

# 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

## 69° CONVEGNO NAZIONALE DEL CNADSI MILANO, 12 NOVEMBRE 2012

### Mozione n. 1

I soci del CNADSI, riuniti in Milano nel loro 69° Convegno nazionale osservano con costernazione lo stato in cui è ridotta la scuola italiana. La Repubblica ha di fatto dismesso la scuola, tenendo per sé solo le componenti di natura gestionale e burocratica. Dietro il paravento della cosiddetta autonomia il sistema scolastico della Nazione è stato frantumato in una miriade di pseudo-aziende – tra le quali si vorrebbe suscitare una ridicola e comunque inaccettabile competizione – aventi come referenti il “territorio”, gruppi della cosiddetta società civile e addirittura i singoli, cui sono chiamate a fornire, come a clienti e a utenti, “prodotti” e servizi. Preoccupano oltre tutto progetti di legge tuttora sul tappeto, che immetterebbero nel governo delle scuole persone esterne, con la possibilità che la componente docente sia addirittura minoritaria negli organi direzionali collegiali. **Rilevano** che conseguenza di tutta questa situazione sono, a parte le difficoltà enormi cui vanno incontro alunni costretti da ragioni famigliari a trasferirsi da un punto all’altro del Paese, 1) l’abbassamento pauroso dei livelli di preparazione culturale e di formazione intellettuale degli alunni, accompagnato da fenomeni sempre più diffusi di disinteresse e noia, quando non di regresso e involuzione delle capacità intellettive e di ragionamento; 2) ancor peggio, l’incapacità della scuola di suscitare negli alunni difese dagli aspetti più fatui e pericolosi del mondo attuale, e insieme l’inefficacia di essa riguardo alla loro formazione sociale, civile, morale e in definitiva umana: donde la scuola da un lato diventa sempre più palestra di quanto viene eufemisticamente denominato “bullismo”; dall’altro lascia in un numero sempre maggiore di giovani una complessiva insensibilità ai valori, con conseguenze anche tragiche. **Auspicano** che le forze politiche si rendano conto della situazione, prendano le distanze dalle correnti ideologiche e, ahinoi!, pedagogiche che hanno portato ad essa, in modo che le leve giovanili, giù esigue, non vadano definitivamente perdute.

### Mozione n. 2

I soci del CNADSI, riuniti in Milano nel

loro 69° convegno nazionale **denunciano** la situazione determinata dalla generalizzazione, iniziata nel 2003, delle 18 ore settimanali di insegnamento frontale, specialmente nelle scuole secondarie superiori. Per ottenere un risparmio che in anticipo doveva essere previsto come ribabile, la costrizione alle 18 ore ha portato alla frantumazione di quasi tutte le cattedre, donde la perdita presso che completa della continuità didattica, con danni vistosi per la formazione personale e il profitto scolastico degli alunni, e con il crearsi di forti disparità anche tra una sezione e l’altra dello stesso istituto. **Osservano** con rammarico come il miope intendimento al risparmio si sia incontrato con la deteriore teoria pedagogica che prevede la trasmissione di “saperi” parcellizzati come indipendenti dalla persona dell’insegnante (o istruttore, ormai) che la operi (un pedagogista tuttora attivo ha definito la cattedra “cancro della scuola italiana”). **Auspicano** che l’esame della questione, visti anche gli inconvenienti pratici cui le 18 ore per tutti hanno dato luogo, venga affidato a persone che di scuola si intendano veramente, piuttosto che a funzionari ministeriali e ad “esperti” di contabilità per di più dalla dubbia preveggenza.

### Mozione n. 3

I soci del CNADSI, riuniti in Milano nel loro 69° Convegno nazionale, **giudicano** come affatto negativo il progetto governativo (che sembra per ora sospeso, non si sa fino a quando) di aumentare da 18 a 24 le ore settimanale di lezione per ogni insegnante. **Rilevano** con preoccupazione come dietro al nuovo “taglio” motivato con esigenze di risparmio ci sia – ben più grave – l’attuarsi della concezione dell’insegnamento elaborata da influenti pedagogisti e che si è andata affermando in questi anni in diversi ambienti, dal Ministero ai sindacati ai dirigenti scolastici e addirittura a insegnanti: il “docente” trasmette un sapere asettico e parcellizzato, “sommministra” dei test di verifica, li corregge con i relativi trasparenti constatando le “competenze”, “conoscenze” o “abilità” acquisite; come gli istruttori delle scuole di guida, che nessuno si sogna di chiamare “maestri” o “professori”. È evidente che in tale prospettiva le ore posso-

no diventare benissimo 24 e magari, domani, 36. **Auspicano** che il mondo della scuola sappia reagire a questa tendenza, e non solo con ragioni meramente sindacali, ma facendo valere la specificità del

proprio lavoro, sè da indurre la pubblica opinione e quanti la rappresentano nella politica e nella stampa a rendersi conto del pericolo cui la formazione delle giovani generazioni va incontro.

## BREVE CRONACA DEL 69° CONVEGNO C.N.A.D.S.I.

Il giorno 12 novembre 2012, in Milano, si è tenuto il 69° Convegno Nazionale del C.N.A.D.S.I. L’incontro è stato patrocinato dall’Amministrazione provinciale di Milano, che ha ospitato l’evento presso la biblioteca annessa al Palazzo della Provincia; questo appoggio, quindi non solo formale, si è già ripetuto diverse volte negli ultimi anni e riconferma la sensibilità della Provincia verso temi fondamentali per la comunità in tutti i suoi ambiti: educativi, professionali, sociali. In particolare è un gradito dovere ringraziare l’ing. **Umberto Maerna**, Assessore alla Cultura e Vice Presidente della Provincia che è riuscito a trovare lo spazio per rivolgerci un messaggio, non certo di circostanza, all’inizio del convegno.

Quindi il presidente prof. **Enrico Orsi**, dopo aver riportato il saluto e l’augurio di un proficuo lavoro da parte della prof. **Rita Calderini**, legge i messaggi di adesione pervenuti da autorità o soci impossibilitati al partecipare al convegno.

Viene quindi dato inizio ai lavori del 69° Convegno dal tema “La Scuola da istituzione della Repubblica a servizio all’utenza” con le relazioni del prof. **Filippo Franciosi** e del prof. **Matteo D’Amico**. La relazione del prof. Franciosi viene riprodotta in questo numero del notiziario, mentre per la parte sviluppata dal prof. D’Amico si provvederà in un prossimo numero. Il Presidente dispone di una registrazione digitale degli interventi, che potranno essere trasmessi a tutti coloro che fossero interessati ad ascoltarli in for-

ma originale; per eventuali richieste si potrà fare riferimento al telefono 3382390050 oppure, per posta elettronica, a: [enrico.orsi@polimi.it](mailto:enrico.orsi@polimi.it). Dopo diversi interventi che hanno seguito le due relazioni, i soci presenti hanno approvato le mozioni che vengono qui riportate e discusso della situazione generale dell’associazione ricollegandosi anche alle decisioni assunte nell’Assemblea Generale tenutasi in concomitanza del 68° Convegno (Milano, 4 novembre 2011) in merito al rinnovo delle cariche sociali e ad un’azione di consolidamento e rilancio dell’attività associativa. Conseguentemente, anche in vista dei prossimi incontri, sollecito nuovamente contributi scritti, suggerimenti e temi per eventuali approfondimenti e per la loro diffusione: l’insegnamento di alcuni gruppi omogenei di discipline (come si è fatto per le lingue nel 68° Convegno; si potrebbe ora pensare a matematica e fisica, a scienze, a storia e filosofia); la scuola elementare come cardine di tutto l’iter scolastico; la scuola statale, non statale e parentale; effetti sull’educazione di teorie aberranti nel campo dei rapporti di genere; libri, e-book e informatizzazione diffusa; la selezione dei docenti e della dirigenza scolastica... Non si tratta di una lista di proposte, ma semplicemente uno stimolo a proposte, che possono comprendere parte di quanto indicato o, possibilmente, fornire ulteriori temi meritevole di una discussione ed elaborazione da parte del C.N.A.D.S.I.

