

L'ECO

della scuola nuova

Organo della FNISM
Federazione Nazionale Insegnanti
fondata nel 1901 da
Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner

Periodico trimestrale con supplemento - Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in Abbonamento Postale 70% - DCB - Roma
Abbonamenti a L'Eco e iscrizione alla FNISM C.C.P. n. 51494003 intestato a "L'Eco della scuola nuova", via Rocca di Papa, 113 - 00179 Roma
o C.C.B. Banca di Roma Iban: IT 77 E 03002 03294 000400200573 intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

EDITORIALE

Vorremmo proprio crederci

Gigliola Corduas

Il nuovo anno scolastico si è aperto sulla scia del messaggio con cui si è chiuso il precedente: più bocciati agli esami di stato e agli esami di licenza media, con un ruolo tutt'altro che marginale svolto dal voto in condotta. In compenso, per effetto di una legge varata nel 2007, i maturati con 110 e lode riceveranno un premio in denaro. Tutti segnali di un rinnovato rigore e di una ritrovata serietà? Così sembra, dai messaggi del ministro e dalle interpretazioni di molti mass media. E certamente questa visione risponde a un'esigenza diffusa, al bisogno di una scuola che sappia svolgere compiutamente il suo ruolo, premiando i meritevoli e punendo i cattivi.

Ci piacerebbe inserirci in questa prospettiva, ma da troppo tempo vediamo da vicino i problemi della scuola, che in questi anni sono stati affrontati con prospettive parziali - e in troppi casi decisamente di parte - con soluzioni prive di un confronto e di un dibattito ampio sul senso stesso della scuola e sui suoi compiti in una società profondamente trasformata. E, di fronte alla difficoltà dell'impresa, l'ultima spiaggia sembra ormai il ritorno al buon tempo passato, quando la scuola era scuola e i treni arrivavano in orario.

A raffreddare l'entusiasmo per la meritocrazia connessa ai ricchi premi e *cotillon* della maturità e all'imperscrutabile severità contro i bulli - reali o potenziali, poco importa - basta un'occhiata agli esiti complessivi della valutazione finale nell'intero Paese. La distribuzione dei voti più alti e delle lodi, ad esempio, nelle regioni del sud è doppia rispetto al nord. Un dato che mal si concilia con gli esiti delle rilevazioni dei test PISA sul-

le competenze matematiche e sulla capacità di comprensione dei testi da parte dei quindicenni. Anche le prove INVALSI confermano esiti diversi tra gli studenti di scuola media, e c'è stata addirittura una inquietante compromissione dei docenti, rilevata con quel *coefficiente di correzione* relativo a *comportamenti opportunistici* che il team di valutazione era - ahimè - preparato ad affrontare.

Il dato che oggi finalmente emerge, nonostante tra gli addetti ai lavori se ne parli ormai da decenni, è che manca in Italia un sistema nazionale di valutazione: gli esiti scolastici degli studenti sono ancora relegati a criteri tutti interni ai singoli istituti con disparità talvolta anche nella stessa scuola. Una situazione decisamente poco soddisfacente mentre incalza la necessità di elevare i livelli di formazione delle nuove generazioni per far fronte alle esigenze nuove indotte dalle trasformazioni sociali, economiche, culturali e alla competitività internazionale. E in questa situazione il rischio è che si *bypassino* i problemi ricorrendo a un linguaggio nuovo che, senza disdegnare il rilancio degli idiomi dialettali, parla di rigore e meritocrazia senza intervenire sugli strumenti del fare scuola.

C'è però un aspetto positivo in questo polverone di mezza estate che ha suscitato un certo interesse dell'opinione pubblica - e non solo dei soliti biechi pedagogisti - sui temi della valutazione e le sue pieghe più nascoste. Si è affacciata l'esigenza di basare la valutazione degli studenti su una valutazione di sistema, che guardi oltre i singoli istituti e al contempo si è avvertita la problematicità della funzione valutativa attribuita a una catego-

SOMMARIO**Dossier***Docenti in carriera?*

3-13

MIUR, Cambiamenti in corso

14

So diventate competente!*Giuseppina Politi*

17

Legalità e cittadinanza*Luciano Amatucci*

18

Donne e ricerca scientifica*Raffaella di Gregorio*

22

Per fare un albero...*Paola Farina*

24

Il popolo delle trincee*Alessandro Casavola*

25

Perché a Roma non ci fu un'insurrezione*Anna Maria Casavola*

29

I 160 anni della Repubblica Romana

31

Soggetti di storie*Barbara Mapelli*

33

Foggia... una storia*Lidia Ferretti Pepe**Fiorella Palazzesi*

37

Regolamento sulla Formazione degli insegnanti

44

Osservazioni Fnism

49

ria professionale che, dal canto suo, non viene valutata dai tempi dell'università o, al massimo, dai tempi del concorso con cui venti, trenta anni prima, è entrata in ruolo. Non stupisce allora che alcuni insegnanti, di fronte alle eventuali ricadute negative di una valutazione esterna dei propri studenti, come quella realizzata dall'INVALSI, siano addirittura ricorsi a forme di omertà con gli studenti assolutamente incompatibili con la loro funzione.

Quella della valutazione è una partita ancora tutta da giocare e sembra illusorio adagiarsi sia su presunti criteri di rinnovato rigore sia su illusorie modalità di valorizzazione dei migliori. Inoltre, dietro il compiacimento della riscoperta severità, si percepisce una fastidiosa nota stonata figlia del clima in cui stiamo vivendo.

Una vocazione selettiva dimentica come sprecare risorse umane e scambiare per merito condizioni di partenza privilegiate sia uno dei rischi che la nostra società non può più permettersi.

I termini *rigore*, *merito*, *eccellenza*, *competitività* risentono fortemente del contesto in cui sono collocati.

Altro è proporli in una visione di scuola che abbia l'obiettivo di sviluppare le potenzialità di tutti e di ciascuno, rispettando le diverse forme di intelli-

genza e di sensibilità e impegnandosi in egual misura verso i più dotati e verso i meno capaci, senza dimenticare che si educa alla vita, essa si grande maestra e non sempre le capacità scolastiche coincidono con ciò che può fare *grande* una persona. Altro è ritornare a una scuola che insegna ai bravi e lascia a se stessi i meno bravi, che seleziona tra "chi è nato per studiare e chi per zappare", per dirla con un'efficace sintesi che ha animato i modelli professionali di tanti insegnanti - sicuramente bravi e competenti nelle loro materie ma poco capaci di trasmettere qualcosa in più delle nozioni apprese sui libri.

In questo contesto, premiare i migliori diventa una giustificazione per i tanti, *diversamente* migliori, che si lasciano indietro e che continuano ad alimentare le tabelle della dispersione scolastica così elevata nel nostro paese che ben poco sta facendo per uscirne e per dar seguito a impegni internazionali come l'Agenda di Lisbona che tra i suoi obiettivi principali pone proprio la lotta alla dispersione.

Di fronte a un insuccesso, che oltretutto costituisce un costo sia sul piano economico sia su quello umano, non basta chiamare in causa l'anello terminale e più debole, gli studenti, che certamente le loro colpe le hanno ed

è giusto che non debbano sempre contare su un condono indiscriminato. C'è anche la responsabilità di chi insegna, del sistema scuola con le sue finalità e le sue regole e, soprattutto, con la volontà di farle rispettare.

C'è la responsabilità di creare percorsi che sappiano sostenere e valorizzare capacità ed eccellenze, una volta che siano state individuate, nell'interesse dell'intero paese, a partire dall'università e dalla ricerca, territori dove ancora prevalgono le tristi immagini dei cervelli in fuga.

Sono le note dolenti di come restituire credibilità e valore al sistema universitario e alla ricerca, come anche ai livelli professionali più elevati, liberandoli dalle pastoie ormai secolari di logiche baronali, di familismi e clientelismi che ben poco hanno a che vedere con il merito e le competenze. Non ci piace davvero immaginare la filiera di valorizzazione dei migliori, inaugurata dalla "lode" agli esami di licenza media e dagli assegni alla maturità, che non trova poi sbocchi adeguati nel nostro paese e finisce per alimentare le file dei ricercatori in fuga o dei laureati promossi -magari con lode- a camerieri. E anche questa è cronaca di ogni giorno.

Medea alla "Biennale Democrazia" di Torino

Nell'ambito della bellissima iniziativa "Biennale Democrazia", tenutasi a Torino dal 22 al 26 aprile scorso, mi pare particolarmente utile segnalare la conversazione sulla Medea di Euripide, della professoressa Eva Cantarella, che l'ultimo pomeriggio, domenica, sotto una pioggia torrenziale, è riuscita a riempire la sala della Cavallerizza Reale, illustrando l'attualità del testo greco, con letture di passi della tragedia affidate a un'attrice.

Medea è una donna e una straniera.

Come donna, parla al coro, a sua volta formato da donne corinzie, della comune condizione di marginalizzazione: è il primo discorso generale su questo tema. In versi famosissimi afferma che di tutte le creature le donne sono le più infelici, perché devono con la dote comprarsi un marito e padrone del corpo (tale era la legge atti-

ca), non possono separarsi senza incorrere nel biasimo sociale, mentre l'uomo può ripudiare la moglie o anche soltanto uscire di casa per andare in cerca di amici: la donna deve restare in casa, al sicuro, ma Medea preferirebbe tre volte affrontare i pericoli della guerra, piuttosto che partorire una volta sola!

Del resto, continua Medea, ciò vale per le donne del coro, che si trovano nella loro città, nella casa paterna, tra i loro cari, gli agi ..., mentre lei è per giunta straniera, sola e senza patria, oltraggiata da Giasone, l'uomo che l'ha portata via come preda di guerra da un terra barbara e ora, dopo averne avuto due figli, l'ha abbandonata per sposare la figlia del re.

Le difficoltà che ogni donna incontra nel matrimonio sono ancora maggiori per la straniera che non sa come comportarsi col marito, non conoscendo usi e costumi della sua gente.

Mi sembra superfluo sottolineare l'attualità di questi spunti, anche se questa è la prospettiva della protagonista e nell'opera euripidea c'è ovviamente molto altro. Ma ciò che induce ancora di più a riflettere è il fatto che l'infanticidio perpetrato da Medea per togliere ogni discendenza a Giasone (cui ha già ucciso la novella sposa) sia un'invenzione del poeta greco, che sembra metterci in guardia dai possibili esiti funesti di una mancata integrazione degli stranieri.

E' stata dunque una conversazione utilissima, soprattutto a scopo divulgativo: peccato che fosse in contemporanea con la lettura dalla Repubblica di Platone, commentate da Adriana Cavarero.

Donata MORETTI
(Sezione torinese della FNISM)

Docenti "in carriera" o sull'orlo di una crisi di nervi?

Organizzato dalle associazioni professionali storiche degli insegnanti, si è svolto a Roma il 7 maggio, il 4° Incontro Nazionale interassociativo sul tema Docenti in "carriera" o "sull'orlo di una crisi di nervi"? Il dibattito di questi anni continua a sollevare problemi e interroga sul presente e sul futuro della professione del docente senza trovare risposte. I nodi da affrontare sono tanti, complessi e di difficile soluzione, non servono ricette confezionate una volta per tutte ma è necessario entrare nel merito dei problemi strettamente connessi alla crisi della scuola nel suo complesso. Quali insegnanti? Per quale scuola? Con quale mandato sociale? Come ricostruire e restituire senso e dignità a una professione che coniuga la dimensione intellettuale e culturale e quella di cura e di formazione delle giovani generazioni? Riportiamo gli interventi dei rappresentanti delle Associazioni

Le ragioni di una proposta

Sofia Toselli

Presidente Nazionale CIDI

In un incontro interassociativo di non molto tempo fa, decidemmo che era tempo di rendere pubblici i nostri comuni ragionamenti sui temi della professionalità docente. Il 3° seminario nazionale (il cui titolo emblematico era: Gli insegnanti, risorsa o spreco?) si era infatti svolto il 6 ottobre del 2005: sono trascorsi alcuni anni, è cambiato lo scenario, i referenti politici. Molte questioni sono avanzate nel ragionamento complessivo e altre sono svanite. Vogliamo quindi riprendere il filo del ragionamento; quel ragionamento che - pur nella diversità delle rispettive visioni del mondo, si sviluppa intorno alla comune idea di una scuola secondo Costituzione. E le ragioni della nostra proposta (anche sui temi della professionalità docente) si muovono, sempre e comunque, all'interno di quelle coordinate costituzionali che guardano ad una scuola inclusiva, laica, pluralista, in grado di dare istruzione di qualità a ciascun bambino, indipendentemente dalla sua origine sociale, dalla condizione economica e culturale, dal luogo di nascita.

Certamente non difendiamo la scuola così com'è e non andiamo in aiuto di quei colleghi che hanno scelto di fare l'insegnante come ripiego, convinti come siamo che ogni bambino abbia diritto ad una istruzione di qualità per costruirsi un futuro. Per questo motivo ci battiamo da anni per qualificare ottimamente tutti gli insegnanti, per realizzare una professionalità adeguata alle sfi-

de culturali cui oggi è chiamata la scuola; e questo è anche il motivo per cui ci occupiamo di formazione iniziale e in servizio, di valorizzazione e sviluppo professionale, di reclutamento, di valutazione dei docenti. Siamo impegnati a capire se ciò che si sta delineando attraverso i vari provvedimenti governati e i contenuti del disegno di legge Aprea sia coerente con il profilo professionale di una scuola secondo Costituzione e secondo Autonomia; se può migliorare le pratiche didattiche, il modo di fare scuola, il clima e il lavoro scolastico: se, insomma, ciò che si muove sia nell'interesse della scuola e di ciascun bambino. Non è nata a caso la comune premessa ai rispettivi commenti associativi sul disegno di legge Aprea che, con grande organicità, introduce novità di rilievo: novità che sono, secondo noi, profondamente dissonanti con l'attuale profilo giuridico della scuola, con la funzione docente (per come almeno si è venuta definendo in base ai principi della Costituzione), con la stessa libertà di insegnamento.

Ma prima di entrare nel merito delle varie questioni vorremmo porre alcuni interrogativi e fare alcune considerazioni che riteniamo di fondo e non più rinviabili, se davvero si intende affrontare con serietà il problema dell'istruzione, dei giovani e degli insegnanti.

1. Che cosa vuol dire oggi educare? Qual è il ruolo della scuola, quali le sue finalità? Come sono cambiati i processi di apprendimento, gli stili di vita degli italiani? Che cosa ci si aspetta dagli insegnanti? Sui temi dell'educa-

zione (e dunque dei docenti) si sono infatti aperti problemi inediti in tutti i paesi del mondo e nessuno ha ricette pronte all'uso, nessuno può ritenersi più avanti degli altri. Si dovrebbe piuttosto avviare un percorso di ricerca e riflessione, sperando che si aprano i luoghi del confronto e che si arrivi, il prima possibile, a soluzioni condivise e coerenti con la scuola che serve al paese (né di destra, né di sinistra) e con i cambiamenti che nel mondo stanno avvenendo. Senza pregiudizi. Su questi temi non si può improvvisare: le scorciatoie che si stanno imboccando impediscono invece di alzare lo sguardo, di porsi e porre gli interrogativi che aiutano.

2. Non si può innovare la professionalità docente se la questione degli insegnanti si astrae dal contesto sociale e scolastico generale. Andrebbe dunque impostato un ragionamento che leghi la questione degli insegnanti all'organizzazione della scuola, ai suoi tempi, spazi, edifici, risorse, alle innovazioni e alle riforme, al progetto culturale, all'uso delle nuove tecnologie (non dimentichiamo che oggi si parla di gioventù "digitale"), alle finalità e agli obiettivi che la società si dà, agli investimenti che la politica fa sulla scuola.

Scrive De Mauro " ... se dare e, in età adulta, restituire capacità di mobilità nello spazio culturale si assume come compito delle scuole, non c'è dubbio che ciò richieda un ripensamento profondo del luogo scuola, della stessa materialità degli spazi ed edifici scolastici: da luogo di insegnamento di

nozioni a luogo di apprendimento di come ci si orienta per acquistare nozione abilità, tecniche, abiti di pensiero critico e scientifico, conoscenze di lingue altre e altri mondi di cultura. E non meno profonda dovrà essere la trasformazione di chi sarà chiamato a guidare gli allievi. Da insegnanti di contenuti a specialisti di come si motivano e accompagnano bambini e giovani e anche adulti all'apprendimento. L'una e l'altra trasformazione chiamano in causa una trasformazione non meno radicale degli spazi architettonici: una scuola non ripetitiva, ma creativa, una scuola in cui gli insegnanti siano non ripetitori esecutivi, ma specialisti della cultura, della mobilità degli spazi culturali, richiede luoghi di studio e spazi aperti e laboratoriali ... A svolte epocali come quella che stiamo vivendo dobbiamo cercare di metterci in grado di rispondere con una svolta altrettanto epocale degli orizzonti della vita scolastica ..." (Una scuola per la cultura il lavoro la democrazia).

