

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

ORGANO DEL COMITATO NAZIONALE ASSOCIAZIONE DIFESA SCUOLA ITALIANA
E DEL MOVIMENTO LIBERTÀ E RIFORMA UNIVERSITÀ ITALIANA

L'ANALISI LOGICA, UNO STRUMENTO RIVOLUZIONARIO.

L'importanza dell'Italiano nella scuola di oggi

Partirei da una constatazione. Chi è attento all'evoluzione della società, ha dovuto prendere atto di un fenomeno culturale, ormai così diffuso, specie nelle nuove generazioni, da apparire quasi una mutazione antropologica. In effetti, da qualche tempo, diciamo pochi decenni, noi stiamo assistendo alla pratica graduale sparizione, dal nostro parlare, del senso logico, cioè della sensibilità per i nessi consequenziali che legano tra loro le parole, le idee, i pensieri. E' come se fosse iniziato un processo di atrofia del meccanismo razionale da cui scaturiscono la forza di connessione tra premesse e conseguenze, tra causa ed effetto e il rapporto di coerenza che lega le parole tra loro e al pensiero che intendono esprimere e i pensieri tra loro all'interno di concetti logicamente collegati. La maggior parte delle persone fa poco caso a tutto questo e non si accorge più ormai degli scollegamenti e dei salti logici nel conversare quotidiano, non bada alla sproporzione tra affermazioni perentorie, in ogni campo, e l'inconsistenza delle basi su cui tali affermazioni si reggono. Le persone, invece, di un certo livello culturale, specie di un certa età, lo soffrono come una sorta di imbarbarimento generazionale.

Si tratta di un fenomeno oggettivamente grave, anche sul piano della comunicazione civile, che dovrebbe far riflettere molti educatori, perché a carattere ormai endemico. Basta ascoltare ragazzi e adolescenti quando si trovano insieme e parlano a ruota libera, per rendersi conto che i parametri della loro conversazione non hanno più nulla di definito, di regolare, direi di razionale. La prima sensazione è di chiasso caotico e confuso, di un parlare, spesso urlato, frammentario e frammentato. Se poi si entra nel cerchio ci si accorge che spesso gli interlocutori saltano senza avvedersene di palo in frasca, danno risposte che non c'entrano con le domande o magari si riferiscono ad un elemento marginale rispetto alla sostanza della questione posta. Tra parlare gergale, incrociarsi di riferimenti a personaggi, cantautori, complessi - non escono mai dal mondo ristretto dei loro interessi musicali - in una rincorsa confusa di frasi pittoreschi, quasi sempre tribali e sconclusionati, conditi spesso da onomatopoeie che avrebbero fatto felice il Marinetti dell'Assedio di Adrianopoli, è quasi impossibile seguirli muniti solo della normale logica umana.

Non parliamo delle difficoltà dei ragazzi a scuola a seguire spiegazioni che hanno bisogno di una qualche disponibilità a ragionare. Una riflessione appena appena più approfondita li tramortisce, non sopportano discorsi, raffronti, parallelismi che richiedano un minimo di concentrazione; difficilmente poi riescono a cogliere concetti astratti. Li annoia ogni tentativo di costruire un percorso ragionato che richieda una qualche base culturale. Ovviamente ci sono anche le eccezioni, ma sono proprio... eccezionali.

Sembra - questo è l'aspetto più preoccupante - si vada spegnendo, quasi a livello antropologico, l'esigenza stessa di logicità nella comunicazione. Ciò che è indubbio è l'impovertimento del pensiero razionale, una difficoltà della mente, a livello fisiologico, soprattutto nella generazione che cresce, ad affrontare pensieri complessi, correlati, coerenti, ad avvertire e accettare come giusta, naturale, la cogenza interiore di una riflessione razionalmente motivata.

Il fatto stesso che i messaggi pubblicitari più recenti facciano dell'insulto al buon senso, la loro carta vincente, dalle automobili che ballano, ai miracoli dei carburanti e dei telefonini, se testimonia da una parte la bravura inventiva degli autori, conferma però che ormai questo è il solo linguaggio comprensibile alla massa, soprattutto ai giovani. Quanto all'adolescenza scolastica, ciò che più preoccupa gli educatori è appunto il caotico trambrusto di parole e di pensieri frantumati di cui si nutrono i nostri ragazzi, nel cui esprimersi si intravedono più i meccanismi dei riflessi condizionati dei cani di Pavlov che l'iniziazione alla razionalità e all'essere adulti. Tempo fa, oggi per fortuna il fenomeno è quasi scomparso, c'era di che farsi venire l'itterizia quando partiva la serie degli insopportabili e stucchevoli "cioè", "cioè", "cioè" - immortalati anche da Verdone in uno dei suoi più riusciti personaggi - con cui ragazzi e ragazze, per decine di volte, infioravano - si fa per dire - il loro parlare nel maldestro tentativo di esprimere il più banale dei pensieri.

Certo, non possiamo fare gran che per risolvere il problema della caduta della razionalità nel mondo, ma qualcosa è possibile almeno tentarlo nella scuola, per correggere in qualche modo nei nostri

(continua a pag. 2)

QUIS CUSTODIET IPSOS CUSTODES?

*Un libro deludente di uno dei principali "esperti",
ispiratori della "riforma Moratti"*

(Mario Mauro. "Compagni di scuola".

Prefazione di Giorgio Vittadini. Ed. Ares, MI, 2004)

La prefazione di **Giorgio Vittadini**, molto piena di buone intenzioni e di altrettanti buoni consigli, non tiene conto della infelice realtà scolastica, così com'è. Tralascio qui il penoso elenco delle responsabilità di tale stato di cose: miopia congenita di certo cattolicume solo preoccupato del proprio esiguo campicello, prepotente intervento di pedagogisti incolti, diuturna manipolazione da parte di una sinistra abile a insinuare persone e riforme al momento giusto e nelle circostanze più efficaci.

Quando il prof. Vittadini reclama, giustamente, la libertà delle famiglie di iscrivere i loro figli alla scuola a loro gradita, dimentica che il 93% della scuola, quella statale, è in mano alla sinistra, sia attraverso i sindacati che maneggiano la scuola come qualunque industria, badando ai rapporti di lavoro ed ai presunti, secondo

loro, interessi dei lavoratori, sia attraverso un'ottusa sudditanza ad un pedagogismo aculturale ed aselettivo, che, per principio, vuole imbarcare tutti, *oves et boves*, nel medesimo convoglio. Non per niente, da vari decenni, sono stati soppressi i concorsi veri, sostituiti da una gara al ribasso per mettere in cattedra i docenti senza distinguere tra capacità e merito.

Il prof. Vittadini inoltre, dato che può certamente farsi ascoltare più di noi, farebbe bene ad adoperarsi a far sparire "la scuola grigia e buia degli spinelli, delle occupazioni, dei gruppi di studio popolati di nulla, della mancata selezione, perché il merito è classista, di professori scettici tanto amanti dello sviluppo del popolo quanto assenti nell'attenzione alla persona, la scuola contro chi vuole studiare ed essere educato" (p.9), quella scuola che il Ministro **Moratti** ha lasciato intatta defi-

(continua a pag. 2)

IL CNADSI PER LA RIFORMA.

*Alcuni suggerimenti migliorativi del decreto sul secondo ciclo,
in elaborazione.*

La bozza di decreto attuativo (ma sarà l'ultima?), riguardante il secondo ciclo, ci è motivo di profonda preoccupazione. Non abbiamo certo i mezzi e la forza per intervenire a cambiarla in modo sostanziale, come sarebbe necessario. Tuttavia, in linea con lo spirito collaborativo sempre dichiarato, non rinunciamo a proporre almeno alcune correzioni o integrazioni. Esse hanno il merito di essere di scarso impatto sul testo del decreto, mentre ne migliorano sicuramente la qualità nel suo insieme. La novità è che, invece di inviare tali suggerimenti direttamente al sig. Ministro, senza alcuna speranza che vengano neppure presi in esame, ci siamo rivolti a dei nostri amici parlamentari, che per il loro incarico o per responsabilità istituzionali sono in grado di inserirsi fruttuosamente a livello di elaborazione del testo per tentare di apportarvi qualche modifica migliorativa.

In dettaglio:

Va innanzitutto cambiato il testo che definisce la specificità del Liceo Classico.