E. O.

## COMUNICAZIONE

Si comunica che le coordinate del nuovo conto corrente bancario del C.N.A.D.S.I., appoggiato a Banca Prossima, in Milano, sono:

**IT20 D033 5901 6001 0000 0073 354**

Il cambiamento di conto è motivato dalla sensibile riduzione dei costi rispetto alla situazione precedente.

**D’ora in poi si dovrà far riferimento unicamente a questo recapito per tutte le operazioni di accredito, indicando il CNADSI come beneficiario.**

**Altre intestazioni di assegni portano a notevoli complicazioni amministrative, quando non all’impossibilità di riscossione.**

Si confida nell’attenzione e precisione di tutti i soci ed amici.

## RELAZIONE DEL PROF. FILIPPO FRANCIOSI: LA SCUOLA ITALIANA DA ISTITUZIONE DELLA REPUBBLICA A SERVIZIO ALL'UTENZA

Svolgerà il tema del nostro Convegno attraverso un percorso storico, mentre il collega D'Amico approfondirà la natura e le conseguenze di questo cambiamento, indicando magari qualche prospettiva. Due piccole premesse sono necessarie: 1° userà il termine "Repubblica" quasi mai in senso stretto (la Repubblica italiana), ma quasi sempre nel senso di *polis*, di comunità politicamente strutturata: in ogni caso penso che non nasceranno equivoci. 2° L'espressione "istituzione della Repubblica" non si trova in alcun testo di legge di alcun livello, da quello costituzionale a quello delle ordinanze o circolari: lo usiamo noi per rendere non solo un concetto, ma anche una realtà che storicamente si è costituita e presentata in modo abbastanza chiaro. Invece "utenti", "utenza", "servizio all'utenza" sono espressioni comparse ad un certo momento anche in testi ufficiali, come vedremo più avanti.

Tornando alla Repubblica e alla scuola come una delle sue istituzioni, risulta che quest'ultima ha una data di nascita, il 21 aprile del 1792, quando il marchese di Condorcet lesse all'Assemblea legislativa il suo *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*. Nelle 55 paginette del *Rapport* c'è davvero tutto, e non solo la terminologia ancor oggi in uso (scuola primaria, secondaria, istruzione superiore, ecc.), ma i problemi: quanto di autorità rimane ai genitori e quanto ne compete ai docenti, l'indipendenza dall'autorità politica che tuttavia non può essere assoluta, l'istruzione femminile, l'insegnamento della religione, come raggruppare le materie, la selezione degli insegnanti, l'educazione permanente, il riferimento all'Europa: tutto. Non vi è detto: "La scuola è un'istituzione della Repubblica (o del Regno, perchè nominalmente c'era ancora quello) o dello Stato"; ma che questa sia la sua natura si desume da diverse affermazioni contenute nel *Rapport*, del tipo: "La scuola è la sede in cui si persegue e si realizza il fine dell'Istruzione nazionale". Presupposti e fini di quest'ultima sono i lumi della ragione e i tre "immortali principi" che ne discendono: libertà, uguaglianza e fratellanza; ma tra essi soprattutto, data la natura della scuola, l'uguaglianza. Da cui, intanto, discende che l'istruzione primaria è obbligatoria e gratuita. La scuola deve dare a tutti la possibilità di progredire nei "lumi" e di realizzarsi, al tempo stesso far sì che la Nazione possa contare su un numero maggiore di cittadini preparati. Naturalmen-

te, dati i tempi, si insisteva molto sulla scuola primaria "scuola del leggere, scrivere e far di conto" (la "scuola di Pinocchio", come la bollerà un pedagogista oggi in voga), con in più un'educazione morale e civica fondata sulla Dichiarazione dei diritti dell'uomo e sulla Costituzione del 1791, viste come espressione della ragione e della morale naturale.

Il Progetto di decreto che faceva seguito al Rapporto non fu mai varato e applicato, anche se tutti i provvedimenti rivoluzionari ebbero come base, più o meno, i dettami di Condorcet. In ogni caso l'attuazione di un sistema nazionale di istruzione procedette con difficoltà, facendo più volte rimpiangere la situazione pre-rivoluzionaria. Questo stato si prolunga sotto il Direttorio e sotto il Consolato, al punto che la legge del 1802 si astiene da promesse ambiziose: lascia ai Comuni la scelta dei maestri e ai sottoprefetti il compito di vigilare sulle scuole.

Napoleone lascerà sostanzialmente intatta la sistemazione della scuola primaria, e si occuperà con diverse leggi e decreti della secondaria, alla quale è assegnato il compito di formare le élites della Nazione. Alla fine l'Imperatore potrà asserire, come è scritto nella cripta degli Invalidi: "J'ai institué un système d'éducation nationale publique". In effetti nella scuola napoleonica è insita la funzione nazionale che alla fine dell'Ottocento il grande Jules Ferry esplicitò nelle due massime: "Qui (nella scuola elementare ndr) la Nazione si prende cura del suo futuro"; e "Selezione dei migliori per il progresso di tutti" per la secondaria.

Chiudo questa parte mostrando quali fossero i fondamenti ideologici della scuola napoleonica. Non vengono ovviamente negati i principi illuministici dell'epoca rivoluzionaria, ma vengono concretizzati su basi nuove, espresse nel decreto imperiale del 1808. Tali basi sono: 1° i precetti della religione cattolica (!); 2° la fedeltà all'Imperatore e alla dinastia, presidio della Francia e delle idee liberali proclamate dalle Costituzioni; 3° l'obbedienza ai dettami dell'insegnante, che hanno per scopo la formazione di cittadini devoti alla loro religione, al loro principe, alla patria, alla famiglia. La scuola napoleonica - infatti passata alla storia come la scuola di "Dio, patria e famiglia", anch'essa più volte oggetto di attacchi, se non di beffe, come quella di Pinocchio.

\*\*\*

Lasciamo ora la Francia, cui torneremo di striscio più avanti, e veniamo

all'Italia. Qui, pur con gli effetti del ciclone napoleonico, l'ideologia della scuola non è identica a quella francese, nè, è così univoca, sia perchè diversi sono gli Stati, sia perchè le posizioni dei politici sono spesso diverse da quelle, varie oltretutto, di agitatori, ideologi, pensatori in senso lato. Del resto già l'illuminismo in Italia, che pure assumeva sfumature diverse nei suoi vari centri, assumeva caratteri che a loro volta lo distinguevano da quello francese e di altri paesi. Inoltre una personalità come quella di Vincenzo Cuoco (giustamente me lo ricorda il collega Camizzi), superando l'astratto razionalismo illuministico, voleva che la scuola trovasse le sue radici nella tradizione e nella storia, secondo un'impostazione di matrice certamente vichiana, da cui non mancherà di nutrirsi lo stesso Giovanni Gentile.