3. E' imprescindibile ridare motivazione agli insegnanti, valorizzarne la professionalità, rendere giustizia a un lavoro così impegnativo, importante e così poco considerato. Non a parole, ma attraverso scelte e azioni politiche conseguenti. Considerando che è la perdita di credibilità del ruolo della scuola che ha portato alla perdita di autorevolezza culturale e sociale degli insegnanti. Non sfugge a nessuno che gli insegnanti vivano oggi una forte crisi di identità che li demotiva e li disaffeziona al lavoro: sotto attacco continuo da parte di una stampa

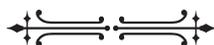
ingenerosa e sconsiderata, al centro di dichiarazioni irresponsabili e infondate, con retribuzioni che non si possono neppure raffrontare a quelle europee, in condizioni di lavoro che oggi stanno diventando sempre più difficili e scoraggianti, sono rimasti soli ad affrontare gli effetti e la deriva di una società che non sapendo trovare risposte, scarica ogni problema sulla scuola. Intanto, viene meno l'idea che la cultura sia un valore e la scuola una grande opportunità; scompare la considerazione sociale dei valori che stanno alla base della stessa azione educativa, mentre aumenta lo scetticismo sulle reali possibilità della scuola di incidere sui comportamenti cognitivi degli allievi, specie di quelli con maggiori difficoltà. Il ruolo dei docenti in tale contesto, diviene incerto, precario, debole: gli insegnanti si chiedono quale sia oggi il loro mandato sociale, il senso del loro faticoso impegno quotidiano. E' questione, perciò, complessa quella degli insegnanti: in Europa è il tema centrale di tutte le politiche di rinnovamento della scuola, perché si è consapevoli che la presenza di insegnanti motivati e preparati è la condizione necessaria per sorreggere qualsiasi ipotesi di riforma e innovazione.

Riteniamo, dunque, che la questione non sia riconducibile ad un problema di carriera.

4. Nel "quaderno bianco" sulla scuola tra le misure proposte per migliorare l'efficacia del sistema scolastico emerge la questione degli insegnanti e l'opportunità di una più incisiva politica in merito al reclutamento, alla formazione

iniziale e in servizio, allo sviluppo professionale, anche attraverso meccanismi in grado di legare il trattamento retributivo (accessorio) ai processi di innovazione e al miglioramento delle pratiche didattiche. Ma se sui punti da tenere sotto controllo c'è un diffuso consenso, mancano ancora soluzioni comuni e il coinvolgimento del mondo della scuola.

Il dibattito sicuramente non è semplice, ci sono ipotesi che, in un panorama che ristagna da tempo, possono essere considerate salvifiche, ma possono presentare grandi incognite e rischi: di "localismo", frammentazione, privatizzazione del profilo docente che, invece, dovrebbe garantire la tenuta unitaria e nazionale della scuola pubblica. Di tutto questo vogliamo parlare oggi: delle dimensioni della professionalità docente, delle sfaccettature di un profilo complesso, denso di contenuti e di possibili sviluppi; della carriera, della diffusa convinzione che per migliorare la qualità dell'educazione bisogna costruire la carriera dei docenti e passare da un sistema di retribuzione uniforme a un sistema in cui la retribuzione si basi sul merito (senza sapere che nei paesi dove l'esperienza è stata avviata si sta tornando velocemente indietro per i conflitti e i problemi che sta creando tale soluzione!). Affronteremo anche il problema della valutazione degli insegnanti (così caro all'opinione pubblica) e della formazione iniziale. Aperti ovviamente al confronto e a quelle soluzioni capaci di condurre la scuola un po' più avanti.



Valutazione degli insegnanti

Mariangela Prioreschi
Presidente Nazionale AIMC

Valutazione del docente: un tassello su cui ci vogliamo fermare nella consapevolezza, però, che è parte di un mosaico più ampio che, nell'insieme, delinea un orizzonte complesso e una cultura da "curare": quella valutativa, appunto. Valutazione del ragaz-

zo, valutazione del professionista, valutazione d'istituto e di sistema sono aspetti concatenati e, soprattutto, si curvano in modo diverso a seconda dell'idea e dell'intenzione sottese alla parola "valutazione". Se la meritocrazia fosse assunta come unico criterio, l'esito sui quattro versanti tenderebbe ad essere escludente e gerarchizzante; se, invece, come

noi riteniamo, pur nell'attenzione al merito si punta alla crescita qualitativa, l'idea di scuola che ne discende è ben altra: inclusiva, contesto di ricerca di strategie sempre migliori perché possa svolgere il suo ruolo di istituzione per lo sviluppo socio-culturale del singolo e della società. Zoomando sulla valutazione degli insegnanti e avendo come sfondo la propo-

sta do legge Aprea che prefigura un futuro prossimo, segnaliamo alcune positività ma anche aspetti che ci inquietano. Fra le prime, l'acquisizione di una consapevolezza che sembra ovvia ma che fino a qualche tempo fa non lo era (pensiamo al famoso "concorsonone"): oggi gli insegnanti hanno mentalizzato di essere non solo valutatori, ma anche oggetto di valutazione. Ciò deriva da una coscientizzazione, su cui certo c'è ancora da lavorare (ruolo dell'associazionismo) circa la propria mission sociale di cui rendere conto. Su questo aspetto occorre irrobustire mentalità per sottrarre i docenti al pericolo di chiusure e di autopercezioni ristrette dentro le mura dell'aula. Occorre che vengano aiutati a leggere in positivo la loro valutazione e a non vederla come puro strumento di carriera (per cui potrebbe anche accadere che chi sta bene nel proprio status potrebbe pensare di sottrarsi alla valutazione in quanto non desideroso di progredire) né come pericolo incombente, ma atto strettamente connesso alla professionalità agita e finalizzato alla qualità del servizio.

Pare utile rilanciare (visto la complessità del valutare che è azione formata da molteplici elementi) il portfolio del docente come strumento che alimenta riflessività sulle pratiche (quindi con valenza in sé formativa), nonché mezzo di autoanalisi e autovalutazione in cui il docente possa realmente sentirsi soggetto attivo e non solo oggetto del "giudizio" altrui; d'altra parte sempre la valutazione ha ricadute positive se chi ne è l'oggetto è chiamato in una certa misura a parteciparvi. Sono inoltre da tenere presenti le molteplici esperienze che nella scuola sono state messe in atto proprio sull'autovalutazione e che non è opportuno disperdere.

Perplessità -Occorre che sia chiaro il soggetto deputato a tale compito. L'organismo così come viene a prefigurarsi presenta forti rischi perché generativo, nei fatti, di possibili conflittualità e gerarchizzazioni. La presenza di tre docenti esperti che appartengono alla stessa comunità scolastica non pare via positiva. Quale relazione potrebbe crearsi all'interno della comunità? Tanto più che i tre docenti esperti sono, ed essi

soli, non soggetti a valutazione. Anche questo è elemento poco giustificabile, quasi che si possa pensare ad una professionalità pienamente raggiunta e una volta per tutte. Inoltre una commissione che dura in carica cinque anni rischia di cristallizzarsi ed essere percepita, alla fine, come una sorta di "piccolo tribunale" sovraordinato. Ne deriverebbe un'idea di valutazione come giudizio perdendone l'intrinseca capacità promozionale.

-Un'ipotesi alternativa: una professione così complessa, che ha bisogno di una comunità come terreno in cui realizzarsi, dovrebbe essere valutata dalla comunità stessa (rivisitazione del ruolo del collegio docenti) in interazione con soggetti terzi, ad esempio un comitato di valutazione di cui fanno parte i coordinatori di dipartimento e di progetti. Nella valutazione alcuni ingredienti non possono essere dimenticati:

- competenza metodologico-didattica;
- progettazione;
- coerenza delle azioni messe in campo con il pof concordato e

condiviso;

- atteggiamento di ricerca (necessari tempi e contesti per esercitarla);
- capacità relazionale;
- formazione come costante (pare giunto il momento di passare dall'idea di formazione come diritto a quella di formazione come dovere) in cui si cerchi equilibrio fra necessità formative del singolo e necessità formative della comunità scolastica. Ma non solo. Vi è l'importante peso del combinato disposto di "talento" e "impegno" di ogni insegnante.

Questo fattore può essere colto solo da analisi valutative longitudinali che seguano insegnanti e studenti nel percorso formativo e tentino di misurare il valore aggiunto vero e proprio dell'azione educativa. Quando lo si è riusciti a fare, questo "effetto insegnante" è risultato significativo. Esso non è risultato associato ad alcuna caratteristica osservabile degli insegnanti stessi (la loro qualifica, la loro esperienza), confermando convincenti non nuovi. Questo risultato è coerente



4° INCONTRO NAZIONALE

Docenti "in carriera" o "sull'orlo di una crisi di nervi"?

Riflettendo insieme sulla professionalità docente

Roma, 7 maggio 2009
Sala Kirner, via I. Nievo n. 35
Ore 15.00-19.00

Le ragioni di una proposta Sofia Toselli (Cidi)

Il docente professionista di scuola: competenze, dimensioni professionali, formazione in servizio
Simonetta Fasoli (Mce)

Sviluppo di carriera: quale articolazione della professionalità? M.T. Lupidi Sciolla (Uciim)

La valutazione degli insegnanti: soluzione o problema? Mariangela Prioreshi (Aimc)

Formazione iniziale e reclutamento: un nodo da sciogliere Ferdinando Pirro (Lsf)

Dibattito

Conclusioni Gigliola Corduas (Fnism)

Sono stati invitati:

La Presidente e i Parlamentari della VII Commissione della Camera
I responsabili scuola dei Partiti

I segretari generali dei Sindacati scuola

Le Associazioni professionali degli insegnanti e dei dirigenti scolastici

Le Associazioni dei genitori e degli studenti

con l'assunto che esiste una componente rilevante dell'azione educativa che non può essere ricondotta a "meccanismi automatici". Essa discenderebbe, piuttosto, da un processo di comprensione dei problemi e di individuazione dei mezzi per superarli, dove l'insegnante è supportato da processi valutativi e da altri insegnanti ed esperti con cui condividerli. Ecco perché la comunità professionale diventa soggetto rilevante.

L'associazionismo, con opportuna e chiara regolamentazione, potrebbe essere un soggetto che nella valutazione ha voce in capitolo, almeno per quanto riguarda la validazione delle competenze.

Allargando lo sguardo agli altri "tasselli", anche se non sono oggetto specifico della nostra serata di riflessione, alcuni brevi cenni per non perdere lo sguardo d'insieme.

Valutazione del ragazzo: riteniamo doveroso non ridurre l'atto valutativo ai soli esiti (performances), ma tener conto anche dei processi che si collocano a monte. Ciò richiede da parte degli insegnanti capacità osservativa, documentale, di essenzializzazione, questo specie in un momento in cui il ritorno ai voti potrebbe far imboccare una via semplificatoria non promettente. Siamo perfettamente convinti che la valutazione non può essere atto solipsistico e che chieda quindi collegialità. E necessario allora prevedere contesti ben identificati di collegialità reale sia per valutare come per progettare. Purtroppo alcuni di essi, di cui la scuola poteva avvalersi anche se bisognosi di una rivisitazione sono scomparsi

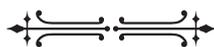
(per esempio: consiglio di classe o di interclasse). Forse andavano riorientati, ma la loro cancellazione lascia un vuoto che va colmato. -Valutazione di istituto e di sistema: per rilanciare l'autonomia scolastica, soprattutto in una fase in cui si sta finalmente definendo meglio il complesso quadro di prerogative e potestà in materia di istruzione, è utile prevedere un istituto, costruito in maniera partecipata, in cui si vedano coinvolte le diverse componenti della scuola perché quest'ultima rafforzi la propria identità, si confronti e quindi, se del caso, riorienti il proprio agire tenendo conto delle necessità di contesto, sia riconoscibile rispetto ad altri soggetti con competenze proprie nel campo della formazione. Certo, poiché nessuna scuola è un'isola, è necessario che ci sia un quadro di riferimento nazionale come pure un'azione coordinata con i servizi di valutazione a livello regionale nonché con il servizio nazionale, pensato anch'esso come soggetto terzo che fa da specchio e aiuta le singole scuole a far "diagnosi" su se stesse e sul proprio stato di salute per attivare un circuito virtuoso fra quadro nazionale, progettazione di scuola e valutazione di istituto.

Finora la discrepanza tra le dichiarazioni dei responsabili delle politiche scolastiche sulle finalità del sistema di valutazione nazionale, le attese da parte del mondo della scuola e l'effettiva attuazione del sistema hanno contribuito ad alimentare una fondamentale mancanza di chiarezza sulle finalità delle iniziative messe in atto e del loro utilizzo. Si è così determinata nelle scuole una doppia rea-

zione non positiva: la delusione perché all'avvio, finalmente, di una misurazione nazionale delle competenze non seguiva la restituzione, assieme ai dati, di un forte supporto tecnico e interpretativo, o di suggerimenti per l'azione; la preoccupazione di una "fuga in avanti" nell'uso dei risultati ottenuti per assegnare risorse.

È ampiamente riconosciuta, come si è visto, l'esigenza di misurare, oltre allo stato delle conoscenze e competenze degli studenti, il loro progresso (gain), anche come base indispensabile per valutare il "valore aggiunto" della scuola tenendo conto del contesto socio-economico e culturale degli studenti stessi. È proprio su questo punto, di non facile misurazione, che in un confronto sinergico dovremo mettere a punto dispositivi adeguati. Valutazione? Sì. Semplificazione? No. Il punto di equilibrio è ancora da individuare pur nella convinzione che è questione ormai irrinunciabile.

L'associazionismo intende spendersi anche in questa non semplice ricerca convinto che il valutare è anello di un'importante catena: interpretare, progettare, valutare, riorientare. Da qui nasce la vera innovazione quale passo di legittimazione di saperi di scuola e modalità per rimotivare i professionisti. Fra il docente in carriera e il docente sull'orlo di una crisi di nervi, noi pensiamo a persone/cittadini, educatori che con competenza e etica professionale vivono, per il loro specifico, cittadinanza attiva e concorrono a costruire scenari sociali in cui equità, solidarietà, inclusività non vengono erose.



Formazione iniziale e reclutamento: due nodi da sciogliere

Ferdinando Pirro
*Segreteria Nazionale
Legambiente S.F.*

Già negli interventi precedenti è stato ricordato che l'Unione Europea ha individuato da tempo i docenti quali attori chiave di tut-

te le strategie intese a stimolare lo sviluppo della società dell'economia e della conoscenza, perché anche dal loro intervento qualificato dipende il raggiungimento degli obiettivi di inclusione e diffusione delle competenze di cittadinanza del Programma Istru-

zione e Formazione 2010, fissati nell'agenda di Lisbona e solo parzialmente raggiunti, nonostante gli sforzi e le significative risorse comunitarie messe in campo. Infatti se è vero che i risultati di apprendimento degli alunni sono determinati in buona parte dal

background familiare e sociale, gli studiosi del settore (ma anche la nostra esperienza professionale quotidiana) concordano nell'affermare che la qualità dell'insegnante è una delle principali variabili scolastiche che può influire sul loro miglioramento e l'unica su cui le politiche educative possono incidere in maniera significativa.

