo strumento più idoneo per raggiungere questo risultato così importante.

Si è preferito, piuttosto che migliorare ciò che a scuola non funzionava bene, puntare tutto sulla variazione dell’offerta formativa attraverso l’aggiunzione provvisoria, rinnovabile cioè da un anno all’altro, di attività quanto più allettanti e diverse che scarsa ricaduta hanno sulla reale qualificazione culturale del prodotto scolastico.

Lo strumento autonomistico avrebbe dovuto servire, invece, a facilitare l’apprendimento, ad ottimizzare il profitto dei ragazzi, in termini di dominio dell’oralità e delle scritture, di ampliamento del bagaglio culturale e del livello di civismo.

Tanta movimentazione di progetti non serve a niente, se non si va incontro ai bisogni veri dei ragazzi.

Oltretutto, la maggior parte dei progetti che sono attualmente realizzati nella scuola, oltre a privilegiare tematiche prettamente extracurricolari, s’indirizzano a gruppi di studenti numericamente alquanto limitati.

Si pensi, ad esempio, alle attività teatrali che risultano ormai immancabili in qualunque tipo di scuola, anche per via del fatto che per le stesse attività sono messi a disposizione cospicui finanziamenti regionali ed europei che diversamente - si ritiene - andrebbero smarriti.

Nel quotidiano farsi della scuola poco o

nulla è, dunque, cambiato per effetto dell'autonomia scolastica. Dietro ai tanti cambiamenti di facciata la sostanza è rimasta la stessa. Sì, è vero, sono intervenute tante novità, ma queste non sono riuscite ad incidere né sulla condizione del docente, né su quella del discente, né sull'assetto organizzativo, ovvero sul funzionamento complessivo dell'istituzione scolastica. Anzi, si potrebbe dire che, per certi versi, le cose sono addirittura peggiorate. L'autonomia ha fatto venire a galla, come non era mai accaduto prima, le contraddizioni e i limiti di ogni singola unità scolastica.

Alla profonda delusione per i mancati cambiamenti è subentrato in tanti operatori scolastici uno stato d'incertezza e d'insoddisfazione: non si trovano i soldi per adeguare gli stipendi agli standards europei o per premiare i più capaci ed impegnati professionalmente, mentre si continua a spendere decine e decine di milioni per progetti con ricaduta quasi sempre inadeguata agli sforzi sostenuti per organizzarli.

E dire che non poche erano le aspettative che hanno accompagnato l'entrata a pieno regime dell'Autonomia: elevare la motivazione e la tensione intellettuale di docenti e dirigenti già in forte calo; ottimizzare i risultati del proprio lavoro; disporre di maggiore libertà, abolendo ogni pastoia burocratica; addirittura poter agire sul calendario scolastico e sulla stessa conformazione disciplinare delle cattedre.

Si riteneva, insomma, di poter rompere con l'ufficialità, il formalismo e di riuscire finalmente a stabilire momenti di effettivo e salutare scambio e di poter realizzare quegli approfondimenti e quelle aperture culturali che non avrebbero certamente giovato solo al ragazzo. E Dio solo sa quanto tutto ciò potesse fare bene ad una scuola che, come quella attuale, vede tanti docenti andarsene in pensione e altrettanti giovani docenti prendere il loro posto.

Visto dall'interno, il fervore riformistico sia del Ministro Berlinguer che del Ministro Moratti appare, dunque, ben poca cosa.

Non si poteva certo immaginare che la progettualità dell'Autonomia non avrebbe investito la formazione del docente; che inalterati sarebbero rimasti i rapporti professionali; che non si sarebbe diffuso neppure in minima parte il collegamento tra le scuole né in verticale, né in orizzontale (la cosiddetta continuità verticale ed orizzontale, ovvero le "scuole in rete"); che, insomma, il lavoro scolastico non avrebbe subito cambiamenti di rilievo (le carte, ovvero i POF, mentono) e che tutto ai sarebbe risolto in una miriade di progetti che spesso non hanno rapporto alcuno con le discipline scolastiche e sono destinati a "quattro gatti".