Quello della bozza è assolutamente inadeguato e distorto. Come testo alternativo abbiamo proposto il seguente:

"Il Liceo classico, in continuità con la sua tradizione, è caratterizzato da un percorso disciplinare essenziale che trova nello studio approfondito e quinquennale delle due lingue e letterature classiche, Latino e Greco, il proprio asse portante. Esso è finalizzato al possesso consapevole degli strumenti filologici e critici che consentono di leggere la realtà nella sua dimensione sincronica e diacronica. La peculiare rigorosità metodologica con cui viene affrontata la trattazione di tutte le discipline che assieme a Latino e Greco ne costituiscono l'itinerario (Italiano, Storia, Filosofia, Matematica e Fisica, Scienze, Storia dell'Arte, Lingua straniera, Scienze motorie) garantisce l'acquisizione di un quadro culturale

(continua a pag. 3)

L'ANALISI LOGICA, UNO STRUMENTO RIVOLUZIONARIO.

ragazzi la difficoltà ad esprimersi secondo normali linee logiche. Anche perché conosciamo le ragioni del fenomeno negli ultimi cinquant'anni in Italia, al di là dei grandi rivolgimenti storici, culturali, morali che hanno trasformato il mondo nel corso dell'ultimo secolo. Ragioni, per altro, ben note a chi è del mestiere, negate ovviamente da chi non ama riconoscere i propri errori, cosa assai impolitica. Il fatto è che, nel nostro Paese, c'è stata una guerra suppletiva, organizzata fin dagli anni '60, riguardante il nostro sistema di Istruzione. Una guerra contro la Lingua italiana ritenuta a torto, da certe ben identificabili forze politiche, una barriera selettiva e di casta nella società italiana, una abilità potenzialmente discriminante, la carta d'identità di una appartenenza culturale elitaria. Per l'ondata progressista, l'Italiano e con esso il Latino, soprattutto nella Scuola Media ante anni '60, erano un filtro insopportabile, borghese, contro la massa avanzante dei ragazzi del popolo. Occorreva abbatte l'importanza.

Se nella diagnosi poteva esserci qualche atomo di vero, la soluzione, cioè l'eliminazione del filtro fu un rimedio peggiore del male. Infatti il fiume di ragazzi semianalfabeti, che, certo, legittimamente cercavano redenzione sociale nella neonata scuola di massa, e che in parte l'avrebbero trovata se, guidati, selezionati e indirizzati nel modo adeguato, fossero stati indotti a studi seri, a cominciare dalla Grammatica, furono ingoiati nel pastone del livellamento generale che fatalmente travolse qualsiasi parametro di qualità scolastica.

E la parte essenziale dell'opera fu proprio la demolizione concreta dell'insegnamento della Lingua Italiana attraverso tutti gli espedienti possibili (compiti collettivi, murali, parificazione del dialetto alla lingua nazionale, eliminazione degli esercizi e del libro di testo, ecc.). Io ricordo ancora e in modo abbastanza chiaro l'irruzione manovrata e furbesca all'interno della didattica e della valutazione dell'Italiano - compiti o interrogazioni o giudizi di scrutinio - delle cosiddette motivazioni sociolinguistiche o psicolinguistiche, totalmente disorientanti, per gli insegnanti del tempo, motivazioni addotte al solo scopo di giustificare qualsiasi errore o negatività espressiva, anche di fronte ai casi più gravi e irrecuperabili, con conseguente promozione di alunni che non sapevano letteralmente né leggere né scrivere, ma avevano a loro scusante il fatto di essere cresciuti in un ambiente sfortunato, che non aveva loro fornito nessuno stimolo culturale né linguistico. Non avendo soggettivamente colpe - questa la tesi psico-socio-linguistica utilizzata come clava contro la "società borghese" - essi andavano promossi. Sotto l'apparente rivendicazione di diritti conculcati, si celava una profonda malizia destabilizzante. Si faceva della facile giustizia sociale a danno per altro dello stesso alunno che prima o poi sarebbe crollato sotto il peso della propria ignoranza.

Perché l'insegnamento serio dell'Italiano è così importante? Ma semplicemente perché insegna a

ragionare ed ottiene ciò soprattutto mediante un meccanismo che si chiama **Analisi Logica**. Nella prefazione ad un mio testo* di qualche anno fa scrivevo: "L'insegnamento dell'Analisi Logica, nella particolare temperie storica in cui viviamo sulle soglie del terzo millennio, può essere considerato o un residuo archeologico della vecchia cultura o uno degli strumenti più altamente rivoluzionari che ci siano, per la formazione delle generazioni future. Un vero e proprio antidoto alle peggiori degenerazioni del pensiero e del linguaggio verificatesi nell'ultimo cinquantennio. È stato infatti un grave errore negli ultimi decenni aver bandito nella pratica didattica, sia pure come conseguenza dell'ostracismo al Latino, lo studio sistematico e rigoroso dell'Analisi Logica nella Scuola Media di primo grado. I frutti non si sono fatti attendere sul livello generale della preparazione, non solo come perdita di sicurezza lessicale, come confusione e incertezza nello sviluppo dei testi scritti, come scarso dominio sintattico del periodo, bensì soprattutto come incapacità di dare ordine al pensiero e di vedere le logiche connessioni tra le cose. Non si dirà mai abbastanza dell'efficacia formativa dell'Analisi Logica sulle facoltà mentali degli adolescenti, così fresche, ma anche così disordinate, magmatiche, e sull'articolarsi del loro pensiero, così incostante e spesso, per mancanza di guida, così superficiale. Il ritorno ad un suo insegnamento rigoroso e attento, ma non per questo necessariamente noioso o pesante, porta con sé un frutto segreto che va ben al di là dell'apprendimento delle "regole" o dei meccanismi della logica sintattica. L'abitudine alla riflessione, alla distinzione, al riconoscimento delle parti, dei ruoli, alla sfumatura dei significati, crea le premesse per un più profondo rispetto delle cose, e, sia pure inconsciamente, una più attenta sensibilità nei confronti di ciò che è importante, secondo la naturale gerarchia dei cosiddetti "valori", oltre a far apprezzare il fascino vincente della razionalità. Tutto questo è proprio ciò che occorre alle nuove generazioni. Sta qui la sua carica rivoluzionaria rispetto all'acquiescenza del relativismo superficiale dei nostri tempi".

Certo, non basta la sola Analisi Logica. Ad essa si affiancano le analoghe indagini guidate dell'Analisi Grammaticale, cui si intrecciano le sorprese della ricerca lessicale, le affascinanti avventure etimologiche, l'analisi, il riconoscimento, la costruzione delle tante famiglie di parole che popolano il nostro parlare. E, rimanendo solo sul piano grammaticale, quanta incidenza ha sui meccanismi di formazione del pensiero e dell'ordine mentale il diuturno esercizio di riconoscimento dei vari elementi del discorso, o dell'intreccio delle frasi nel periodo secondo importanza e ruolo, o delle finezze espressive, ormai desuete, ad esempio, del Congiuntivo, con le sue sfumature di dubbio, di possibilità, di ipotesi, senza neppure toccare, validando la grammatica, quella ricchezza infinita di autori, opere, personaggi, vicende, capolavori che costituisce la nostra letteratura indispensabile nutrimento del gusto e del pensiero di noi italiani.

Non è facile ricominciare. Ma è possibile, anche al di là delle riforme, nel personale impegno di chi sa che insegnare non è solo un lavoro. Né c'è da scoraggiarsi. In una sua splendida pagina Marguerite Yourcenar scrive: "Consideriamo un altro tragico periodo della storia europea, forse il più disperato: le invasioni barbariche del V secolo, che si ripeterono, sporadicamente per circa altri quattrocento anni. Senza dubbio, allora, patrizi e chierici, giunsero a ritenere che era una lotta vana e che quei barbari rappresentavano l'avvenire. Ebbene, quei patrizi e quei chierici si sbagliavano, anche se le apparenze sembravano dar loro ragione. Trascorsa qualche generazione da tali catastrofi, le orde, ritenute simbolo dell'avvenire, erano tornate nelle loro selve, alle loro steppe; o, rimaste, si erano assimilate ai vinti. La vita civile era regolata

dal diritto romano; vescovi ordinati da Roma battezzavano gli ultimi pagani germanici o slavi, e i bambini, dalla Spagna al Baltico, imparavano a scuola il Latino, e non la lingua dei Goti o degli Unni. Oggi, contro un avvenire che si presenta a noi vociferante e sicuro di sé, occorre sempre tenere conto di un altro avvenire, ancora in germe, del quale noi abbiamo il compito di proteggere la crescita. Le crisi non sono altro che i brutti quarti d'ora della Storia. Dopo ogni temporale, l'umanità riprende umilmente il suo compito interrotto, che consiste giustamente nel preservare le forze ancora vive del passato disponendone verso l'avvenire la lenta evoluzione". Ogni commento guasterebbe.