Come abbiamo visto, la professione dell'insegnante sta diventando sempre più complessa e i docenti si trovano a far fronte a richieste sempre maggiori che richiedono un rafforzamento della loro preparazione di base e lo sviluppo di nuove competenze, per affrontare le sfide di una professione in continua evoluzione e di ragazzi spesso caratterizzati da disagi relazionali, difficoltà di apprendimento e problemi di integrazione. Il miglioramento della qualità della formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti è pertanto uno dei principali obiettivi dei sistemi di istruzione europei, soprattutto in previsione del grande *turn over* di docenti previsto da vari studi per la metà del prossimo decennio quando, a causa del pensionamento della maggioranza degli insegnanti assunti negli anni '60 e '70, si dovrà reclutare e formare più di un milione di insegnanti di scuola primaria e secondaria. Per affrontare in maniera adeguata questo massiccio rinnovamento del corpo docente, che rappresenterà un'irripetibile occasione per riformare in profondità molti aspetti legati alla professionalità docente, l'Unione Europea sta spingendo i paesi membri ad adottare interventi efficaci di modifica dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, in un quadro comune di priorità ed obiettivi. In tale ottica sono stati definiti nel 2005 i Principi comuni europei per le competenze degli insegnanti perché servano da base comune nello sviluppo di nuove politiche nazionali e regionali nel settore della formazione dei docenti. A supporto di questo processo la Commissione delle Comunità Europee ha inviato nell'agosto del 2007 una specifica comunicazione al Parlamento Europeo e al Consiglio su come "Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti" in cui sono ribaditi i principi comuni,

l'impegno a destinare risorse significative del FSE al miglioramento dei sistemi di formazione degli insegnanti e a monitorarne i risultati, nell'ottica di sostenere lo sviluppo della dimensione europea della formazione degli insegnanti e la loro mobilità.

E in Italia?

Mentre erano in discussione presso la VII Commissione Cultura della Camera alcune proposte di legge presentate all'inizio della legislatura, sia dalla maggioranza che dall'opposizione (Pdl Aprea n° 953 e Pdl De Pasquale n° 1468), che tra l'altro prevedevano anche la riforma dei percorsi iniziali di formazione dei nuovi docenti, il Governo ha deciso di accelerare l'intervento in questo settore, nominando lo scorso autunno una specifica Commissione presieduta dal prof. Israel che ha presentato i suoi lavori nel mese di Febbraio 2009. Tale decisione ha di fatto interrotto il ragionamento unitario ed organico che si stava cercando di fare sulla professionalità docente (riforma congiunta di formazione iniziale, sistema di reclutamento, stato giuridico, articolazione carriera), con il rischio di avviare interventi frammentari e creare incongruenze e sovrapposizioni. Anche se della commissione Israel non facevano parte insegnanti e dirigenti scolastici, il MIUR ha avviato una successiva fase di ascolto delle associazioni professionali riunite nel FONADDS: se e quante delle nostre proposte saranno accolte, lo potremo verificare solo durante la stesura dei regolamenti definitivi, il cui iter è partito proprio in queste settimane perché il nuovo sistema di formazione iniziale dei docenti possa essere operativo già a partire dal prossimo anno accademico. Se questo è lo scenario politico-legislativo, europeo e nazionale, attuale, quali sono gli elementi qualificanti del percorso di formazione iniziale dei docenti che le nostre associazioni professionali hanno elaborato, sulla base delle proprie esperienze nel campo della formazione e della continua interlocuzione con le comunità scolastiche ed il mondo universitario? Quanto potrà il modello elaborato dalla Commissione Israel, seppur parzialmente integrato, rispondere alle esigenze ed urgenze del sistema

formativo e contribuire allo sviluppo di tutte le complesse dimensioni professionali dell'insegnante che sono state prima evidenziate? Per provare a rispondere almeno parzialmente a queste domande, cercherò di evidenziare alcune riflessioni e proposte di merito che, pur nella diversità a volte delle soluzioni tecniche ipotizzate, hanno visto le nostre associazioni condividere le chiavi di lettura dei processi culturali ed educativi collegati alla riforma della formazione e reclutamento dei nuovi docenti.

-Circa l'impianto complessivo del progetto, riteniamo che prima di tutto esso rappresenti l'ennesima occasione mancata per costruire e legittimare l'unitarietà della funzione docente, pur nelle specificità che devono contrassegnarla in relazione all'ordine e al grado di scuola in cui opererà il nuovo insegnante. La forte differenziazione dei percorsi formativi previsti dal Progetto Israel tra i docenti dei vari ordini (laurea magistrale quinquennale per la formazione primaria - laurea triennale + laurea magistrale + 1 anno di TFA per la formazione dei docenti di scuola secondaria), infatti, non ci sembra risponda ai bisogni attuali del sistema e alla stessa esigenza del MIUR di superare la concezione "piramidale" dell'insegnamento: molte delle caratteristiche del profilo professionale del docente, infatti, sono analoghe per tutti gli insegnanti; alcuni importanti e recenti provvedimenti ministeriali, inoltre, tendono a valorizzare gli elementi di continuità nel percorso di assolvimento dell'obbligo di istruzione, dal 1° ciclo fino al biennio della scuola superiore; le più significative esperienze didattiche, infine, considerano la costruzione di un curriculum verticale dai tre ai 16 anni un elemento fondamentale per la riuscita del complesso processo di insegnamento/apprendimento. Tale differenziazione non risponde neppure alla necessaria mobilità degli insegnanti all'interno del sistema scolastico, mobilità prevista anche dalla revisione che si sta facendo delle classi di concorso. Su come garantire un giusto equilibrio tra formazione comune e specialistica, vi sono diverse ipotesi progettuali: tutti però condividiamo che la durata

del percorso formativo debba essere uguale per i docenti di ogni ordine e grado e che esso sia caratterizzato da un medesimo ruolo strategico del tirocinio e dalla presenza di un numero significativo di insegnamenti e esperienze formative comuni che possano costituire il nucleo professionale ed identitario della nuova classe docente italiana. In quest'ottica va evidenziato che, anche su richiesta delle associazioni professionali, tra le competenze trasversali da promuovere in tutti docenti in formazione figureranno nelle nuove lauree magistrali una conoscenza delle strategie di integrazione degli alunni con disabilità e bisogni speciali, l'utilizzo in ambito didattico delle nuove tecnologie e l'apprendimento di una lingua comunitaria, che speriamo non si limiti solo all'Inglese.

Quest'ampliamento delle competenze comunicative di tutti docenti favorirà, soprattutto la mobilità internazionale e la partecipazione diffusa a progetti comunitari, che è una delle finalità principali della UE per la promozione della dimensione europea dell'insegnamento.

Un altro punto caratterizzante del Progetto Israel è il deciso rafforzamento nei piani di studio delle conoscenze disciplinari dei nuovi insegnanti, ritenute attualmente inadeguate e diluite in un eccesso di "pedagogismo", anche se parallelamente si dichiara che "la formazione degli insegnanti deve promuovere la riflessione pedagogica e sviluppare capacità didattiche, organizzative, relazionali e comunicative". L'obiettivo dichiarato di contemperare queste due esigenze formative e riequilibrarle è senz'altro condivisibile ma non ci sembra sinceramente raggiunto e anzi temiamo che si trasformi nel progetto attuale in una sorta di dicotomia sterile, che contrappone in modo riduttivo e gerarchico saperi disciplinari e saperi pedagogico-didattici, rafforzando un'idea di insegnante e di scuola per più versi rischiosa e superata. Per intenderci, quell'idea per cui chi "sa" perciò stesso è capace di insegnare ciò che sa: è la scuola da cui noi tutti proveniamo e che sotto questo aspetto non crediamo vada rimpiaanta.

-Pur in presenza di diverse ipotesi di articolazione di un possibile percorso formativo alternativo, siamo però convinti che laboratori didattici co-progettati e co-gestiti da università e scuole ed il tirocinio (osservativo e attivo) possano essere i momenti formativi in cui le competenze disciplinari, quelle psico-pedagogiche e metodologiche troveranno la loro sintesi operativa. Nell'attuale versione del progetto ministeriale di riforma della formazione iniziale dei docenti abbiamo evidenziato, però, una netta prevalenza in questi ambiti dell'Università ed una sottovalutazione del dialogo paritetico con la scuola, favorito finora da quelle figure intermedie che erano i supervisor di tirocinio, liquidati insieme all'esperienza delle SSIS (che certo non è stata sempre e dovunque all'altezza della situazione) con un po' troppa fretta e senza un serio monitoraggio. Ora, senza bloccarsi in una difesa corporativa dell'esistente e dell'esperienza specifica ed insostituibile della scuola, ci sembra evidente l'importanza di creare le condizioni perché le ragioni della scuola entrino nell'università e viceversa, al fine di costruire nel tempo una collaborazione circolare e più equilibrata. Nel concreto proponiamo che venga quindi valorizzata l'esperienza delle scuole autonome nella coprogettazione e gestione dei laboratori didattici e del tirocinio formativo e rafforzato il valore di questo spazio di crescita professionale, sia prevedendo maggiori CFU nel piano di studi per le attività di tirocinio e un loro peso adeguato nella valutazione finale dell'esame di abilitazione, che riservando un ruolo più significativo ai docenti tutor nelle commissioni miste di valutazione.

Questa richiesta di un ruolo maggiore delle scuole nei percorsi di formazione iniziale dei docenti, deve essere accompagnata da un'assunzione collegiale di tutta la comunità scolastica della funzione tutoriale, dall'attivazione di specifici percorsi di formazione per queste figure intermedie e dalla disponibilità a partecipare a percorsi di monitoraggio ed autovalutazione, anche con la collaborazione di soggetti esterni. Anche in questo caso, però, le percentuali di attività di tirocinio previ-

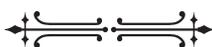
ste inizialmente nel Documento Israel dell'8% (24 CFU su 300) nella laurea magistrale per la scuola primaria o addirittura del 3,3% (12 CFU su 360) per la formazione all'insegnamento nella scuola secondaria, risultano assolutamente insufficienti rispetto alle percentuali di attività formative svolte in ambito scolastico in Europa, dove oscillano tra il 20% ed il 40% del totale dei curricoli universitari. In questo ambito potrebbe essere valorizzato anche il contributo delle associazioni professionali di docenti e dirigenti scolastici che hanno maturato in questi anni una vasta esperienza sul campo nella promozione di percorsi di innovazione didattica, di ricerca-azione e di formazione in servizio del personale docente. Al fine di rendere i futuri docenti capaci di "partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando coi colleghi sia nella progettazione didattica, nelle attività collegiali interne ed esterne" (punto f, bozza Regolamento) è opportuno prevedere inoltre un maggiore spazio in tutte le lauree magistrali ad insegnamenti/laboratori che trattino i temi dell'organizzazione scolastica e della professionalità docente. In quest'ottica nel tirocinio vanno previste non solo attività di osservazione e partecipazione ad esperienze didattiche in aula, ma anche a riunioni di organi collegiali e di gruppi di lavoro, a momenti progettuali o di ricerca, anche di rete, così da favorire un incontro ravvicinato del tirocinante con tutti gli aspetti del funzionamento quotidiano delle scuole e con la dimensione strategica della collegialità e del lavoro di gruppo. Questo tipo di percorso può anche essere funzionale a sviluppare quella propensione all'aggiornamento in servizio e alla formazione continua che, come già anticipato, costituisce una delle dimensioni più significative della professionalità docente che andrebbe resa obbligatoria contrattualmente, funzionale a percorsi di articolazione della carriera ed incentivata economicamente.

L'analisi delle modalità di accesso alle diverse lauree magistrali o ai TFA e dei meccanismi di selezione in ingresso degli studenti, ci porta a riflettere infine sugli strumenti

proposti per promuovere la partecipazione ai percorsi formativi di studenti motivati e dotati di una buona preparazione di base e prevenire il diffuso e dannoso fenomeno del precariato scolastico. Non ci convince la differenziazione temporale e qualitativa dei vari meccanismi di accesso programmato alla formazione per l'insegnamento nei vari gradi di scuola (accesso programmato iniziale alla Laurea magistrale a ciclo unico per la primaria; accesso programmato alla laurea magistrale biennale per la secondaria di I grado, accesso programmato al TFA nel corso per insegnare nella scuola secondaria di II grado); inoltre, non essendo stata affrontata contestualmente alla riforma dei percorsi di formazione iniziale anche quella dei meccanismi di reclutamento del personale, c'è da dubitare che si riesca a mettere in piedi un meccanismo efficiente di programmazione del fabbisogno formativo della rete scolastica nazionale e regionale. Ferma restando in questa fase di transizione la necessità di proseguire nel piano straordinario di assunzioni finalizzato all'assorbimento progressivo del precariato storico, resta il fatto che il meccanismo attuale di reclutamento, in sintonia con quanto previsto dalla Costituzione, rimane quello del pubblico concorso che, secondo

quanto previsto dall'art. 2, comma 416, della Legge Finanziaria 2008 (che ha determinato l'abrogazione dell'art 5 della Legge 53/03), dovrebbe svolgersi ogni due anni nei limiti delle risorse disponibili. Ora, se è vero che il meccanismo concorsuale va sicuramente rivisto e adeguato alle esigenze di valutare una gamma di competenze professionali ben più ampia di quelle esclusivamente disciplinari, non ci convincono le proposte di un'assunzione decentrata del personale docente presenti nei vari disegni di legge della maggioranza attualmente in discussione presso la VII Commissione della Camera (da quello Aprea a quello Cota), che ipotizzano una gestione dei concorsi a livello regionale, di reti di scuole o anche di singola istituzione scolastica autonoma, con il rischio che si determinino forme di "chiamata diretta" da parte dei Dirigenti scolastici e margini di discrezionalità nei criteri di selezione del personale, al di fuori di criteri unici e vincolanti stabiliti a livello nazionale. Si ribadisce pertanto l'opportunità di garantire l'accesso all'insegnamento tramite pubblici concorsi, su scala nazionale e regionale, con meccanismi di selezione unitari e trasparenti, a tutela della libertà di insegnamento dei docenti e del carattere unitario del sistema di istru-

zione nazionale. Il che non significa che non si possano sperimentare a livello territoriale forme possibili di flessibilità e decentramento, come quella di un organico funzionale di rete, grazie al quale le scuole di un medesimo ambito possano rispondere in tempi brevi a specifiche esigenze formative. Questo scenario ci sembra inoltre coerente con la "Proposta per l'intesa tra lo stato e le regioni sulle finalità, tempi e modalità di attuazione del Titolo V della Costituzione in materia di istruzione", approvata nell'Ottobre 2008 dalla Conferenza delle Regioni e delle Province autonome, che individua tra le norme generali di istruzione di competenza dello Stato i criteri di selezione e di reclutamento del personale dirigente, docente ed ATA. Circa poi la redistribuzione delle risorse umane, strumentali ed economiche conseguenti all'attuazione del federalismo fiscale, viene previsto che il personale scolastico resta alle dipendenze dello stato, con trattamento economico e giuridico fissato dalla contrattazione nazionale di comparto, ma funzionalmente dipendente dalle istituzioni scolastiche autonome e, per quanto riguarda la programmazione e la distribuzione territoriale, dalle Regioni e dagli Enti Locali.



