

# la scuola

## UNIVERSITÀ:

### ESPANSIONE STUDENTESCA E DISTRIBUZIONE DELLE SEDI

# IL QUALUNQUISMO DI GUI

Non si parla quasi più in Italia del Piano urbanistico nazionale: le tragiche vicende della legge urbanistica hanno forzatamente accantonato un problema che pareva ormai maturo persino ai responsabili dell'Amministrazione centrale, se è vero che con il primo ministero socialista del Bilancio, Giolitti, si stava addirittura organizzando un Ufficio del Piano per l'elaborazione ed il coordinamento interregionale della pianificazione urbanistica.

Sono note le trasformazioni e le involuzioni subite dal discorso sulla «programmazione» con il deterioramento del costruttivismo. La rinuncia a quelle riforme che (come la riforma urbanistica), incidendo direttamente sulla formazione della rendita fondiaria, mirano a produrre una inversione di tendenza negli «automatismi» del sistema, si riflette in senso negativo in tutto l'arco della programmazione democratica, sino alla programmazione dei singoli settori di sviluppo.

### Desolante superficialità

E' questo il caso della programmazione scolastica, nel momento in cui essa si pone come parte del rinnovamento strutturale e democratico della società, e come fattore autonomo e determinante del progresso civile.

Per citare un caso, il più clamoroso ed urgente che ci sia dinanzi, ci riferiamo alle previsioni di espansione universitaria e di distribuzione geografica delle Facoltà indicate dal recentissimo piano Gui.

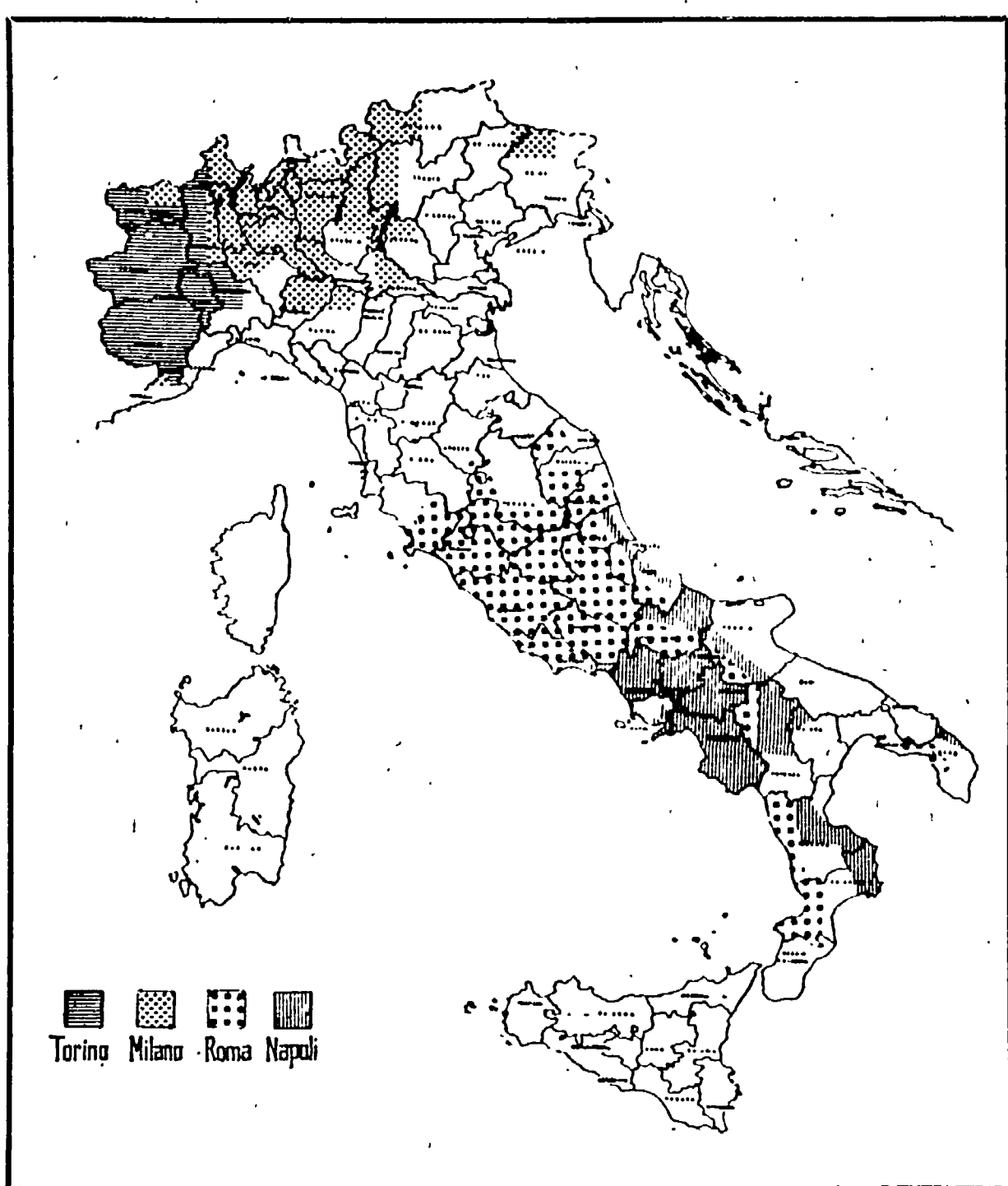
E' necessario dire molto chiaramente come una previsione di sviluppo delle università in Italia sia destinata ad incidere profondamente nel processo di sviluppo territoriale del Paese, intervenendo, a seconda del tipo di pianificazione, a modificare le concentrazioni o ad aumentarle, a diminuire gli squilibri territoriali o ad assecondarli, a vivificare le città storiche o a decretarne la fine.