Ma noi qui consideriamo brevemente solo le leggi emanate prima dal regno di Sardegna, e poi dal regno d'Italia. E, voglio precisare, non mi occuperò tanto degli ordinamenti che tali leggi stabilirono, quanto del modo di vedere la scuola che esse dichiarano o sottintendono. Cito per prima la legge Boncompagni dell'ottobre 1848, seguita di poco allo Statuto albertino. Essa dichiara l'Istruzione "ufficio civile e non religioso": sottolineo "ufficio", cioè compito dello Stato (senza alcun sentimento anti-cattolico, anzi, era prevista un'ora di Religione in tutte le scuole, insegnata da un sacerdote). La legge stabiliva il controllo dello Stato su tutte le scuole, pubbliche e private, mediante il Ministero dell'Istruzione pubblica, fondato l'anno precedente 1847, e ora anche con i Provveditori agli Studi. L'istruzione elementare è a carico dei comuni come in Francia, ed è obbligatoria e gratuita. Non c'è traccia di una ideologia ufficiale, nè, tanto meno, di una pedagogia di Stato.

Con la legge Lanza del 1857 si precisa che l'insegnamento è pubblico o privato: il Ministero governa il primo e sorveglia il secondo; per far ciò esso si avvale del Consiglio superiore di Pubblica Istruzione. Unico principio diciamo "dottrinale" è che "la religione cattolica è fondamento dell'istruzione e dell'educazione religiosa" (art. 10). E la legge Lanza è passata alla storia come la legge del Crocefisso nelle scuole.

Due anni dopo (13 nov. 1859), dopo l'annessione della Lombardia, vede la luce la ben più nota legge Casati. Essa riordina tutta l'istruzione, dalle elementari all'università (con uno sguardo al sistema germanico: Casati proveniva dal Lombardo-veneto), pur riservando speciale cura alle prime. In fondo ribadisce le funzioni di governo e sorveglianza previste dalle

leggi precedenti; è la legge in vigore al momento dell'unità d'Italia. Essa non dice che cos'è la scuola, come si vede dallo stesso art. 1, che suona: "La pubblica Istruzione si divide in tre rami ecc.". La legge cioè ordina, dispone, sanziona: lascia sottintendere che lo Stato ha un dovere da adempiere, quello di garantire l'istruzione.

È dunque il momento di precisare che tutte queste leggi non erano ancora espressione di un'ideologia nazionale applicata alla scuola: esse curavano l'aspetto organizzativo, sancivano il compito di vigilanza, con venature sociali rivolte principalmente alla riduzione dell'analfabetismo. Ma col 1860 vengono anche delle novità. Da un lato si precisa la posizione sottesa alle leggi ricordate, come avviene da parte di uomini di Stato, quali Cavour e Minghetti. Questi per esempio afferma: "L'istruzione pubblica è certamente interesse che lo Stato non può e non deve trascurare: vero che, se i padri di famiglia, se gli istituti privati di qualsiasi maniera, se le associazioni libere bastassero a provvedere alla debita istruzione di ogni cittadino, cesserebbe nello Stato la necessità di pigliarne cura diretta". E poi, distinguendo istruzione da educazione, Minghetti riteneva che "lo Stato possa istruire, non educare, dare nozioni, ma non suscitare ideali".

Contro questi modi di vedere si lancia a testa bassa il Mazzini. Già nel 1860, nell'opera *I doveri dell'uomo* si scaglia contro la posizione "borgheese" emersa in Francia con la rivoluzione del 1830:

"Non è ammissibile riconoscere a chiunque il diritto di ammaestrare i giovani. Il grido dei "dottrinari" di quella rivoluzione "Libertà d'insegnamento!" disereda la Patria di ogni direzione morale. Senza Educazione nazionale non esiste nazione... Quel grido è funesto all'Unità della Patria!... Esigete l'impianto di un sistema di educazione nazionale (le parole di Napoleone! ndr) gratuita e obbligatoria per tutti". Appare quindi in Italia l'Educazione nazionale. In tale visione il maestro da un lato trasmette un'istruzione che specialmente in quei tempi era presso che impossibile ricevere in sedi diverse dalla scuola, ma dal lato dell'educazione "egli, più che lo strumento della Nazione, è nella sua classe la Nazione stessa che educa": una funzione e un compito assolutamente insurrogabili e in-sussidiabili da parte della famiglia, di gruppi, di corporazioni. Con l'avvento della sinistra nel 1876, dato il prevalere delle correnti positivistiche ci si sarebbe aspettati un orientamento della scuola verso l'istruzione in senso stretto. Invece dalla legge Coppino del 1877 (e il ministro per redigerla si avvale della col-

laborazione del pedagogista positivista Aristide Gabelli) viene introdotto tra le materie curriculari delle elementari l'insegnamento di "Prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino": una specie di ritorno a Condorcet. Così il maestro veniva investito in modo pienamente ufficiale del compito di educatore nella sfera morale e civile. Il libro *Cuore* e quello che per più aspetti è il rovescio della stessa medaglia, *Pinocchio*, furono espressioni tipiche di quella temperie, di cui rimasero a lungo le tracce nella sensibilità popolare: io stesso ricordo di aver sentito, da ragazzino, da parte di persone adulte o anziane frasi come: "Non ti hanno insegnato a scuola un po' di educazione?", "E' questa l'educazione che ti insegnano a scuola?".

Il permanere, a fianco dell'orientamento positivisticco, delle istanze patriottiche o nazionali provenienti dal Risorgimento da poco concluso (o, per qualcuno di quei tempi, non ancora concluso) caratterizzerà la scuola italiana fino alla I guerra mondiale (o IV guerra d'indipendenza); e l'esito vittorioso darà a tali istanze ulteriore slancio. Nel giugno 1918 Giovanni Gentile aveva reclamato la necessità di "una scuola degna del popolo che uscirà vittorioso dal grande cimento". Naturalmente questa è solo una delle basi ideologiche della sua riforma, che qui ovviamente non è la sede di analizzare, ma che fu frutto di una riflessione più che ventennale, che aveva presenti anche i principali modelli europei (*l'école républicaine* di Jules Ferry, il sistema germanico, che egli preferiva vedendolo meno intellettualistico e per diversi aspetti più ricco; giudicava invece sostanzialmente estranei alla nostra mentalità e tradizione i sistemi anglo-sassoni). Va comunque rilevato che neanche nelle leggi del 1923 e del 1925, che contengono la riforma Gentile, compare la definizione della scuola come "istituzione della *Respublica*" o altre similari. Senza dubbio il concetto è sotteso, mentre in forma più esplicita è rintracciabile in un grande numero di interventi, articoli, libri del filosofo riformatore, prodotti in almeno un quarto di secolo. "Leggi e regolamenti (compresi i suoi, naturalmente, ndr) non creano la scuola"; essa è "più di un organo dello Stato", anche se in taluni momenti lo è (scrutini, rilascio dei diplomi...): "la scuola è lo Stato quando esso, in quanto spirito, si eleva e si forma nelle coscienze delle giovani generazioni". Il fatto poi che "lo Stato sia suprema coscienza del popolo italiano" fa sì che la scuola adempia alla sua funzione formativa "attualizzando le radici storiche della Nazione", cioè il suo passato. Essendo dunque chiaro che per Gentile (che qui riprende anche

Mazzini, e lo dichiara) la scuola è addirittura lo Stato nel momento in cui essa forma le coscienze dei giovani, dire secondo il nostro punto di vista che essa è un'istituzione può sembrare addirittura riduttivo.

