la scuola

Come è possibile diventare « uguali e più bravi »

Un ponte da costruire fra obbligo e Università

Riforme e problemi dell'istruzione media superiore — Accesi i dibattiti, ferme le leggi — Lo studio di J. W. Gardner ministro statunitense — Un importante passaggio ancora nel buio

Perché, contrariamente a quanto è riuscito a fare (male) in altri settori scolastici (scuola materna, scuola media unica, università), il governo non riesce a presentare una qualsiasi proposta di riforma per l'arco degli studi secondari superiori? Perché le rispettive proposte dei tre partiti della coalizione governativa non riescono ad acquistare una forza di convinzione, e sono guardate con sfiducia, oltre che dal mondo della scuola, dalle forze produttive e sindacali, dai centri culturali e d'opinione, da esponenti degli stessi partiti che le hanno elaborate? Quali sono i nodi da sciogliere e le contraddizioni da superare?

Vi sono, certo, alcuni problemi chiari: quali, ad esempio, la destinazione degli studi magistrali o il ruolo degli studi classici o la liberalizzazione degli sbocchi verso gli studi superiori. Questi problemi, proprio per la loro maggiore chiarezza, tendono ad egemonizzare l'attenzione dei commentatori politici. Si evita così di andare più a fondo nell'analisi della situazione e di cogliere altri punti reali di dibattito e di scontro politico e culturale.

Il fenomeno di una scolarizzazione sempre più ampia è rilevato da tutti e da tutti auspicato: la democratizzazione della scuola, intesa nel senso di creare strutture tali da potere soddisfare questa spinta sempre più crescente, è un'esigenza da tutti affermata; l'idea di una scuola d'*élite* tende a scomparire di fronte all'evolversi delle tecniche produttive, dei ruoli professionali, dei rapporti economici e sociali; si vuole una scuola di massa, una istruzione per tutti i capaci, un'ampia organizzazione per la promozione di ogni talento. Queste le tendenze, che anche i partiti conservatori dichiarano di voler sollecitare.

Ma la democratizzazione delle strutture scolastiche non basta; ordinamenti e programmi della scuola debbono anche rispondere a principi di democrazia, di libertà e di eguaglianza; non basta che vi siano scuole pronte ad accogliere tutti i giovani in età scolastica (dai 14 ai 19 anni), se non vi sono poi ordinamenti e programmi che assicurino l'adesione alle attitudini individuali, la più completa mobilità orizzontale (fra i vari orientamenti esistenti nella scuola) e verticale (fra i vari gradi di studio), la totale liberalizzazione degli sbocchi (verso l'Università) e cioè l'equipollenza dei titoli ai vari gradi di studio non tanto sotto il profilo giuridico (ma anche in questo) quanto sotto l'aspetto sostanziale: va cioè affermata e attuata una scuola che abbia, in ogni sua possibile articolazione, una pari ed effettiva dignità culturale. Non vi sono due (o più) culture, vi sono (purtroppo) culture unilaterali e per questo delle non-culture; siamo contro ogni ipotesi di sub cultura, e per questo contro ogni ipotesi di sub-scuola (come le attuali scuole professionali e serali, ma anche gli istituti magistrali ed i licei artistici).

Convinti che è intorno ai principi che debbono ispirare la riforma dell'istruzione media superiore (per noi: democrazia, libertà - eguaglianza) che è oggi acceso il dibattito e ferma l'attività legislativa, è apparso anche a noi che la pubblicazione dell'opera del ministro statunitense per l'istruzione J.W. Gardner sia avvenuta in un « momento giusto », come dice Salvatore Valitutti in una sua postilla al libro (J.W. Gardner, *Democrazia e talenti*, Armando ed.). L'opera del Gardner è molto legata alla particolarità della situazione americana; egli si scandalizza del fatto che nei sistemi scolastici europei la scelta fra tipi differenziati di scuole sia molto precoce (in Italia a 14 anni, ma anche prima in altri sistemi europei) e non fissata a un'età più matura, qual è quella di 18-19 anni; ma essa pone anche problemi che sono già comuni, ad esempio quello sintetizzato nel sottotitolo dell'opera, « possiamo essere uguali e più bravi? », e cioè « è possibile raggiungere i più alti livelli educativi e nello stesso tempo cercare di educare ognuno al massimo delle sue capacità? ».