MANFREDO ANZINI

* Manuale di Analisi Logica. Il Capitello. Torino

QUIS CUSTODIET IPSOS CUSTODES?

landosi sistematicamente anche in occasioni clamorose, come il recente allagamento del Liceo Parini di Milano, in balia dei vandali e dei loro amici, blandamente ammoniti dal preside sgomento.

Il primo approccio all'argomento del libro non è esaltante, perché l'A. mette insieme affermazioni ovvie (necessità di una società ordinata e pacata, p.15, desiderio istintivo della felicità, p.16, "crescita nella libertà" del "sistema educativo", p.15), accanto a periodi confusi (per es., a pag.16 su "uno spazio comune dell'istruzione in una visione non nazionalistica") e considerazioni inaccettabili sulla realtà scolastica. Perché dovremmo mettere sullo stesso piano la scuola delle sinistre, di cui abbiamo tanti deprecabili esempi attualmente e la scuola vera, senza etichette, che educa e insegna senza l'ingombro di un pedagogismo petulante? Perché dovremmo approvare il goffo accomodamento alla pessima riforma Berlinguer apportato dalla riforma Moratti, solo perché "non si può fare una riforma della scuola ad ogni cambio di governo"?

Il secondo capitolo (pp.29-52) non induce a soverchio ottimismo, anche perché, per l'A., a quanto pare, della riforma conta in primis il costo ed in secondo luogo la tanto sbandierata "libertà". Anche quella di restare asini? È interessante lo squarcio autobiografico sugli esordi cattedratici dell'A. (p.37) in una classe in cui "su 25 alunni, 17 erano pregiudicati". L'A. adopera la citazione per reclamare la libertà per gli insegnanti di alzare la voce contro la scolarezza, in contrasto con una presunta "legge dello Stato" che, secondo lui "stabiliva con che tono di voce deve parlare in classe l'insegnante". E di nuovo si parla di "personalizzare" (p.42,44), di "tutores", veri e propri impiccioni di Stato, creati (p.46) "per dialogare a tu per tu coi ragazzi, quando serve, intervenire con un piano di lavoro adeguato e mirato alle necessità del singolo".(1)

La diffusione del computer gli pare meravigliosa, ma non si domanda quanto e come inciderà sull'esercizio del pensiero, sulla capacità espressiva, sulla memoria. Procedendo nella lettura si incontrano

ripetute affermazioni, per esempio, su "la scuola libera" (quella che piaceva anche a Gramsci e co., p. 63), sulla necessità di far aumentare il numero dei diplomati (p.70/71), senza preoccuparsi del valore dei diplomi, anche in relazione a quelli degli altri Paesi. Fino a qualche tempo fa, è notorio che il livello di cultura dei nostri studenti liceali, specialmente di quelli del Classico, era di gran lunga superiore a quello dei coetanei, per esempio, americani. Può darsi che ora gli sforzi dei nostri astuti riformatori siano riusciti a farci decadere al livello dei risultati stranieri. L'A., del resto, si illude che la sudditanza contenutistica e metodologica imposta alla scuola non statale per ottenere un "finanziamento non alle scuole ma alle famiglie" (p.75) ("questa è una conquista del Ministro Berlinguer"), consenta davvero alla "scuola non statale di essere libera". È encomiabile il desiderio di "difendere i poveri" (p.77) e di "incrementarne il talento" (il talento non si incrementa perché è un dato naturale, al massimo si sviluppa), ma questo è sempre avvenuto nella scuola dello Stato, quando i docenti, filtrati da concorsi severi, erano all'altezza del compito. E' proprio la selezione che valorizza il talento. Purtroppo invece continua a mancare l'attenzione al dettato costituzionale che raccomanda "aiuti efficaci ai capaci e meritevoli privi di mezzi".

L'A. inoltre non ci spiega mai, a proposito di pluralismo, quali siano le conseguenze della da lui auspicata (p.85) "ampia libertà, compresa quella di studiare in una scuola che dichiara apertamente di voler servire una precisa identità culturale". Già che ci siamo: come la mettiamo con le scuole islamiche e comunque con istituzioni dichiaratamente fondamentaliste o razziste?

Tralascio le molte pagine imprecise e confuse sul confronto con la scuola europea ed oltre: a p.113 il Nostro arriva ad esaltare le scuole della Corea del Sud e quelle della Cina (sic!!) che, secondo lui, ci "indicano la strada che dovremmo noi stessi intraprendere". A parte la più spontanea delle obiezioni come quella che sarebbe opportuno interpellare su questa materia

le scuole cattoliche cinesi, - se qualcosa riesce ancora a sopravvivere in quella fucina di libertà culturale che è la Cina -, è probabile che all'A. manchi paurosamente il necessario retroterra cognitivo per riuscire a valutare adeguatamente l'immenso patrimonio che sull'istruzione e sull'educazione abbiamo ereditato dalla Grecia, da Roma, dal Rinascimento e dall'intera evoluzione spirituale dell'Occidente.

In sostanza, per concludere, riassumo la lunga elucubrazione dell'on. Mauro nei concetti che egli ripete nel libro fino all'ossessione:

1) La necessità di una sorta di promozione generalizzata, quasi *ope legis* (2), con il logico allineamento sui "saperi minimi" (p.139). Questo non può che condurre fatalmente ad una totale sottovalutazione della selezione e del sapere oggettivo.

2) L'importanza di una scuola che si adgui ai singoli studenti (3) con una ossessiva "personalizzazione dei piani di studio", senza mai chiarire come tutto ciò si concili con i titoli di studio ancora esistenti (p.134/135).

3) La valorizzazione dei tanti "diritti" dell'alunno, come quello di "imparare a imparare" (p.200). L'A. anzi sottolinea (p.202) che "è stato chiamato <diritto>, non "obbligo"; anche quello (degli alunni) di dare un contributo alla crescita di sé stessi in quanto persone". Come se bastasse cambiare i termini per cambiare la realtà. Mai però che l'A. si azzardi a parlare semplicemente dei "doveri" degli alunni.

4) Necessità di un lavaggio del cervello ad hoc per i malcapitati insegnanti, mai tanto depressi e strapazzati come in questi ultimi anni (4), per i quali l'A. auspica (p.135/136) una "riqualificazione", cioè un adeguamento ai desiderata della riforma, compreso il "tutor".

5) La sistematica denigrazione della scuola tradizionale, considerata sorpassata in confronto ai trionfi dell'"offerta formativa" (P.O.F.), dell'"anticipo della scuola

elementare", del "portfolio personalizzato" e via delirando (p.219).

Il libro in sé potrebbe cadere, come tanti altri, nel dimenticatoio, se l'A. non fosse il "Vicepresidente della Commissione per la Cultura, la Gioventù e l'Istruzione" del Parlamento Europeo ed il responsabile per la scuola di Forza Italia. E' preoccupante pensare che un insieme di idee tanto confuse quanto deleterie e sconclusionate, possano far testo per l'avvenire, tutt'altro che roseo, della scuola italiana.

RITA CALDERINI

1) A proposito di insegnamento, sarebbe interessante conoscere con precisione il curriculum del prof. Mauro, nato nel '61 ed entrato in ruolo nel 1992 come "insegnante di Storia". Gioverebbe conoscere ad esempio quale percorso di studi ha effettivamente seguito prima dell'Università, con quale tipo di concorso è entrato in ruolo, che cosa effettivamente ha insegnato, dal momento che non esiste la cattedra di sola "Storia" né nelle Medie né nelle superiori. In ogni caso, dal momento che è diventato deputato per F.I. nel 1999, la sua esperienza di insegnamento è quanto meno assai limitata nel tempo.