E' anche necessario avvertire che, ove lo sviluppo delle università non venga programmato in relazione con lo sviluppo urbanistico regionale (trasporti, insediamenti, attrezzature) e non intervenga tempestivamente opportuni vincoli che permettano libertà di pianificazione all'operatore pubblico, la espansione delle strutture universitarie, invece d'inscriversi positivamente nel processo di ristrutturazione del territorio nazionale, agirà come ulteriore confusione in una situazione già così compromessa.

Con queste premesse, le proposte Gui in fatto di distribuzione delle università appaiono di una desolante superficialità e qualunquismo culturale.

Siamo di fronte ad un Piano che sembra esclusivamente dettato dalla preoccupazione clientelare di accontentare un po' tutte le Regioni (che questa, in fondo, sia la preoccupazione principale del governo, socialisti compresi, lo dimostra la vicenda della Facoltà di architettura di Genova, dove il Partito Comunista è stato l'unico partito che si è battuto con coerenza contro la realizzazione di un aborto di facoltà): di fronte ad una situazione squilibrata, resa evidente dalle diverse affluenze di allievi alle singole università, il Ministro non tenta neppure d'impostare un piano di ristrutturazione o di ridimensionamento, ma si accontenta di distribuire facoltà universitarie là dove «si riscontrano delle obiettive esigenze» con il sistema del contenimento per tutti, in sprezzo a qualsiasi discorso sulla funzionalità dei complessi universitari.

Valga per tutti l'esempio



Torino Milano Roma Napoli

della regione marchigiana, per la quale il discorso sulla ristrutturazione è senz'altro uno dei più urgenti ed anche il più difficile. Sappiamo che là è in corso un dibattito, nel quale il nostro Partito è particolarmente impegnato: l'esistenza di tre sedi universitarie e di alcuni doppioposti a poche decine di chilometri di distanza pone non lievi problemi ad una programmazione scolastica, che devono essere affrontati con una visione coordinata della nuova realtà regionale e delle trasformazioni in atto nella vecchia società contadina.

### Necessario un dibattito

In questa situazione, il Ministro si limita a registrare la richiesta di una Facoltà di medicina, alla quale oppone l'esigenza prioritaria di una facoltà di ingegneria, concludendo che, comunque, l'una o l'altra potrà sorgere in Ancona. E, con la stessa superficialità, affronta il problema della Calabria, dove, dopo avere affermato la necessità di una sede universitaria unica «nella parte centrale della regione», propone una facoltà di architettura isolata a Reggio Calabria, aggregata all'Università di Messina.

L'analisi potrebbe continuare, per ogni singola proposta: ciò che ci preme sottolineare è l'esigenza che su questi problemi nasca un dibattito nel quale siano impegnate a fondo le forze del mondo universitario e studentesco e che imponga una visione globale dello sviluppo territoriale delle università, collegato alle altre strutture della vita civile, nel quadro del Piano urbanistico nazionale. Un dibattito che investa tutti gli aspetti del problema, del rapporto tra Università e Città, tra centri storici e attrezzature culturali, tra vita studentesca e partecipazione alla vita democratica.