Il docente professionista di scuola: competenze, dimensioni professionali, formazione in servizio

Simonetta Fasoli
Segreteria Nazionale MCE

Il Programma di lavoro sugli obiettivi futuri dei sistemi di istruzione e formazione (2002), tra i più significativi documenti prodotti a livello europeo, individua negli insegnanti "gli attori chiave di tutte le strategie intese a stimolare lo sviluppo della società della conoscenza". A partire da questo riconoscimento che fa dei docenti la risorsa fondamentale per la qualità della scuola e dei processi formativi, intendiamo in

questa sede di riflessione proporre una prospettiva di "lettura" della professionalità, tra istanze di continuità e di autentica innovazione. Cosa significa, andando alla sostanza, parlare di un insegnante professionista di scuola? Significa delineare i caratteri di una professionalità specifica, il cui tratto essenziale è quello di esplicarsi all'interno di una istituzione. E' la natura e la finalità di questa istituzione a dare l'orizzonte di senso e la curvatura culturale alla sua azione. Un'istituzione che a sua volta si iscrive totalmente

nella nostra Carta costituzionale, nella quale è radicata quanto a ispirazione, mandato e funzione: il riferimento fondamentale è nell'articolo 3, comma 2, in cui troviamo limpidamente affermati i principi irrinunciabili che devono orientare ogni politica scolastica. La scuola non è soltanto una delle forme visibili che assumono i diritti sociali sanciti costituzionalmente, ma è anche presidio per l'effettività di quei diritti, luogo di potenziale avvicinamento tra la Costituzione formale e la Costituzione cosiddetta materiale. In

questo senso, possiamo ben dire, suffragati dalle posizioni di insigni giuristi, che la scuola è organo costituzionale e assolve ad una funzione pubblica. Non è tutto. All'interno dell'istituzione, l'insegnante mantiene il suo carattere di "professionista", in forza del quale i connotati della sua azione, pur essendo regolati da un sistema di diritti/doveri pertinenti alla natura del rapporto di lavoro, sono essenzialmente costituiti da un sapere esperto: un particolare tipo di sapere. Non siamo di fronte a "intellettuali atipici" né tantomeno a traduttori pratici del sapere accademico, ma a titolari di un sapere che si pone al punto di intersezione tra la teoria e la pratica. E' a questo tipo di professionista che guarda l'autonomia scolastica nella sua accezione più significativa, quella richiamata dall'art. 6 del D.P.R. 275/99, declinandola come autonomia di ricerca sperimentazione e sviluppo - vera chiave di volta per intendere correttamente l'autonomia didattica e organizzativa - che ci sembra sia stata finora marginalizzata, penalizzata dai tagli di risorse e al più invocata per sopperire alle incoerenze dei provvedimenti e ai vuoti legislativi, mentre è l'unica strada per valorizzare realmente la professionalità docente. Il pieno riconoscimento dell'autonomia scolastica, elevata a rango costituzionale con la riforma del Titolo V della Costituzione, comporta un disegno istituzionale nel quale i "professionisti di scuola" siano capaci di assumere e gestire responsabilità; di muoversi in piena autonomia culturale e progettuale; di costruire percorsi e valutarne l'efficacia; di lavorare in team; di organizzare il tempo scuola in modo che sia funzionale ai bisogni degli allievi; di interagire con il territorio. Solo se la ricerca e la sperimentazione diventeranno progressivamente nelle scuole attività ordinaria, sarà effettivamente realizzato il citato articolo 6 del D.P.R. 275/99, laddove si afferma che le Istituzioni scolastiche sono centri di ricerca in materia di innovazione metodologica, disciplinare e didattica, e sedi di progettazione formativa, riconoscendo agli insegnanti una funzione nuova rispetto al passato. Ma non vogliamo limitarci, in questa nostra ricognizione, ad

una "fotografia" verosimile dell'insegnante: ci sembra utile avviare la riflessione sugli aspetti "dinamici" di una professionalità che non è mai compiutamente definita, essendo, al pari del processo di insegnamento e apprendimento che la qualifica, un percorso più che un dato di fatto. Per questo abbiamo ritenuto opportuno parlare più in termini di "dimensioni" della professionalità che di "profilo": è in questa prospettiva che emerge tutta la ricchezza e la complessità dell'essere docente e del fare scuola; caratteristiche tali da rendere particolarmente rischiosa ogni operazione politico-istituzionale che tenda alla riduzione unidimensionale, o all'enfasi su l'una o l'altra delle dimensioni a scapito delle altre. L'azione dell'insegnare è la risultante di competenze e saperi professionali in cui si intrecciano il lavoro d'aula, la ricerca epistemologico-disciplinare e metodologico-didattica, la relazione educativa e gli aspetti psicosociali, la costruzione cooperativa e collegiale del progetto educativo e la gestione dei processi attivati, in una circolarità virtuosa. Si tratta, nella nostra lettura condivisa, di aspetti indivisibili, strutturalmente pertinenti al docente in quanto tale, pur se emergenti con combinazioni che volta a volta rispecchiano la trama e la complessità dei diversi assetti e contesti in cui si concretizza il fare scuola. Per questa ragione, sosteniamo l'unicità della funzione docente, come funzione unica in un sistema unitario e articolato, nell'ottica della continuità educativa coniugata con la specificità dei percorsi formativi. Il "filo rosso" che sostanzia la funzione docente è insomma da ricercare nel processo di insegnamento-apprendimento, sia nei suoi tratti ricorrenti sia nelle diverse curvature che ad esso imprimono le diverse età evolutive dei soggetti che apprendono. Alla luce delle connotazioni che stiamo tratteggiando, non in chiave esaustiva ma appunto propositiva, si pone la questione della formazione in tutta la sua rilevanza. Nel taglio di questo contributo, poniamo l'accento sulla formazione in servizio come formazione permanente. L'immagine dinamica di un "professionista riflessivo", che costruisce saperi e

competenze nell'azione quotidiana continuamente ripensata, che pratica le forme della ricerca-azione come cura del sé professionale, che valorizza le pratiche attraverso la loro sistematizzazione e verifica gli sfondi teorici nel confronto con le sensate esperienze, richiama fortemente la necessità e il valore di una cultura della formazione. Nella nostra proposta per una professionalità capace di rispondere alle nuove sfide educative e alla complessità, la formazione assume l'essenziale finalità di dare strumenti per rivisitare e consolidare conoscenze e competenze sia in ambito disciplinare che metodologico, per essere soggetti attivi della scuola come organizzazione e come struttura relazionale. La formazione in servizio, dunque, non è un tratto contingente o un'attività solamente auspicabile: è una dimensione strutturale di una professionalità "alta" e mai compiutamente "rifinita". Per questo, riteniamo che il "diritto" alla formazione sia inscindibilmente legato al "dovere" e dunque all'obbligo della formazione: due versanti inseparabili di una stessa etica professionale. Una formazione che necessita di un deciso ripensamento, di programmazioni e azioni istituzionali qualificanti e mirate, di una vera capacità di ascolto di bisogni e aspettative per una professionalità "esperta" a profondi mutamenti socioculturali, mentre gli interventi politico-istituzionali in atto o annunciati continuano a seminare tra i docenti, anche i più impegnati, sconcerto e disaffezione. C'è un forte e forse misconosciuto bisogno formativo, nel senso più ampio, che riguarda un'immagine sociale da rilanciare, un'autorappresentazione da ricostruire, a partire da una persuasione di fondo: se non tutto il passato è da difendere, non ogni novità in quanto tale è positivamente generativa e sinonimo di autentica innovazione. Un punto di riferimento essenziale per delineare gli scenari di una cultura della formazione in sintonia con queste istanze appena richiamate è da individuare nella collegialità: non ci riferiamo alle forme burocratiche e alle procedure irrigidite che troppo spesso la caratterizzano, bensì alla sua stessa sostanza che è la cooperazione come valo-

re e come metodo. L'esercizio dell'autonomia, che come abbiamo sottolineato è connaturato alla professionalità docente, è soggettivo, ma i modi con cui si esplica sono intersoggettivi: dove c'è "educazione" c'è esperienza dialogica, "impresa" comune, pluralità di linguaggi e di modelli. Per questo, tra l'altro, la reintroduzione del maestro "unico" non è solo il segnale di un'intenzione restauratrice, ma anche il risultato di un paradosso pedagogico: il numero della creatività e della crescita umana è il "due", come è duale la genitorialità. Riteniamo che i percorsi destinati alla formazione iniziale e alla formazione in servizio possono essere tanto più vicini alle condizioni autentiche dell'essere insegnanti e del fare scuola quanto più assumono il contesto e il gruppo come risorsa imprescindibile di una professionalità

da costruire, riconoscere e valorizzare. In questa stessa ottica, riteniamo opportuno che anche gli istituti contrattuali, da definire nelle sedi appropriate, rappresentino nuove strategie mirate a favorire lo sviluppo professionale e a dare un concreto riconoscimento all'impegno dei molti insegnanti che si dedicano allo studio, alla formazione, alla sperimentazione e alla ricerca.

Le Associazioni professionali si collocano da sempre sul terreno dell'ascolto di bisogni e della formulazione di possibili risposte, ponendosi come luoghi di formazione e autoformazione, di reciproco riconoscimento, di elaborazione condivisa, di pratiche co-costruite: contesti in cui i docenti esprimono una forma di appartenenza elettiva che si innesta sul piano pedagogico-culturale. Noi riteniamo che le strategie di valo-

rizzazione e sviluppo professionale possano e perfino debbano considerare con più attenzione e con iniziative politico-istituzionali più sistematiche e significative la risorsa costituita dall'associazionismo professionale, proprio per la sua capacità di "dire" la professionalità docente a partire dalle istanze e dalle voci culturalmente organizzate degli insegnanti stessi. L'associazionismo professionale, per la sua storia, per l'impegno che continua a approfondire, per la capacità di costruire ambienti formativi a partire dagli stessi "professionisti di scuola", è la manifestazione visibile del pluralismo di scelte culturali e di opzioni pedagogiche, come terreno di coltura di quella libertà di insegnamento che resta per noi l'asse portante di una scuola "secondo Costituzione".



Sviluppo di carriera: quale articolazione della professionalità?

Maria Teresa Lupidi Sciolla
Presidente Nazionale UCIIM

Premessa

È necessario rivedere il profilo professionale docente, pensando a uno sviluppo di professionalità, che affronti l'aspetto retributivo tenendo conto dell'impegno reale nella scuola e in aula, della formazione e dell'autoformazione documentate e valutate istituzionalmente come indicatori di merito. Sviluppo di professionalità, non carriera. Occorre chiarire le implicazioni sottese ai termini carriera e sviluppo di professionalità.

Carriera implica l'attivazione di provvedimenti che conducono a gerarchizzazione e a percorsi rigidi tali da configurare all'interno della scuola figure standardizzate, impiegatizie e burocratizzate, con il rischio che:

- le tappe della carriera diventino una corsa a ostacoli;
- si creino dinamiche individualistiche e conflittualizzanti;
- si affermino profili professionali sclerotizzati e non rispondenti alle dinamiche reali della scuola,

che invece richiedono innovazione, flessibilità, formazione continua, attenzione alle variabili contestuali.

Sviluppo di professionalità implica invece la valorizzazione di tutto ciò che corrisponde a un'idea di professione: la docenza non è una funzione impiegatizia.

Le politiche scolastiche per la professionalità docente devono:

- tenere sempre presente l'obiettivo di migliorare la qualità della scuola, attuando misure educative che sappiano rendere la docenza una professione attraente, rafforzare la motivazione, trattenere nella scuola gli insegnanti più



capaci ed efficaci e promuovere l'assunzione di specifiche responsabilità professionali;

- favorire la formazione in servizio obbligatoria (come accade per gli altri professionisti in ambito sociale come medici, giornalisti, avvocati...). Le Associazioni Professionali storiche, anche nel parere espresso in occasione dell'audizione sul PDL Aprea (*et alii*), hanno ribadito tale concetto, che statutariamente le vede impegnate da tempo e sul quale hanno dato prova di impegno qualificato e costante;

- valorizzare la complessità della professionalità docente senza dimenticare il legame intrinseco tra le diverse dimensioni della scuola: organizzative, relazionali e culturali;

- sostenere le competenze atte a migliorare l'insegnamento/apprendimento: innanzitutto l'attività di ricerca e sperimentazione, svolta con i colleghi o individualmente, in raccordo con le altre scuole, con le università, con il territorio;

- favorire la dimensione collegiale del lavoro di progettazione dei percorsi, di elaborazione di materiali didattici, di monitoraggio in itinere e di valutazione;

- potenziare l'autonomia delle istituzioni scolastiche, evitando che tale norma sia vanificata da una legislazione incompleta e confusa come quella attuale (v. sotto Considerazioni sulla normativa in fieri);

- favorire nell'arco della vita lavorativa e all'interno del *longlife learning* l'assunzione, a richiesta, di incarichi specifici sulla base di un curriculum adeguato; tali incarichi dovrebbero costituire credito per passare, a richiesta, ad altre funzioni;

- considerare la possibilità di una collocazione retributiva e giuridica sulla base del tempo scolastico scelto:

- tempo parziale (a domanda);
- tempo normale;

- tempo potenziato (che comprende una presenza a scuola in orario antimeridiano e pomeridiano, anche per compiti di supporto organizzativo e tecnico-progettuale. Il tempo potenziato dovrebbe essere obbligatorio per chi fa parte dello staff di direzione);

- curare la trasparenza dei criteri

di attribuzione degli incarichi, incentivando la prassi del portfolio professionale di ogni insegnante. A tale strumento le Associazioni professionali possono dare un contributo significativo che diventi elemento concreto di valutazione.

In tale direzione vanno anche gli orientamenti europei [vedi Insegnamento: attrarre, sviluppare e trattenere gli insegnanti competenti in OECD 2005, sintesi del maggiore progetto OCSE in questo campo]

Considerazioni sulla normativa in fieri

La valorizzazione della professionalità docente deve essere collocata nel più ampio contesto della decentralizzazione, avviata e in fase di completamento normativo.

Le modifiche al Titolo V della seconda parte della Costituzione (8 marzo 2001), com'è noto, collocavano l'istruzione fra le "materie di legislazione concorrente" fra Stato e Regioni. Dobbiamo arrivare al 2006 perché Stato e Regioni approvino un piano di azione -il cosiddetto master plan con il quale si obbligano all'attuazione delle modifiche previste. Si tratta tuttavia solo di un piano: affinché ad esso segua l'azione, è necessario chiarire vari punti. Fra questi, i più controversi relativi alla professionalità docente riguardano:

- lo stato giuridico degli insegnanti;
- i livelli essenziali delle prestazioni.

Il master plan recita: "la dipendenza giuridico-economica del personale della scuola rimane allo Stato, con attribuzione della dipendenza funzionale alle Regioni".

Distingue pertanto fra dipendenza organica (affidata allo Stato) e dipendenza funzionale (affidata alle Regioni). Il problema è: che cosa si intende per dipendenza organica e dipendenza funzionale? Nello stesso master plan si precisa che "sulla questione sarà comunque avviato un approfondimento". Una delle risposte possibili è che la contrattazione collettiva avvenga a livello nazionale, mentre quella integrativa (essenziale anche per la programmazione dell'offerta formativa) avvenga a livello regionale.

Importante osservare che l'autonomia non si è mai veramente avviata perché si basa su un impianto non ancora attuato. Fondamentale ai fini dell'autonomia è pertanto l'attuazione della decentralizzazione (che ovviamente presenta anche dei rischi, impossibili da prevedere in toto) Secondo la prof.ssa Anna Maria Poggi, che ha trattato di questo tema al seminario dell'IRES Piemonte "Federalismo fiscale e decentralizzazione dell'istruzione in Italia", Torino, 24 aprile 2008, quest'ultimo è il punto più problematico. IRES: Istituto Ricerche Economiche Sociali del Piemonte.

Attuazione del Titolo V della Costituzione per il settore istruzione - Master Plan delle azioni.

Contro la decentralizzazione va il numero di Direttive ministeriali che appare costantemente in aumento (basta osservare il sito del Ministero, per constatarlo).

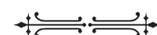
Il livello essenziale delle prestazioni (LEP) è la questione sulla quale si gioca la riuscita della decentralizzazione. È un'esperienza nuova, che finora in Italia è stata attuata solo per la Sanità. I nodi più salienti sono: i livelli pertinenti al diritto allo studio (sul quale si sono mosse già varie regioni); la qualità dell'erogazione del servizio. Per quanto riguarda la qualità dell'erogazione del servizio, è importante

- puntare sulla formazione
- affrontare il problema della innovazione tecnologica.

Alcuni pensano che i LEP possano essere identificati con le indicazioni ministeriali nazionali, ma il problema è più complesso e va approfondito.

Significativa al proposito l'esperienza spagnola, dove a una decentralizzazione spinta è subentrata un parziale ritorno a una maggiore centralizzazione.

A tale proposito Giovanni Biondi, durante il convegno LiberinTO (Primo Forum Nazionale sul Libro Scolastico, tenutosi al SERMIG di Torino il 5-6-7 marzo 2009) sottolineava che innovazione tecnologica non significa acquisto di nuovi macchinari, ma piuttosto acquisizione di linguaggi e innovazione dell'ambiente di apprendimento.