La scuola degli ultimi tempi stando a quanto si coglie dai suoi POF, sembra prediligere le attività aggiuntive di tipo ludico-ricreativo, che sono, d'altra parte, più teatrabili, cioè, si lasciano percepire più facilmente dal mondo esterno fornendo occasioni di gratificazione a buon mercato un po' a tutti: a docenti, dirigenti e a non pochi discenti.

Ma, al di là di ogni altra cosa o della pic-

cola gratificazione che può consentire al singolo docente l'attuazione di questo o di quel progetto, ciò che emerge in tutta evidenza è un senso d'inadeguatezza, dovuto a più di una fondata e seria ragione, come - ad esempio - l'avanzata età dei docenti e dei dirigenti, che riguarda ovviamente la maggior parte delle scuole. L'avvicinarsi del pensionamento è oggettivamente fattore nient'affatto motivante.

Quale azienda privata avrebbe investito - come ha fatto qualche tempo fa l'Amministrazione scolastica - miliardi attraverso un Corso di Aggiornamento di 300 ore nella riqualificazione di un personale, come quello dei dirigenti, la maggior parte dei quali si trovano a due o tre anni dalla pensione?

E, d'altra parte, va sottolineato il fatto che il processo riformatore, avviato dal Ministro miseramente defenestrato dal precedente governo, non ha intaccato due importanti aspetti della realtà scolastica, quali sono appunto la formazione e il reclutamento di docenti e dirigenti. La Scuola biennale di Specializzazione a numero chiuso, istituita allo scopo di formare la futura classe docente in sostituzione del vecchio Concorso a cattedra, fin dall'inizio, ha mostrando forti limiti sia dal punto di vista organizzativo sia da quello della proposta pedagogico-culturale. specie nelle regioni meno attrezzate sotto più di un profilo.

È accaduto così che in una regione come la Calabria - e non solo - il futuro della scuola sia stato ormai deciso con gli ultimi Concorsi a cattedra e magistrali. che hanno provveduto a selezionare - si fa per dire - centinaia e centinaia di docenti e di insegnanti, con commissioni che tutti sappiamo con quali criteri e personale sono state formate.

Che dire, poi, del forte condizionamento di quelle che sono le abitudini e il costume ormai inveterati, come il basso tasso di collegialità e di capacità comunicativa e di programmazione dell'azione didattica ed educativa, con cui l'autonomia ha dovuto fare i conti in tante realtà scolastiche.

I giovani colleghi che si sono accostati alla scuola nell'ultimo periodo hanno fatto presto a capire che aria tira e ad adeguarsi con prontezza alla situazione. Poche riunioni senza alcuna ricaduta sull'effettivo lavoro scolastico, che si devono comunque svolgere, in quanto ciò che conta davvero è che venga compilato un verbale su un qualche registro della scuola.

Tutto ciò, a lungo andare, negli operatori più sensibili crea non poco malessere. E si rafforza sempre più la consapevolezza che la scuola funziona come gli altri servizi, cioè, come i reparti ospedalieri, i diversi uffici comunali, il Comando Vigili, o gli stessi partiti politici; l'impreparazione quasi totale del dirigente spasmodicamente vanitoso, da un lato, la mancanza di senso civico e il diffondersi dello spirito di rassegnazione, dall'altra, costituiscono i fondamenti di un sistema perverso che si spera le generazioni a venire possano riuscire ad eliminare alle radici.

PIER FRANCO FEDERICO
(Liceo Scientifico "Filolao" Crotone)

L'ANGOLO DELL'UNIVERSITÀ

In collaborazione con l'USPUR

IL PROBLEMA DEL DOTTORATO DI RICERCA

Una via senza sbocco

[...] Per misurare l'efficacia di un dottorato di ricerca non si deve fare ricorso ai nuclei di valutazione esistenti a livello locale, o a livello nazionale.