### N. Sansoni Tutino

Nel grafico in alto: nel 1960-61 risultavano in Italia 35 università, ripartite in 29 sedi con 268.171 studenti (compresi 76.391 fuori-corso), di cui il 47,5% concentrato in sole 4 sedi: TORINO, MILANO, ROMA, NAPOLI. A Roma confluisce il 17,5% degli iscritti. La cartina rappresenta le aree di influenza delle quattro sedi.

## RISPOSTE AI LETTORI

### A Carbonia non si è liberi

«Cara Unità, siamo un gruppo di studentesse che frequentano il primo anno dell'Istituto Commerciale G. M. Anapioy di Carbonia, in provincia di Cagliari. Abbiamo deciso di scrivervi per far sapere ai lettori dell'Unità quanto nella nostra città si sia "liberi" di frequentare gli istituti scolastici pubblici. Vogliamo citare il caso di una di noi: proveniva dall'avvicendamento professionale e ha dovuto interrompere gli studi per un anno in quanto non era possibile frequentare lo istituto commerciale senza aver superato un esame di idoneità; ha sostenuto due volte gli esami come privatista nel settembre del 1963 e nel giugno del 1964, ed è stata puntualmente "boccata", come tutti i privatisti.

«Per fortuna quest'anno è stata approvata una legge con la quale sono ammessi a frequentare gli istituti commerciali anche gli studenti che provengono dall'avvicendamento. Nel nostro istituto le classi sono raddoppiate: da 4 ad 8; nel primo mese si sono fatti due turni, perché mancavano sia le aule che i professori.

«La nostra classe è sistemata in una palestra, con dei vecchi tavoli per banchi e delle panche sconnesse al posto delle sedie: non sembra una classe, ma una "betola" delle più economiche.

«Un altro inconveniente è che il professore di dattilografia ci ha detto di comprare la carta per le macchine, in modo che non andiamo "a secare" in segreteria.

«Infine, come augurio per un buon anno scolastico, il vice-preside ci ha comunicato che gli alunni di prima verranno "selezionati", perché il prossimo anno si dovrà ritornare a 4 classi.

«Ci chiediamo se in un paese democratico come il nostro queste cose possono accadere.

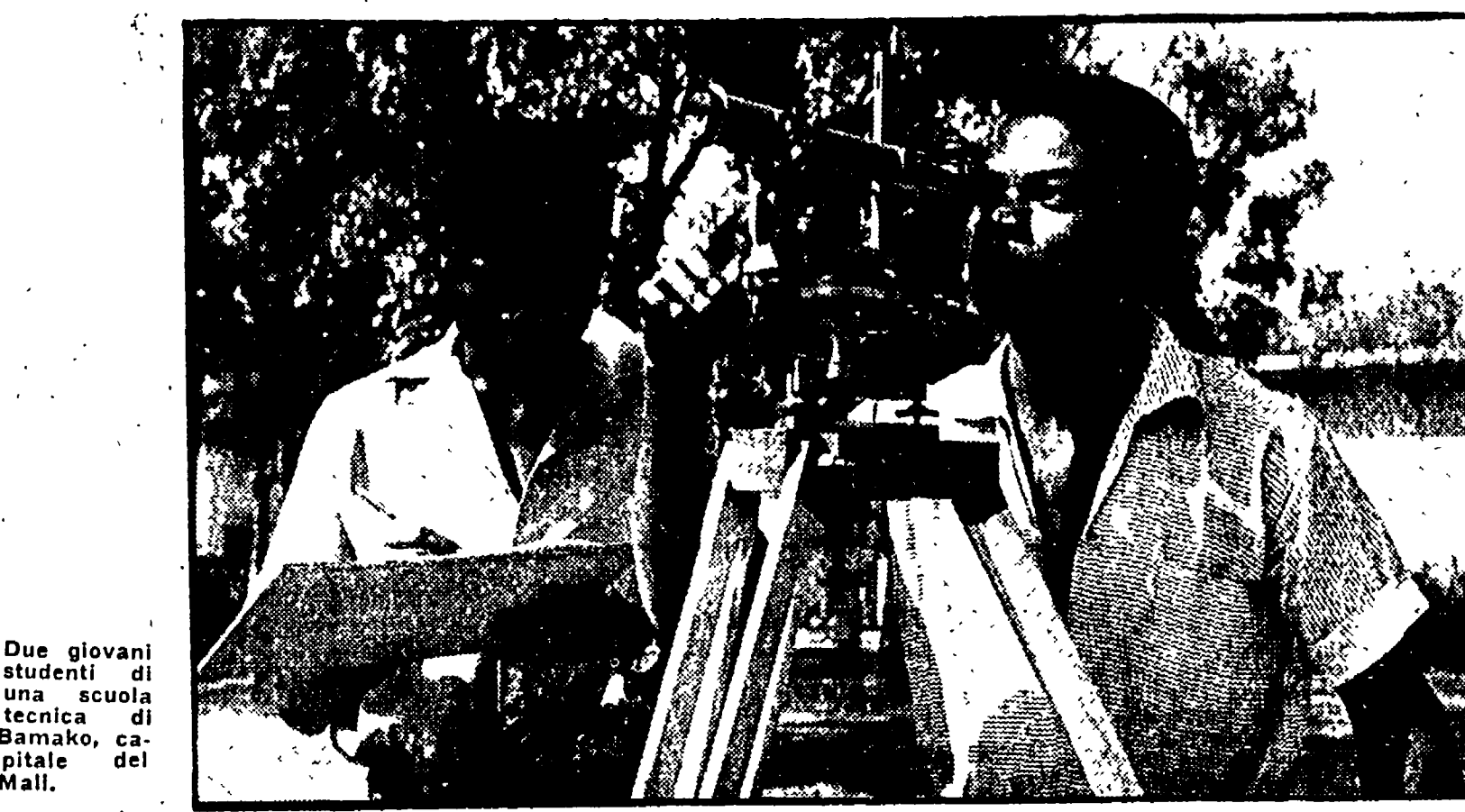
«Seguono le firme...»