2) Paradigmatiche sono le pp. 204/5 dove l'A. elenca il "kit del ragazzo del duemila". C'è di tutto: dalla "capacità di trovare soluzioni innovative ad eventi imprevisti", a "sapersi relazionare (sic) con gli altri", "gestire le proprie emozioni e far fronte allo stress" ecc. ecc., per concludere che "in quest'ottica l'esperienza scolastica appare importante non tanto e non solo per la quantità di conoscenze acquisite (che importa se gli alunni restano piuttosto asini?), ma per la capacità di affrontare nuovi compiti e nuove realtà". E più avanti compare il ripetuto ritornello su la "continua capacità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita", elegante ritrovato per scaricare la scuola del nulla dalle proprie responsabilità: niente paura; quello che non hai imparato ora lo imparerai a 80 anni!

3) Significativa è l'affermazione di pa.211: "Gli stessi programmi tradizionali che rappresentavano l'uniformità centralistica, vengono superati da questo disegno di legge che pone invece le basi per la personalizzazione dei piani di studio. Ne consegue che non sono gli studenti che debbono adeguarsi alle Istituzioni, ma l'Istituzione che deve essere messa in condizione di rispondere efficacemente ai bisogni degli studenti".

4) A p. 170 lo stesso autore afferma che alla domanda "professore, perché hai fatto l'insegnante?", la risposta, secondo lui, "è (quasi) sempre questa: che non era in grado di fare altro". Molto lusinghiera per i suoi colleghi rimasti nel ghetto scolastico.

Articolo 1

(Secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione)

1. Il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione è costituito dai licei e dall'istruzione e formazione professionale. Esso è il secondo segmento in cui si realizza il diritto-dovere all'istruzione e formazione.

2. Lo Stato garantisce* [meglio: **indica** o **altro verbo come: determina, precisa, stabilisce, ecc.**] i livelli essenziali delle prestazioni del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione.

3. Nel secondo ciclo del sistema educativo sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale [e] morale e **culturale****, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea.

4. I licei e le istituzioni formative nelle quali si realizza il diritto-dovere all'istruzione e formazione sono di pari dignità e sono dotati di autonomia didattica, organizzativa, finanziaria e di ricerca e sviluppo.

5. I percorsi dei licei e quelli di istruzione e formazione professionale perseguono il fine comune di promuovere la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, nonché di sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale curando anche lo sviluppo delle conoscenze relative all'uso delle nuove tecnologie e la padronanza di una lingua europea, oltre all'italiano e all'inglese, secondo il profilo educativo, culturale e professionale di cui all'allegato A. Essi assicurano gli strumenti indispensabili per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Essi, inoltre, perseguono le finalità e gli obiettivi specifici indicati ai Capi II e III.

6. Nei percorsi del secondo ciclo si realizza l'alternanza scuola-lavoro, come previsto dal decreto legislativo attuativo dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n.53.

7. E' assicurata [e] assistita e **verificata***** la possibilità di cambiare percorso tra i licei e all'interno dei licei, come previsto dall'articolo 12, comma 4, nonché di passare dai licei all'istruzione e formazione professionale, e viceversa, come previsto dall'articolo 6 del decreto legislativo concernente le norme generali sul diritto dovere all'istruzione e alla formazione, emanato in attuazione dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n.53.

8. La frequenza, con esito positivo, di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, a **determinate condizioni******, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui al comma 7. Le istituzioni scolastiche e formative riconoscono inoltre, con specifiche certificazioni di competenza, le esercitazioni pratiche, le esperienze formative e gli stages realizzati in Italia e all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi.

9. Al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione si accede previo superamento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione.

10. La continuità dei percorsi di istruzione e formazione professionale con quelli di cui all'articolo 69 della legge n.144 del 1999 è

Articolo 2

(Finalità e durata)

1. I licei forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita ed elevata delle problematiche legate alla persona ed alla società **nella loro evoluzione storica******* e nella realtà contemporanea.

* Lo Stato non può "garantire" livelli di prestazione ecc..., può "indicarli", definirli, "prescriverli"...

** La scuola non esiste solo per la "formazione spirituale e morale". E' indispensabile anche la formazione "culturale" e/o "professionale"

*** Senza la "verifica" e aggiungerei "rigorosa", le "passerelle" diventano una scorciatoia dannosa agli stessi alunni.

**** I crediti di "Italiano" in un Liceo artistico non sono affatto equiparabili a quelli di "Italiano" nel classico. Perfino se gli elenchi degli argomenti studiati fossero uguali, ci sarebbe sempre una diversa impostazione e approfondimento a dividere le due diverse conoscenze dello stesso argomento. Solo chi non ha insegnato può cadere in questo abbaglio.

***** La scuola non può limitarsi a spiegare o interpretare la realtà contemporanea. Solo la comprensione del passato può dare la chiave per capire il presente.

Infine, abbiamo dato ai nostri referenti parlamentari alcune indicazioni/raccomandazioni di massima, affidando ad essi le modalità per raggiungere le finalità desiderate. Ecco l'elenco delle raccomandazioni:

A) Occorre battersi senza risparmio per ripristinare il **Latino** nell'ultimo anno del Liceo Scientifico* dal quale è stato inopinatamente e maliziosamente espunto. Se si toglie lo studio del Latino nell'anno terminale, la sua efficacia didattica - in relazione all'interesse che ne avranno gli studenti - viene quasi annullata. Lo stesso discorso va fatto per il ripristino di **Fisica e Scienze** nell'ultimo anno del Classico.

B) E' da evitare assolutamente che sia per il Liceo classico che per lo scientifico si snaturino l'intelligente equilibrio gentiliano tra discipline umanistiche e materie scientifiche, come i malaccorti, ma forse anche incolti, riformatori stanno facendo, ad esempio, nel Liceo Scientifico attraverso l'indebolimento del Latino, di cui si è detto, (ma anche di Storia e Filosofia) a favore del settore scientifico, e nel Liceo classico con il taglio di quattro ore di Latino e Italiano, danneggiando così l'efficacia di queste due discipline fondanti. Va rintuzzato infine il contemporaneismo della miopia culturale del nostro tempo che sacrifica ore di Storia antica a favore di quella moderna o minorizza - si consenta il neologismo -, nella Letteratura Italiana, autori come Foscolo, Leopardi, Manzoni e altri maggiori, relegati in periodi scolastici (fine del quarto anno) non idonei a sottolinearne l'importanza nella nostra cultura. E tutto ciò per dare ore alle discipline "opzionali"(vedi sotto).

C) E' necessario eliminare la formula generica, ambigua e feroce di livellamen-

IL CNADSI PER LA RIFORMA.

generale di elevato livello, spendibile su qualsiasi versante universitario, grazie anche alla funzione catalizzatrice della cultura classica che favorisce le sintesi cognitive, le interconnessioni disciplinari e gli approfondimenti concettuali".

Sempre a tutela di una corretta impostazione del Liceo Classico, abbiamo aggiunto alcune riflessioni collaterali finalizzate a chiarire un paio di punti cruciali di questo particolare percorso. Ecco le riflessioni:

1) *Trattandosi di un Liceo particolarmente vocato alla riflessione critica, il quadro orario settimanale delle lezioni deve essere contenuto nell'ambito del numero di ore indispensabile alle singole discipline, secondo la tradizionale ripartizione, in modo da favorire lo studio e la riflessione personali.*

2) *E' massimamente auspicabile che l'insegnamento nel Liceo classico sia affidato a personale docente specificamente a ciò preparato e selezionato, in quanto metodi e contenuti disciplinari, sebbene analoghi a quelli di altri Licei, richiedono una peculiare professionalità adeguata alla diversa impostazione didattica.*

Per quanto poi riguarda in generale la bozza del Decreto attuativo in esame, ci siamo limitati a indicare in grassetto sottolineato, il o i termini da noi suggeriti per correggere o integrare il testo, rinviando alle note in calce le motivazioni di tali proposte. La parte di decreto presa in esame è solo l'art. 1 e un frammento dell'art. 2.

(Estratto dalla bozza di decreto)

[...] emana il seguente decreto legislativo:

to con la quale viene introdotta, nella bozza, la specificità di ogni singolo Liceo. Infatti, ogni specificità liceale viene così presentata: "Il Liceo ... [Artistico, Classico, Scientifico ecc.] approfondisce la cultura liceale attraverso ecc...."

