VERONA: Convegno triveneto

INCONTRO A PIÙ VOCI SU SCUOLA E SOCIETÀ

Due giorni di intensa discussione - Il dibattito fra Dina Bertoni Jovine Borghi, Bongioanni - Gli interventi dell'on. Codignola, di Novella, Sansoni Tutino, Vania Chiurlotto, Paniccia e Santoni Rugiu

Dal nostro inviato

VERONA, maggio

I rapporti fra scuola e società, i problemi inerenti alla programmazione scolastica, la situazione della scuola italiana, le conclusioni della *commissione nazionale d'indagine* sono stati al centro del *convegno triveneto* svoltosi il 25-26 aprile a Verona nella Sala Boggian di Castelvecchio. Si è trattato di un convegno importante non solo per la eccezionale partecipazione di pubblico (oltre settecento persone), ma per la larghezza e la qualità delle presenze (insegnanti, studenti, urbanisti, tecnici, amministratori), e, soprattutto, per i risultati cui esso è approdato.

L'esame della condizione attuale della scuola italiana non poteva prescindere da un'analisi delle radici storiche della sua arretratezza e della sua insufficienza. Questo esame è stato il filo conduttore della *tavola rotonda* cui hanno partecipato Dina Bertoni Jovine, Lamberto Borghi e Fausto Bongioanni, i rappresentanti, cioè, di tre diversi orientamenti filosofici e pedagogici.

La compagna Bertoni Jovine ha rilevato come la frattura fra scuola e società che è stata una componente della visione angusta e limitata delle classi dirigenti italiane, per le quali la cultura ha sempre avuto un carattere aristocratico e classista, si sia acuita con la prima guerra mondiale e con il fascismo. Croce e Gentile, infatti, introdussero in tutti i settori della scuola un ideale umanistico retorico a scapito della scienza e della tecnica: la scuola si trovò isolata e la pedagogia trasse alimento non dalla storia, ma dalla metafisica. Proprio nello stesso momento, Gramsci sosteneva l'esigenza di una scuola unitaria, aperta a tutti, non riservata alle *élites*, ma di massa e dialetticamente collegata con la società e il divenire della storia. Oggi, ci trasciniamo dietro il peso di queste antiche remore. Il neo-capitalismo, malgrado le pressanti esigenze produttive, non è stato portatore di un reale rinnovamento nella scuola, giacchè esso considera il lavoratore sotto il profilo meramente tecnico e lo subordina ad interessi privatistici nei quali si disperdono le più generali esigenze di comunicazione sociale e di formazione di personalità complete ed autonome.

I marxisti — ha detto ancora la Jovine — considerano pedagogicamente irrinunciabile il nesso fra scuola e società e postulano una radicale trasformazione della scuola non solo nei metodi e nelle strutture, ma, in primo luogo, nei contenuti etico-educativi: essi ritengono che il vecchio asse ideale umanistico-retorico, tuttora largamente presente nella scuola, debba essere sostituito da un asse storico-scientifico, e, quindi, critico.

Si può dire che i risultati della *commissione d'indagine* si muovano nel solco di questa riconosciuta esigenza di rinnovamento scolastico? La risposta è negativa. La *commissione* non ha, infatti, affrontato con spirito nuovo il punto focale della lamentata frattura fra scuola e società e si è caratterizzata per l'incertezza delle prospettive proposte. La stessa *scuola dell'obbligo*, istituita dopo una vigorosa battaglia delle forze democratiche, è avvolta da remore e da equivoci. Ciò spiega la confusione esistente attualmente nella scuola italiana: una confusione che favorisce oggettivamente la campagna tradizionalista della destra. Occorre, perciò, un indirizzo più deciso per fare la scuola adatta ai tempi nuovi: la scuola che opera all'interno della società e contribuisce alla sua trasformazione democratica.