Queste cose accadono a Carbonia e in tante altre città italiane, perché la scuola non è un istituto democratico, perché è rimasta terribilmente indietro rispetto alle esigenze di un paese che vuole essere democratico. Dalla appassione della lettera delle giovani studentesse di Carbonia risulta evidente come i problemi delle aule, delle attrezzature, degli insegnanti, siano fortemente legati ai problemi del diritto allo studio, cioè alla libertà di poter frequentare gli istituti scolastici pubblici.

### I bilanci delle scuole

«Caro Direttore, si parla tanto di riformare la burocrazia, ma non si pensa ancora alla più semplice di queste riforme: quella che sancisca l'obbligatorietà della pubblicazione dei bilanci di tutti gli enti pubblici ad amministrazione autonoma; non esiste infatti una legge in questo senso e, naturalmente, i bilanci non vengono resi noti.

# L'EDUCAZIONE IN AFRICA



Due giovani studenti in una scuola tecnica di Bamako, capitale del Mali.

La preoccupazione di sbarazzare il campo da tutto ciò che può ostacolare una sicura rinascita, va facendosi sempre più chiara negli ambienti più sensibili della cultura africana. Se molti possono essere caduti nell'equivoco di scambiare l'indipendenza politica con l'indipendenza in generale, oggi leggono al contrario voci che invitano ad andare più a fondo nell'analisi dei problemi per smascherare i più velati — e per questo più pericolosi — strumenti di cui può servirsi il neocolonialismo per conservare la sostanza dei suoi interessi sull'Africa. In questo senso, si tende ad imboccare risolutamente la strada della più larga mobilitazione popolare, ad esaltare tutto ciò che sia capace di accrescere il potere di decisione delle masse.

E questa una problematica che investe anche il campo della scuola e dell'educazione: è facile intendere, infatti, che favorire o ostacolare, ad esempio, la rapida scomparsa dell'analfabetismo comporta favorire o ostacolare una piena vita democratica e realmente progressiva nei paesi di nuova indipendenza. Una recente libro pubblicato in Francia (Abdu Moumouni, L'Education en Afrique, Paris, Maspéro, 1964), tracciando un quadro della politica scolastica delle ex colonie francesi — ma che prescinde dall'esperienza algerina — sviluppa alcune osservazioni critiche, a parer nostro degne della più attenta considerazione. In primo luogo l'A. affronta il problema dell'analfabetismo.