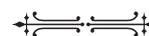
Qualche indicazione per concludere

Gigliola Corduas
Presidente Nazionale FNISM

Nell'organizzare questo incontro ci eravamo detti chiaramente che si trattava di una sfida, infatti il susseguirsi di provvedimenti sulla scuola in termini di razionalizzazioni e di aggiustamenti su singoli aspetti, senza un disegno complessivo e soprattutto senza una dichiarazione d'impegno in direzione della qualificazione della scuola pubblica, sta facendo perdere di vista un disegno riformatore coerente e in sintonia con il mandato costituzionale affidato alla scuola e alimenta disorientamento e un preoccupante calo di tensione partecipativa e propositiva negli insegnanti. Soprattutto, da parte dei docenti, si sta accorciando la prospettiva e si finisce per lavorare nel breve periodo barcamenandosi tra problemi e difficoltà. Chiamare i colleghi a ragionare sui punti più caldi della loro condizione professionale significa invitarli a guardare da vicino al modello di professione cui si rifanno e progettare/progettarci per una scuola che si fa carico delle sue difficoltà e cerca prospettive e soluzioni a partire dalla sua stessa esperienza. Per questo contavamo sulla partecipazione di chi è veramente interessato a questi problemi e pronto a confrontarsi con le prospettive che si stanno delineando in maniera critica e al contempo propositiva, perché i problemi ci sono e dobbiamo entrare nel merito delle soluzioni possibili analizzandone gli aspetti positivi e le ricadute negative. Siamo grati agli intervenuti che hanno portato le loro osservazioni e hanno colto lo spirito di questa iniziativa dandoci la loro disponibilità a proseguire insieme. Infatti la riflessione deve continuare, perché non si tratta di contrapporsi alle innovazioni in nome di una conservazione dell'esistente che non soddisfa nessuno, ma di entrare nel merito delle proposte per individuare quelle più adeguate alla tradizione e alle specificità della scuola italiana. Grazie quindi agli insegnanti e agli amici dei sindacati scuola e

delle associazioni nonché ai politici che ci hanno portato il loro contributo. Come è stato detto in apertura e ribadito nel corso degli interventi, le nostre associazioni da tempo lavorano insieme nel comune obiettivo di realizzare "una scuola presidio di inclusione ed equità sociale, luogo istituzionale, garantito dall'azione dello Stato in tutte le sue articolazioni. Una scuola finalizzata alla costruzione delle condizioni per la crescita e l'emancipazione sociale, comunità educante in cui educazione ed istruzione sono due facce di un medesimo processo formativo". (dalla "Premessa comune delle Associazioni Professionali sulla PdL Aprea in sede di audizione presso la VII Commissione della Camera dei Deputati") La prima constatazione è che questo atteggiamento è stato pienamente compreso dai partecipanti all'incontro e c'è una disponibilità a proseguire il dialogo anche attraverso i siti delle nostre associazioni che riporteranno tutti i materiali. La seconda constatazione è una conferma della stretta concatenazione delle tante sfaccettature della professionalità docente e della necessità di intervenire in maniera coerente e articolata rispettandone il carattere dinamico e un profilo in costante divenire. Ciascuna delle questioni che abbiamo indicato come un nodo nevralgico rinvia alle altre questioni e il problema di fondo rimane quello di restituire senso e valore alla professionalità docente, da qualunque angolazione la si consideri e a qualunque livello la si eserciti. La specificità della scuola in quanto contesto formativo delle giovani gene-

razioni esige anche cautela rispetto al suo linguaggio e impone di evitare mode e vocabolari che l'hanno vista in subordine a contesti differenti con i quali ha ben poco a che spartire. D'altra parte evitare derive mercantilistiche ed efficientistiche non significa rinunciare ad affrontare questioni come quelle della valutazione o del merito. Ciò che è necessario è mantenere fisso lo sguardo sugli obiettivi formativi e non fare dell'educazione e della didattica aspetti residuali e obsoleti. L'innovazione, per avere significato, deve trarre radice dalla scuola reale e dalle sue pratiche relazionali ed educative ed è importante ascoltare la voce dei professionisti di scuola. Infine, voglio richiamare l'appello che ci è stato fatto a percepirci in chiave europea: la scuola italiana è un tassello del contesto europeo in cui i nostri giovani dovranno sempre più imparare a muoversi e a fare le loro scelte professionali e di vita. Su questi terreni che sono culturali prima che normativi o sindacali, le associazioni professionali hanno forti responsabilità e, pur nelle differenze di impostazione ideale e di tradizione storica possono portare una ricchezza ed una pluralità di voci necessari per dare corpo a un nuovo modello di scuola.



Dal Miur, cambiamenti in corso...

Con l'anno scolastico 2010/2011 dovrebbe andare in vigore il riordino dell'istruzione tecnica e dell'istruzione professionale, nel quadro di una complessiva riforma dell'istruzione secondaria di secondo grado.

Per ora sono stati approvati dal Consiglio dei Ministri, i due Regolamenti che riorganizzano e semplificano gli istituti tecnici e i professionali sia per quanto si riferisce al numero di indirizzi sia per orari e ambiti disciplinari d'insegnamento. Non è un passaggio irrilevante, visto che l'ultimo intervento di riforma generale in questo settore risale al 1931.

...nell'istruzione tecnica

L'obiettivo di superare l'attuale frammentazione degli indirizzi (ben 39, relativi a 10 settori, con un totale di 40.307 classi frequentate da 873.522 alunni in 1.800 istituti) ha portato ad individuare 2 soli settori (quello economico e quello tecnologico) e 11 indirizzi. Nel settore economico sono previsti 2 indirizzi:

1. amministrativo, finanza e marketing;
2. turismo.

Nel settore tecnologico gli indirizzi sono 9:

1. meccanica, mecatronica ed energia;
2. trasporti e logistica;
3. elettronica ed elettrotecnica;
4. informatica e telecomunicazioni;
5. grafica e comunicazione;
6. chimica, materiali e biotecnologie;
7. sistema moda;
8. agraria e agroindustria;
9. costruzioni, ambiente e territorio.

L'orario settimanale sarà di 32 ore di lezione rispetto alle attuali 36 (che hanno però una durata media di 50 minuti, anche se sono previste forme di recupero orario) Quanto ai Laboratori, il Regolamento prevede per gli indirizzi del settore tecnologico:

- 264 ore nel biennio;
- 891 ore nel triennio di cui 561 ore in terza e quarta e 330 ore in quinta.

E' indicata un'area di istruzione

generale comune a tutti e due i percorsi e distinte aree di indirizzo che possono essere articolate, sulla base di un elenco nazionale frutto di un confronto con le Regioni e le Parti sociali, in un numero definito di opzioni legate al mondo del lavoro, delle professioni e del territorio. Per questo, gli istituti tecnici avranno a disposizione spazi di flessibilità (30% nel secondo biennio e 35% nel quinto anno) all'interno dell'orario annuale delle lezioni dell'area di indirizzo. Questi spazi di flessibilità si aggiungono alla quota del 20% di autonomia rispetto al monte ore complessivo delle lezioni di cui già godono le scuole. In questo modo possono essere recuperati e valorizzati settori produttivi strategici per l'economia del Paese (come, ad esempio, la plasturgia, la metallurgia, il cartario, le costruzioni aeronautiche ecc.)

Il percorso didattico degli istituti tecnici è strutturato in:

- un biennio, finalizzato all'acquisizione dei saperi e delle competenze previsti per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e di apprendimenti che introducono progressivamente agli indirizzi in funzione orientativa;
- un biennio e un quinto anno, che costituiscono un complessivo triennio in cui gli indirizzi possono articolarsi nelle opzioni richieste dal territorio e dal mondo del lavoro e delle professioni;

Il quinto anno si conclude con l'esame di Stato.

È previsto l'insegnamento di scienze integrate, al quale concorrono, nella loro autonomia, le discipline di "Scienze della terra e biologia", di "Fisica" e di "Chimica", con l'obiettivo di potenziare la cultura scientifica secondo una visione sistemica.

La riforma ordinamentale prevede anche l'introduzione di nuovi modelli organizzativi, tra cui

- i Dipartimenti, quali articolazioni funzionali del collegio dei docenti per un aggiornamento costante dei percorsi di studio, soprattutto nelle aree

di indirizzo;

- l'istituzione di un Comitato tecnico-scientifico, con composizione paritetica di docenti ed esperti, finalizzato a rafforzare il raccordo sinergico tra gli obiettivi educativi della scuola, le innovazioni della ricerca scientifica e tecnologica, le esigenze del territorio e i fabbisogni professionali espressi dal mondo produttivo;
- la realizzazione di un Ufficio tecnico per migliorare l'organizzazione e la funzionalità dei laboratori e la loro sicurezza per le persone e per l'ambiente.
- il monitoraggio e valutazione delle innovazioni anche in relazione alle indicazioni dell'Unione europea.

Entro il 2009, con un decreto ministeriale, saranno definiti i risultati di apprendimento previsti a conclusione degli istituti tecnici.

...nell'istruzione professionale

Il secondo Regolamento approvato dal Consiglio dei Ministri riguarda il riordino dell'istruzione professionale, che conta oggi su 1.425 istituti professionali con 25.762 classi per 545.229 alunni. Anche in questo ambito assistiamo a una notevole varietà di indirizzi: ci sono infatti 5 settori con 27 indirizzi.

Il riordino dell'istruzione professionale dovrebbe evitare la sovrapposizione con l'istruzione tecnica e raccordare più strettamente l'istruzione e la formazione professionale che è di competenza delle Regioni.

In base al Regolamento, gli istituti professionali si articoleranno in 2 settori ai quali corrispondono complessivamente 6 indirizzi.

Il Settore dei servizi si articola negli indirizzi:

- 1 Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale;
- 2 Servizi per la manutenzione e l'assistenza tecnica;
- 3 Servizi socio-sanitari;
- 4 Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera;
- 5 Servizi commerciali.

Il Settore industria e artigianato

prevede un indirizzo:
1 produzioni artigianali e industriali

Gli istituti professionali avranno un orario settimanale corrispondente di 32 ore di lezione rispetto alle attuali 36 virtuali (della durata media di 50 minuti).

Gli ambiti di flessibilità nell'area di indirizzo riservati agli istituti professionali, aggiuntivi alla quota del 20% di autonomia già prevista, ammontano al 25% in prima e seconda, al 35% in terza e quarta, per arrivare al 40% in quinta.

Nelle quote di flessibilità, è possibile:

- articolare le aree di indirizzo in opzioni;
- introdurre insegnamenti alternativi inclusi in un apposito elenco nazionale, definito con decreto ministeriale, per rispondere a particolari esigenze del mondo del lavoro e delle professioni, senza incorrere in una dispendiosa proliferazione e frammentazione di indirizzi.

Il percorso è suddiviso in 2 bienni e 1 quinto anno

Gli istituti professionali potranno utilizzare le quote di flessibilità per organizzare percorsi per il conseguimento di qualifiche di durata triennale e di diplomi professionali di durata quadriennale nell'ambito dell'offerta coordinata di istruzione e formazione professionale programmata dalle Regioni nella loro autonomia, sulla base di accordi con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

Anche per gli istituti professionali il Regolamento prevede l'introduzione di nuovi modelli organizzativi come:

- i Dipartimenti, ovvero articolazioni funzionali del collegio dei docenti per favorire l'integrazione disciplinare e la progettazione formativa;
- l'istituzione di un Comitato tecnico-scientifico, con composizione paritetica di docenti e di esperti del mondo del lavoro, delle professioni, che ha funzioni consultive e di proposta per organizzazione aree di indirizzo e utilizzazione degli spazi di autonomia e flessibilità;
- la realizzazione di un Ufficio tecnico (per gli istituti settore

industria e artigianato) con il compito di organizzare in maniera funzionale i laboratori, il loro adeguamento alle innovazioni tecnologiche, le misure necessarie per la sicurezza delle persone e dell'ambiente.

I risultati di apprendimento previsti a conclusione dei percorsi quinquennali degli istituti professionali saranno definiti entro il 2009 con uno specifico decreto ministeriale, attraverso il dialogo con i docenti, i dirigenti e il personale degli istituti professionali, e il confronto con le Regioni e le parti sociali.

...nei licei

Il Consiglio dei Ministri del 12 giugno ha approvato in prima lettura la riforma dei licei, il cui impianto complessivo risale alla legge Gentile del 1923. Nell'anno scolastico 2010-2011 la riforma dovrebbe partire con le classi 1° e 2° per andare a regime nel 2013.

L'approvazione del regolamento dovrà passare al vaglio delle commissioni di Camera e Senato, quindi del Consiglio di Stato e della Corte dei Conti per tornare in Consiglio dei ministri per l'approvazione in seconda lettura, prima della firma del Capo dello Stato e la pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale.

Facendo seguito alla riforma degli istituti tecnici e degli istituti professionali, anche la riforma dei licei persegue l'obiettivo di una semplificazione degli indirizzi sperimentali e di una razionalizzazione dell'intero comparto liceale, per cui dagli attuali 400 indirizzi sperimentali ci si attesterà a 6 licei:

- Liceo classico con l'introduzione dell'insegnamento di una lingua straniera per l'intero quinquennio
- Liceo artistico, articolato in tre indirizzi:
 - 1 arti figurative
 - 2 architettura, design, ambiente
 - 3 audiovisivo, multimedia, scenografia
- Liceo scientifico
le scuole potranno attivare l'indirizzo scientifico tecnologico
- Liceo linguistico che prevede l'insegnamento di 3 lingue straniere e inoltre, dalla terza classe, un insegnamento non linguistico sarà impartito in lin-

gua straniera e, dalla quarta, un secondo insegnamento sarà impartito in lingua straniera.

- Liceo musicale e coreutico articolato in due sezioni:
 - 1 musicale
 - 2 coreutica

Complessivamente diminuisce il numero di ore d'insegnamento che si attesta, per i bienni, sulle 27 ore settimanali e 31 nel triennio. Come negli istituti tecnici e nei professionali troviamo quote di flessibilità del 20% e del 30% sulle quali possono intervenire le Regioni.

...nella valutazione

Il 28 maggio il Consiglio dei Ministri ha approvato in via definitiva il Regolamento sulla valutazione degli studenti nelle scuole di ogni ordine e grado che andrà in vigore dal prossimo anno scolastico.

Scuola Primaria

Gli alunni saranno valutati dall'insegnante unico di riferimento, la valutazione terrà conto del livello di conoscenza e del rendimento scolastico complessivo degli alunni nelle singole materie e sarà espressa in voti numerici. Solo per l'insegnamento della religione cattolica resta la valutazione attraverso un giudizio sintetico formulato dal docente. I docenti di sostegno partecipano alla valutazione di tutti gli alunni. Nella scuola elementare tutti gli alunni potranno essere non ammessi alla classe successiva solo in casi eccezionali e motivati.

Il voto in condotta viene espresso attraverso un giudizio del docente o dei docenti contitolari.

Scuola secondaria di I grado

Gli studenti saranno valutati nelle singole materie con voti numerici. E questo tipo di valutazione riguarderà anche l'insegnamento della musica.

L'insegnamento della religione cattolica, invece, continuerà ad essere valutato attraverso un giudizio sintetico del docente.

Per essere ammessi all'anno successivo, sarà necessario avere almeno 6 in ogni materia.

Per la ammissione all'esame di terza media gli alunni dovranno conseguire la sufficienza in tutte le materie, compreso il voto in condotta.

In sede d'esame finale agli alunni che conseguiranno il punteggio di 10 decimi potrà essere assegnata la lode dalla commissione che deciderà all'unanimità.

Il voto in condotta sarà espresso con un voto numerico accompagnato da una nota di illustrazione e riportato anche in lettere in pagella.

Scuola secondaria di II grado

Alle scuole superiori la valutazione intermedia e finale degli apprendimenti è effettuata dal consiglio di classe. Nello scrutinio finale il consiglio di classe sospenderà il giudizio sugli alunni che non hanno conseguito la sufficienza in una o più materie, senza decidere immediatamente la non promozione, ma comunicando i risultati conseguiti nelle altre materie. A conclusione dei corsi di recupero il consiglio di classe, dopo aver accertato il recupero delle lacune formative entro la fine dello stesso anno scolastico, non oltre la data di inizio delle lezioni dell'anno successivo, formulerà il giudizio finale e l'ammissione alla classe successiva.

Secondo quanto previsto dall'ordinanza ministeriale n.40 dell'8 aprile 2009, per l'anno scolastico 2008/09, per l'ammissione all'esame di Stato sarà necessaria la media del 6. Il voto in condotta concorrerà alla formazione della media.

A partire dall'anno scolastico 2009/10 saranno ammessi all'esame di Stato tutti gli studenti che conseguono la sufficienza in tutte le materie e in condotta.

Sono ammessi direttamente agli esami di Stato gli studenti che in quarta hanno conseguito 8 decimi in ciascuna materia e nel comportamento e che hanno riportato una votazione non inferiore al 7 in ciascuna disciplina, 8 per la condotta nelle classi seconda e terza. L'educazione fisica concorre come ogni altra disciplina alla determinazione della media dei voti.

Con il Regolamento approvato oggi dal Consiglio dei Ministri il voto sul comportamento concorrerà alla determinazione dei crediti scolastici.