Il dilemma viene tradotto in termini aderenti alla situazione italiana da Giovanni Gozzer in uno scritto che fa da premessa all'opera del Gardner: Gozzer dice: « Se potessimo rappresentare graficamente il fenomeno che ci interessa, potremmo fissare nel punto d'incontro di due diagonali formanti una specie di X, il « momento » critico del dilemma. A sinistra del punto d'incontro delle diagonali si stende il gran settore della scuola dell'obbligo, il settore in cui ci si è preoccupati di dare a tutti « l'uguaglianza delle opportunità ». L'immenso ventaglio si chiude con un passaggio obbligato nel punto in cui si intersecano le diagonali, dove ha inizio l'altra parte del sistema scolastico, la scuola superiore, in cui dovrebbe operare il principio delle differenze attitudinali, delle capacità riconosciute, in base alle quali gli allievi sarebbero orientati a scelte scolastiche collegate ad una estrema vastità di scelte professionali.

Ma, di fatto, al di là di questo punto chiastico, dove le diagonali « invertono » il sistema, ci si muove nella penombra se non nel buio. Si balbettano poche cose incerte, si presuppone che la scuola media abbia, in qualche modo, già in parte « orientato » a queste scelte. In realtà, tutto avviene nel più casuale e disordinato dei modi, mentre il discorso sulle capacità e sulle attitudini, sull'intelligenza e sul condizionamento sociale, sulle scelte casuali o sulla selezione effettiva non può essere ulteriormente eluso ».

Siamo d'accordo: i problemi che la scuola di massa pone non possono essere rimandati, ci si deve *subito* misurare con essi; è quello che chiedono le masse studentesche, il mondo della scuola, della cultura, del lavoro, ai gruppi dirigenti e, ovviamente, anche ai partiti dell'opposizione. Il partito comunista ha già risposto positivamente, va precisando le sue posizioni.

Ricordiamo qui alcuni punti fermi della sua elaborazione (come l'emendamento al « piano Pieraccini »), che pesa per la sua serietà culturale e responsabilità nazionale, soprattutto di fronte all'immobilismo della compagine governativa: essa parte da una concezione unitaria del rapporto fra « formazione generale » e « formazione professionale », sia in relazione al metodo pedagogico-didattico sia alla strutturazione degli ordinamenti; lo sviluppo delle forze produttive e lo sviluppo della cultura sono concepiti come processi profondamente e criticamente correlativi; si rifiuta insomma sia la velleità neocapitalistica di subordinare la scuola alla produzione, sia ogni impostazione idealistica di una autonomia del sapere nei confronti dello sviluppo storico-sociale complessivo.

Si prefigurano quindi degli ordinamenti che garantiscano al complesso dell'istruzione media secondaria uguale dignità culturale, organizzata in ogni sua articolazione in modo tale da offrire uno o più sbocchi professionali e da garantire l'apertura ad ogni ordine di studi superiori, inoltre tale da consentire senza difficoltà i mutamenti di indirizzo specialistico, fatte salve le garanzie di serietà didattica. Su una scuola che abbia queste caratteristiche, si può fondare il processo di democratizzazione della scuola italiana, che preveda una crescita considerevole nei prossimi anni del tasso di scolarità rispetto alla leva scolastica di anni 14-16, fino a raggiungere l'obiettivo, che in altri paesi sviluppati è già una realtà, di 10 anni ed anche oltre di obbligo scolastico.

Lucio Del Cornó

CONFRONTI E DIBATTITI:

Quali Atenei servono all'Emilia-Romagna?

Pubblichiamo la lettera inviataci da tre compagni di Parma, che riprende e discute le questioni sollevate dal compagno Aldo D'Alfonso nel suo scritto *Le università in Emilia-Romagna*, pubblicato su questa pagina il 5 maggio u.s.