E nota che nei vari paesi africani questo fenomeno investe dal 90 al 95% della popolazione; infatti, durante il periodo coloniale esistevano in ogni paese un ristretto numero di privilegiati, destinati a fungere da collaboratori degli amministratori francesi. I nuovi governi africani, per combattere l'analfabetismo hanno imboccato la strada dell'insegnamento del francese. E' proprio l'opportunità di questa scelta che l'A. intende discutere.

Se la prospettiva deve essere quella di favorire l'accesso più rapido possibile delle grandi masse al potere decisionale, allora l'alphabetizzazione deve avvenire utilizzando la lingua parlata realmente dai cittadini o, in mancanza di questa, il loro scampo: perché, di fatto, l'Africano vive, ancor oggi, essenzialmente nel villaggio di origine e quindi, anche se istruito nel francese, continua a servirsi nella sua vita quotidiana di quella lingua, da lui appresa fin da bambino. Alphabetizzare mediante il francese, significa rendere più difficile la battaglia e ritardare il momento della vittoria.

Tutti quei paesi, infatti, che sono stati capaci di mobilitare più energia disponibile, si liberarsi rapidamente della macchia dell'analfabetismo. L'A. cita la Cina popolare, il Nord Vietnam e Cuba) hanno basato i loro sforzi sull'insegnamento della lingua nazionale e non di quella degli ex colonizzatori.

Anche un'altra preoccupazione va tenuta nel conto: è chiaro che rinascita africana vuol dire anche rinascita della cultura africana, e questo comporta che gli disprezzi ed essicche le tradizioni prettamente africane, ma, al contrario, consentir loro di svilupparsi ed arricchirsi, mediante l'incontro con altre tradizioni. Ma ciò non può avvenire se si pretende di sostituire la lingua madre con una straniera e, per questo, slegata dalle più robuste e profonde radici storico-culturali africane. Il problema insomma non è di sopprimere l'insegnamento delle lingue straniere europee nei paesi dell'Africa nera (pag. 179), ma di facilitare, da un lato la rapida scomparsa dell'analfabetismo e, dall'altro, di vedere impetuoso il rigore alla cultura e quindi anche alle diverse lingue africane.

D'altra parte, l'uso del francese, per combattere l'analfabetismo e come lingua della scuola africana, ha precise conseguenze politiche. «Il sistema di educazione, quale attualmente esiste in pressoché tutti gli Stati africani» — originariamente colonie francesi — «è essenzialmente identico» a quello in uso in

## UN LIBRO DI ABDU MOUMOUNI

### Il difficile cammino verso la rinascita - Come liquidare l'analfabetismo? - La situazione nelle ex colonie francesi - La funzione della lingua nazionale - L'insidia del neocolonialismo

Francia (p. 203). Ciò significa che pressoché identici sono i contenuti dell'insegnamento: tranne poche e non essenziali modifiche — riguardanti la storia, la geografia e l'educazione civica — i testi su cui il giovane africano è chiamato a prepararsi sono gli stessi della scuola coloniale.

Ciò vale — sostiene sempre l'A. — non solo per la scuola primaria, ma anche per quella secondaria: la conseguenza è che il governo francese ha la possibilità di intervenire direttamente nella determinazione delle materie, degli orari e dei programmi di insegnamento degli Stati africani (p. 141). Così come il modo di combattere l'analfabetismo, anche il tipo di scuola insomma che gli attuali governi dell'Africa ex francese hanno organizzato documenta che le élites dirigenti non hanno compreso quali sensi profondi debbano esistere tra politica scolastica e progresso sociale e civile: chi rovinava realmente portare avanti i paesi africani sulla strada dell'indipendenza e del progresso democratico deve rompere ogni vincolo di sudditanza rispetto alla potenza ex coloniale.

Anche al livello della scuola, Chi, al contrario, rende di fatto la Francia, come prima si è visto, arbitra dei contenuti stessi dell'insegnamento scolastico, non fa che lasciare questa, insomma non tanto alla civiltà occidentale, quanto invece ai disegni del neocolonialismo. E ritarda, per giunta, lo stesso sviluppo della scuola: si pensi al fatto che l'esame statistico dell'aumento degli insegnanti ai vari livelli della scuola africana, mostra che dal 1960 al 1962 il tasso di accrescimento non solo si è mantenuto assai basso, ma addirittura non sensibilmente diverso da quello dell'epoca coloniale.