L'intervento del prof. Borghi si è mosso in stretta aderenza all'impostazione della compagna Jovine. Dopo aver messo in rilievo la visione statica del rapporto fra scuola e società che per tanti anni ha pesato sulla vita italiana escludendo la pedagogia dalla più viva tematica sociale, Borghi ha sottolineato le molte carenze che gravano sull'attuale ordinamento scolastico Solo una scuola dai 3 ai 14 anni, aperta ed uguale per tutti, senza esclusivismi di censo o di credo religioso, potrà costituire la premessa di un vero progresso sociale. Essa dovrà però essere aperta e comunicante e non già appesantita da contenuti predeterminati Un esempio di staticità ci viene offerto dai programmi Ermini per le scuole elementari, in cui prevale il peso della tradizione cattolica, che diventa in tal modo una forza di ristagno, di chiusura e di discriminazione.

Esiste oggi il pericolo che tale forma di confessionalizzazione venga trasferita nella nuova scuola secondaria, la quale, se può essere salutata come premessa importante per ulteriori passi in avanti, non deve farci dimenticare che siamo ancora uno dei paesi culturalmente più arretrati ed è, del resto, caratterizzata da incertezze e disarmonie che rischiano di svuotarla di ogni contenuto innovatore. Una scuola di tutti e a pieno impiego costituisce — anche secondo Borghi — l'obbiettivo per il quale debbono battersi le forze democratiche operanti nella scuola.

Di fronte ad una così circostanziata analisi dei mali della scuola italiana e delle responsabilità delle classi politiche dirigenti (ivi comprese, ed in larga misura, quelle democristiane), il prof. Bongioanni, qualificatosi come rappresentante dello spiritualismo cristiano, ha dovuto rifugiarsi nel mito dell'« autonomia » dello spirito, sia pure dopo aver espresso oneste e generose denuncie della miseria come causa di fondo della frustrazione di tante vocazioni. Ha sostenuto che la scuola deve insegnare la verità, ma non ha spiegato come lo possa quando pretende di imporre contenuti predeterminati che rendono arida ed unilaterale la dialettica ideale di cui una scuola democratica deve farsi stimolatrice.

La *tavola rotonda* è stata seguita da un dibattito di grande interesse e significato. Attraverso l'intervento della insegnante Vania Chiurlotto è stato denunciato il disegno dei gruppi monopolistici di realizzare una scuola a loro misura; mentre la compagna Novella Sansoni Tutino, a nome di un impegnato gruppo di urbanisti, ha richiamato l'attenzione del convegno sul rapporto fra edilizia scolastica e pianificazione urbanistica.

Nella seconda parte della giornata è stato affrontato il tema della programmazione scolastica attraverso le relazioni di Umberto Paniccia, redattore del *Mulino* e dell'on. Codignola, del PSI. L'on. Codignola ha sostenuto essere la programmazione scolastica una scelta non tecnica, ma politica, non quantitativa, ma qualitativa. La difesa della *scuola dell'obbligo* non gli ha impedito di riconoscere la validità di molte critiche emerse, con il conforto di dati ineccepibili, durante il convegno. Il parlamentare socialista si è detto convinto che sarebbe utopistico pensare che il rinnovamento della scuola possa avvenire senza il contributo di una forza importante come quella del Partito comunista: in un paese che vede due grossi schieramenti (la DC e i comunisti) non si può « discriminare »: il dialogo nell'ambito della scuola (e, noi aggiungiamo, nell'ambito della società) diventa, pertanto, una necessità. Questo passo — che costituisce una novità nel discorso intorno alla delimitazione democratica cui si richiama il centro sinistra — è stato sottolineato dai consensi dell'uditorio.