Il carattere "istituzionale" della scuola si precisa con il riformatore successivo a Gentile, cioè Giuseppe Bottai. Se della riforma Gentile sia consideriamo i filoni storico-tradizionali da cui si alimentò (p. es. Vico, Cuoco e Mazzini), ancor prima che la matrice idealistico-attualistica, sia guardiamo a come si realizzò, possiamo dire che fu una riforma liberal-nazionale, anche se a posteriori Mussolini la qualificò "la più fascista delle riforme". Con Bottai si fa, per così dire, un passo avanti. Nella Carta della Scuola approvata dal Gran Consiglio del Fascismo il 15 febbraio 1939 la Scuola (sempre con la *S* maiuscola) è detta "fondamento primo della solidarietà di tutte le forze sociali" e, quale "Scuola fascista, per virtù dello studio concepito come formazione di maturità, attua il principio di una cultura del popolo..." (dichiaraz. I della Carta). La scuola è anche servizio (dich. II), ma in un senso del tutto diverso da quello del titolo del nostro Convegno: come i giovani prestano (prestavano) il servizio militare, così nella scuola il servizio lo prestano gli alunni frequentandola e applicandosi. Altre due novità: 1° (dich. VI) la scuola non è fatta solo di studio, ma di tre elementi: studio, lavoro, esercizio fisico; 2° (dich. VII) si parla apertamente di collaborazione tra scuola e famiglia "in intimo e continuo rapporto ai fini dell'educazione e dell'orientamento degli alunni... Genitori e parenti partecipano alla vita della Scuola e vi apprendono quella comunione di intenti e di metodi, che sorregge le forze dell'infanzia e dell'adolescenza sulle vie della religione dei padri e dei destini dell'Italia". Questo del ruolo dei genitori è uno dei punti più scabrosi, colto - come s'è visto - già dal Condorcet, per limitarci ai tempi moderni. Urtò contro questo scoglio, non ostante la sua disposizione di apertura, lo stesso Gentile (giù nel 1928 esponenti della sinistra gentiliana, come U. Spirito, davano la riforma giù fallita, proprio per l'opposizione dei genitori). Ora Bottai parla addirittura di "ingresso dei genitori". Ma ai suoi tempi, data la robusta ed elevata posizione della scuola nella compagine della Nazione e dei suoi ordinamenti, la presenza dei genitori era accettabile e in certo senso contenibile, e tale rimase ben dopo la caduta del fascismo. Io stesso ricordo di aver sentito, in uno dei primi giorni del mio primo anno di insegnamento (autunno 1961), il preside ribattere a una coppia di genitori che contestava la mancata ac-

cettazione della giustificazione di un'assenza: "Anche la scuola ha i suoi diritti!" Oggi un frase simile non avrebbe nessuna base, nè normativa, nè *de facto* cioè nella pubblica sensibilità.

Il carattere della scuola come istituzione fissato da Bottai permase, dicevo, anche dopo la caduta del regime. La stessa Commissione alleata del 1945 con il suo intento di "defascistizzare la scuola italiana" confermeva indirettamente quel carattere (non si "defascistizza" un servizio). Dalla Costituzione repubblicana non si può desumere in alcun modo la riduzione della scuola a mero servizio; così la legge istitutiva della nuova scuola media del 1962, lo stato giuridico del '73, gli stessi decreti delegati del '74 danno quanto meno per sottinteso che la scuola sia un'istituzione della Repubblica, pur con adattamenti e annacquamenti "democratici", come quello della "comunità scolastica" (D. del. 416, art. 1) che peraltro continua, in una cornice statale necessariamente più debole, l'idea che abbiamo visto in Bottai.

\*\*\*

Le cose cominciarono a cambiare proprio a metà degli anni '70, quando diverse forze, pur già presenti da maggiore o minor tempo, entrano direttamente in azione. Di esse ciascuna a modo suo ha concorso ad attenuare il carattere nazionale e repubblicano della scuola fino a renderlo evanescente, preparando così la riduzione della scuola a "servizio all'utenza". Queste forze, nell'ordine in cui cominciarono ad agire nel senso che ci riguarda, sono: 1° il sindacalismo scolastico, 2° il cattolicesimo democratico, 3° il mondo imprenditoriale ed economico che ha la sua massima espressione nella Confindustria, 4° le spinte di tipo regionalistico, localistico (il "territorio"). Tutte queste forze si sono col tempo composte tra loro, fino a conseguire l'importante traguardo comune della cosiddetta "autonomia".

Principalmente al sindacalismo scolastico è dovuto il primo grave colpo alla scuola come istituzione: la cancellazione del ruolo degli insegnanti e la loro riduzione a *dependenti* soggetti a un rapporto di lavoro di tipo privatistico (regolato cioè dalle norme del libro V del Codice Civile); e questo con il Decr. leg. n. 29 del 1993. Chi vi sta parlando riceveva, dopo quella data, lettere burocratiche dalla sua preside indirizzate "Al dipendente Franciosi Filippo", senza "Sig." e tanto meno "Prof.". Delle conseguenze di altre quasi innumerevoli "vittorie sindacali" succedutesi negli ultimi decenni sarebbe qui troppo lungo parlare.

Del cattolicesimo democratico dirà in estrema sintesi che dalle origini una parte importante di esso vedeva

la scuola pubblica come espressione dello Stato risorgimentale di matrice massonica. Per questa avversione - ma ovviamente non solo per essa - sempre più insisteva sulla preminenza, nella scuola, della famiglia sullo Stato. Su questa linea un personaggio di rilievo dell'associazionismo cattolico diceva tempo fa in un incontro pubblico che, data l'indifferenza dei più, i genitori cattolici potrebbero organizzarsi in minoranza attiva in grado di governare le scuole appigliandosi alle possibilità offerte dalle norme più recenti (Decreti delegati, Legge e Regolamento dell'autonomia, ecc.). Comunque il principio di sussidiarietà, caro al pensiero cattolico, nelle condizioni cretesi negli ultimi decenni porta indubbiamente a concepire la scuola come sempre meno legata alla Repubblica, e quindi a renderla sempre più funzionale a esigenze particolari o addirittura individuali.

Il mondo economico e imprenditoriale cominciò a rivolgere la sua attenzione alla scuola almeno dalla metà degli anni '70 (p.e. convegno di Mantova del 1975). Vennero lanciati i concetti di versatilità e flessibilità, a cui gli alunni andavano formati. In un convegno a Venezia dell'85 si chiese espressamente di riformare l'ordinamento delle superiori "fermo al 1923". Si cominciò ad assimilare la singola scuola ad un'azienda, che fornisse "prodotti e servizi" con consiglio di amministrazione, dirigenti, dipendenti e... clienti! Coronamento di questo processo fu la nomina a ministro della Pubblica Istruzione niente meno che del responsabile della formazione della Confindustria (il min. Lombardi, gov. Dini 1995). Sentiamo poi queste frasi: "Nel corso degli anni '80 nei paesi industrializzati si è sviluppata la consapevolezza della centralità delle risorse umane"; "La qualità delle risorse umane disponibili è stata riconosciuta come fattore strategico per lo sviluppo e il mantenimento dei livelli produttivi"; "Cultura, istruzione, formazione sono strumento per ottenere un'alta qualità delle risorse umane". Da chi sono state dette queste frasi? Dallo stesso ministro confindustriale Lombardi? Da qualche importante manager o esponente dell'alta finanza? No, dal successore di Lombardi, il ministro Berlinguer, il primo vero riformatore della scuola italiana dopo Gentile. In un fine-settimana del gennaio 1997 con il *Documento di lavoro per il riordino dei cicli scolastici* la sinistra abbandonava la sua tradizione marxistico-gramsciana per cedere di schianto la scuola alle esigenze del mercato globale. Altro passo fondamentale per ridurre la scuola a servizio.