Bisogna chiedere al Ministro (interpellare il prof. Bertagna è inutile. Egli risponderebbe con un profluvio di parole presuntuose quanto vuote) che cosa è mai "la cultura liceale"; dove, quando e come è stata definita nell'ambito del documento. Essa viene data per scontata. In realtà si tratta della più generica ed equivoca indicazione possibile, senza alcun riferimento ad una qualche realtà culturalmente e disciplinarmente identificabile. Purtroppo però quella formula appiattisce di fatto tutti i Licei rendendoli semplici variazioni o "approfondimenti" di un unico Liceo) Si tratta di una operazione ignobile e fuorviante, in contrasto con le promesse elettorali più volte ribadite dalla C.d.L.

Una volta eliminata tale formula, sarebbe assai più semplice definire poi, in modo più perspicuo e differenziato, i vari percorsi. Va comunque tenuto presente che l'autentico percorso liceale non può ridursi ad un semplice assemblaggio di discipline. Ciò che forma e costituisce un Liceo è la diversa impostazione metodologica, cioè il diverso

modo di concepire lo studio di quelle determinate discipline. Tutti i Licei avranno l'Italiano, ma ognuno affronterà quella materia nel modo più congeniale alla propria impostazione culturale. Altro è l'Italiano in un Liceo Classico, altro in un Tecnologico o Artistico ecc. Se non si capisce questo, non si è capito nulla di un percorso liceale, oppure lo si è capito benissimo, ma lo si vuole snaturare.

D) Quanto alle discipline "opzionali obbligatorie", definizione linguisticamente inaccettabile perché contraddittoria, per cui sarebbe opportuno studiarne una sostitutiva che non insulti il buon senso linguistico (ovviamente si può arrivare a capire ciò che la formula vuol dire, ma, possibile che non si trovi un'espressione linguisticamente più accettabile?), occorre rintuzzare la pretesa di introdurre discipline, comunque opzionali, a danno di quelle indispensabili del percorso liceale scelto. Proprio la loro natura di scelte personali rispetto all'asse nazionale fissato per tutti gli studenti, dovrebbe farne ricadere l'impegno su colui che le sceglie, come fatto suppletivo, volontario, senza che venga intaccato il blocco delle discipline stabilite per il percorso e soprattutto il loro numero di ore di insegnamento. M.A.

maturo. Ma con un sistema di cooptazione esclusivamente localistica è più probabile che non vada così. Ecco perché si è ridotta la mobilità dei docenti fra un ateneo e l'altro: è raro che una Facoltà bandisca un posto di ruolo "per trasferimento", al fine di accaparrarsi un professore molto valido incardinato in un'altra sede o un ricercatore straniero; infatti nella maggior parte dei casi preferisce bandire il posto "per concorso" a vantaggio del candidato locale. Non solo. In atenei molto prestigiosi, dove il concorso bandito localmente metterebbe in gioco le aspirazioni di candidati eccellenti esterni aspiranti ad una collocazione adeguata ai loro meriti scientifici, i concorsi non vengono banditi e il candidato locale (che non potrebbe vincere la sfida in sede con i "cannoni" esterni) viene mandato a prendere l'idoneità in concorsi banditi in atenei meno ambiti e poi viene chiamato ed assunto in sede nel ruolo superiore mediante il meno oneroso "scorrimento" sul posto già ricoperto. In questo modo gli atenei migliori s'impoveriscono proprio di quelle figure prestigiose alle quali devono la loro fama.

Dunque, il concorso, bandito localmente (seppure con impianto formalmente nazionale) per proclamare tre (oggi due) idonei (e non un solo vincitore come avveniva in precedenza), è fallito come tale: tutti sanno già chi potrà vincerlo. Questa aberrazione è anche frutto della Legge Finanziaria del 1994, con la quale è stato abolito l'organico nazionale dei docenti. Prima di allora ogni università disponeva di un proprio organico e senza un posto libero in organico non era possibile bandire un concorso. Per ragioni economiche si stabilì che i posti vacanti in organico alla data del 31 dicembre 1993 scomparivano (e le università persero, in un colpo solo, circa 10.000 posti) e che le università potevano bandire tutti i posti che volevano purché avessero i soldi per farlo. Di conseguenza le università hanno bandito posti quasi solo per procedere a promozioni interne in modo da risparmiare, perché l'interno che vince conserva la propria retribuzione, alla quale si deve aggiungere solo la differenza dello stipendio previsto per il livello superiore. Insomma, si è detto che "non si bandisce un posto, ma una differenza di stipendio". Da qui l'origine del localismo e della provincializzazione, nonché di un processo di invecchiamento e di corporativizzazione: chi sta dentro vi resta e i giovani non entrano, perché posti del tutto nuovi non si mettono quasi mai a concorso.

Si è instaurato un metodo di reclutamento che nasconde praticamente una promozione *ope legis* ad attivazione locale, e che, come tutte le promozioni *ope legis*, si è tradotta in una crescita repentina e massiccia di avanzamenti di carriera. L'età media dei nostri professori universitari è infatti aumentata negli ultimi anni. Dai primi bandi del 1999 al luglio 2002 sono stati dichiarati idonei 6.481 professori ordinari. Tra questi, 4.706 sono stati chiamati dalle Facoltà e ben l'89,3% proveniva dallo stesso ateneo che li ha chiamati. Nei concorsi per posti di professore associato,

la percentuale degli idonei chiamati, provenienti dallo stesso ateneo che ha effettuato la chiamata, è stata di poco inferiore al (76%). I dati più aggiornati (situazione al 01.05.2004) forniti dal CNVSSU (Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario) confermano: il totale complessivo dei professori ordinari vincitori e chiamati già nei ruoli dello stesso ateneo è pari al 90% (con punte del 100% a Potenza, del 98% a Palermo, del 97% al Politecnico di Milano, del 96% a Napoli, del 93% a Bologna). Anche per i professori associati i dati più recenti (01.05.2004) confermano che il totale complessivo dei vincitori e chiamati già nei ruoli dello stesso ateneo è pari al 76% (con punte del 94% al Politecnico di Torino, dell'89% a Napoli e dell'81% a Roma La Sapienza).

Queste percentuali suppongono una diffusa collaborazione tra le sedi dell'organizzazione dei concorsi ed un'estensione alquanto limitata del reale mercato su cui di fatto si sono effettuate le selezioni e le scelte delle Facoltà. [...] L'attuale collegialità autoreferenziale, tipica del governo di tutti i nostri atenei pubblici, è associata ad un sostanziale conflitto d'interessi: i docenti, pur essendo dipendenti dell'ateneo, decidono collegialmente praticamente su tutto, e praticamente tutte le decisioni comportano vantaggi o svantaggi personali per qualcuno di loro (ad esempio, promozioni, reclutamento di allievi, distribuzione di finanziamenti e di altre risorse, obblighi didattici). Nel più importante quotidiano nazionale si è letto: *per loro, il nemico è chi sta fuori, di quella specifica università o di ogni università; dunque anche chi per la sua riconosciuta bravura potrebbe arricchire una sede che vuole migliorare la sua offerta; e soprattutto chi non è già dentro, chi non ha uno stipendio universitario, cioè tutti i giovani. E allora "il problema non è solo dei giovani, è di tutti: un Paese che non si cura del suo sapere e gestisce l'università come un gerontocidio, è un Paese culturalmente suicida".*

La natura di questa organizzazione (dei concorsi) è intrinsecamente esposta ad accordi di scambio. In quanto l'esito del concorso può essere completamente (e agevolmente) deciso da contatti e accordi nella fase della formazione della commissione, annullando nella sostanza il lavoro di vaglio e valutazione della commissione insediata. Ciò non pregiudica necessariamente la bontà dell'esito del concorso. Ma certo il rischio di risultati almeno parzialmente negativi è elevatissimo: un candidato, improponibile a un pur minimo vaglio di merito, può diventare professore, se è inserito in un concorso nel quale sono stati definiti gli opportuni termini di scambio. Con il vecchio sistema veniva ad esempio costituita una sola commissione giudicatrice per ogni settore scientifico-disciplinare e non era difficile predeterminare i risultati del concorso attraverso il voto di scambio perché si esprimevano più preferenze. Adesso gli elettori hanno a disposizione un solo voto, ma poiché si elegge una commissione per ogni posto bandito il voto di scambio rimane.