La misura dell'efficacia la può dare solo lo sbocco occupazionale dei partecipanti al corso: se i neo-dottori di ricerca non hanno trovato, dopo un prestabilito periodo di tempo, il previsto sbocco di lavoro e sono rimasti a frequentare le strutture universitarie sede del corso di dottorato, in attesa di partecipare a un possibile concorso di là da venire, il corso di dottorato ha fallito nel suo intento e va eliminato, o per lo meno sospeso per un certo periodo.

L'esperienza di chi scrive sui corsi di dottore di ricerca non è stata positiva perché sono state create tante illusioni in giovani bravi, che hanno perso parecchi anni della loro gioventù senza trovare quello sbocco nella società al quale avevano creduto, o erano stati indotti a credere, quando hanno partecipato alle prove di ammissione al dottorato. Un corso di dottorato senza sbocchi certi nella società non deve essere né programmato, né svolto.

Vediamo ora brevemente cosa è successo per i dottorati di ricerca dalla loro data di istituzione (1980) ad oggi. Ne sono stati attivati tanti, prima sotto il controllo centrale e, da qualche anno (1999) con gestione da parte di ciascuna università.

Se fosse stata applicata la regola del buon senso, i dottori di ricerca avrebbero dovuto trovare senza difficoltà un buon posto di lavoro, con una retribuzione per lo meno confrontabile con quella percepita dal collega che si è subito occupato una volta presa la laurea.

Così non è stato e il numero dei dottori di ricerca senza un'occupazione fissa è cresciuto via via nel tempo, ed oggi ne abbiamo un esercito: sono scontenti del loro stato e protestano. Contro chi? È difficile, per non dire impossibile stabilirlo. Vediamo perché.

Lo studente che si appresta a laurearsi, frequentando lo studio, il gruppo di ricerca ed i laboratori del professore relatore, soprattutto se ha studiato con profitto, riceve la proposta di rimanere in contatto con il professore perché potrebbe maturare la possibilità di essere ammesso a frequentare un certo dottorato di ricerca, di cui è responsabile anche il professore relatore. Lo studente non si chiede se vale la pena di accettare la proposta, né chiede di conoscere quale sarà lo sbocco di lavoro una volta terminato il corso di dottorato. In sostanza lo studente viene affascinato dalla proposta del professore, sogna di imitarne la carriera e già sente di diventare presto professore universitario di ruolo. Il sogno si consolida durante i tre anni di corso del dottorato e incomincia a svanire quando, conseguito il titolo di dottore di ricerca, se gli va bene, può continuare a frequentare lo studio ed il laboratorio del professore relatore, ma una proposta per un lavoro retribuito e continuativo è di là da venire. E questo gioco dell'attesa non è di breve durata, per alcuni può avere un

termine, per molti dura a lungo, fino a quando non si stancano di aspettare.

Di chi è la colpa di tutto questo? Di tutti e di nessuno. Fa male lo studente a non chiedersi seriamente a quale sbocco professionale e/o di carriera potrà portarlo il diploma di dottore di ricerca. Fa male il professore a continuare a credere sull'utilità sociale dell'istituto del dottorato di ricerca anche quando constata e prende atto che il dottorato si morde la coda. Fa male l'università a riservare proprie risorse a quei corsi di dottorato che non hanno portato a posti di lavoro per i dottori che li hanno frequentati.

Siamo in presenza di una responsabilità distribuita, ma non in egual misura: il più delle volte la responsabilità maggiore risiede nell'ingenuità del laureando, che accetta incondizionatamente e senza porsi alcuna domanda sul proprio futuro la proposta un po' troppo generica del professore relatore. Rispondiamo ora alla domanda: contro chi protestano i dottori di ricerca? In mancanza di un interlocutore responsabile la loro protesta non ha risposta da parte di nessuno.