Lo scritto sulle Università in Emilia-Romagna *del compagno Aldo D'Alfonso, pubblicato sul* l'Unità *del 5 maggio '67, ha suscitato nel movimento universitario parmense perplessità e riserve sulle posizioni espresse e le soluzioni auspicate.*

Tutti sappiamo quali disagi e quanti sacrifici economici l'attuale ubicazione degli Atenei imponga allo studente fuori sede, e, inoltre, come essa costituisca un limite, talvolta insuperabile, per l'accesso agli studi superiori per molti figli di lavoratori.

Riteniamo, però, che porre l'accento, nel dibattito sui contenuti da dare alla riforma universitaria, su questo aspetto possa risultare un freno notevole al rilancio delle posizioni assunte dal partito col progetto di legge presentato dai nostri deputati e che sono acquisite al movimento studentesco, una distorsione di prospettiva e infine una dispersione di forze per battaglie che alla fine potranno rivelarsi di scarsa efficacia.

E' chiaro che la redistribuzione delle sedi universitarie nell'Emilia si impone: il problema fondamentale, però, resta quello dei contenuti nuovi da dare all'Università italiana, che soffre per la mancanza di democrazia nei suoi organi di direzione, per la carenza di autonomia didattica, finanziaria, per l'insufficiente politica di diritto allo studio.

E' necessario pertanto sottolineare questi fondamentali problemi, senza timore di essere tacciati di astratto « massimalismo ».

Tutti possono essere d'accordo sulla necessità di non « fare scoppiare » sedi come Bologna o di creare una Facoltà di Architettura in Emilia; ma lo sforzo e la mobilitazione del partito devono rivolgersi a costituire una qualificante unità sulle scelte innovatrici del progetto di legge comunista.

D'altra parte, insistere sull'istituzione di singole facoltà — e Parma, al riguardo, ha una esperienza amarissima (ricordiamo infatti l'istituzione, 3 anni fa, della Facoltà di Magistero che supera già oggi i 1500 studenti, aggravando, oltre che per l'enorme numero di iscritti per il tipo di facoltà, il problema della qualificazione professionale, dell'inserimento del neolaureato nella società produttiva) — è in netto contrasto con la concezione dell'Università che si articoli nei dipartimenti, intesi come momenti primari di democrazia universitaria, come corpus che raggruppi facoltà affini ed a cui occorre dare un indirizzo unitario per le stesse esigenze della ricerca scientifica.

Il compagno D'Alfonso non deve dimenticare che l'istituzione dei dipartimenti costituisce il fulcro centrale del progetto di legge del PCI, che esprime, finora, l'unica sintesi delle istanze delle forze democratiche che agiscono sull'Università, — studenti, assistenti, professori incaricati, aggregati.

Per quanto riguarda l'Università di Parma, dobbiamo rilevare che per essa si pongono, come per tutta l'Università italiana, gli stessi problemi qualitativi rilevati, accentuati sotto lo aspetto del diritto allo studio dalla presenza, su una popolazione di oltre 10.000 universitari (e non 8.000), di oltre 7.000 studenti fuori sede.

Per questi ultimi si pongono con urgenza i problemi dell'alloggio, della mensa, delle biblioteche, delle sale di studio.

Il problema, quindi, non è tanto di creare tante Università-tipo, e, tra l'altro, non è il numero degli iscritti a creare l'Università tipo: certo la necessità di adeguate attrezzature scientifiche, gli ingenti oneri finanziari necessari per la ricerca scientifica fanno escludere oggi la esistenza di una piccola Università, ma non se ne postula necessariamente una di grande dimensione. Il problema è quello di creare Atenei, con organi amministrativi democratici, con effettiva autonomia didattica e finanziaria, con un rapporto docenti-discenti che permetta la ricerca scientifica, inserita nel vasto quadro della programmazione economico-democratica.

Un'Università, infine, che corregga anche gli squilibri territoriali esistenti, che costituisca lo strumento di disincentivazione di aree industriali congestionate, per lo sviluppo delle aree depresse.