L'autorevole rivista *'Il Mulino'* scese in campo nel 1999 con una intera rubrica, dove tre interventi di professori universitari

L'ANGOLO DELL'UNIVERSITÀ

(In collaborazione con l'U.S.P.U.R. Unione Sindacale Professori Universitari di Ruolo)

Reclutamento docenti universitari: NON AUTONOMIA MA AUTARCHIA LOCALISTICA

Fino a quando il Paese (Governo/Parlamento) accetterà il suicidio culturale delle nostre università?

Il vigente sistema di reclutamento dei professori e dei ricercatori, universitari (L. 210/1998) è stato il parto di un compromesso tra controllo nazionale e autonomia degli Atenei. [...] Secondo dati resi noti all'inizio del 2004 dal **Cineca**, la banca dati del ministero, il totale dei docenti è passato dai 50.501 d'inizio 2000 ai 57.533 d'inizio 2003. Una crescita del 13,9% in tre anni. La categoria che è salita di più è quella dei **professori ordinari**, passati da 12.913 a 18.131 (+ 40,4%). Quella cresciuta di meno è la categoria degli **associati**, da 18.032 a 18.502 (+ 2,6%). I ricercatori erano 19.556 e sono diventati 20.900 (+ 6,8%). I **ricercatori** non confermati costituiscono il 29,2% della categoria dei ricercatori, i professori di prima fascia non confermati sono il 35,5% dei docenti di questa fascia, gli associati non confermati sono addirittura il 43,4% della categoria.

Questi dati svelano inequivocabilmente la massiccia operazione di reclutamento nella categoria dei professori, attivata con i concorsi (valutazioni comparative) sostanzialmente locali varati nel 1999. I rischi di quest'organizzazione concorsuale sono l'abbassamento nel livello medio della docenza, lo spreco di

risorse e il connesso oggettivo ostacolo all'ingresso di nuove giovani leve nel ruolo dei ricercatori, nonché la drastica riduzione della mobilità dei docenti come dimostrano i dati riportati più avanti.

La nuova normativa sui concorsi (che si svolgono ora nella sede che ha bandito il posto di ruolo con una commissione composta, oltre che da un membro interno, da professori di altre sedi) ha accentuato il carattere localistico del reclutamento. Solo raramente non trionfa lo *ius loci*, un principio che dovrebbe scandalizzare ogni accademico serio. E' la logica dei concorsi "blindati": il candidato locale *deve* vincere, indipendentemente dalla sua qualità scientifica, sia che si tratti di un brillante giovane studioso, sia che si tratti invece di un docente che ha il solo merito di avere "servito" fedelmente per anni o per decenni, offrendo un insegnamento soltanto ripetitivo. Così nella sede che ha bandito il posto, il candidato locale, proclamato idoneo (salvo casi eccezionali), viene chiamato ed assunto.

Si è detto spesso che i concorsi universitari sono in realtà cooptazioni preordinate, e dunque è tutto giusto quando il candidato locale è un docente

tari (**T. Detti, N. Tranfaglia, R. Romanelli**) demolivano il nuovo sistema di reclutamento con argomentazioni che lo spogliavano di una qualsiasi valenza concorsuale e addirittura gli attribuivano la funzione di strumento atto a far dilagare il malcostume.

Gli organi accademici che effettuano bandi con l'attuale sistema sono indotti a "blindare" per quanto possibile i concorsi mediante la predisposizione di un profilo didattico-scientifico del vincitore da chiamare, trasformandoli così in pure e semplici cooptazioni. E allora, scriveva T. Detti, tra un "concorso" bandito "per" e vinto da uno studioso di vaglia e un "concorso" bandito "per" e vinto da un modestissimo cultore della materia, o anche dal parente o dall'amante di qualcuno, la sola differenza è data dal profilo del vincitore chiamato, ma sul piano procedurale il meccanismo è identico. E dunque risulta paradossalmente che le commissioni giudicatrici hanno un potere di decisione tanto maggiore quanto peggio è amministrato l'ateneo che ha bandito i concorsi. Se ogni posto è bandito sulla base di un profilo (il quale è spesso redatto dall'interessato, che se non ha senso del ridicolo se lo cuce addosso di misura) sono le università, prima e più che le commissioni giudicatrici, a decidere chi deve vincere.

Peraltro, la sede può - non deve - nominare uno degli idonei. Ciò impedisce che vinca chi non deve vincere, che magari possa accadere che una commissione promuova non i predestinati, ma coloro che essa reputa migliori. Se lo facesse, costoro potrebbero rimanere a spasso. Gli idonei possono essere chiamati anche da altre Facoltà nel caso in cui l'ateneo che ha indetto il concorso ne rifiuti la nomina. Ma tale diritto di veto favorisce lo scambio di favori e contraddice a quell'esigenza di trasparenza che si presume di poter garantire attraverso la composizione delle commissioni di concorso. Il diritto delle Facoltà di non chiamare alcuno degli idonei riduce di molto il problema delle sedi marginali, cui ora almeno non è più possibile imporre un docente sgradito. E' molto più agevole contrattare tra sedi e commissioni: un idoneo serve di regola a riempire il posto, e sarà gradito alla sede, l'altro sarà di gradimento dei membri esterni.

N. Tranfaglia affermava che un simile meccanismo favorisce la formazione di commissioni che non discutono sul chi la Facoltà si incaricherà di chiamare, riservando il confronto soprattutto all'altro idoneo. Ma una simile procedura, che conviene per così dire alla Facoltà che ha bandito il concorso, è in netto contrasto con l'esigenza legislativa, presente anche nella nuova legge, di scegliere i migliori indipendentemente dalla loro collocazione attuale. Niente concorso di candidati dunque, e niente selezione. Così sentenziava **R. Romanelli**, e proseguiva: ma nemmeno "reclutamento", qui non si recluta proprio nessuno. Non appare concepibile che vinca qualcuno che non è già nei ruoli locali, anzi non appare nemmeno possibile che un outsider si presenti. Non può concorrere, non può vincere, e costerebbe troppo assumerlo. Ma è improbabile anche che

un outsi-der vinca a sorpresa e sia nominato inaspettatamente in una sede non sua. Il "congelamento corporativo, generazionale e locale è assoluto". **S. Zecchi** su *Il Resto del Carlino* (10.11.1999) usava parole forti: i nuovi concorsi hanno reso incestuoso, autoriproduttivo, il corpo accademico, perché è diventato economicamente svantaggioso avere un docente di altra università, rispetto a uno interno promosso di grado attraverso la farsa concorsuale.

Sotto un titolo caustico "L'irresistibile ascesa del cretino locale" **P. Rossi** analizzava su *Il Mulino* (n.5, 2000) gli effetti del nuovo sistema di reclutamento dei professori universitari di ruolo. Il sistema, nella proposta originale, aveva due momenti separati, la valutazione propriamente scientifica (da parte di una commissione nazionale per l'idoneità) e il giudizio sulla rispondenza ai bisogni della singola sede. Ma il Parlamento "mise insieme i due momenti, col risultato che il primo venne assorbito nel secondo, e quindi in realtà vanificato, cosicché il giudizio sull'idoneità scientifica si ridusse al giudizio sull'idoneità a soddisfare le esigenze della Facoltà interessata. Ossia, detto in soldoni, a far riuscire il suo candidato". Anche **L. Berlinguer**, ex ministro del MIUR, su *Il Sole 24 Ore* (21.10.2001), lamentava un abbassamento del livello qualitativo dei nuovi reclutati e riteneva che la soluzione della terna (poi diventata bina), spezzando l'equilibrio locale-nazionale, avesse compromesso il risultato di una legge in sé buona. Nei fatti "ha vinto non l'autonomia ma l'autarchia, perché l'equilibrio del sistema si è spostato sul localismo".

Le cause del localismo, per concludere con un fondo di **F. Panebianco** sul *Corsera* (27.09.2003), sono fondamentalmente quattro: 1) *la convenienza economica*: la Facoltà spende molto meno, intacca una quota molto più piccola del budget a sua disposizione promuovendo il candidato interno piuttosto che reclutando un esterno; 2) *l'assemblearismo*: è un vincolo in quanto non è facile per molte Facoltà resistere alla pressione dei candidati locali, alla loro domanda di promozione interna, anche perché hanno diritto di intervento sull'uso e la destinazione delle risorse proprio loro che se ne possono avvantaggiare per la carriera; 3) *l'assenza di una distribuzione di fondi* agli atenei sulla base di un rigoroso sistema di valutazione della ricerca e della qualità (non della quantità) della didattica: se le sedi venissero sostanziosamente premiate o penalizzate a seconda della qualità della ricerca e della didattica, avrebbero tutto l'interesse a chiamare bravi professori esterni; oggi questo incentivo non esiste; 4) *le regole concorsuali*: di quelle attuali tutto il male possibile è stato sperimentato, occorre cambiarle.