Antonino Liberatore

(Segr. Naz. USPUR)

OSSERVAZIONI SULLO STATO GIURIDICO DEI DOC. UNIVERSITARI

Lo scorso 5 Novembre è stata pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale la legge contenente "Nuove disposizioni concernenti i professori ed i ricercatori universitari e delega al Governo per il riordino del reclutamento dei professori universitari". [...]

Valutazione

Il primo aspetto che più di ogni altro rende deficitario il provvedimento è la totale assenza nel testo di un qualsiasi riferimento alla valutazione delle attività di ricerca e didattiche dei ricercatori e dei professori universitari. Sintomatica del modo in cui è avversata la valutazione nel mondo accademico è la dinamica con cui, partendo dal testo base presentato nel gennaio 2004, il riferimento alla valutazione sia andato attenuandosi con i vari passaggi nelle commissioni parlamentari e nei tavoli tecnici ministeriali, fino a scomparire del tutto nella versione approvata in via definitiva lo scorso 25 Ottobre.

Non è possibile pensare ad un riordino dello Stato Giuridico senza l'introduzione di un valido e rigoroso sistema di valutazione che periodicamente (su base almeno triennale) e sistematicamente vada a verificare lo standard qualitativo e quantitativo delle attività svolte dai ricercatori e professori universitari, prevedendo al contempo un opportuno sistema premiale o di disincentivi a carico degli Atenei e delle strutture di ricerca di appartenenza dei soggetti valutati.

L'introduzione di un tale sistema, oltre a creare un circolo "virtuoso" volto alla valorizzazione del merito ai diversi livelli del processo di reclutamento, renderebbe quest'ultimo meno assoluto perché inquadrato in un contesto più ampio che lo vede solo come uno dei fattori che regola-

no il sistema universitario della ricerca e della didattica. In quel contesto, infatti, la fase di reclutamento, che potrebbe assumere anche forme diverse (concorso, reclutamento diretto, ecc.), sarebbe seguita e soprattutto valutata con procedure in itinere periodiche e sistematiche, per l'intero arco di permanenza nei diversi ruoli anziché una volta per tutte al solo ingresso.

Riserve di posti

L'assenza di riferimenti ad un sistema di valutazione è ancor più sorprendente se abbinato alla serie di provvedimenti, presenti nel testo, riguardanti la riserva di idoneità a livello nazionale, volti a favorire le progressioni di carriera sulla base dell'anzianità di ruolo.

Sebbene non si possa generalizzare, è sotto gli occhi di tutti che l'istituto delle riserve di posti nei concorsi universitari ha prodotto nel passato non poche storture permettendo l'ingresso nel sistema di soggetti non sempre idonei allo svolgimento di attività di ricerca.

Proprio per questo, ai più giovani le riserve di posti appaiono contraddittorie ed inconciliabili con il sistema universitario. Non è chiara, infatti, la necessità di creare due canali alternativi per la verifica delle capacità di svolgimento delle attività di ricerca e didattica. Per uno stesso posto bandito per quella idoneità dovrebbero concorrere tutti alla pari; se un candidato ha più anni di carriera alle spalle avrà sicuramente avuto modo di produrre maggiori risultati di uno più giovane ed è quindi nei doveri della commissione valutare il maggiore merito. I canali riservati, al contrario, creano disparità di trattamento e falsano i processi di reclutamento che vogliono basarsi sul merito.

Nel testo approvato, inoltre, una parte di tali riserve (in particolare quelle per il passaggio da Professore Associato a Professore Ordinario) non sono di tipo transitorio come successo negli anni passati, ma addirittura permanente, non essendo limitate nel tempo con l'indicazione del numero di tornate concorsuali in cui prevederle.

In questo modo l'anzianità di ruolo diventa, di fatto, un requisito necessario e suffi-

ciente per la progressione di carriera. Sebbene la Legge dica "che l'idoneità non comporta diritto all'accesso alla docenza" (comma 5), la prassi sarà sicuramente diversa, così come accaduto nelle procedure di valutazione bandite tra il 1999 ed il 2003. In quel periodo, infatti, meno del 10% di tutti i soggetti che ottennero una idoneità non furono poi assunti in ruolo dalle Università italiane. Ciò dimostra nei fatti che per gli idonei, indipendentemente dal loro numero e dal fabbisogno, la successiva assunzione in ruolo è certa in più del 90% dei casi.