Lionello Leoni, *segretario della FGCI di Parma* - Roberto Taverna, *presidente dell'UGI di Parma* - Antonio Soda, *del Comitato Federale di Parma*

Collana di dizionari presentata dalla Sansoni

Giovedì scorso, nella sede romana della casa editrice Sansoni, il professor Bruno Migliorini e il dottor Benedetto Gentile hanno illustrato nel corso di una manifestazione alla quale sono intervenuti, rappresentanti del governo, del mondo diplomatico, del mondo della cultura, le caratteristiche e le finalità del nuovo *Dizionario delle lingue italiana e tedesca* di cui è appena iniziata la pubblicazione e che viene realizzato dal Centro Lessicografico Sansoni, sotto la direzione di Vladimiro Macchi.

Il *Dizionario delle lingue italiana e tedesca* inaugura una collana di dizionari ad alto livello che la casa editrice Sansoni porterà a termine nel giro di alcuni anni. A partire dal gennaio 1968 sarà iniziata infatti la pubblicazione del *Dizionario delle lingue italiana e inglese*, cui si affiancheranno poi i dizionari delle più diffuse lingue moderne.

«LETTERA A UNA PROFESSORESSA»:

GLI ALLIEVI DI DON MILANI DENUNCIANO L'ORGANIZZAZIONE DI CLASSE DELL'ISTRUZIONE

Don Lorenzo Milani

Una «vendetta» contro la scuola che boccia

Novità pedagogiche e proposte di riforma che scaturiscono dalla concreta esperienza scolastica - Un'ampia convergenza con le richieste del movimento democratico - I rischi dell'estremismo

La piccola scuola di Barbiana

Non accade sovente che un prete organizzi una scuola per educarvi dei « ribelli ». Ma se il prete è don Milani e la scuola quella di Barbiana nel Mugello dove i suoi superiori l'hanno confinato per aver scritto un libro spregiudicato di sociologia religiosa, e da dove ha levato la sua voce contro il militarismo: allora, non c'è da meravigliarsi. Il gruppetto di ragazzi che si raccolgono attorno a lui studiano sul serio, fanno tesoro dei pochi libri a disposizione, cercano gli strumenti necessari — come le statistiche — per collegare lo studio, come si dice, con la vita. Un risultato del lavoro di questi ragazzi e del loro priore compare ora nelle librerie: un pamphlet rabbioso contro la scuola che « boccia » e, secondo gli autori, « bocciando » mostra tutta la sua sostanza classista, anzi « razzista ». Uno di loro, un quindicenne che lassù è maestro di suoi più giovani compagni, presentatosi ad un istituto magistrale pubblico, è stato respinto. Così a nome e con la collaborazione di tutta la piccola comunità, scrive questa « vendetta » contro la professoressa che l'ha bocciato (1).

E', quella di Barbiana, una scuola severa, che non perdona che vi sia nell'educazione una « produzione con scarti », come avrebbe detto Makarenko: « Io vi pagherei a cottimo: un tanto per ragazzo che impara tutte le materie. O meglio multa per ogni ragazzo che non ne impara una ». La polemica non concede tregua, e colpisce punti precisi: la pluriclasse, la mancanza di locali — documentata da dati statistici moppugnabili — la scuola che respinge gli alunni come un ospedale che cacci i malati, gli orari troppo brevi, le vacanze, gli esami. I poveri trascorrono a scuola 740 ore all'anno, e nel pomeriggio e nelle vacanze non hanno nessuna assistenza educativa; non così i figli dei ricchi, che dispongono di ripetitori, vanno all'estero, viaggiano, leggono. La scuola pubblica non sa insegnare le lingue straniere, e spesso agli esami di terza media gli alunni conoscono solo alcuni brani del libro e su quelli si scolpe l'intero esame, scritto e orale: a Barbiana si studiano le lingue per parlarle e comprendere, per comunicare con tutto il mondo. Nella scuola « ufficiale » si studia per il registro, la pagella, ci si sclerotizza sulla lingua del Monti, si legge l'Eneide e non il Vangelo, si impone il latino, e per giunta il latino delle grammatiche (« Lei su un compito m'ha segnato " portavit ".