Il 5 in condotta sarà attribuito dal consiglio di classe per gravi violazioni dei doveri degli studenti definiti dallo Statuto delle studentesse e degli studenti, purché prima sia stata data allo studente una sanzione disciplinare. Inoltre, l'insufficienza in condotta dovrà essere motivata con un giudizio e verbalizzata in sede di scrutinio intermedio e finale.

Se dopo una sanzione disciplinare i comportamenti sanzionati persisteranno, il collegio dei docenti passerà al 5 in condotta.

L'insufficienza nel voto di condotta comporta la non ammissione all'anno successivo o agli esami di Stato.

Valutazione degli alunni con disabilità

Per la valutazione degli alunni con disabilità si dovrà tener conto, oltre che del comportamento, anche delle discipline e delle attività svolte sulla base del piano educativo individualizzato. Inoltre si prevede, per gli alunni disabili, la predisposizione di prove di esame differenziate, corrispondenti agli insegnamenti impartiti e idonei a valutare il progresso dell'alunno in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali.

Valutazione degli alunni con difficoltà specifica di apprendimento-DSA

Per gli alunni in situazione di difficoltà specifica di apprendimento debitamente certificate per la prima volta viene dettata una disciplina organica, con la quale si prevede che, in sede di svolgimento delle attività didattiche, siano attivate adeguate misure dispensative e compensative e che la relativa valutazione sia effettuata tenendo conto delle particolari situazioni ed esigenze personali degli alunni.

Obbligo scolastico

Resta confermato l'obbligo scolastico fino al sedicesimo anno di età, sempre nel quadro del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione.

Andare a scuola senza paura

Comunicato congiunto

Le associazioni professionali della scuola AIMC, CIDI, FNISM, LSF, MCE, UCIIM, esprimono soddisfazione per il ritiro della norma prevista inizialmente dal Disegno di Legge n. 733 (Pacchetto sicurezza), in discussione alla Camera, che di fatto obbligava gli stranieri ad esibire il permesso di soggiorno per l'accesso ai pubblici servizi, compresa la scuola, ed i presidi a denunciare gli studenti figli degli immigrati irregolari all'atto dell'iscrizione. Tale norma avrebbe violato il diritto di tutte le persone ed in particolare dei bambini a ricevere servizi essenziali come, in questo caso l'istruzione, previsto dalla nostra Costituzione e sancito dalla Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, e depotenziato le

tante pratiche di accoglienza e di integrazione scolastica degli stranieri, che sono uno dei principali elementi di qualità e democrazia della scuola italiana. L'esperienza dimostra come la scuola spesso è la prima occasione di incontro dei bambini immigrati, regolari e non, con la lingua, la cultura ed anche le regole del nostro Paese, costituendo lo spazio privilegiato per l'avvio di un percorso di integrazione ed accoglienza che è l'unico obiettivo per un educatore. Con forza sottolineiamo che il diritto alla salute e all'istruzione, sancito dalla Carta dell'Onu del 1989 e ratificato dall'Italia nel 1991, è un diritto precedente la cittadinanza, riguarda il singolo essere umano, ovvero la persona, il soggetto e il minore in partico-

lare. Gli insegnanti, vogliono essere essenzialmente educatori, un "mestiere" che richiede che si stabiliscano tra docenti, allievi, famiglie rapporti di piena fiducia. Educare vuol dire creare contesti in cui si apprende e si comprende il rispetto delle diversità e la pari dignità. Contro le discriminazioni, occorre che la scuola sappia costruire universi di appartenenza, senso di responsabilità e diritti /doveri di cittadinanza.

R o m a ,



So diventate cumpetente!

di Giuseppina Politi

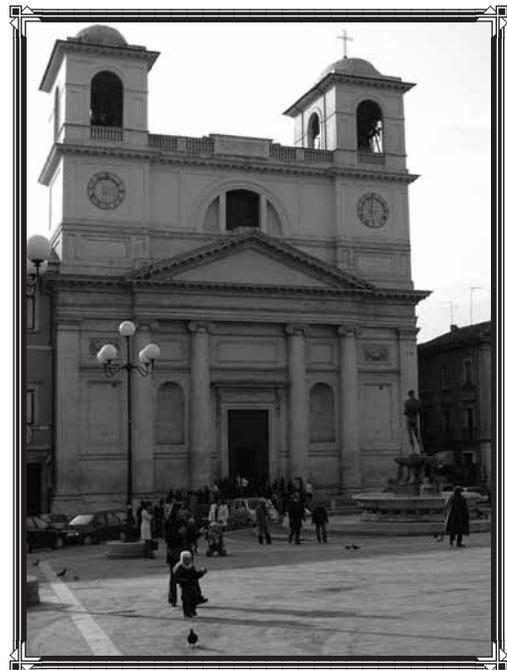
Alla D.S. Giuseppina Politi dobbiamo questa divertente composizione scritta in occasione di un Seminario Nazionale organizzato dal MIUR il 26-27-28 gennaio 2009 a L'Aquila. A lei e a tutto il mondo della scuola, travolto dalla dolorosa vicenda del terremoto che dallo scorso mese di aprile ha sovvertito la vita stessa delle zone colpite, tutta l'affettuosa vicinanza della Fnism.

Jere, fresche e piene d'entusiasme,
m'haje assetate a ste pultrune
de vellute raffenate.
Meh!! Che rrobbe, Direttò.
Nu teatre accusci zeppe
Nen se vedeve da li timpe dell'IRSSAE.
Allore, se parleve
de la scole che cagneve:
prugrammaziune, continuità,
parole difficile" autoanalisi d'istituto"
e ddaje... 'nche l'ubbiettive e le finalità
trasversale, longitudinale...
e, dopo lu MODULE
urezzuntale, verticale, a "LLe" e a scavalche..
Uè, nen ceme messe maje d'accorde!!!
Però m'hanne dette - le so pure lette-
ca fenalmente ce sta 'na nuvetà:
lu MASTRE uneche e prevalente
po' realizzà l'unetarietà, la cuntinuità
e l'equità 'nche l'efficienze
e pure lu curricule e... pecchè no, le cumpetenze.
Se pò fa... se po' fa... ui chenn ... ui chenn...
Stamatine, so' revenute cuntente Direttò.
M'ha da crede: vu vedè ca prime
de la pensione mo devente cumpetente!?!
Dudece ore. Dudece ore assetate e cuncentrate.
Lu late BB s'è 'ppiattellate
Ma, vivaddje, sacce tutte de la cumpetenze
e pure ca tenghe speranze pe' la cittadinanze!
So capite ca la Fellandie va putente.
Tutt'a jire a pensà, m'aje scervellate
-ma coma fanne a essere accusci bbrave?!-
Stamatine lu Professore, finalmente,
m'ha 'llumenate:
quille t'è l'aisberghe, mezze sopre e mezze sottè,
nu' jeme affunnate 'mmezze a stu mare nostre
e l'uneca cumpetenze che c'è remaste
è lu brudette!
Meno male ca lu professore francese
(quante ce piace lu straniero!)
m'ha resestimate le pizze de la scacchiere:
lu curricule è la partite
la VITE è la reggina e se magna la FATJIE
la SCOLE fa la torre: 'na vote le chiudeme
dope l'arepreme... po' camenà solo pe' nu sense
ma d'è 'bbadà all'alfiere che ve de late
e se move 'nche decrete e circolare...
ma che furtune! Teneme lu cavalle
(de Troje?! Boh!) lu cavalle de la CUMPETENZE!
Pare ca mo tutte lu monne ce va a cavalle.

Beh! Dumane, arevaje a lu Cullegge
le professure danna sapè tutte de sta legge.
Je ie diche" ve denche tre mise de tempe pe' studìa.
Aprete 'nternet e a settembre se parte
aveme da custruì 'ddavere 'sse cumpetenze.
Ma je so democratiche e ve facce pure capà:
modello Elsinky o modello Singapore.
Pe' me già so capate, pe' la pensione,
modello Dubay
sceicche, quatrine e poche uaje!"
Oh, abbadete a 'ssu purtafujie
... 'nche ste chiare de lune
nen ce se trove quase chhù nrinte..
forse, sole nu cinque a lu cumpurtamente!

Pe finì, 'na lamentele però l'haje da fa:
a fine serate ce azzecheve proprie
che la PIZZE quattre staggiune;
certe avesse state 'na vera 'nnavaziune!

Scusate se insisto
So diventate fundamentaliste!



LEGALITÀ E CITTADINANZA

Fine primario dell'educazione

di Luciano Amatucci

1. Premessa

I ricorrenti episodi di violenza che si verificano nel nostro Paese con il frequente coinvolgimento di giovani hanno indotto gli osservatori a sollecitare un'adeguata azione di prevenzione e contrasto da parte del sistema educativo.

Tra le richieste di intervento rivolte alla scuola ha assunto sempre maggior rilievo l'invocazione di una educazione alla legalità, in un primo tempo sotto la spinta di episodi di criminalità organizzata o di azioni mafiose, e al giorno d'oggi in presenza di episodi di violenza giovanile, riportati al fenomeno emergente del 'bullismo'. (1)

Già nel 1991 il nostro Ministero dell'interno organizzava una Conferenza permanente su 'La cultura della legalità', con una prima sessione in Roma, che produceva, tra l'altro, il documento 'Scuola e legalità'. Nello stesso tempo, la Commissione ecclesiale 'Giustizia e pace' emanava la nota pastorale su 'Educare alla legalità', raccogliendo l'appello del Pontefice a un recupero della legalità. L'Amministrazione scolastica ha dato seguito a queste invocazioni a più riprese.

Tuttavia si riscontra tuttora l'esigenza di costruire un compiuto quadro teorico di riferimento per l'educazione alla legalità, in primo luogo come promozione dell'osservanza del 'diritto', e di individuare le modalità operative per la sua applicazione, in mancanza di esaurienti previsioni nei programmi scolastici e nelle 'indicazioni nazionali' finora emanate per le scuole. Risulta pertanto opportuno fornire qualche elemento utile a tal fine, traendo lo spunto dai documenti ufficiali finora intervenuti e presentando qualche ulteriore riflessione.

2. Diritto e giustizia

Un nodo da sciogliere in materia di educazione alla legalità è quello della ricorrente contrapposizione tra legalismo formale e legali-

tà sostanziale. Si suole infatti contrapporre, all'aderenza stretta e miope alla legge, la ricerca del suo fondamento di giustizia, come necessario presupposto per una convinta adesione al diritto vigente. Si introduce così la pretesa, in apparenza paradossale, della legittimazione della legge, che si fonda sul presupposto che non tutte le leggi sarebbero legittime, cioè conformi a giustizia. (2)

In verità, già la graduale elaborazione del diritto romano avvenne in funzione del concetto di giustizia (3), così da suggerire il collegamento etimologico tra i termini 'diritto' e 'giustizia': "*ius quia iustum*".

Ai nostri giorni, si parla di legittimità o illegittimità costituzionale della legge: ciò avviene in quegli Stati che attivano un organo apposito (in Italia, la Corte costituzionale), per giudicare la conformità della legge ai principi generali enunciati da un testo fondamentale (la 'Costituzione'), che può offrire una garanzia di 'giustizia' della legge stessa, con l'eliminazione delle norme contrastanti con quei principi.

Peraltro, il concetto di legittimazione della legge, sul piano sociologico, va oltre, per richiedere la conformità della legge ai principi etici assunti dalla coscienza sociale nel suo evolversi.

Gli strumenti di garanzia intesi ad assicurare la c. d. 'legittimazione della legge' si sono rafforzati nel corso dei tempi.

In passato, il comando della legge risultava spesso inattendibile, in quanto espresso da un'autorità percepita come estranea, o da un potere assoluto o da una classe dominante. Si può ricordare la rivolta dei Comuni italiani contro le disposizioni imperiali, riassunta nella formula "*sicut vana loquentes, non audiantur*", ("come parole a vuoto, non siano ascoltate").

(4) D'altra parte, nello Stato assoluto, la legge rispecchiava la volontà del sovrano: "*quod principi placuit, legis habet vigorem*", "ciò che è piaciuto al principe, ha vigore di legge". La critica marxista ha poi contestato l'intero ordi-

namento della società capitalista, come strumento di assoggettamento dei lavoratori alle classi dominanti. Un'eco di questa posizione si rinviene nella nota 'Lettera a una professoressa' della Scuola di Barbiana, ispirata da Don Milani: "Bella forza essere onesti su un codice scritto da voi e su misura vostra!" (5)

Nella configurazione attuale dello Stato, la divisione dei poteri, il carattere rappresentativo delle assemblee legislative, la preminenza del diritto, l'introduzione di strumenti di garanzia e l'avvento della democrazia sociale pongono i presupposti per la c. d. 'legittimazione della legge' e per una credibile educazione alla legalità. Inoltre, l'interpretazione storico-evolutiva della legge rappresenta un mezzo offerto dalla tecnica giuridica per adeguare le norme, senza stravolgerle, a nuovi orientamenti maturati nella società nel corso del tempo.

In conclusione, l'educazione alla legalità, nell'illustrare i concetti ora esposti, si può proporre in primo luogo come educazione al senso e al valore del diritto nella società democratica. (6)

3. Il senso e il valore del diritto

La riflessione sul diritto può partire dal rilievo che le leggi, quali norme dell'ordinamento giuridico, sono intese ad assicurare la pace sociale, evitando che i cittadini siano indotti a farsi giustizia da sé ("*ne cives ad arma veniant*", "affinchè i cittadini non vengano alle armi", precisavano i giuristi romani).

In sostanza, il diritto recepisce nel corso del tempo le regole morali riconosciute e condivise in una determinata società, assicurando il loro rispetto con la previsione di una sanzione.

Nel campo educativo si tende a superare il concetto di sanzione, per puntare sul convincimento dei giovani e sulla formazione di coscienze responsabili, e questo è di certo un segno di progresso; tuttavia non si deve dimenticare la funzione, propria delle sanzioni, di dare concretezza ai precetti

morali, come si suole precisare nell'insegnamento dei primi elementi di diritto. Piuttosto è da sottolineare, con riferimento alle sanzioni previste dalle norme penali, che la pena è intesa ad assicurare la rieducazione del condannato (auspicando, allo stesso tempo, che l'ordinamento penitenziario renda effettivo questo principio). Più evidente è la funzione riparatoria delle sanzioni civili, con il ripristino delle situazioni turbate e il risarcimento del danno causato.

Si propone qui il tema della responsabilità civile, che può essere presentato ai giovani con l'esempio, per essi di facile comprensione, della responsabilità per la conduzione di automezzi. Per questa via si viene a sollecitare proprio quel 'senso di responsabilità', del quale si è rilevata la mancanza negli autori di violenze.

È importante che tutti i cittadini, anche se di opposto orientamento politico, riconoscano la validità, come patrimonio comune, dei principi che ispirano l'ordinamento del quale fanno parte. A tal riguardo soccorre, nel nostro Paese, la rispondenza dell'ordinamento giuridico ai principi della Costituzione, che fu elaborata con il concorso di tutte le forze politiche: di destra o di sinistra, di ispirazione laica o cattolica. Un documento ministeriale ha potuto rilevare che, "in un panorama composito, in cui sorgono nello stesso mondo giovanile nuove domande e nuove risposte di senso, di legalità e di solidarietà, la Costituzione è una specie di giacimento etico, politico e culturale per lo più sconosciuto, che possiede la singolare caratteristica di fondere in una visione unitaria i diritti umani e l'identità nazionale, l'articolazione autonomistica e l'apertura sopranazionale". (7)

È poi ovvio che, per consentire la corretta presentazione ai giovani, nelle scuole, del senso e del valore del diritto, occorre provvedere a una adeguata preparazione degli insegnanti, in occasione della loro formazione, iniziale o in servizio.

4. I fondamenti universali del diritto

La richiesta dell'osservanza del diritto si convalida con l'identificazione, a suo fondamento, di valori a carattere universale, che

possano ritenersi condivisi da tutti i popoli.