Sulla questione dei nuovi contenuti educativi è intervenuto, nella fase conclusiva del convegno, il prof Santoni Rugiu, il quale, riprendendo una indicazione degli organizzatori, ha riconosciuto che « *programmazione e democrazia non debbono essere la cornice esteriormente rinnovata di una scuola conservatrice nei suoi contenuti* ». La scuola di oggi non ha legami con la dinamica sociale e non può, quindi, essere formativa. Lo Stato non può essere « agnostico », perchè senza una modifica sostanziale dei contenuti dei programmi si corre il rischio di restare ancorati ad una visione sorpassata della scuola, la cui finalità precipua è la realizzazione di una società democratica e la formazione di un cittadino pronto per questa società.

Se vivo, interessante, ricco di contributi personali e di gruppo, è stato il dibattito (sono state presentate sessanta comunicazioni e si sono avuti oltre trenta interventi), non meno concrete e positive sono state le conclusioni. Il *centro di informazione* di Verona — organizzatore del convegno insieme alla rivista *Scuola e Città* — aveva già impresso un carattere non accademico, di « base » al convegno che era stato preceduto da decine di riunioni, di assemblee, di ricerche sociologiche e urbanistiche: si trattava, ora, di dare corpo alle esigenze del convegno in modo organico e duraturo, per non disperdere le utili indicazioni emerse nei due giorni di discussione.

In omaggio a questa *praticità*, i presenti hanno approvato una risoluzione in cui si decide « *di costituire un comitato permanente, una consulta della scuola a livello triveneto, che sia sede costituzionale di quell'incontro fra laici e cattolici da tutti sentito come necessario nel presente contesto storico sociale e insieme verifica operativa e puntuale della fertilità di tale dialettica ai fini della trasformazione democratica della scuola e quindi del paese. In particolare si ravvisa la necessità che la consulta mobiliti quelle forze, persone o istituti che siano, le quali, partendo da una critica della vecchia impostazione culturale e sociale della scuola, intendano impegnarsi per affrontare in termini precisi quei problemi di autonomia e di democrazia interna della scuola (elettività dei presidi e dei direttori, organismi rappresentativi democratici studenteschi, collegamento con le famiglie, con gli enti democratici e locali operanti in un territorio) che sono pregiudiziali per qualsiasi rinnovamento non fittizio della scuola italiana* ».

Giovanni Lombardi

risposte ai lettori

Il « Virgilio » ignora la Resistenza

« Signor Direttore,

vorremmo informarla che al Liceo « Virgilio » di Roma non è stata detta una parola per commemorare la data della Liberazione. Nemmeno alla radio interna dello Istituto — sempre pronta ad interrompere le lezioni ad ogni minima occasione — si è accennato all'anniversario (e il ministro Gui, nella sua circolare parlava di « *discorso commemorativo tenuto dal preside o da un professore designato* » di fronte agli alunni delle classi superiori!...). Solo qualche professore, troppo spesso perchè sollecitato dagli studenti, ha fatto eccezione, tenendo lezione sulla Resistenza e la Liberazione. Certi che prenderete in considerazione la gravità del fatto cogliamo l'occasione per riaffermare la nostra piena adesione agli ideali della Resistenza, che si concretano, oggi, soprattutto nella lotta per la attuazione della Costituzione e, tra l'altro, nella battaglia per la democrazia e l'antifascismo nella scuola.

UN GRUPPO
DI STUDENTI
DEL « VIRGILIO »
Roma ».

Il caso del liceo Virgilio non è certo eccezionale, a quanto ci risulta, in molte scuole di Roma, e non solo di Roma, la circolare del ministro Gui per « commemorare l'anniversario della Liberazione » è rimasta nel cassetto. Eppure i presidi sono in genere assai zelanti nel dar corso a tutte le disposizioni che vengono dall'alto. Senza dubbio laddove esiste un gruppo di insegnanti democratici o un movimento studentesco democratico, non solo si è parlato della Resistenza e del « 25 aprile » attraverso la commemorazione ufficiale, ma questi temi sono stati al centro dell'interesse e delle discussioni in classe.