Il curioso è che Cicerone spesso diceva " porto " »), si insegna una storia che è « un raccontino provinciale e interessato fatto dal vincitore al contadino... Si parla solo di re, di generali, di stupide guerre tra nazioni. Le sofferenze e le lotte dei lavoratori o ignorate o messe in un cantuccio ». Non si insegna a comporre e poi si assegnano brutti voti a chi non rispetta canoni letterari che non conosce. Il rapporto col mondo esterno è bloccato, e così la possibilità per un ragazzo del popolo di esprimere le proprie opinioni; anzi, chi ha opinioni è un « imbecille », perchè a scuola « si va per ascoltare cosa dice il maestro ». Gli autori denunciano lo sfruttamento, l'ingiustizia, la disuguaglianza che colpisce i lavoratori e soprattutto i contadini, e i loro riflessi sulla scuola, che appaiono chiari soprattutto nella pratica della « bocciatura ». « Le maestre son come i preti e le puttane. Si innamorano alla svelta delle creature. Se poi le perdono non hanno tempo di piangerle ». Le bocciature colpiscono i più poveri, li allontanano mesorabilmente dagli studi, sono una delle cause che danno all'istruzione il caratteristico aspetto piramidale, con molti alla base, in prima elementare, pochi alla media e pochissimi e quasi tutti ricchi all'università. I professori si giustificano talvolta affermando di trattare tutti allo stesso modo, in base ai risultati; da Barbiana gli rispondono, non senza ragione, che « non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali ».

Nella scuoletta di don Milani si scrive quando si ha qualche cosa di utile da dire, si ordina logicamente il discorso, si elimina il superfluo, si impara la grammatica partendo dall'uso, non dalle regole; si legge, ci si documenta e si elaborano proposte di riforma: « 1) non bocciare; 2) a quelli che sembrano cretini dargli la scuola a pieno tempo; 3) agli svogliati dargli uno scopo ». Il fine ha da essere onesto e grande: « che non presupponga nel ragazzo null'altro che d'essere uomo. Cioè che vada bene per credenti e atei » (così dagli allievi d'un prete ci viene anche una definizione della scuola laica). Sul pieno tempo s'incentra gran parte della polemica: il doposcuola nella media più ancora che inefficiente è assente; in una situazione in cui i ragazzi stanno nelle strade o nei bar o nei campi a lavorare, va bene anche il doposcuola, anche « quell'aborto che voi chiamate scuola ».

Si potrebbe citare a lungo, e si potrebbe mostrare con estrema facilità come in questa lettera rientrino tutte le rivendicazioni della pedagogia democratica. E allora terminiamo con un bell'elogio e ci dichiariamo d'accordo, magari perdonando l'estremistica contrapposizione dei miliardo e novecento milioni di contadini al resto del genere umano, con le pagine in cui si accusano maestri e professori in blocco di non voler lavorare e di guadagnare troppo, con l'attacco a tutte le organizzazioni popolari — esclusi i sindacati — come corruttrici? Perdoneremo l'idea del celibato come necessario per diventare buoni insegnanti?

Ai ragazzi di Barbiana, che sono gente seria, bisogna rispondere seriamente, polemizzando dove necessario. E su un punto non si può non polemizzare. Ne a Barbiana nè altrove si ha diritto di sottovalutare la scienza e la cultura; nè di chiamare gli psicologi « quelli che pensano di poter studiare in modo scientifico l'animo umano », nè di voler ridurre la matematica « al programma degli otto anni escluse le espressioni numeriche e l'algebra », nè di accusarci di voler preparare topi di laboratorio perchè proponiamo una scuola basata sulla scienza ne di credere che per la cultura basti « appartenere alla massa e possedere la parola », che i maestri « valgono perchè sono stati poco a scuola », che basta studiare fino a diciotto anni per diventare insegnanti per tutto l'obbligo. Non possiamo essere d'accordo e dobbiamo dirlo a questi compagni di Barbiana. Tenetevi le vostre idee di palingenesi universale, che se non altro sono pulite. Scrivete altre lettere e denunciate altre magagne. Mostrate di saper far meglio dello Stato e dei preti. Ma la scienza e la cultura rispettatele. Sennò le lasciate ai padroni.