Infine la quarta forza: le spinte di tipo localistico. Esse, trovando un ter-



reno sia gi\_ fertilizzato da germi insiti in certo pedagogismo cattolico (la "geografia del vicino" e simili) sia già smosso da istanze di collegamento con le realtà economiche presenti sul "territorio", fanno sì che la scuola abbia sempre meno come riferimento e sostegno la Repubblica nè in quanto approdo della vicenda storica della Nazione e neanche in quanto scena della vita politica e sociale del popolo. La scuola ora emana dal territorio, appunto, e dalla "società", naturalmente senza che ci si accorga che spesso la "società" altro non è che quella parte della società che è in grado di proporre, a all'occorrenza di imporre i suoi interessi come interessi di tutti; e a "territorio" e "società" la scuola deve essere funzionale. Quando poi il territorio si parcellizza e la società si sminuzza nei bisogni o appetiti individuali, ecco che siamo agli "utenti" o all'astratto-collettivo di questi, l'"utenza".

Dicevo all'inizio che, mentre l'espressione "Istituzione della Repubblica" è stata scelta da noi per significare in sintesi un certo concetto, realizzatosi anche storicamente, i termini "utente", "utenza" compaiono in precisi testi normativi.

I primi in ordine di tempo sono quelli inerenti alla *Carta dei servizi scolastici* che ogni scuola deve predisporre in base al DPCMin del 7 giugno 1995 e alla Direttiva del 21 luglio successivo.

"La carta dei servizi è il documento attraverso il quale la scuola rende esplicita agli *utenti* la sua azione"; "per predisporre la carta i capi d'istituto promuovono apposite riunioni (ovviamente ndr) con genitori, studenti e... associazioni dell'*utenza*"; "della carta si darà adeguata pubblicità agli *utenti*"; e addirittura "nella scelta dei libri di testo la scuola cercherà la rispondenza alle esigenze (!) dell'*utenza*" (i corsivi naturalmente sono nostri). E così via.

Ma la vera sanzione della scuola quale servizio agli utenti o all'utenza vie-

ne con la Autonomia. Essa, come dicevo, è il risultato cui hanno concorso le quattro forze di cui ho parlato prima. Fu varata mediante la legge (detta "Bassanini") n. 59 del 1997. Oltre tutto essa, pur frantumando il sistema scolastico italiano e denaturandone gli stessi frammenti (superamento dell'orario settimanale, del "gruppo classe" ecc.), è firmata dal Presidente della Repubblica, dal Presidente del Consiglio, dal ministro della Funzione pubblica (Bassanini appunto) e *non* da quello della Pubblica istruzione: e ciò è in fondo coerente con il fatto che ormai la scuola è un "comparto del pubblico impiego", deputato a "garantire agli *utenti* la fruizione del servizio di istruzione" (art. 21 comma 3).

Il discorso non finirebbe qui, perchè oltre al servizio di "istruzione" si chiedono ormai alla scuola i più diversi servizi, come quello del "patentino" per guidare il motorino o quelli corrispondenti alle più diverse e talvolta stravaganti "educazioni".

Ma a noi interesserebbe approfondire quali differenze, quali ripercussioni vengano dal passaggio oggetto del nostro Convegno: cioè che cosa cambia - anzi, che cosa è cambiato - per gli alunni dal frequentare una scuola "istituzione della Repubblica" all'avere un servizio quali "utenti" (tra parentesi, chi sono i veri utenti, essi alunni, o piuttosto i genitori, o qualcun altro?). E analogamente che cosa è cambiato per gli insegnanti - e non è cambiato poco, anche se, come gli alunni, i più giovani non se ne sono accorti, perchè non hanno vissuto la condizione precedente; e in definitiva che cosa è cambiato per la collettività, per la Nazione.

A rigore un mero servizio potrebbe venire privatizzato anche completamente (per esempio lo Stato non ha mai pensato di assumersi la scuola di guida, pur fornendo essa un servizio indispensabile). Oppure le prospettive potrebbero essere diverse: il collega che mi segue dirà qualche cosa.

## LA VOCE DEL CNADSI COME LA FENICE

Questo numero del notiziario dell'Associazione, che esce esattamente a cinquant'anni dalla sua fondazione, registra la fine di una prima gloriosa fase di esistenza e ne inizia una nuova, speriamo altrettanto significativa, caratterizzata dal cambio alla segreteria dell'Associazione e del direttore del periodico.

Ricordo che nell'Assemblea generale, tenutasi nel 2011, si è stabilito all'unanimità di riconfermare tutte le cariche sociali; solo per quanto concerne la segreteria e la direzione del giornalino, in seguito alle ripetute e pressanti richieste della professoressa Calderini, si è deciso che la sua

funzione di segretario venga assunta dal prof. Filippo Franciosi, mentre il prof. Giuseppe Manzoni di Chiosca si sarebbe occupato della direzione del notiziario *La Voce del CNADSI*, assumendo il ruolo di editore e direttore responsabile.

L'Assemblea ha infine ringraziato la prof. Calderini per la lunga, appassionata e incisiva azione profusa per tanti anni a sostegno del CNADSI e quindi della scuola italiana.

In seguito a queste decisioni e alla manifestazione di incondizionata stima e affetto alla Segretaria del CNADSI il Direttivo ha deciso di conferire alla professoressa Rita Cal-

derini la qualifica di Presidente Onorario del CNADSI (pur rimanendo sempre per noi "la Segretaria").

Questo numero de *La Voce del CNADSI* esce in una forma imperfetta, ancora da rifinire, ma si aveva la necessità di predisporre una bozza del notiziario per compiere i vari passi che comporta il subentro del prof. Manzoni, tra i quali è richiesta

una valutazione da parte dell'ordine dei giornalisti. Anche per questo motivo riproduciamo una breve biografia della prof. Calderini e un sintetico manifesto del CNADSI col quale si indicavano sinteticamente caratteri e scopi dell'associazione, che rimangono tuttora validi e attuali.

ENRICO ORSI



Rita Calderini, figlia del prof. Aristide Aristide e di Maria Mondini, nasce a Milano il 27 ottobre 1918 e, nel solco della famiglia, dopo aver concluso il liceo Parini si iscrive alla facoltà di Lettere dell'Università Cattolica, laureandosi nel 1942.

Nonostante le difficoltà del periodo, inizia immediatamente l'insegnamento, prima a Milano e successivamente a Como, Saronno e nuovamente a Milano. Nel 1952 vince il concorso per l'insegnamento al liceo e dal 1954 sino al 1978, ricopre la cattedra di lettere al Liceo Classico di Piacenza, dove insegna latino e greco per 24 anni.

Dall'anno 1978 sino al collocamento in quiescenza nel 1984, la Professoressa presta servizio presso il Collegio delle Fanciulle, a Milano.

Per oltre vent'anni unisce all'insegnamento liceale l'attività di collaborazione nell'Università Cattolica per i corsi e le esercitazioni di composizione latina. Collaborazione che cesserà bruscamente per la morbosità del 68 e per la vigliaccheria delle istituzioni. Alla professoressa Calderini, autrice anche di pubblicazioni e libri nell'ambito della letteratura classica e della scuola, è stata assegnata la Medaglia d'oro dei Benemeriti della cultura e dell'arte.

Questo per quanto riguarda lo sviluppo della sua formazione e insegnamento, ma c'è un'altra attività, legata alla scuola, alla quale la professoressa Calderini ha dato inizialmente il suo apporto e successivamente

ha preso quasi unicamente su di sé (con il valido e discreto aiuto della sorella Sandra), potremmo dire quasi incarnandola.