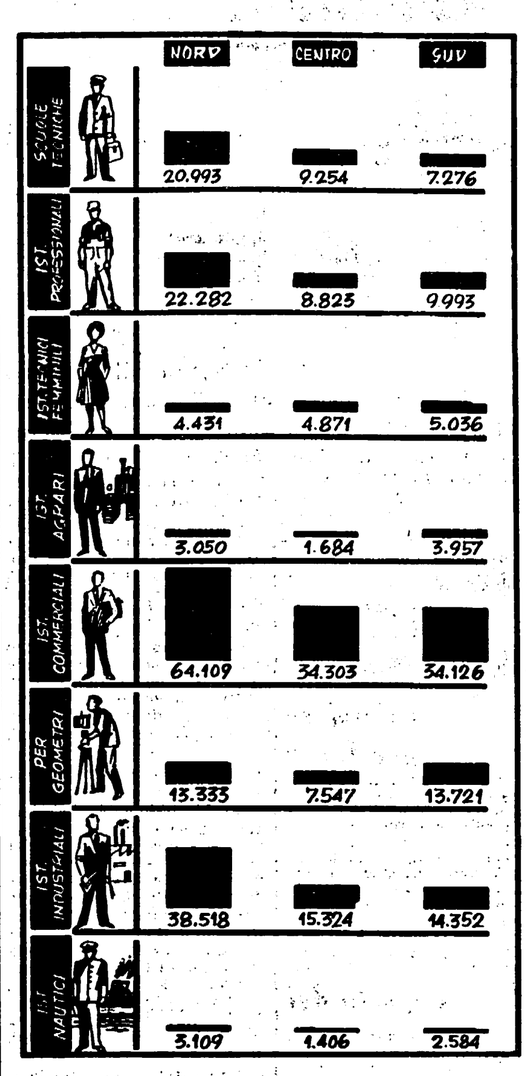
In realtà ancora una volta è risultato il forte divario tra la scuola, il suo insegnamento, la sua vita e la realtà politica e sociale in cui viviamo: a molti presidi e professori sembra strano parlare del 25 aprile e della Resistenza perchè tutto l'indirizzo tradizionale della nostra scuola è rivolto altrove, non affonda le sue radici nella storia contemporanea. Della Resistenza, della Liberazione non si può parlare solo il 24 aprile: per questo occorre condurre in avanti la battaglia per la « democrazia e l'antifascismo nella scuola », perchè lo studio della lotta al fascismo, della Resistenza e in senso più vasto di tutte le grandi lotte politiche e sociali del nostro tempo sia il punto di arrivo, il centro focale di tutto lo studio storico della nostra scuola.

la scuola

NEL MEZZOGIORNO

I miliardi della Cassa per finanziare i privati

Massicci interventi nel settore dell'istruzione professionale a favore dei grandi gruppi industriali e delle iniziative confessionali



Iscritti alle scuole tecniche e professionali nel 1959-60

Anche tenendo presente il rapporto con la popolazione, la presenza della scuola professionale nelle regioni centro-meridionali risulta fortemente squilibrata rispetto al Nord. La scuola professionale si è sviluppata subordinatamente alla presenza dell'industria e, al termine del decennio 1950-60, questa situazione non risulta minimamente intaccata. L'azione della Cassa del Mezzogiorno ha avuto, per la sua stessa impostazione, un carattere concomitante rispetto all'iniziativa dei grandi gruppi industriali (e non autonomo) che si è andato accentuando, fino all'accordo con la Confindustria e con altre espressioni del padronato.

Un capitolo poco noto della spinta alla privatizzazione della scuola, e alla subordinazione a un certo tipo di sviluppo economico, è quello dei finanziamenti concessi attraverso la Cassa per il Mezzogiorno. Si tratta di decine di miliardi che vengono spesi, in gran parte, fuori della scuola pubblica, e spesso in concorrenza con questa, attraverso un « canale » autonomo rispetto a quella programmazione scolastica che dovrebbe essere il fondamento dell'azione di governo.