Al riguardo il più accreditato riferimento unitario (pur nella diversità delle interpretazioni) è offerto dalla 'Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo', emessa nel 1948 dall'Assemblea generale del O.N.U. e seguita, nel 1966, da un 'Patto sui diritti economici, sociali e culturali' e da un 'Patto sui diritti civili e politici', entrambi recepiti nel nostro ordinamento con corrispondenti 'leggi di ratifica'. La Dichiarazione, letta in controllo, enuncia i doveri e, ricondotta ai suoi principi ispiratori, sottende i valori. L'O.N.U. ha poi adottato una 'Dichiarazione per il millennio', che è pervenuta alla formulazione diretta dei 'valori' assunti a fondamento della sua azione: libertà, uguaglianza, solidarietà, tolleranza, rispetto per la natura, responsabilità condivisa. (8)

Norberto Bobbio ha osservato che la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo (emessa soltanto con qualche astensione e nessun voto contrario) "rappresenta la manifestazione dell'unica prova per cui un sistema di valori può essere considerato umanamente fondato e quindi riconosciuto: e questa prova è il consenso generale circa la sua validità". (9) Sono intervenute a questo proposito le tardive obiezioni di alcuni Paesi che ravvisano nella Dichiarazione una marcata impronta occidentale e non riconoscono il valore universale dei suoi

principi. Al riguardo si può replicare che, in sostanza, le enunciazioni della Dichiarazione e i valori in essa sottesi valgono di fatto come concetti generali, suscettibili di interpretazioni diverse nello spazio e nel tempo, nonché di uno sviluppo progressivo, così da comporre aree di possibile convergenza, piuttosto che offrire puntuali riferimenti comuni. (10) In definitiva, non si può non riconoscere che "l'eredità europea dei diritti dell'uomo, che ha dato vita alla Dichiarazione delle Nazioni Unite, deve essere continuamente dibattuta, interpretata e reinterpretata per conciliare diversi punti di vista". (11)

Benedetto XVI, intervenendo di recente su questo tema, in occasione del sessantesimo anniversario della 'Dichiarazione' dell'O.N.U., ha affermato che "da sempre la Chiesa ribadisce che i diritti fondamentali, al di là della differente formulazione e del diverso peso che possono rivestire nell'ambito delle varie culture, sono un dato universale, perché insito nella stessa natura dell'uomo. La legge naturale, scritta da Dio nella coscienza umana, è un denominatore comune a tutti gli uomini e a tutti i popoli; è una guida universale che tutti possono conoscere e sulla quale tutti possono intendersi". (12)

È qui da ricordare che la nostra Costituzione, entrata in vigore il 1° gennaio 1948, fu elaborata nello stesso periodo di gestazione



della Dichiarazione universale, risultando in sintonia con i suoi principi, che richiama espressamente all'articolo 2. Ciò stante, la Costituzione stessa convalida e rende credibile l'ordinamento giuridico del nostro Paese, per coloro che sono chiamati a osservarlo.

5. L'educazione alla legalità nei documenti ministeriali

Nel 1993 una circolare ministeriale (13) introduceva nella nostra scuola l'educazione alla legalità, individuandola come "presupposto etico e culturale di una contrapposizione decisa a tutti i fenomeni di criminalità" e perveniva ad ampie formulazioni concernenti le finalità e la dimensione operativa di questo approccio educativo.

Su questa linea, la circolare affermava che "educare alla legalità significa elaborare e diffondere un'autentica cultura dei valori civili". Al riguardo il testo precisava che "si tratta di una cultura che intende il diritto come espressione del patto sociale, indispensabile per costruire relazioni consapevoli tra i cittadini e tra questi ultimi e le istituzioni;.....aiuta a comprendere come l'organizzazione della vita personale e sociale si fonda su un sistema di relazioni giuridiche; sviluppa la consapevolezza che condizioni quali dignità, libertà, solidarietà, sicurezza, non possono considerarsi come acquisite per sempre, ma perseguite, volute, e, un volta conquistate, protette".

Nel 2006, il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, istituiva la 'Giornata nazionale della legalità', da celebrare all'inizio di ogni anno scolastico, e adottava un apposito 'Manifesto nazionale', invero poco conosciuto, con il titolo 'Cittadinanza, legalità e sviluppo'.(14)

Il manifesto affermava che:

"Vivere la legalità è vivere il valore della regola come: strumento di legalità e progresso; garanzia affinché le differenze di ognuno siano un arricchimento per tutti; protezione dalla violenza, dall'arroganza e dagli abusi di chi pensa di essere più forte".

"Vivere la legalità è consapevolezza che non vi sono scorciatoie nella vita e che la via più breve ha sempre un prezzo alto che prima o poi dovrà essere pagato; essa è

una scelta che esige partecipazione, capacità di critica, ma, soprattutto, di autocritica, non disgiunta dal sentimento della solidarietà, senza il quale nessuna società può dirsi veramente civile".

"Vivere la legalità è credere nelle istituzioni, crescere nella partecipazione democratica, nel pieno rispetto della centralità della persona" "Vivere la legalità è vivere la libertà".

"Vivere la legalità è prima di tutto capirla: dove le leggi negano i diritti fondamentali dell'uomo, lì non c'è legalità".

"Vivere la legalità significa accettarla, farla propria accogliendone le ragioni profonde e farne pratica quotidiana".

"Vivere la legalità vuol dire condiderla, riconoscendo che dimensione costitutiva della persona è la relazione con l'altro, con la comunità più vasta che ognuno contribuisce a realizzare con la propria libertà e responsabilità".

"Vivere la legalità significa non barattare diritti con favori; la legalità vissuta da tutti o, almeno, dai più, aiuta a sconfiggere l'individualismo, gli interessi di parte, l'indifferenza".

Il testo concludeva con l'affermazione che "educarsi alla legalità è il passaporto per la vera cittadinanza, nutrito dalla necessità di dare qualcosa di sé per collaborare al bene comune cui tutti dobbiamo aspirare".

Dai documenti ministeriali sopra richiamati è dunque possibile ricavare le linee direttrici per la messa in opera di un'educazione alla legalità, come capitolo importante di una educazione alla cittadinanza adeguata alle esigenze di questo momento.

6. La confluenza dell'educazione alla legalità nell'educazione alla cittadinanza e oltre.

Agli inizi del 1996, il documento ministeriale 'Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale', elaborato da una Commissione di esperti presieduta dal Sottosegretario di Stato Luciano Corradini, proponeva la riconduzione unitaria di molte educazioni nell'alveo di un'educazione civica imperniata sui valori della nostra Costituzione e ampliata anche nella dimensione interculturale e internazionale. (15)

Il testo rilevava che "i cataloghi di

bisogni/valori/diritti che norme e documenti internazionali propongono come condizioni per la vita umana e come guide e criteri per l'azione educativa, anche nella scuola, sono riconducibili all'educazione alla democrazia e ai diritti umani, in particolare alla libertà, alla giustizia, al lavoro, alla legalità, alla pace, allo sviluppo, alla salute, alla solidarietà, alla sicurezza, alla sessualità, al senso (della vita), alla scienza, allo studio, all'identità, all'intercultura, all'ambiente, all'alimentazione, alla famiglia, alla nazione, all'Europa, al Mondo". Tutti questi motivi - aggiungeva il testo - "trovano una formulazione e un livello di realtà istituzionale dotato di particolare intensità concettuale e di efficacia operativa nella Costituzione italiana".

Nel corso della tredicesima legislatura e nell'ambito della c. d. 'riforma Berlinguer', il progetto di nuovi curricoli per la scuola di base (non entrato in vigore a causa del subentro di una diversa maggioranza politica) introduceva la formazione alla cittadinanza nei termini seguenti: "Ispirarsi deliberatamente, consapevolmente, perfino puntigliosamente nel far vivere nelle scuole i principi fondamentali della Costituzione repubblicana significa per le scuole tutte assumere come obiettivo ultimo, come sovrappeso di ogni apprendimento e insegnamento, la formazione di personalità mature, responsabili, solidali, informate, critiche. La formazione alla cittadinanza non è un'aggiunta posticcia: è il cuore del sistema educativo". (16)

Nella successiva legislatura e nell'ambito della c. d. 'riforma Moratti', il decreto legislativo 19.2.2004, n.59, contenente in appendice le 'indicazioni nazionali' per i 'piani di studio personalizzati' nella scuola primaria e secondaria di primo grado, introducevano l'educazione alla convivenza civile, comprendente, a sua volta, le educazioni: 'alla cittadinanza'; 'stradale'; 'ambientale'; 'alla salute', 'alimentare', 'all'affettività'. Risultava assai significativo il rilievo, contenuto nelle indicazioni nazionali, che "dentro, o dietro, le 'educazioni' che scandiscono l'educazione alla convivenza civile vanno sempre riconosciute le discipline, così come attraverso le

discipline non si fa altro che promuovere l'educazione alla convivenza civile e, attraverso questa, nient'altro che l'unica educazione integrale di ciascuno a cui tutta l'attività scolastica è indirizzata". Nel corso dell'attuale legislatura, la legge 30 ottobre 2008, n. 169, ha riproposto, in sostanza, l'educazione alla cittadinanza, con la formula 'Cittadinanza e Costituzione'. Il Ministro dell'istruzione, università e ricerca emetteva in data 4 marzo 2009, in occasione di una conferenza-stampa tenuta a Palazzo Chigi (sede della Presidenza del Consiglio) un comunicato in argomento, compilato per punti essenziali, che venne inserito nel sito ufficiale del Ministero (17), nonché un documento contenente 'Linee di indirizzo' per la sperimentazione, nell'anno scolastico 2009-2010, dell'insegnamento di 'Cittadinanza e Costituzione'. (18)

Il testo del comunicato chiariva che "l'insegnamento di 'Cittadinanza e Costituzione' ha, tra gli altri, l'obiettivo di insegnare alle giovani generazioni come esercitare la democrazia nei limiti e nel rispetto delle regole comuni "e introduceva la progettazione nelle scuole di iniziative e percorsi di innovazione, intesi, tra l'altro, a "promuovere la partecipazione attiva degli studenti in attività di volontariato, di tutela dell'ambiente, di competizione sportiva corretta e di educazione alla legalità" e a "realizzare un sistema di documentazione delle buone pratiche a sostegno dell'innovazione", nonché ad attivare forme idonee di collaborazione con soggetti diversi (famiglie, istituzioni locali, agenzie culturali ed educative)".

Il documento ministeriale d'indirizzo precisava poi che "la legge n. 169/2008 non denomina 'educazione civica' o 'educazione alla Costituzione e alla cittadinanza' la nuova disciplina perché l'educazione e il carattere educativo qualificano ogni insegnamento e ogni relazione interpersonale che si svolgano nel sistema educativo di istruzione e formazione (art.1 della legge n. 53/03): va quindi evitato il rischio di delegare a questo solo insegnamento preoccupazioni e compiti di natura educativa che, invece, devono coinvolgere per forza di cose tutti i docenti (con il loro esempio) e

tutte le discipline (con particolari curvature del loro insegnamento)". (19)

Per il compimento di questo disegno si potrebbe tuttora auspicare l'introduzione generalizzata, nei primi anni della scuola secondaria superiore, dell'insegnamento del diritto.

In quest'ordine di idee, sul finire degli anni Ottanta, i 'programmi sperimentali' elaborati da una Commissione ministeriale presieduta dal Sottosegretario di Stato on. Beniamino Brocca contemplavano l'introduzione, nel biennio iniziale della scuola secondaria superiore, della disciplina 'diritto ed economia', con l'aggancio, nella stessa, di una rinnovata 'educazione civico-politica'.

Di recente, i programmi di educazione alla legalità adottati in alcune sedi hanno inteso promuovere la simpatia e la fiducia dei cittadini nei confronti delle forze dell'ordine, sottolineando la loro funzione di tutela della sicurezza pubblica. (20) Si tratta di iniziative che possono trovare convalida proprio nell'ambito di un'educazione alla legalità, intesa come partizione dell'approccio educativo proposto secondo la formula 'Cittadinanza e Costituzione'. (21) E' evidente, in conclusione che, di fronte all'attuale 'emergenza educativa', da più parti denunciata nel nostro Paese, non possono essere sufficienti interventi isolati e visioni settoriali.

Come rilevato anche da alcuni documenti dell'Amministrazione scolastica, si impone, invece, il coinvolgimento dell'intera società in un'azione di sistema, basata sulla collaborazione interistituzionale e il contributo di molteplici soggetti. Il fulcro naturale di questa azione è senza dubbio la scuola, chiamata a sperimentare e adottare un approccio educativo integrato attraverso le discipline e l'impegno congiunto di tutti i docenti.

NOTE

(1) L. Amatucci, Bullismo e violenza giovanile: l'allarme sociale e le risposte educative, in corso di stampa in 'Scuola & Amministrazione', Casarano (LE), ed. Carra, giugno 2009.

(2) L. Amatucci, L'educazione alla legalità e i diritti umani. In 'Nuova Paideia', gennaio-febbraio 1998.

(3) G. Pugliese, Istituzioni di diritto romano, 3^a ed., Torino, Giappichelli, 1981.

(4) F. Calasso, Medio Evo del diritto,

Milano, Giuffrè, 1954.

(5) V. nota n.2.

(6) cfr. L. Legrand, Una scuola per la giustizia e la democrazia, Roma, Anicia, 2000; P. Pastechi, S. Pieraccioni, L. Petreccia, Democrazia in erba. L'educazione alla legalità nella scuola di base, Ed. Del Cerro, Tirrenia (PI), 2001; G. Sartori, La democrazia in trenta lezioni, Milano, Mondadori, 2008.

(7) Documento 'Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale', annesso alla Direttiva ministeriale n. 58 dell' 8 febbraio 1996.

(8) A: Augenti e L. Amatucci, Le Organizzazioni internazionali e le politiche educative, Roma, Anicia, 1998.

(9) Norberto Bobbio, 'L'età dei diritti', Torino, Einaudi, 1990 - 1992.

(10) L. Amatucci, Il disegno educativo della scuola e G. Di Cristofaro Longo, I fondamenti antropologici dei diritti umani, in 'Annali della pubblica istruzione', 1998, n. 3-4 (numero monografico sui diritti umani).

(11) C. Taylor, Federalismo e nazioni: vivere tra gli altri, in R. Kearney, Lo spirito europeo. Dialoghi con ventuno pensatori contemporanei, Roma, Armando, 1999.

(12) v. resoconti della stampa dell'11 dicembre 2008.

(13) c. m. 25 ottobre 1993, n. 302.

(14) decreto ministeriale allegato alla direttiva n. 28 del 16 marzo 2006.

(15) L. Amatucci, La convivenza civile e l'educazione, in S. Chistolini (a cura di), Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea, Saggi in onore di Luciano Corradini, Roma, Armando, 2006.

(16) documento ministeriale 'Indirizzi per l'attuazione del curricolo', in G. Cerini e I. Fiorin, 'I curricoli della scuola di base. Testi e commenti', Napoli, Tecnodid, 2001.

(17) sito www.pubblica.istruzione.it (sezione 'Comunicati').

(18) Le 'linee di indirizzo' sono state anche pubblicate a stampa, con un commento di L. Corradini, in allegato a 'Notizie della scuola', n. 16 del 16/30 aprile 2009, Napoli, Tecnodid.

(19) v. prec. nota n.18.

(20) Le iniziative in materia hanno proposto, ad esempio, conversazioni sul tema 'Un poliziotto come amico' o esibizioni dimostrative di reparti di polizia, con i loro mezzi.

(21) Per l'illustrazione ai giovani della nostra Costituzione secondo l'approccio educativo proposto, si vedano, tra gli altri, il testo a cura di S. Panizza Ragazzi, che Costituzione!. Elementi di educazione costituzionale, Pisa, Plus, 2006, nonché il manuale di F. Cigada e M. Vismara, Io, cittadino oggi. Giochi, racconti, attività, riflessioni attorno alla Costituzione, Bologna, ed. Nicola Milano, 2007.



Donne e ricerca scientifica

Un percorso di pari opportunità

di Raffaella di Gregorio*

Nel Liceo Classico B. Russell di Roma, è stato attuato, in questo anno scolastico 2008/2009, il progetto Formez-IPO, finanziato dal Ministero dell'Istruzione e dal Dipartimento delle Pari Opportunità e finalizzato alla realizzazione di moduli didattici sulla differenza di genere. L'obiettivo che ci siamo proposti è stato quello di offrire alle alunne strumenti per riconoscersi e valorizzarsi, favorendo la realizzazione di una vera parità di opportunità tra i due sessi.