Si tratta della vita e dell'attività del C.N.A.D.S.I.; nato nel 1963 su impulso di numerosi docenti, tra i quali Gian Battista Pighi, che avevano coraggiosamente intuito a cosa avrebbe condotto la riforma scolastica allora introdotta e, soprattutto, quali ulteriori danni avrebbe portato alla scuola italiana una politica miope, demagogica e priva di autentiche motivazioni culturali e spirituali.

Esattamente dopo 50 anni la politica scolastica non è certo migliorata e la buona battaglia del CNADSI mantiene tuttora la sua attualità, nella sua azione critica e propositiva.

Lo scorrere del tempo ha imposto alcune modifiche organizzative (e questo numero del giornalino ne è una conseguenza), ma vogliamo sperare che si tratti solo di una fase fisiologicamente necessaria, da sviluppare proprio emulando quanto disinteressatamente e voidamente sviluppato da tanti amici e maestri e, soprattutto, dalla professoressa Rita Calderini, anima dell'associazione e direttore responsabile de *La Voce del CNADSI* dal 1968, alla quale, a nome di tutti i soci, degli amici, dei simpatizzanti e, penso, anche di qualche onesto e leale avversario, vanno i nostri più sinceri auguri e il riconoscimento di un'attività preziosa e troppo spesso misconosciuta.

Grazie ancora R.C.!

## CHI SIAMO

Siamo un'associazione che raccoglie docenti, presidi, genitori, persone di varia cultura accomunate:

- dalla passione per la scuola
- dalla preoccupazione per il degrado qualitativo da essa subito negli ultimi decenni
- dallo sforzo a tutti i livelli o proporzionato alle proprie possibilità, di smascherare le ragioni politiche e culturali che ne hanno distrutto l'efficacia e contemporaneamente di proporre rimedi alle proposte di legge per ridare vigore e capacità di formazione adeguata alle sfide del futuro.

Vogliamo ciò che consapevolmente o meno vogliono tutti gli italiani di buon senso: una scuola che torni a fare il suo mestiere, cioè: una scuola nella quale si ricominci a insegnare, cioè a istruire, formare ed educare i futuri cittadini in relazione:

- alle loro capacità
- alle loro naturali inclinazioni
- alle mete professionali o culturali che si prefiggono

Una scuola che sia ragionevolmente meritocratica e selettiva, in modo da non illudere nessuno, dove i bravi e i volenterosi possano percorrere tutte le tappe con il passo di cui sono capaci, ciascuno possa trovare la realizzazione delle sue reali potenzialità, poveri e ricchi possano affermarsi per quello che valgono.

Una scuola nella quale ciascuno faccia il suo mestiere:

- il dirigente faccia il dirigente
- il docente insegni
- il ragazzo studi

Le famiglie vigilino sull'educazione dei loro figli e collaborino con la scuola

## CIVILTÀ CATTOLICA

*Per concessione della redazione, possiamo riprodurre un interessante contributo recentemente uscito sul quaderno 3905 del 2 marzo 2013 de La Civiltà Cattolica.*

“Sit autem sermo vester: sic, sic, non, non, quod his abundantius est, a malo est”.

### DALL'INGLESE AL POLITICHESE

GIANDOMENICO MUCCI SJ

Da quando il professor Giovanni Azzone, rettore del Politecnico di Milano, ha proposto di tenere in inglese le lezioni universitarie nel suo ateneo nei corsi delle lauree magistrali (i due anni dopo la laurea triennale) e dei dottorati, ferve la polemica sulla «pananglicizzazione» dell'Università con reazioni favorevoli e contrarie negli ambienti accademici. L'Accademia della Crusca sta preparando un volume critico su quella proposta. Più in generale: è in atto in Italia

la aiutando i docenti a conoscere meglio i loro figli per evitare errori psicologici, incomprensioni o alibi. Insomma una scuola in cui regola fondamentale sia il rispetto dei ruoli e delle competenze.

Una scuola moderna attenta ai valori della cultura e della convivenza, nella quale attraverso diversi gradi scolastici i vari percorsi di studi siano autonomi sia per quanto attiene alle discipline, sia alle ore di insegnamento, sia alla professionalità dei docenti, nel senso che dovendosi raggiungere mete diverse le materie di studio non possono essere insegnate nella stessa maniera, con gli stessi approfondimenti e con insegnanti non specificamente a ciò preparati.

Nulla è più dannoso alla preparazione degli alunni dell'insegnante tutto fare, buono per qualsiasi tipologia di curriculum.

L'orientamento e la scelta del percorso di studi in base alle proprie inclinazioni e mete avvenga il più presto possibile.

La trasmissione dei saperi avvenga in modo da salvaguardare il patrimonio culturale, scientifico, artistico ereditato che ci identifica come nazione, aperto alle nuove conquiste scientifiche, alle nuove avventure dello spirito, alla costruzione di un futuro adeguato alle infinite potenzialità dell'uomo, senza metterne a repentaglio la natura di essere pensante e morale.

Una scuola libera, non condizionata dalle ideologie, scelta liberamente dalle famiglie, che potranno rivolgersi al servizio scolastico gestito dall'Ente pubblico o a quello organizzato da un Ente privato che disponga di tutte le caratteristiche previste per tale incombenza.

l'accettazione supina dell'invasione di anglicismi, tanto da alterare l'italiano con l'«itanglese»? è latente in questa accettazione il pericolo di inquinare l'identità italiana?

### L'identità italiana

Secondo noi, la posizione più equilibrata è quella di Claudio Magris<sup>1</sup>. La vera conoscenza della lingua inglese è indispensabile oggi per affrontare qualsiasi tipo di studi e quasi ogni lavoro. Questa necessità non è stata forse finora bene avvertita in Italia dove, fino a poco fa, ha prevalso la scuola umanistica che non dava molta importanza alla conoscenza delle lingue straniere, specialmente a quelle parlate. Magris ricorda che Croce leggeva in originale Hegel e Goethe (ma di Goethe fu un pessimo traduttore, come dimostrò Guido Manacorda), però non avrebbe saputo ordinare un caffè in tedesco. Nella cultura e nella scuola italiane, certamente do-

po la riforma Gentile, l'insegnamento e la conoscenza delle lingue straniere erano materia di terza classe.

Oggi, come dicevamo, le cose sono cambiate. È giusto che la scuola e l'Università creino le strutture più adatte per insegnare le lingue straniere e investano in esse una congrua parte dei loro fondi. Questo vale soprattutto per la lingua inglese, la cui buona o ottima, conoscenza deve essere richiesta per il conseguimento di qualsiasi titolo e di qualsiasi traguardo scolastico e accademico. Ma segue da ciò la generalizzata adozione dell'inglese nei corsi dell'Università italiana?

Se si tolgono i convegni, i dibattiti, i seminari, ai quali partecipano studiosi stranieri, non si vede la necessità di tenere lezioni e seminari universitari in inglese. Ove questo avvenisse, Magris non esita a parlare di «mentalità servile». E spiega: «Imporre l'uso dell'inglese nelle lezioni e nei corsi universitari indebolisce questi ultimi, perché in ogni campo – non solo in quello letterario – la lingua madre implica una creatività, una ricchezza di pensiero e di espressione, fondamentali in ogni percorso intellettuale e, prima ancora, nella vita stessa. Di questo passo, secondo la logica aberrante di tale bella pensata, si potrebbe abolire la letteratura italiana e imporre a tutti gli scrittori di scrivere le loro poesie e i loro romanzi in inglese».