Questo fenomeno non è da sottovalutare se si considera che, per ciascun posto bandito, il numero delle idoneità veniva triplicato nei primi due anni e raddoppiato negli anni successivi producendo un numero di idonei (e, come dimostrato, di assunzioni in ruolo) sicuramente superiore al reale fabbisogno del sistema universitario, togliendo spazio ai giovani o ritardandone il loro ingresso.

La motivazione alla base di tale prassi consolidata è dovuta al fatto che la stragrande maggioranza degli idonei sono soggetti già strutturati nei ruoli accademici e quindi, oltre a partecipare a tutti i livelli ai processi decisionali di allocazione delle risorse (Dipartimenti, Facoltà, Senati Accademici e CdA), possono esercitare una forte pressione per la propria progressione di carriera.

Come detto in precedenza, l'attivazione di un efficace sistema secondo cui la distribuzione delle risorse avviene sui risultati della valutazione complessiva dell'Ateneo in termini di qualità ed equilibrio di sistema, avrebbe reso meno pesante il problema delle idoneità ed avrebbe messo gli Atenei in condizione di poter/dover scegliere sulla base del merito. A quel punto si sarebbero potute prospettare diverse soluzioni: dall'ipotesi più futuribile dell'abolizione totale dei concorsi con reclutamento diretto da parte dei singoli Atenei, fino a quella, più immediata e semplice da attuare, della lista nazionale aperta, senza limite al numero di idoneità. [...]

Rocco Rizzo
(Università di Pisa)

RIFLESSIONI SUL CASO PELLICCIARI

Qualche riflessione sul caso Pellicciari, prima che altri fatti di cronaca lo travolgano. Ho visto in TV la valente collega (e storica di riferimento per il cattolicesimo integrista) difesa da Ferrara e Battista e attaccata da un livido Bruno Gravagnuolo oltre che dalla Armeni. La sensazione nettissima è stata questa: si contestano solo gli insegnanti cattolici integristi, gli unici che danno veramente fastidio. I pretesti concettuali sono sempre gli stessi, già messi in campo nel caso del sottoscritto: l'insegnante cerca di convincere gli studenti della sua visione della storia. E che altro deve fare un docente, anzi diciamo: che altro può fare? Benissimo ha fatto la prof.ssa Pellicciari a ricordare che da oltre trent'anni impera nella scuola l'ideologia marxista, anzi io correggerei così: impera l'ideologia radical-progressista, che può vestirsi anche di liberalismo "conservatore" ma è sempre la stessa, essenzialmente

relativista e anticristiana. Solo che essa passa per "asettica", "neutrale", mentre "di parte" sono solo i docenti che, dotati di convinzioni forti e di adeguata cultura, la capovolgono completamente mostrandone l'aspetto ideologico. È questo che fa saltare i nervi all'avversario: accorgersi che non sono i soli "colti", che c'è un'altra cultura radicalmente alternativa alla loro. È infatti insieme ridicolo e inconcepibile che vengano contestati insegnanti di vasta cultura, autori di pubblicazioni prestigiose come la Pellicciari, e mai le legioni di docentucoli ignoranti, capaci solo di trasmettere agli studenti il loro conformismo e i loro pregiudizi, così ben dipinti da Rino Cammilleri (che dalla scuola è fuggito a gambe levate) nell'"Ombra sinistra della scuola".