Al 31 dicembre scorso la Cassa aveva a buon punto la realizzazione dei primi quattro programmi d'intervento (i successivi dipenderanno dal rinnovo, o meno, della legge istitutiva dell'ente). Benchè essa abbia agito su una platea vastissima di iniziative, il quadro è all'incirca il seguente:

Settore pubblico. *Sono stati finanziati con 7 miliardi e 858 milioni 21 istituti professionali per l'agricoltura decentrati in 129 scuole che hanno 7 mila allievi; 1136 milioni sono stati dati a scuole professionali di Stato per l'industria in conto acquisto attrezzature; 1658 milioni per attrezzature hanno ricevuto gli istituti industriali e d'arte; 380 milioni sono stati stanziati per creare 9 scuole residenziali di specializzazione in agricoltura (per ora funziona solo quella di Latina con 70 allievi). Stanziamenti minori sono stati dati per corsi di aggiornamento di insegnanti delle scuole di Stato e per accrescere l'area di azione delle stazioni sperimentali del ministero della Agricoltura.*

Settore privato. *Per i centri interaziendali sono stati spesi finora 7 miliardi e 487 milioni per 9 centri (Bari, Chieti-Pescara, Crotone, Siracusa, Cagliari, Caserta, Reggio C., Centro per i meridionali a Torino, Catania). All'IRI sono stati dati 1500 milioni per i centri di Napoli e Taranto; 2 miliardi e 260 milioni sono stati dati a 57 centri per « addestramento professionale in opere pubbliche e servizi »; 3 miliardi e 294 milioni a 310 cosidetti « centri » promossi da aziende industriali; 1556 milioni sono stati spesi per corsi di formazione di quadri direttivi e intermedi dell'industria. Infine, borse di studio vengono concordate « ad personam » con grandi gruppi industriali (finora Montecatini, Breda, Edison, OMECA) per corsi di specializzazione da compiere in azienda.*

Grandi gruppi industriali attingono a piene mani dalla Cassa, ma non solo quelli. Sui notiziari SVIMEZ si possono leggere notizie come questa: « Promosso dal cardinale Ruffini è sorto a Boccadifuoco un centro di addestramento professionale per consegnatori meccanici, impiantisti elettrici e radioriparatori, impiantisti idraulici, muratori e cementisti, carpentieri e ferraioli.

Ha richiesto una spesa di 300 milioni di lire a cui hanno contribuito enti pubblici e privati. Le attrezzature sono state fornite dalla Cassa per il Mezzogiorno ».

E dalla Documentazione Italiana *dell'aprile 1963 possiamo apprendere, ad esempio, che la Montecatini ha avuto 18 milioni* « per addestrare 25 geometri destinati all'impianto di Ferrandina » *che quel gruppo monopolistico non ha mai costruito, e forse non costruirà nemmeno in avvenire.*

Tutto ciò costituisce solo il riflesso di un indirizzo più generale. Nella Relazione al Bilancio *del 1963, dopo avere ripetuto le solite lagnanze su certi ritardi procedurali, sull'inadeguatezza dei fondi e sulla peculiarità delle attuali strutture scolastiche ed extrascolastiche (che la Cassa avrebbe tentato di correggere, ma con « efficacia relativa ») vengono esposte alcune petizioni di principio.*

L'istruzione è ridotta, nella definizione e nei compiti, al miglioramento del « fattore umano dello sviluppo ». Cioè a una componente subordinata del processo di trasformazione economica (ancora non si dice di quale tipo di trasformazione). Ma chi dovrà impartire l'istruzione, determinarne i contenuti, finalizzarla? « I grossi complessi addestrativi — *si scrive* — come i centri interaziendali, non dovranno limitarsi alla formazione professionale delle maestranze d'ordine esecutivo: essi dovranno — perchè oltretutto, lo consentono la loro natura e le loro capacità strutturali — estendere l'attività alla formazione dei quadri tecnici intermedi inferiori e superiori ».