È da notare, di passaggio, che la proposta in discussione è nata ed è sostenuta nell'ambito universitario tecnico-scientifico. E qui, si dice lingua inglese, ma in realtà, si intende «un nuovo monolinguisma tecnocratico, basato sul gergone apolide che loro chiamano inglese, lo scipito international English della tecnica odierna, che è ben altra cosa da una lingua completa e ben formata»<sup>2</sup>,

Secondo qualcuno, esiste il dubbio «che la fretta con cui molti premono verso il nuovo monolinguisma a base inglese sia conseguenza di una diffusa atrofizzazione dell'uso della loro lingua materna, del cui malcerto possesso anche da parte di tanti colleghi accademici si ha continua riprova nei consigli di dipartimento e nelle circolari universitarie»<sup>3</sup>. Altri si interrogano sulle sorti dell'italiano nell'epoca della comunicazione e lo vedono esposto a un processo di degrado e di impoverimento per effetto della banalizzazione, del turpiloquio e della riduzione del lessico.

Massimo Arcangeli, professore di linguistica italiana all'Università di Cagliari, ha proposto a un campione di 196 suoi studenti di primo anno un esercizio, nel quale dovevano indicare i sinonimi di parole appena meno usate nella nostra lingua.

Come sinonimo di adepto, qualcuno ha risposto esattamente affiliato,

qualche altro adeguato; come sinonimo di biasimare, i più hanno risposto criticare, altri invidiare; come sinonimo di collimare, c'è chi ha risposto coincidere e chi ha risposto colmare. L'esperimento valga come esempio dell'impoverimento della lingua e del semplicismo lessicale<sup>4</sup>. Impoverimento e degrado. Osserva Sergio Zavoli: «Ci scambiamo, dicono i linguisti, un numero sempre più alto di parole sfigurate rispetto al loro significato originale, trasformato per vezzo in allusioni, paradossi, arbitri, prurigini, in un dire di tutto per farne una cosa veloce, ridotta a pettegolezzo, volgarità e irrilevanza, purché aggressiva, perentoria, irritante».

E ne individua la causa di fondo nel fenomeno che è sotto gli occhi di tutti: «Quando in una società è così spesso ai margini, addirittura negletta, la dimensione civile e morale dell'etica, e s'indeboliscono i vincoli civici e spirituali con la propria cultura, può essere realmente salvaguardata la parola in quanto garanzia di normalità, cioè di orgoglio civico e interiore per il primo e più espressivo patrimonio dell'identità nazionale?»<sup>5</sup>. Il testo fa riferimento a una problematica più generale, ma in esso si possono leggere controculture i motivi dai quali sono mossi allegramente i fautori di una generalizzata «anglicizzazione».

Il filosofese

Siamo così passati dal dibattuto tema del monolinguisma anglofilo al fatto, che non è nato oggi, dell'italiano atrofizzato e banalizzato. A questo risultato hanno contribuito due modi di scrivere e di parlare l'italiano: il filosofese e il politichese.

Le osservazioni che seguono non si riferiscono ai termini spesso complessi nei quali si esprimono i filosofi di professione e gli studiosi della scienza politica nei loro trattati e nelle riviste specialistiche. È naturale che, in queste sedi, sia usato il linguaggio scientifico che è impervio e difficile per chi non è uno specialista di quelle discipline. Ci riferiamo alla divulgazione del pensiero filosofico alla quale dà ampio spazio la stampa ordinaria e all'italiano che usano normalmente gli uomini politici quando si presentano in pubblico le loro idee e le loro posizioni.

La filosofia svolge una funzione essenziale nella storia umana. La società cambia con maggiore rapidità di quanto gli uomini riescano a prevedere, sicché ci si trova a vivere in situazioni sempre nuove che pongono problemi che vanno affrontati. Il filosofo, muovendo dalle questioni umane fondamentali, tenta la soluzione di quei nodi epocali e fa crescere la conoscenza, in maniera che gli uomini vivano consapevolmente il loro tempo. L'utilità della filosofia



comporta la sua mutevolezza dipendente dal cambiamento delle situazioni che essa successivamente interpreta. È questo suo carattere che, all'uomo comune e aproblematico, rende la filosofia l'attività di uomini sognatori e non pratici.

Molti filosofi hanno posseduto profondità di pensiero e chiarezza di stile. Platone, sant'Agostino, san Tommaso, Cartesio, Hume, per esempio, giustificano questa affermazione. Limpido è Kant nelle definizioni, quando non cade nel giro labirintico del suo periodare. Limpido è Croce la cui prosa filosofica è sempre letterariamente tornita. Non si può dire la stessa cosa di Hegel, che già Schopenhauer riteneva confuso e oscuro, o di Gentile, Tra i filosofi italiani di oggi, Severino, difficile da capire, è maestro di clarté cartesienne, e Vattimo è un magnifico comunicatore<sup>6</sup>.

Come dicevamo, i problemi insorgono non tanto con la lingua dei filosofi quanto con quella dei divulgatori di filosofia che parlano il filosofese. Perché, diceva Sossio Giametta, i filosofi sono molti ma soltanto una piccola parte di essi sono filosofi veri. E questi sono solitamente restii alla divulgazione e si contentano dell'«uditorio minimale degli addetti ai lavori»<sup>7</sup>. Croce riteneva che la divulgazione generi soltanto incompetenti, diletanti, estranei svogliati o malamente curiosi. «Un rischio al quale si espongono quanti si muovono sui sentieri della divulgazione in filosofia è quello di appiattare la profondità delle riflessioni contenute nelle opere filosofiche, di ridurre cioè tali riflessioni a un pastiche da cui emana un profumo di generico buon senso comune»<sup>8</sup>. Con il rischio aggiunto di insegnare al lettore sprovvisto un gergo che contamina, con sciatte approssimazioni e banalità, la castità della parola, la chiarezza della lingua, Non si può escludere in assoluto la possibilità, per i pensatori, di riuscire eccellenti divulgatori.

Questa capacità ebbero i filosofi illuministi. Che, per la verità, non vollero essere filosofi da tavolino, astratti e professionali, ma vollero deliberatamente portare le idee fuori del ghetto specialistico e affermarono la vocazione della filosofia alla popolarità per creare una nuova coscienza civile e politica. E ci riuscirono creando una prosa viva, scattante, maestra nel divulgare le idee e i problemi con tutti i mezzi della retorica e in una lingua ancora oggi ammirata per la chiarezza espositiva e l'assenza di barbarismi tecnici. Ma, per riuscire a tanto, sono necessari specialisti di filosofia che posseggano bene la lingua nazionale<sup>9</sup>.

### Il politichese

Luigi Einaudi diceva che «nessuna cosa è tanto odiata dai politici quanto

il parlar chiaro»<sup>10</sup>. E, già in anni lontani, George Orwell scriveva che il linguaggio politico serve «a dare un'apparenza di solidità all'aria fritta (to pure wind)», fatto com'è di frasi «messe assieme come i pezzi di un pollaio prefabbricato»<sup>11</sup>. Si pensi agli effetti di un'abitudine come questa, che giunge ogni giorno ai cittadini, sull'uso e sul degrado della lingua, I politici, quando parlano, giocano con le parole. E vengono fuori o metafore stantie (pescare nel torbido, tallo-ne d'Achille, vero e proprio inferno) o false articolazioni verbali del tipo «opporre un rifiuto» invece di rifiutare, «procedere a un controllo» invece di controllare, «operare una scelta» invece di scegliere. Umberto Eco, che stima i politici italiani «maestri di acutezze barocche», nota che essi preferiscono la perifrasi senza disdegnare l'ossimoro, l'antitheton, l'epanortosi, la reticenza e il paradosso: maestri, insomma, di sopraffazione verbale<sup>12</sup>. «Questo tipo di discorso può essere usato sia perché chi parla sa cosa vuoi dire, ma vuoi farlo sapere solo a pochi, sia anche perché chi parla non sa cosa vuoi dire e maschera il proprio smarrimento sotto l'accumulazione retorica»<sup>13</sup>.