Giorgio Bini

(1) Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, pp. 167, L. 700.

Un esperimento d'avanguardia nelle elementari a Milano

Suonano Strawinsky i ragazzi della V B

Costituito un Centro Studi per la diffusione della musica nella scuola - I « puristi » del flauto contro i « democratici » della fisarmonica - L'analfabetismo musicale

La lezione di « melodica » della V B nella scuola elementare milanese di via Bergognone

Una trentina di ragazzetti — melodiche alla bocca; piatti, tamburo, triangolo alla mano — aspettano il « via » del maestro per attaccare la *Ninna nanna* da l'*Uccello di fuoco* di Strawinsky. Sono gli alunni della 5 B della scuola elementare di via Bergognone di Milano, schierati nello spazio tra i banchi e la cattedra, gli strumenti a percussione da un lato, il coretto (che servirà per altre esecuzioni), compatto, contro la lavagna; fanno da scenario, sulla parete di fondo, le carte geografiche dell'Italia e di Milano. Fanno musica nella scuola e grazie alla scuola: hanno avuto « la fortuna » di imbattersi in un insegnante non del tutto digiuno di musica e convinto della necessità di rompere con l'ignoranza anche in questo campo.

Siamo ancora di fronte ad una attività di carattere sperimentale, resa possibile non dai programmi ministeriali ma dalla tenace e concreta iniziativa di pochi insegnanti che hanno trovato parziale possibilità di inserire la musica tra le « discipline » cui addestrare ed educare i bambini, sfruttando l'organizzazione delle attività parascolastiche (doposcuola) che fa capo non al Provveditorato, ma al Comune. L'assessorato all'educazione si è dimostrato sensibile agli argomenti addotti a favore dell'educazione musicale; sotto il suo patrocinio è stato costituito un Centro Studi per la diffusione della conoscenza della musica nella scuola che è ai primi passi — spesso incerti e contraddittori — ma al quale in buona parte spetta il merito di aver stimolato l'interesse degli educatori portando a 15 mila il numero degli allievi della scuola dell'obbligo che quest'anno si sono accostati ai « misteri » della musica.

I maestri con i quali abbiamo parlato — in particolare il maestro della 5 B di via Bergognone, che è tra i pionieri di questa battaglia per l'educazione musicale dei ragazzi — dimostrano di non essere in alcun modo influenzati da sorpassate romanticherie, nutrite di improbabili equivalenze del tipo musica bontà e così via. Essi credono profondamente nell'utilità di avvicinare i bambini al mondo musicale, innanzi tutto per smitizzarlo, per portare i ragazzi dallo stadio puramente emotivo a quello della conoscenza, perché i giovanissimi si rendano conto di quali sono le leggi che, per nulla « misteriosamente », riescono, da sette note, a trarre una frase musicale: proprio come imparando a leggere una poesia assorbono i primi elementi per ricostruire e comprendere la composizione letteraria. Così la musica non è più diversivo, un *hobby* accessorio all'educazione, ma conquista di un linguaggio, approfondimento di una tecnica: cultura insomma.

Una battaglia per la conoscenza, quindi, contro mistificazioni e mitologie che travolgono anche gli adulti, oggi, di fronte alla musica, verso un infantilismo venato di ignoranza. Una battaglia che, oltre tutto, estende le possibilità di educare bambini e ragazzi ad esperienze di gruppo, mai abbastanza numerose in una scuola come la nostra. Suonare con i compagni educa alla cooperazione, al lavoro corale: il risultato finale di una esecuzione è di per sé la somma di prestazioni parziali che si completano l'un l'altra, provate e riprovate con pazienza, in vista di un obiettivo comune.

Dedicarsi alla musica, infatti, è un ponte gettato fra scuola e tempo libero, rapporto oggi difficile da risolvere in modo soddisfacente, che trova così stimoli e proposte nuove.