La grande industria, chiamata a decidere dei programmi e dell'indirizzo dei centri costruiti (e in parte anche gestiti) con danaro pubblico, si dà una scuola per conto suo che si propone di utilizzare come meglio gli piacerà i prodotti della scuola pubblica primaria. Nè il disegno ignora il livello universitario perché, afferma la relazione, « *la formazione dei quadri dirigenti, intrapresa in via sperimentale attraverso le borse di studio, i corsi di specializzazione presso le università o presso le grosse aziende e talune istituzioni permanenti, dovrà poter contare sul potenziamento e il perfezionamento delle varie iniziative in una visione unitaria e peculiare che associ ed innesti il momento formativo all'assistenza tecnica* ».

I partners della Cassa in quest'opera sono, oltre alla Montecatini, Edison, eccetera, l'ISIDA (istituto superiore imprenditori dirigenti d'azienda di Palermo), l'ISDA (istituto superiore dirigenti di azienda di Roma), la CIDA (confederazione italiana dirigenti d'azienda, presieduta da Togni), il FORMERS creato dalla Cassa a Napoli, la Scuola di sviluppo economico creata dalle Camere di commercio e una sola Università — quella di Napoli — con la Facoltà di Agraria di Portici.

Il fatto che in agricoltura l'intervento si debba appoggiare per forza di cose alla scuola pubblica, in mancanza di forze padronali capaci di sostenerla (l'organizzazione di Bonomi si limita, anche qui, a mendicare qualche decina di milioni; ed altrettanto fa la Confagricoltura) sembra dolere molto ai dirigenti del la Cassa. Si dice, nella citata relazione che « l'istruzione professionale agraria, per essere vitale e proficua, dovrà corrispondere alle peculiarità colturali ed evolutive delle singole zone, superando schemi stereotipati, inventando e realizzando originali forme di collaborazione fra scuola e famiglia e di assistenza tecnica ».

Che cosa si intende con queste fumose formulazioni? A noi sembra che il senso non sia equivoco: il padronato agrario non sa di che farsene dello « stereotipo » diploma di « esperto coltivatore », abituato com'è al mercato di piazza della manodopera. Il contadino individuale, chiuso nella sua schiacciante miseria, anche. Ma la via da percorrere non è nella degradazione dell'istruzione ad assistenza, bensì nell'unione di istruzione e rottura degli attuali rapporti di classe nelle campagne meridionali.

Ciò vale, a un diverso livello, anche per l'industria dove a più gran voce si chiede la Canossa della scuola pubblica, un perdono e un'assoluzione per le sue insufficienze in fatto di formazione di una maestranza tecnicamente qualificata, che dovrebbero essere pagati con la perdita della propria autonomia ideale, pedagogica e talvolta — come abbiamo visto — anche amministrativa. La Cassa ha agito, in tutto il Mezzogiorno, come propagandista e propulsore di questi orientamenti. Oggi, però, c'è l'occasione per chiudere questo capitolo tutt'altro che positivo: negando alla Cassa la proroga dei suoi compiti e dei mezzi finanziari, facendo rientrare gli interventi — anche straordinari — del settore dell'istruzione professionale nell'ambito del « piano della scuola » che si sta elaborando.