Il cattivo esempio indotto dal linguaggio dei politici consiste principalmente nell'oscurità e nella vacuità. Si insegna così al lettore del giornale e all'utente tv che l'oscurità e la reticenza sono i mezzi adatti per inviare messaggi in cifra, per evitare di pronunciarsi su punti importanti sui quali magari non si hanno idee chiare, per celare decisioni che l'interlocutore (o l'elettorato) non condividerebbe in pieno, per accarezzare l'emotività dell'interlocutore (o dell'elettorato).

A questi scopi servono ottimamente l'uso smodato del condizionale» la preferenza accordata al riflessivo e al passivo per eliminare la concretezza del soggetto, l'uso degli eufemismi che indorano la realtà. Allora i disoccupati diventano «manodopera disponibile», la svalutazione «allineamento monetario», l'aumento dei prezzi «assestamento» o «ritocco delle tariffe», la crisi economica «decelerazione del tasso di incremento», il crollo elettorale «emorragia di voti». Eco ha osservato opportunamente che le fumoserie e le ellissi linguistiche denunciano un comportamento scarsamente democratico, perché impedisce al cittadino di scegliere consapevolmente in campo politico e di confrontare tesi contrapposte<sup>14</sup>.

Da parte nostra, ci limitiamo a ribadire gli effetti del politichese sul linguaggio comune che ne esce atrofizzato e degradato.

E a sorridere quando si vede gente che parla il politichese e il filosofese battersi, non disinteressatamente, per il monolinguisimo a base inglese.

1 Cfr C. MAGRIS, «L'università in inglese pericolo per l'italiano», in *Corriere della Sera*, 25 luglio 2012, 1 e 34.

2 L. TOMASIN, «Plurilinguismo come terza via», in *Il Sole 24 Ore*, 12 agosto 2012, 32.

3 Ivi.

4 Cfr F. la PORTA, «L'italiano, una lingua oramai malata», in *Il Messaggero*, 29 luglio 2012, 21.

5 S. zavoli, «Se le parole non parlano», in *Il Sole 24 Ore*, 24 giugno 2012, 39.

6 Cfr S. GIAMETTA, «La filosofia è un virus», in *Il Giornale*, 4 febbraio 1996, 16; F. VOLPI, «Gioco di società per oscuri pensatori», in «la Repubblica», 27 maggio 2000, 51.

7 M. baldini, *Contro il filotofese*, Roma - Bari,

Laterza, 1991, 158.

8 Ivi, 161.

9 Cfr ivi, 160.

10 Cfr Id., «Il politichese», in *Cultura e Educazione* 8 (1996) 26 s.

11 G. ORWELL., «Politics and the English Language», in L. F. dean - K. G. WILSON (eds), *Essays on Language and Usage*, New York, Oxford University Press, 1963, 336 e 327.

12 U. ECO, «I] cifrario dei politici», in ID. *Il costume di casa*, Milano, Bompiani, 1973, 12.

13 id., «Il linguaggio politico», in G. L. BECCARIA (ed.), *I linguaggi settoriali in Italia*, ivi, 1973, 96.

14 Cfr ivi, 97.

15 Cfr nota 3.

## RECENSIONI

### Libri ricevuti

Carmelo Ciccìa, *Gli scrittori che hanno unito l'Italia*, Libreria Padovana Editrice, Padova, 2010, pagg. 152, € 15,00.

Questo libro del nostro socio preside Carmelo Ciccìa, richiestogli dalla casa editrice per celebrare i 150 anni dell'Unità d'Italia, è da una parte una sintetica storia della letteratura italiana e dall'altra un'attenta e appassionata indagine sugli scrittori del Risorgimento, della 1a e 2a guerra mondiale, i quali nutrono, alimentarono e diffusero l'amor di patria, spesso subendo gravi sofferenze e addirittura il martirio. In ogni caso, attraverso le loro presentazioni l'autore delinea il formarsi e consolidarsi dell'identità nazionale, senza tralasciare il fatto che la scuola di una volta, con lo studio in ogni località italiana dei medesimi scrittori e dei medesimi brani spesso imparati a memoria, era una corale espressione dell'unità nazionale, che essa stessa favoriva e inculcava.

Perciò il libro, scritto in modo piano, scorrevole, appare utile alle scuole, alle biblioteche e a qualsiasi persona che, ripercorrendo a ritroso la propria vita, voglia richiamare alla memoria scrittori già studiati o insegnati.

R. C.

A cura di Glauco Carlo Casarico e Rossana Mondoni, *ITALIA, CONFINE ORIENTALE, FOIBE*, Edizioni Solfanelli, Chieti, 2012, pagg. 147.

La tragedia delle foibe e dell'esodo forzato dalle italianissime terre della Venezia Giulia, dell'Istria e della Dalmazia fa parte di quella serie di argomenti che se non negati sono certamente nascosti, per ignoranza o malafede. Ma l'approfondimento critico di quei dolorosi avvenimenti, la convergenza di molteplici motivi di interesse, umani e culturali prima che didattici: a cominciare dall'amor di Patria, principale e imprescindibile fondamento di quell'«educazione alla cittadinanza» di cui tanto si parla; per continuare con la difesa dei diritti umani, la cui violazione accomuna le vicende del nostro confine orientale a altri orrori; senza dimenticare la corretta metodologia di ricerca storica, che attraverso l'esame di documenti e testimonianze, abbia di mira la conoscenza della verità dei fatti e delle loro

cause prossime e remote, a dispetto dei pregiudizi e delle convenienze. Da questo punto di vista la presente pubblicazione, nata dal convincimento culturale e morale di AESPI, che raccoglie i testi delle lezioni del Corso avanzato per docenti *Italia, confine orientale e foibe* (Milano, 5 maggio 2011), con l'integrazione di qualche ulteriore contributo di approfondimento, rappresenta, nell'articolarsi e integrarsi dei diversi interventi che lo compongono, una vera pietra miliare. Il volume è un'importante occasione di conoscenza aggiornata e di critica documentata delle volute falsificazioni; ma va oltre, e, alla ricerca delle cause profonde, propone interrogativi inquietanti sulle radici storiche e dottrinali di concetti quali guerra totale, genocidio e totalitarismo. La sua lettura (meglio se accompagnata da studio e riflessione), come per tutte le opere importanti, non si limita a chiudere un discorso, bensì lo apre a nuove prospettive.

Giuseppe Manzoni di Chiosca

Coordinatore delle attività di formazione dell'AESPI, Associazione Europea Scuola e Professionalità Insegnante.

### Comitato Nazionale Associazione Difesa Scuola Italiana CNADSI

www.cnadsi.org

Segr.: Prof. Filippo Franciosi  
Via Filippo Lippi, 50 - 35134 Padova  
Tel. 049 611019 - Fax 049 8895197  
filippo franciosi@tin.it

Quota d'associazione

(comprensiva anche del giornale)

**ordinario** € 30,00

**sostenitore** € 50,00

cc. bancario: IT20D0335901600100000073 354

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

Anno L - Numero di prova

Direzione Redazione  
Via Ranzoni 23  
20149 MILANO

Direttore responsabile  
Prof. Giuseppe Manzoni di Chiosca

Autorizzaz. Tribunale di Milano  
N. 6350 del 5-9-1963

Laser Grafica Digital S.r.l.  
Via Giuseppe Di Vittorio, 26  
Bovisio Masciago (MB)