Nell'arco di tempo indicato, il numero degli insegnanti della scuola primaria, ad esempio, è passato in Senegal da 106.911 a 127.000; in Alto Volta, da 50.465 a 63.977; così via (pag. 135).

Negativo, dunque, è il quadro che l'A. fa della situazione dell'educazione nella Africa ex francese: non si può stabilire fino a che punto esso sia realistico. Basti

notare che l'A. individua nella Guinea e nel Mali, due paesi nei quali il problema sembra affrontato dal governo in modo meno negativo: ad esempio, la prima riforma scolastica della Guinea — che risale al 1959 — introduceva nell'insegnamento primario le lingue africane. Le successive riforme del 1961 modificavano però questo orientamento ed anche la Guinea si impegna sulla strada della alfabetizzazione e della scolarizzazione in francese.

Tuttavia, e in questa repubblica e in quella del Mali, il problema dell'utilizzazione per l'insegnamento delle lingue africane è oggetto di studio da parte dei responsabili della scuola. E' inoltre la Guinea che, portando il numero degli insegnanti della scuola primaria nel 1962 a 116.351 (nel 1960 essi erano 79.400) dimostra di avere a cuore più di altri il problema dell'elevamento culturale delle masse.

E questo non avviene a caso: infatti la Guinea — e con essa il Mali — orientano la loro politica scolastica nella prospettiva di una sensibile partecipazione popolare. Si pensi al fatto che gran parte delle scuole primarie esistenti nei due paesi è stata costruita per iniziativa diretta delle masse (pag. 179). Tuttavia, pur esistendo questi elementi positivi, la situazione generale nell'Africa ex francese è sostanzialmente negativa. Se è vero, d'altra parte, che dal 1960 la percentuale dei bilanci statali di questi paesi, destinati alla scuola è in continua diminuzione (pag. 137), non ci sembra eccessivo il grido d'allarme lanciato da questo libro.

Perché assai convincente appare la tesi di fondo dell'A.: che, cioè, senza favorire una rapida diffusione della cultura fondata sulla lingua di fatto parlata dai cittadini, non resta altra strada che condannare quella africana ad essere una sorta di appendice della scuola francese, consentendo così la diffusione di una formazione culturale, che può servire da ottimo paravento alla penetrazione neocolonialistica.

Stefano G. De Luca

Francia (p. 203). Ciò significa che pressoché identici sono i contenuti dell'insegnamento: tranne poche e non essenziali modifiche — riguardanti la storia, la geografia e l'educazione civica — i testi su cui il giovane africano è chiamato a prepararsi sono gli stessi della scuola coloniale.

Ciò vale — sostiene sempre l'A. — non solo per la scuola primaria, ma anche per quella secondaria: la conseguenza è che il governo francese ha la possibilità di intervenire direttamente nella determinazione delle materie, degli orari e dei programmi di insegnamento degli Stati africani (p. 141). Così come il modo di combattere l'analfabetismo, anche il tipo di scuola insomma che gli attuali governi dell'Africa ex francese hanno organizzato documenta che le élites dirigenti non hanno compreso quali sensi profondi debbano esistere tra politica scolastica e progresso sociale e civile: chi rovinava realmente portare avanti i paesi africani sulla strada dell'indipendenza e del progresso democratico deve rompere ogni vincolo di sudditanza rispetto alla potenza ex coloniale.

Anche al livello della scuola, Chi, al contrario, rende di fatto la Francia, come prima si è visto, arbitra dei contenuti stessi dell'insegnamento scolastico, non fa che lasciare questa, insomma non tanto alla civiltà occidentale, quanto invece ai disegni del neocolonialismo. E ritarda, per giunta, lo stesso sviluppo della scuola: si pensi al fatto che l'esame statistico dell'aumento degli insegnanti ai vari livelli della scuola africana, mostra che dal 1960 al 1962 il tasso di accrescimento non solo si è mantenuto assai basso, ma addirittura non sensibilmente diverso da quello dell'epoca coloniale.

Nell'arco di tempo indicato, il numero degli insegnanti della scuola primaria, ad esempio, è passato in Senegal da 106.911 a 127.000; in Alto Volta, da 50.465 a 63.977; così via (pag. 135).