Renzo Stefanelli

Fascicolo sulla Resistenza

Il numero di maggio di *Riforma della scuola* è in gran parte dedicato alla Resistenza nella scuola. Ecco il sommario: Adriano Seroni: Valore educativo della Resistenza; Roberto Battaglia: La Resistenza e i giovani; Luciano Biancatelli: Fascismo e antifascismo: una lezione sulla Resistenza; Antologia sulla Resistenza (a cura di Paola Zanini); Intervento al Referendum su « I programmi delle scuole elementari » di Giorgio Bini; Giulio Salvatore Carano: La didattica della lingua nella scuola dell'obbligo; Luigia Rosaia: A proposito dell'insegnamento scientifico: abbinamento di cattedre; Gianfranco Ferretti: Le « Guide » scientifiche; Fausto Fiorini: L'economia politica negli istituti tecnici; Sara Cerrini Melauri: La solidarietà nella scuola comunitaria; Lettere al Direttore di Giancarlo Monticelli e Carlo Valentini; Rubriche *(Scuola e Nazione, Atlante delle Riviste, Letture)*.

IL numero di aprile di « Riforma della scuola »

La lezione di Galileo

Il numero di aprile di *Riforma della Scuola* è dedicato a Galileo Galilei, di cui traccia un puntuale profilo storico-scientifico, soffermandosi in particolare sul significato rivoluzionario delle sue scoperte e sul contributo decisivo che esse hanno dato al cammino dell'uomo verso forme di superiore civiltà.

La presentazione si qualifica non solo e non tanto per l'abbandono di ogni sorta di agiografia tradizionale, ma anche per lo stretto legame che essa stabilisce con i problemi della scuola di oggi, la quale — come afferma Lombardo Radice nell'articolo introduttivo — « *se vorrà rendere omaggio non formale, non ipocrita al grande pisano, dovrà nel concreto segnirne l'insegnamento e non già esaltare a parole lo scienziato che affermò la sovranità della ragione nelle dispute naturali, per poi contrastare nei fatti la pratica della superstizione animistica, pseudo-religiosa; dovrà essere scuola di libero e costruttivo dialogo, di operosa intelligenza, di coraggio mentale, libera da ogni dogmatismo, da ogni conformismo* ».

In altre parole: l'urto drammatico di Galileo contro l'angustia e il formalismo degli scienziati aristotelici e soprattutto contro l'insostenibile dogmatismo tolemaico della Chiesa viene attualizzato nella battaglia ideale di oggi per una scuola rinnovata, svincolata dalla retorica, nella quale la scienza non sia più « ancella » (come volevano Gentile e gli idealisti), ma verifica critica, riconoscimento del metodo sperimentale come parametro insostituibile di ogni seria ricerca: che è, in ultima analisi, un prefigurare — già allora! — il nesso che deve intercorrere fra scuola e vita, fra ricerca individuale e comunicazione sociale. Proprio sotto la spinta di questa ultima esigenza, Galileo scrive le sue più importanti opere in volgare, intendendo con ciò rivolgersi al popolo di cui avverte la forza e la suggestione, fino al momento in cui al coraggio del vero scienziato subentrerà la paura della condanna ecclesiastica e tutta la impalcatura etica che lo aveva sorretto si frantumerà sotto i colpi dell'Inquisizione.

Un tragico epilogo, come denuncia il Galileo brechtiano, che acquista il valore di un insegnamento per lo scienziato di tutti i tempi e da cui risulta che « *ogni progresso tecnico, nel laboratorio o nell'aula, ed ogni rinnovamento metodologico* — come osserva acutamente Biancatelli — *senza l'ispirazione ideale di una posizione politica rinnovatrice e il consenso delle forze sociali democratiche, perdono tutto il loro valore culturale, umano, storico* ».

L'altro pregio della rivista sta nel presentare Galileo come maestro, nel mettere in luce la semplicità con cui risolse il problema dell'incontro fra pensiero scientifico e *senso comune*: « *si tratta* — dice ancora Lombardo Radice — *di un problema didattico: sviluppare un discorso scientifico rigoroso nel linguaggio comune, con esempi della vita di ogni giorno, con riflessioni semplici e non con formule astruse* ». Qui viene fuori la forza della lezione galileiana. Lo scienziato vero deve liberarsi dalle pastoie del disdegno aristocratico, deve farsi ascoltare e capire da tutti: altrimenti, il suo insegnamento perde ogni accento universale e si riduce a formula specialistica. Come non ricordare, a questo punto, le parole di Gramsci a proposito della lezione nuova di Serra e di De Sanctis, i quali seppero avvicinare il semplice alla poesia quando essa « *era diventata privativa di professori e Dante era stato trasumanato oppure i suoi libri si presentavano circondati di spine erudite e di sentinelle* »?