Abbiamo parlato con i bambini musicisti della V B e sono tutti gli alunni che frequentano la classe. E' difficile restituire al lettore il senso di soddisfazione del ragazzino che si autodefinisce « stonato come una campana » e che ti fa sentire e risentire sulla sua melodica « come tengo bene il ritmo, adesso ». La gioia del più piccolo della classe, delicato di salute, che ha « una cosa bella da fare » anche lui, mentre gli altri ragazzi in cortile fanno interminabili — e per lui proibite — partite di pallone, la felicità di quelli che possono dirti che, adesso, a casa suonano anche il padre e il fratello, uniti nello studio e nella esecuzione di facili melodie.

Queste reazioni, tipica dimostrazione del valore educativo dell'istruzione musicale (sia pure elementare) e che incoraggiano anche gli insegnanti, parelascino del tutto indifferenti certi settori del mondo musicale tradizionale, persino a livello di insegnanti di Conservatorio. Di fatto, è in atto anche a Milano — pur se non in forme clamorose — lo scontro tra due concezioni della scuola e dell'allievo. Da un lato gli educatori che pensano di dover dare al bambino la possibilità di avventurarsi nella conoscenza di tutte le attività umane e dei vari linguaggi attraverso i quali ci si può esprimere (la parola, la musica, la pittura, l'arte plastica); dall'altro i tradizionalisti che, forse senza avvedersene, tengono più al « prodotto » che all'uomo, che sono più preoccupati di tramandare la inecceppibile esecuzione di suoni pari che di rendere partecipe il maggior numero possibile di ragazzi ai piaceri della musica scoperta attraverso l'esecuzione.

Queste due concezioni si scontrano naturalmente nella realtà quotidiana e non solo a livello teorico. Al momento, per esempio, di scegliere lo strumento su cui educare i bambini, i puristi del suono giurano sul flauto e, per la massa, ripiegano sul canto corale; gli altri, quelli che credono nel valore educativo dell'esecuzione musicale, optano per gli strumenti facili, come la « melodica », che consentono un insegnamento di tipo « globale » e un rapido apprendimento da parte dei bambini stimolati dal risultato concreto: eseguire musica dopo poche lezioni. I primi insegnanti, aristocraticamente, disprezzano i secondi, sostenendo che melodiche e fisarmoniche « non sono » strumenti musicali degni di tale nome. Ai secondi resta la soddisfazione di educare contemporaneamente gli alunni di una intera classe, senza eccezione, all'esecuzione musicale (e di rabattere che, del resto, il maestro Ceccato non è stato rovinato dalla fisarmonica).

Tra una polemica e l'altra l'esperimento di massa nelle scuole milanesi fa ogni anno un piccolo passo avanti. I risultati, affermano i maestri che seguono i bambini anche in questa attività scolastica collaterale, dicono che è ora anche per la scuola italiana di adeguarsi ai tempi. Dalla scuola devono essere sconfitti tutti i tipi di *analfabetismo*, quello musicale compreso, e devono essere stimolate tutte le possibilità di espressione dell'individuo non esclusa, certo, quella offerta dalla conoscenza della musica.

Renata Bottarelli

Il 17 e il 18 giugno a Napoli il Convegno promosso dal PCI

UNIVERSITA' E RICERCA NEL MEZZOGIORNO

Sabato 17 e domenica 18 giugno si svolgerà a Napoli, per iniziativa della Sezione culturale del PCI, un Convegno sul tema: « Università e ricerca nel Mezzogiorno ». Relatori i compagni onorevoli Massimo Caprara (Università, ricerca e sviluppo sociale); **Renato Scionti** (La scuola nel Sud); **e Rossana Rossanda** (Proposte per un programma di sviluppo dell'istruzione superiore nel Mezzogiorno)

Sono previste comunicazioni su Il dibattito sull'Università in Calabria - La collocazione degli intellettuali nella società meridionale **Concluderà, dopo la discussione generale, il compagno sen. Paolo Bufalini, responsabile della Sezione culturale.**