Negativo, dunque, è il quadro che l'A. fa della situazione dell'educazione nella Africa ex francese: non si può stabilire fino a che punto esso sia realistico. Basti

notare che l'A. individua nella Guinea e nel Mali, due paesi nei quali il problema sembra affrontato dal governo in modo meno negativo: ad esempio, la prima riforma scolastica della Guinea — che risale al 1959 — introduceva nell'insegnamento primario le lingue africane. Le successive riforme del 1961 modificavano però questo orientamento ed anche la Guinea si impegna sulla strada della alfabetizzazione e della scolarizzazione in francese.

Tuttavia, e in questa repubblica e in quella del Mali, il problema dell'utilizzazione per l'insegnamento delle lingue africane è oggetto di studio da parte dei responsabili della scuola. E' inoltre la Guinea che, portando il numero degli insegnanti della scuola primaria nel 1962 a 116.351 (nel 1960 essi erano 79.400) dimostra di avere a cuore più di altri il problema dell'elevamento culturale delle masse.

E questo non avviene a caso: infatti la Guinea — e con essa il Mali — orientano la loro politica scolastica nella prospettiva di una sensibile partecipazione popolare. Si pensi al fatto che gran parte delle scuole primarie esistenti nei due paesi è stata costruita per iniziativa diretta delle masse (pag. 179). Tuttavia, pur esistendo questi elementi positivi, la situazione generale nell'Africa ex francese è sostanzialmente negativa. Se è vero, d'altra parte, che dal 1960 la percentuale dei bilanci statali di questi paesi, destinati alla scuola è in continua diminuzione (pag. 137), non ci sembra eccessivo il grido d'allarme lanciato da questo libro.

Perché assai convincente appare la tesi di fondo dell'A.: che, cioè, senza favorire una rapida diffusione della cultura fondata sulla lingua di fatto parlata dai cittadini, non resta altra strada che condannare quella africana ad essere una sorta di appendice della scuola francese, consentendo così la diffusione di una formazione culturale, che può servire da ottimo paravento alla penetrazione neocolonialistica.

Stefano G. De Luca

## EDITORI RIUNITI Strenne 1964

### Alfred Bertholet Dizionario delle religioni

A cura di Fausto Ciccino Prof. di Ambrogio Donini Trad. di Gustavo Glaesser pp. 490 più 24 tavole a colori e 80 illustrazioni in bianco e nero L. 8.500

Tutte le esperienze religiose della storia umana presentate alla luce della critica scientifica più autorevole in un'opera destinata anche al pubblico non specializzato.

### Ben Shahn La forma e il contenuto

Presentazione di Antonio del Guercio Trad. di Simona Mafai pp. 96 + 48 tav. f.t. a colori e 17 in bianco e nero L. 10.000

Gli scritti più significativi di Ben Shahn dove la protesta, l'amorosa, la pungente ironia del grande pittore americano si esplicitano in autentica poesia.

### Lo Stato operaio 1927-1939

A cura di Franco Ferri 2 voll. 1.200 pagine L. 8.000

La prima ampia antologia della rivista ideologica dei comunisti italiani in esilio, fondata a Parigi nel 1927 e diretta da Palmiro Togliatti.

### Lettere dalla terra

A cura di Bernard de Voto Trad. di Luca Trevisani pp. 288 L. 2.200

Le «Lettere di Satana dalla terra» e «Diari di Adama ed Eva»: gli scritti inediti dello spregiudicato e polemico narratore americano dove la sua vena umoristica è al servizio di una grande battaglia contro il fanatismo.

### Stendhal La Certosa di Parma

A cura di Guido Piovene Trad. di Bruno Schacherl pp. 500 L. 2.500

L'ultima delle grandi opere di Stendhal in una nuova rigorosa traduzione fedele allo spirito e allo stile dell'autore di «Il rosso e il nero», presentata da uno dei più acuti scrittori contemporanei.

### Alessandro Manzoni La Signora di Monza

A cura di Gabriele Baldini pp. 220 L. 1.500

Un capolavoro della letteratura italiana presentato insieme a un'appendice di documenti poco conosciuti e dagli scritti manzoniani di Antonio Baldini.

### Per i ragazzi Gianni Rodari La Freccia Azzurra

pp. 128, 36 ill. a colori e in bianco e nero di Maria Enrica Agostinelli L. 3.000

Dalla fantasia di Gianni Rodari nascono le avventure di una folla di coloriti personaggi che popolano il treno elettrico «La Freccia Azzurra».

Editori Riuniti Via dei Frentani 4 - Roma