Il vero maestro, dunque, deve farsi capire e non esistono barriere che possano impedirglielo. Per dimostrare concretamente la possibilità di tradurre la lezione galileiana in lezione corrente, rivolta ai ragazzi — ed è questo lo sforzo più originale compiuto dalla rivista — si offrono al lettore (cioè all'insegnante ed allo studente) alcuni significativi esempi (ricorderemo il bell'articolo di Bruna Martinelli Cordati, quello di Luigia Rosaia e, nell'inserto didattico per il ciclo elementare, l'articolo sulla lezione di geometria di Francesco Gisondi, sull'astronomia di Alberto Alberti) da utilizzare nell'aula scolastica. Segue, infine, una ben curata bibliografia galileiana.

g. l.

Il VI Congresso dello SNASE

Impegno per la riforma democratica

A qualche giorno di distanza dalla sua conclusione è più agevole fornire del VI Congresso nazionale dello SNASE (Sindacato nazionale della scuola elementare) un giudizio compiuto. Si è trattato di un Congresso che ha mantenuto le sue promesse: non soltanto perchè ha ripresentato una struttura organizzativa integra a disposizione della categoria, nonostante i tentativi scissionistici della scorsa estate, ma anche sotto il profilo della visione programmatica offerta ai delegati convenuti a Parma.

Dalla prolusione di Dino Carlesi, alla relazione di Giacomo Cives non c'è stata alcuna soluzione di continuità. I concetti di interdipendenza fra sviluppo della scuola di Stato e rinnovamento dei suoi contenuti: la correlazione stretta, ma aliena da ogni vincolo subordinato, tra programmazione scolastica e programmazione economica, la riforma più aperta e moderna delle strutture esistenti: il nesso naturale e profondo fra i cicli primario e secondario dell'attuale scuola dell'obbligo: le richieste più specifiche relative all'istituzione della scuola pre-elementare ed alla automaticità della perequazione: questi i temi che sono stati al centro del dibattito e per cui sono state indicate soluzioni organiche, riassunte con chiarezza anche nella mozione finale.

Con questo Congresso il Sindacato autonomo ha ribadito con forza la sua funzione di stimolo e di punta avanzata in seno al sindacalismo scolastico ed il suo ruolo propulsore anche nel più vasto campo della battaglia scolastico-culturale. L'ampio rinnovamento dei quadri dirigenti ci sembra, infine, che rappresenti una ulteriore garanzia circa l'irreversibilità dell'impegno.

l. ra.

Il nuovo Comitato Centrale

Ecco il nuovo Comitato Centrale eletto dal VI Congresso SNASE: Cives Giacomo, Baiocchi Angelo, Campanini Orazio, Giannone Sirio, Stancampiano Francesco, Albertoni Alberto, Grisenti Sergio, Marchetti Raffaello, Carlesi Dino, Silvani Mario, Cottino Maurizio, Franco Davide, Monaco Michele, Silveri Antonio, Ferrucci Ivo, Diana Osvaldo, Puddu Piero, Valentini Scipione, Tricarico Michele, Bonanni Milena, Raparelli Livio, Mameli Francesco, Chiurlotto Vania, Corda Gavino, Marciano Antonino, Dolce Giovanni, Indelicati Domenico, Costa Ermenegildo, Cimino Luigi, Scaioli Guerrino, Zucchelli Ida, Iannelli Mimo, Di Lorenzo Gabriele, Zanetti Olga, Di Marco Salvatore.