Le prese di posizione ricordate sopra sommergono il nuovo sistema concorsuale inaugurato nel 1999 con una valanga di critiche, che percorrono trasversalmente gli schieramenti politici. Il loro sicuro fondamento ha una sola riserva: le anomalie dipendono comunque dal comportamento di lettori e di commissari, cioè di noi professori, e non possiamo accreditarle solo al sistema per

quanto perverso.

Un gruppo di intellettuali nominato dalla conferenza dei rettori ha steso nel 2003 un documento sulla crisi universitaria. Pur partendo da un'autodifesa della corporazione accademica, riconosce che "spesso, nel nome di una malintesa autonomia, gli organi dell'auto governo universitario hanno permesso indiscriminate proliferazioni di corsi di laurea, cattive allocazioni delle risorse disponibili, e lasciato emergere, anche nel reclutamento, un negativo localismo". Per la verità, quelle denunciate sono conseguenze della prassi ordinaria di un sistema basato su un'autoreferenzialità non

temperata dalla legge. Si comincia a riconoscere che l'autonomia debba essere legata a requisiti anche qualitativi, e che va introdotto "un efficace sistema di incentivi e di penalizzazioni". Si vuole sottrarlo "all'eventuale arbitrio dei poteri centrali", com'è ragionevole, ma non si insiste più sull'idea che lo Stato deve pagare a pié di lista tutti gli sprechi deliberati "autonomamente" da magnifici rettori che non rispondono mai del loro operato.

Prof. PAOLO STEFANO MARCATO
(Alma Mater Studiorum -
Università di Bologna)

LETTERE

Gentili colleghi,

sono un trentunenne, romano di origine, cultore di storia delle istituzioni politiche presso la LUISS, da tre anni a Trieste come docente a tempo indeterminato di italiano, storia e geografia in una scuola media, dopo aver vinto l'ultimo concorso. La mia passione sarebbe la ricerca storica, ma sapete bene che la carriera universitaria è preclusa a chi non ha padri, non è "di sinistra" e soprattutto non adula. [...]

Il primo impatto con una classe fu a dir poco sconvolgente: maleducazione, caos, genitori che si lamentavano perché l'insegnante aveva rischiato di rompere il telefonino della ragazzetta che si alzava in continuazione per prenderlo dallo zaino...

Successivamente è emerso che diversi ragazzi sono convinti di dover venire a scuola unicamente per "fare un favore ai professori". Inoltre viene dato per scontato che, una volta ammessi gli alunni all'esame finale, bisogna preparare una prova che siano in ogni caso in grado di sostenere.

Qualche giorno prima di Natale si è tenuta una riunione del collegio docenti dell'Istituto comprensivo in cui lavoro. Si discuteva di quale scheda di valutazione adottare, dal momento che la scelta spetta alle singole scuole, e se valutare o meno le ore opzionali che i genitori hanno scelto per i figli in aggiunta alle ore obbligatorie. Era stato più volte ribadito che bisognava fare in modo che tutti i genitori scegliessero le ore aggiuntive opzionali, in modo da "salvare tutti i posti di lavoro" (degli insegnanti, beninteso). Una maestra, ad un certo punto, fa: "Visto che bisogna fare in modo che tutti scelgano le ore opzionali, c'è il rischio che, se il ragazzo viene valutato negativamente su quello che ha fatto in queste ore, i genitori decidano di non iscriverlo più e quindi alla fine si perdono i posti di lavoro degli insegnanti. Propongo perciò di non scrivere nessuna valutazione sulla scheda per queste ore." La proposta ha avuto un largo seguito. Mi piacerebbe ricevere un vostro commento. [...]

Prof. LUCA PIGNATARO

Egregio Presidente,
vorrei sottoporle **due mie riflessioni**

che hanno in comune la strana sorte della Lingua italiana nei nostri tempi. Comincio **dalla prima**:

La stampa nazionale compresa quella sportiva, ha dato grande enfasi all'iniziativa intrapresa dal Liceo scientifico "Cecioni" di Livorno (del quale mi vergogno tuttora di averlo frequentato da ragazzo...). La dirigenza di tale istituto ha "adottato" come testo scolastico di lingua italiana anche il libro scritto dal calciatore labronico Cristiano Lucarelli. Il titolo di tale opera è "Tenetevi il miliardo" ed il testo si riduce ad un'apologia del Comunismo fatta da un calciatore che dichiara candido candido di aver "rinunciato" a prendere 6 miliardi di vecchie lire invece degli attuali 5.

Il testo dell'italianista Lucarelli è come detto prima tutta un'apologia del comunismo scritta però da uno che scorrazza in Porche per la città (visto personalmente... che proletario!...). Il calciatore Lucarelli descrive minuziosamente i propri sacrifici dall'infanzia fino ad oggi ed esalta nel finale tutta la classe operaia (un testo veterostalinista nel pieno rispetto della Kultura Marxisto-Livornese...).

Che dire? Avendo visto più volte il Lucarelli Cristiano sgommare ai semafori cittadini con la sua Porche fiammante accanto alla mia Fiat Palio, mi sono convinto che la classe proletaria va davvero in paradiso come in un vecchio film sinistrorso di qualche decennio orsono. Ma con un particolare, il Cristiano Lucarelli non fa parte della classe operaia. Operaio è il sottoscritto come altri docenti dimenticati e lesi nei diritti elementari da ogni governo (destro o sinistro...).

E se il Cristianone labronico intende come appartenza alla classe operaia il possesso di più fuoriserie o alcuni battelli per svago..... vuol dire che ancora non ho capito i principi del Marxismo leninismo alla livornese.... O forse comincio a capirlo: consulenze d'oro in comune, in provincia, clientelismo negli enti locali e relativo sottopotere, insomma lo stesso Berlusconi non sbagliava nel prendere a modello negativo la Toscana, paventando appunto per l'intera Nazione il pericolo di "Toscanizzazione". Con la sinistra al potere, altro che libri di Lucarelli, ho veramente paura per esempio, che i bidelli dell'istituto dove insegno (tutti cgil doc.), sicuramente saranno promos-

si nel governo ulivista ministri e sottosegretari all'Istruzione, mentre Lucarelli come minimo avrà il Nobel per la letteratura.

Ed ecco **la seconda.**

La decisione della Commissione Europea che ha abolito di fatto la Lingua Italiana, come linguaggio diplomatico in sede Ue, è stata giudicata da gran parte della maggioranza come un "affronto" al prestigio italiano. Ma lasciando stare gli inutili pianti e lamenti del governo italiano che si "dispera" per l'oltraggio alla nostra Lingua ... bisognerebbe invece razionalmente e a mente fredda, interrogarsi sul perchè essa sia così poco considerata all'estero. Alcuni quesiti mi vengono spontanei: per esempio perchè non si fanno indagini serie sul livello di apprendimento della Lingua Italiana in tutti gli ordini di scuola? Ed inoltre perchè non si fanno indagini serie sui testi scolastici bislaccamente adottati? Ed ancora mi chiedo: ma il governo (attuale) ed i precedenti hanno mai fatto una politica attiva di lotta contro la neocolonizzazione dell'idioma anglosassone? A me pare di no, al contrario di come ha fatto la Francia che all'estero ed in patria persegue una feroce guerra contro la colonizzazione anglosassone (L'Organizzazione mondiale per la Francofonia, per esempio, è impegnata in tutto il mondo per la valorizzazione del francese... con iniziative che comprendono tv, cinema, musica, arte e cultura...). In Italia abbiamo qualcosa di simile? No, esistono invece alcuni enti e istituzioni culturali, penso alla Dante Alighieri, all'Accademia della Crusca... ma sono tutte in stato comatoso...