Perché, come ha ben detto Pierluigi Battista, ciò che i critici della Pellicciari ignorano o fingono di ignorare è che me-

diamente nella scuola NON SI FA CULTURA E NON SI FA EDUCAZIONE e gli studenti imparano soltanto le "istruzioni per l'uso", come hanno scritto Lucio Russo (di sinistra) in "Segmenti e bastoncini" e Paola Mastrocola in "La scuola spiegata al mio cane". Trovo stupendo e fondamentale quel che Battista ha detto. La scuola ha disperatamente bisogno di insegnanti che trasmettano passione, anche attraverso convinzioni forti. Ed è mostruoso che i comunisti neghino questo e si rifugino nelle viete parole d'ordine dell'"imparzialità" e della "medietà", che sono i miti fasulli di cui la scuola sta morendo. Salvo naturalmente rivendicare per se stessi il diritto-dovere di averle e di manifestarle, quelle convinzioni.

Mi permetto di aggiungere che c'è un tabù che nemmeno la Pellicciari ha toccato e che solo il sottoscritto, che io sappia, ha osato violare: quello del revisionismo olocaustico. Perché lei ha letto in classe "Le idee sul destino del mondo" di Hitler, ma io ho letto Jurgen Graf e Richard Harwood e per di più ho spiegato la teologia cattolica tradizionale sull'ebraismo. Sarà per questo che io di ispezioni ne ho subite cinque in sette anni oltre a sei mesi di sospensione "cautelare". E sarà pure per questo che, in un programma sulla libertà d'insegnamento, Ferrara non ne ha voluto sapere di sentire il sottoscritto. Evidentemente anche per lui, sedicente libertario, questa libertà ha un limite.

FRANCO DAMIANI
(Liceo Scientifico "I. Newton" - Camposampiero (PD))

LETTERE

Caro direttore, osservando la realtà sociale nella sua dinamica evolutiva, soprattutto riguardo all'importante mondo giovanile, mi viene da fare una particolare considerazione. Mi pare di poter affermare, in linea di massima, che il settore in cui i giovani fanno davvero affidamento sul merito personale e fanno appello a tutte le proprie risorse per conseguirlo, è soprattutto quello atletico-sportivo; a parte la vocazione spiccata di determinati individui o le eccezionali potenzialità di chi in altri settori riesca a meritarsi il successo. Per il resto, in genere, devo purtroppo constatare che le nuove generazioni, partendo dalle prime fasi della loro crescita, poco avvertono il senso della competitività perseguita con fiducia e ardore, capacità e volontà nel segno appunto del merito. Questo accade in particolare nella scuola, là dove, invece, si dovrebbe selettivamente sviluppare lo spirito di emulazione, in funzione meritocratica, che dovrebbe fare dell'allievo, fin dalle sue prime esperienze, un atleta alle prime armi, teso alla conquista del successo con le sue effettive forze personali. Così come accade quando questi giovanissimi sono alle prese con il proprio ruolo atletico in una qualsiasi gara sportiva. Io penso che ciò segnatamente dipenda dal fatto che noi "grandi", chiamati a giudicarli - come nella scuola - sul piano scientifico-disciplinare, non adottiamo criteri di valutazione imperniati appunto sul merito personale. A condizionare il giudizio sono spesso tante altre motivazioni, come le ragioni assistenziali di natura socio-umanitaria, l'indulgente

comprensione per limiti non trascurabili in fatto di capacità e volontà. E questo non giova alla Scuola, che non è un ente assistenziale, ma un'istituzione intesa a formare dei buoni cittadini e dei professionisti degni attraverso un'azione didattica-educativa che premi capacità e volontà in funzione del merito.

ALDO MORRETTA

IN MEMORIAM

Mentre andiamo in macchina giunge notizia della morte improvvisa della

prof.

MARIA MOCCI COSENZA

nostra socia da molti anni, già docente di latino e greco nel Liceo Classico, Segretaria Generale dell'AICC, fedele sostenitrice della cultura classica. Ne diamo l'annuncio con vivo rimpianto.

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. 6-7

Direzione Redazione
Via Giustiniano, 1
20129, MILANO

Direttore responsabile
Rita Calderini

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

Arti Grafiche Donati
Via Bizzozzero, 101 - Cormano (Mi)



"Associato all'USPI Unione
Stampa Periodica Italiana"