In più, al contrario dei cugini transalpini, i nostri mass media denotano un pietoso degrado culturale scimmiettando modelli culturali e linguistici di stampo anglosassone che poi, di fatto, vengono presi a modello da quasi tutta la popolazione giovanile ridotta ormai ad uno stato "anglocoatto o romanescoanglocoatto...". Tornando a parlare della stato di salute della Nostra Lingua nei vari gradi scolastici... ebbene siamo prossimi alla "morte" dell'Italiano. Esso è insegnato (meglio dire: non insegnato) in maniera pessima da pessimi docenti ed i testi adottati fanno letteralmente orrore. Ad es. alle elementari sono sparite le grandi fiabe classiche dell'infanzia per far posto ad un Rodarume assai nefasto per le menti infantili... E' sparita la grammatica italiana... verbi, aggettivi, articoli cosa sono? Il risultato è che l'alunno esce da cinque anni di elementari più analfabeta di prima... in compenso sa che *Gianni Rodari* è un brav'uomo di pace con bandiera arcobaleno...

Tralasciando le medie inferiori (ma che cosa sono oggi le medie inferiori? dilemma amletico...), passo alle medie superiori. Che dire? Sono scomparse le vecchie antologie di Lingua Italiana dove erano raccolte le più belle pagine della nostra letteratura. Quali sono i testi oggi adottati nelle scuole superiori? A parte il fatto che, spesso, al posto dell'antologia, si preferisce leggere il quotidiano... (se è di sinistra ancora meglio...), gli autori preferiti sono *Moravia, Pasolini, Eco, Sciascia, Gavino Ledda*. Credo che ci sia bisogno di ben altro.

Prof. GABRIELE DEL SETTE

IL BULLISMO È ARRIVATO ANCHE IN ITALIA

Due libretti diffusi dalla Regione Piemonte, uno per gli adulti e l'altro per gli infanti (1) ci aggiornano sul fenomeno denominato "bullismo", giunto in Italia dopo un quarantennio di diffusione in Europa ed in particolare nei Paesi Scandinavi.

Già ne parlammo su "La Voce del CNADSI" (XXXIV, 5 febr. '97, pag.4) a proposito del libro di **Dan Olweus**: "Bullismo a scuola", capostipite della letteratura in argomento. Dagli anni '70, grazie all'assurdo permissivismo che stava contaminando a poco a poco gli ambienti educativi, nella scuola veniva abolito ogni deterrente alla sfrenata prepotenza di pochi violenti sulla massa inerme dei compagni lasciati in loro balia. Già Olweus notava che i "bulli" sono "oppositivi, violenti e aggressivi verso gli adulti (compresi insegnanti e genitori) e possono a volte spaventarli".

Questo può forse, in parte, spiegare la cautela con cui il libretto della Regione Piemonte consiglia di trattare i "bulletti" precoci, dato che (p.10) "nessuna scuola è esente da episodi di bullismo". Il fenomeno è tutt'altro che trascurabile, dato che comporta ben 11 tipi di "prepotenze",

dagli "insulti", ai "pugni", al "venire rinchiusi in una stanza", alla "diffamazione", all'"obbligare" (le vittime) a fare cose che "non vogliono fare" e addirittura alle "molestie sessuali".

Ci si domanda che razza di persone insegnino nelle scuole piemontesi se (p.5) "queste prepotenze possono accadere dentro l'aula scolastica, durante l'intervallo o la ricreazione e anche durante le lezioni" (sic!).

Evidentemente il permissivismo scolastico eretto a sistema anche nei tribunali (2), paralizza gli sventurati insegnanti, in bilico tra il dovere di intervenire anche con maniere forti ed il timore di essere incriminati per violenza. Sicché, al fiume logorroico di "interventi" consigliati per arginare un intollerabile comportamento ("parliamone a scuola con gli altri insegnanti, con i genitori, con gli allievi", (p.12/3): "consultazione ampia di tutte le componenti della scuola", (p.15); e ai "questionari" (pp.12/3), compresi quelli per i "bulli" diversi da quelli "per la vittima" e "per gli spettatori", si deve aggiungere (p.16) "il coinvolgimento anche della comunità locale: parrocchia, gruppi religiosi, sportivi e di volontariato,

radio e giornali locali ecc."

Non dico che una pubblicità del genere non giovi alla emarginazione del fenomeno, ma mi sembra che la prima misura da consigliare sia quella del ripristino di una salutare disciplina che, fin dalla scuola materna, chiarisca a fanciulletti prepotenti ed a famiglie troppo permissive che si va a scuola per imparare un comportamento civile e che chi ne infrange le regole, paga le conseguenze con castighi proporzionati, ovviamente, all'età del trasgressore e all'entità della trasgressione. Una severità pacata, ma ferma, può chiarire all'individuo, fin dalla prima infanzia, quali sono le regole da rispettare nella società civile e può educarlo ad una sana responsabilità personale e collettiva.

Purtroppo è proprio quello che un'assurda politica scolastica vuole impedire, astutamente propagandata da chi vuole affossare la civiltà occidentale ed ottusamente accolta dai pedissequi imitatori delle mode del giorno.

Per questo i nostri geniali riformisti hanno abolito per legge gli esami (i due sedicenti esami rimasti alla fine dei due "cicli" non sono degni di questo nome), hanno presso che abolito le bocciature, hanno, è vero, reintrodotto il voto di condotta, ma ne hanno fatto uno strumento quasi inutile con la trovata del "portfolio" che dovrebbe accompagnare dai 6 ai 18 anni lo sventurato alunno: quale sarà il maestro o professore che ardirà bollare l'infante o il ragazzo per la vita dandogli del "manesco", del "prepotente", dell'"indisciplinato" e così via?

Per adesso ci si deve accontentare (p.18) di "approfondire i temi del bullismo" con "attività specifiche anche con la collaborazione di esperti esterni" (quelli non mancano mai!), affrontando "il tema del bullismo attraverso la rielaborazione di brani letterari" con un edificante "scambio di ruoli" e l'imperversare di "interviste" (3), oppure ricorrendo al "Problem Solving" (titolo rigorosamente in inglese!), con annesso disegno che fa rimbalzare il "problema" da una domanda all'altra alla ricerca delle "soluzioni". Così il "problema" affoga in un mare di chiacchiere (4), alle quali presumibilmente partecipa anche il "prepotente", gloriosamente impunito.

Quando si capirà che se non si ritorna ad una chiara distinzione tra il bene e il male ed al recupero della responsabilità personale, non ci sarà futuro per la scuola e la società italiana?

RITA CALDERINI

(1) Regione Piemonte: 1 - "La prepotenza a scuola. Bulli e bulle, vittime e spettatori". Collana editoriale per Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte MIUR. 2 - "Star bene a scuola senza prepotenze". Promozione Salute. Piemonte. Ambedue a cura di Silvia **Bonino** e Tatiana **Begotti**. Laboratorio di psicologia dello sviluppo; Dipartimento di Psicologia. Università di Torino.

(2) Paradigmatico è il caso del prof. Valter Caggio, condannato per "tentata violenza privata" (Il Giornale 16/02/05) anche in Cassazione, per aver tentato di strappare di mano ad una studentessa di 19 anni un "telefonino" che "continuava a suonare" per "inviare messaggi". Interessante è il commento di **Paolo Granzotto** (Il Giornale 10/03/05) che prende lo spunto dalla condanna di cui sopra per deplorare "la scuola dei diritti senza doveri, dell'equivalenza dei ruoli, dell'autonomia didattica, del disprezzo per la meritorietà, del livellamento, dell'insegnamento sulle attitudini degli ultimi, dei meno

dotati e di quanti hanno poca voglia di studiare. L'idea, insomma, che la cultura debba procedere dal basso verso l'alto e non viceversa è una delle battaglie di civiltà che la sinistra sta conducendo con maggior successo".

(3) p.19: "intervistare il protagonista in uno dei seguenti modi: 1- l'insegnante assume il ruolo del protagonista e gli alunni fanno domande relative alla vita del personaggio e alla sua persona; 2- uno studente assume il ruolo del protagonista e gli sono rivolte domande dal resto della classe"... 4- si chiede ai ragazzi di scrivere i propri sentimenti e le proprie emozioni sull'episodio".

(4) p.28 "sono state proposte tre modalità: l'ascolto e il sostegno emotivo ai compagni, ad esempio, attraverso l'ascolto in gruppo, uno sportello di ascolto ed aiuto o una linea telefonica gestita dai ragazzi; la mediazione dei conflitti da parte dei coetanei attraverso l'attivazione di figure che operano per facilitare soluzioni negoziate e soddisfacenti in caso di conflitto; l'attivazione di una rete di relazioni di amicizia tra coetanei, attraverso la figura dell'operatore amico".

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 XLII - 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"