Il titolo dato al lavoro: "Le ragioni di Ipazia. Il sentire e il sentirsi delle donne", fa riferimento ad Ipazia, vissuta d'Alessandria d'Egitto tra la fine del IV e l'inizio del V secolo d.C. e considerata una grande filosofa, matematica ed astronoma. Nel seguente epigramma di Pallada, poeta greco del IV secolo, è sintetizzata la figura di questa illustre donna:

Ipazia (370- 415)

"Quando ti vedo mi prostro, davanti a te e alle tue parole, vedendo la casa astrale della Vergine, infatti verso il cielo è rivolto ogni tuo atto, Ipazia sacra, bellezza delle parole, astro incontaminato della sapiente cultura." (Pallada, *Antologia Palatina*, IX, 400)

A causa della sua straordinaria cultura e saggezza Ipazia era da tutti rispettata, ascoltata e anche temuta. Considerata una minaccia da Cirillo, vescovo di Alessandria, fu brutalmente uccisa da una setta di fanatici cristiani ai suoi ordini.

Il motivo per cui è apparso estremamente appropriato il riferimento, nel titolo del nostro progetto, a questa donna dell'antichità è proprio l'essere stata vittima della brutale violenza maschile a causa delle sue elevate capacità intellettuali.

Il progetto ha coinvolto sette classi del nostro Liceo: 3A e 4B dell'indirizzo classico; 3E, 4E e VG dell'indirizzo scientifico; 5L e 5M dell'indirizzo linguistico. Ogni classe ha sviluppato un percorso autonomo, e l'attività è stata svolta sia in ore curricolari, che extra-curricolari. Il metodo utilizzato è stato comune a tutte le classi: i ragazzi sono partiti da letture di testi

classici, biografie, autobiografie e romanzi, che raccontano storie di donne in varie epoche e condizioni e hanno ricostruito le tappe di questo lungo e difficoltoso cammino di emancipazione della donna dall'antichità ad oggi, in Italia e nel mondo.

Il lavoro dei ragazzi, raccolto sia su supporto cartaceo che informatico, è stato presentato nell'aula magna del Liceo Russell il 28 maggio 2009 alla presenza del Dirigente scolastico, degli alunni della scuola, dei genitori e della presidente del IX municipio.

Di seguito sono riportati i titoli dei vari percorsi ed una breve sintesi dei contenuti trattati.

Classe 3A indirizzo classico

"NOBEL AL FEMMINILE. DONNE NELLA RICERCA SCIENTIFICA".

Sono state analizzate le biografie e le autobiografie di donne, che pur avendo partecipato a progetti scientifici premiati e in cui sono state protagoniste principali, non hanno avuto il premio Nobel, attribuito, invece, ai loro colleghi uomini. Un esempio è dato dalla fisica Lise Meitner, che per prima diede l'interpretazione esatta della fissione nucleare, ma il premio Nobel fu assegnato solo a Otto Hahn, con cui aveva lavorato.

Lise Meitner (1878- 1968)

Classe 4B indirizzo classico

"ELEONORA DE FONSECA PIMENTEL".

A partire dalla lettura del romanzo storico di Enzo Striano "Il resto di niente" (1986), ambientato a Napoli, nel 1799 durante la rivoluzione giacobina napoletana, è stata analizzata la figura di Eleonora De Fonseca Pimentel (1752 - 1799), meglio conosciuta come Lenòr, poetessa, scrittrice, giornalista tra le prime donne in Europa, fondatrice e direttrice del "Monitor Napoletano". Una donna forte, con pro-

fondo senso della propria indipendenza, che salendo sul patibolo, negli ultimi istanti della sua vita, disincanta, ma non disperata, citerà Virgilio: "*forsam haec olim meminisse iuvabit*".

emerso un filo conduttore comune: la mancanza di riconoscimenti.

Eleonora De Fonseca Pimentel (1752-1799)

Classe 3E indirizzo scientifico

"LA DONNA E LA SUA EMANCIPAZIONE TRA LETTERATURA E SCIENZA IN ITALIA".

Gli alunni, suddivisi in gruppi, hanno letto e commentato alcuni romanzi: Sotto un cielo piccolo di Domenico Mancusi; Canne al vento di Grazia Deledda; L'Agnese va a morire di Renata Viganò; Insciallah e Un cappello pieno di ciliegie di Oriana Fallaci; Lessico familiare di Natalia Ginzburg; La lunga vita di Marianna Ucrìa e Bagheria di Dacia Maraini; Una vita tra le stelle di Margherita Hack. Hanno quindi ripercorso le tappe dell'emancipazione della donna in Italia, a partire dal medioevo fino ai nostri giorni, mettendo a confronto le più rilevanti figure di donne nel campo della letteratura e della scienza. È emersa una storia di donne coinvolgente e appassionante, un quadro complesso di un processo lento, ma inesorabile, di liberazione e emancipazione, che ancora oggi è in atto, come i ragazzi hanno potuto dedurre anche da un'analisi statistica svolta sulla componente femminile della nostra scuola.

Classe IV E indirizzo scientifico

"UNO SGUARDO AL FEMMINILE NELLE CORTI RINASCIMENTALI".

L'analisi, iniziata con la lettura dei romanzi *Rinascimento privato* e *Lucrezia Borgia* di Maria Bellonci, una scrittrice del novecento, ha portato ad una riflessione sulla condizione della donna nell'ambito sociale e politico nel periodo rinascimentale. Di qui è partito un confronto con la condizione attuale della donna in vari campi, ma soprattutto in quello politico.

Classe VL indirizzo linguistico:

"DONNE E SCIENZA: DA IPAZIA A SOF'JA KOVALEVSKAJA".

I ragazzi hanno individuato le figure di sei scienziate: Ipazia (370-415); Sophie Brahe (1556-1643); Madame de Chatelet (1706-1749); Maria Gaetana Agnesi (1718-1799); Sophie Germain (1776-1831); Sof'ja Kovalevskaja (1850-1891). Sono stati analizzati per ciascuna di queste donne-scienziate, il periodo storico di riferimento, il tipo di istruzione, l'educazione e le scoperte in campo fisico-matematico. È

Maria Gaetana Agnesi (1718-1799)

Classe VG indirizzo scientifico

"IMPETO E TEMPESTA.

MODUS COGITANDI DELLA DONNA ISLAMICA: CONSAPEVOLEZZA AUTONOMA DISPERANTE RASSEGNAZIONE".

Alcune alunne della classe, coinvolte nel progetto sui premi letterari (premio Strega e premio Biblioteche di Roma), hanno partecipato all'incontro con la giornalista e scrittrice Giuliana Sgrena, autrice di *Il prezzo del velo*. Dalla lettura di questo testo e dalla "rilettura" di *La rabbia e l'orgoglio* di Oriana Fallaci, le ragazze hanno cercato di "...capire, conoscere, approfondire, rispettare, non necessariamente condividere"

due mondi di donne completamente opposti.

Classe V M indirizzo linguistico:

"LA DONNA ARTISTA".

L'analisi svolta ha evidenziato come le donne siano state escluse per lungo tempo anche dal campo artistico, perché nell'opinione sia degli intellettuali che delle fasce popolari il seme della genialità era precluso alla donna dal punto di vista biologico. Questa situazione non risulta mutata anche agli inizi del XX secolo, periodo in cui il lavoro svolto, in particolare, si sofferma.

Angelica Kauffmann (1741-1807): autoritratto

* Docente L. Sperimentale "B. Russel" Roma

Un progetto Fnism di educazione ambientale Per fare un albero ci vuole... tanto

di Paola Farina

"Il futuro sarà una gara tra l'educazione e la catastrofe"

H. G. Wells

*

Si è concluso anche il secondo modulo, che si è svolto nei mesi di aprile e maggio, del corso di formazione di educazione ambientale "La memoria degli alberi monumentali".

È stata anche realizzata una mostra, inaugurata il 9 giugno presso la Sala Braschi in piazza S. Andrea a Subiaco, nella quale sono stati presentati i lavori prodotti dalle scuole aderenti al progetto, con l'obiettivo di offrire ai visitatori un approccio al mondo della natura del territorio non ideale ma trasformato in un percorso visivo, quasi tattile.

Lo svolgimento del progetto, in particolare del secondo modulo, è coinciso con un periodo sicuramente non facile né felice per le scuole di questo territorio: le vacanze pasquali, le scadenze istituzionali, condizioni meteorologiche sfavorevoli alle uscite didattiche e infine il terremoto, che ha provocato danni anche in queste zone causando la chiusura di molte scuole, pur senza gli effetti devastanti che ha prodotto nell'aquilano.

E subito occorre fare una riflessione: *nonostante tutto* gli insegnanti si sono attivati, mettendo in atto una costruttiva collaborazione con il Corpo Forestale dello Stato e con i guardiaparco, per avviare la fase operativa del progetto.

Il censimento degli alberi monumentali ha costituito per le scuole l'occasione per adottare una procedura che va ad arricchire il patrimonio, ponendosi come punto di riferimento per il loro *modus operandi*.

Anche l'allestimento della mostra è stato occasione per acquisire nuove competenze e per costruire nuovi rapporti con il territorio.

L'interazione tra le varie realtà territoriali, progettata in un'ottica di sistema, amplia la "comunità educante": il maggior numero degli educatori, operanti in sinergia, costituisce uno strumento più

efficace per contribuire allo sviluppo di una "comunità educata".

Fare educazione alla cittadinanza attiva coinvolgendo non solo gli studenti ma attraverso di loro le loro famiglie e l'intera comunità locale è un obiettivo che le scuole debbono sempre tenere molto ben presente.

"La società che vogliamo" è frutto di un attento, costruito, comune lavoro in cui, per la crescita e lo sviluppo armonico della persona il sapere e il saper fare sono sapientemente integrati per far sì che in ciascuno ci sia reale consapevolezza del diritto e del dovere e la partecipazione alla *res publica* sia considerata un diritto inalienabile come la libertà individuale.

Quali sono stati i risultati di questa attività svolta in modo paritetico e sinergico con il Corpo Forestale dello Stato e il personale del Parco dei Monti Simbruini? Erano stati finora censiti nel Lazio 79 alberi monumentali, di cui 15 a Roma: gli studenti, guidati dai loro insegnanti, hanno in breve tempo identificato una quindicina di architetture verdi di cui appare certa la rispondenza ai requisiti della definizione ufficiale di "albero monumentale", che è in corso di rigorosa verifica.

te la posizione sulle tavolette 1:25.000 dell'Istituto Geografico Militare. Sono state censite querce, pioppi, lecci, un acero, una robinia, un agrifoglio e una sequoia.

Esempi di alberi censiti

Oltre alla risonanza avuta in seguito alla mostra sulla stampa locale, un'ulteriore pubblicizzazione del progetto, inserito nel nuovo progetto di sistema "Forum", è avvenuta in occasione del seminario regionale "I parchi laboratorio di sostenibilità e di educazione" organizzato dall'Assessorato Ambiente e Cooperazione fra i Popoli e dall'Agenzia Regionale per i Parchi del Lazio. Nell'ambito del seminario la Presidente Nazionale della FNISM è intervenuta con la relazione "Il significato del progetto per la scuola".

Già in questa occasione il progetto, anche per le sue potenzialità di intreccio di relazioni tra i diversi soggetti, ha suscitato notevole interesse nei rappresentanti di comunità locali di altri Parchi Regionali, i quali hanno manifestato il proposito di avviare nei loro territori analoghe attività di formazione.

*

"Non realizziamo tutto ciò che ci proponiamo, lungo è il cammino dal progetto alla cosa"

Corneille

Di questi antichi abitanti dei nostri boschi è stata inoltre effettuata una puntuale mappatura georeferenziandone graficamen-

Il Popolo delle trincee nella Grande Guerra: irresponsabilità e sacrificio

di **Alessandro Casavola**

Nel'immaginario dei più la Grande Guerra è evocata vagamente dalla trincea: fotografie d'epoca, conosciute, forse, solo dopo il conflitto, potrebbero aiutarci a vedere fanti malvestiti, col fucile in pugno, guance nerastre di barbe, visi accigliati, soldati resi irriconoscibili dalle maschere a gas, sol-dati stesi nel fango dormienti con le mani sul petto, come morti...

Mario Tinti - un soldato marchigiano - a guerra finita raccoglie dei ricordi in un diario (In faccia alla morte, diario di un fante 1915-18, editrice Affinità elettive, Ancona 2008) Ha un'istruzione appena superiore a quella elementare, ma è sveglio e annota ciò che ritiene importante. "Capisco subito - scrive già nelle prime pagine - che non siamo chiamati a qualcosa di grande". Come mai? Ci sono gli imboscanti, i generali si vedono di rado in trincea e le regole dei combattimenti sono a volte incomprensibili: attaccare, ma solo frontalmente, sfidare reticolati e mitragliatrici... guadagnare anche poche centinaia di metri, resistere ad ogni costo... Leggo in Gioacchino Volpe (Caporetto, Edizione Casini, Bologna, 1966): "Offensive su offensive, senza risparmio di uomini con perdite enormi" - Volpe è uno storico e poi un combattente, anche lui un testimone di prima mano - "Noi, dico i soldati, i combattenti, non i civili, ai quali la stampa, il Comando Supremo avevano preso l'abitudine di presentare come vittoria ogni più piccolo guadagno di terreno... noi avevamo un senso di delusione dopo ogni offensiva... Sul fronte francese lo stesso, ma almeno i francesi ad un certo momento cominciarono a fare basta con sanguinosissime ed inconcludenti offensive".

Cadorna, il comandante del nostro esercito, cosa pensava? Che resasi impossibile una conclusione rapida del conflitto, ci si sarebbe dovuti preparare ad uno scontro di logoramento... insomma una

vittoria, senza trionfo, sarebbe dovuta andare a chi avesse conservato più munizioni e qualche altro soldato da sacrificare... Opinioni queste solo sue, mai discusse con i comandanti d'armata.

Un consiglio di guerra, sollecitato dal Governo nei momenti più critici, lui egocentrico e orgoglioso lo aveva sempre respinto. Parlare di perdite di vite umane era un fuor di luogo, i politici dovevano capirlo e perciò cinismo e retorica sono le parole che rivolge all'onorevole Barzilai, in visita al suo Comando: "A coloro che si attardano a lamentare il sacrificio di vite umane, di miliardi di lire che si spendono, di scomodità che si affrontano... ripeterò che qui, prima ancora di Trento e Trieste, si redime tutta l'Italia, si costruisce la sua dignità, la sua forza, la coscienza della sua forza e del suo prestigio nel mondo..." (Volpe, op cit, p32)

Dunque, per Cadorna non avremmo dovuto dolerci dei "costi"...ma a guerra finita, ci sembrò di non raccogliere, negli incontri internazionali, dove si discusse dell'assetto europeo dopo la pace, quella stima che pensavamo di esserci meritata, affrontando tanto sacrificio...Nel paese, invece all'indomani della vittoria, colta da Diaz non da Cadorna - allontanato, dopo il disastro di Caporetto, avvenuto il 24 ottobre 1917 - fu tutto un tripudio di folle per i reduci, ma a guardare bene la gioia si mescolava ad altro, non si riusciva a vivere con pienezza l'evento. "Centinaia di migliaia di famiglie in lutto, un esercito di feriti ancora ricoverati negli ospedali o che si aggiravano nelle città o nelle campagne con le loro mutilazioni, fanno da sfondo ai cortei imbandierati, alla retorica dei discorsi, all'emozione per Trento e Trieste ricongiunte alla Patria" (G. Rocca, Cadorna, Mondadori, Milano, 1985, p.324). Si saprà un giorno che si erano avuti contatti segreti, non andati in porto (ma per la irresponsabilità di chi?) per ottenere le terre irredente in cambio del mantenimento della nostra neutralità...

Dicevamo i reduci festeggiati perché avevano patito la vita di trincea...: "Per soffrire atrocemente non occorre combattere, bastava viverci "Dice il Tinti in quel diario: "Ma dove?

Sull'orribile Carso, un toponimo da non pronunciare, un incubo minaccioso..." Su come vivessero i nostri soldati le testimonianze sono infinite: nel primo Natale di guerra i panni di lana risultarono insufficienti, gli elmetti pure, che servivano contro la ricaduta delle pietre a seguito degli scoppi sul Carso roccioso. Il rancio asciutto, poche volte caldo in trincea... la grappa abbondante soprattutto prima degli assalti. Ai feriti assetati non c'era che l'acqua usata per il raffreddamento delle mitragliatrici...(lo dice il Tinti). Gli accantonamenti nelle retrovie non sempre adeguati: si crollava per il sonno anche sull'impiantito o allo scoperto o sul fango...per questo tante le malattie polmonari nel dopo guerra... I santini nella tasca interna della giubba cosa significavano? Forse la esorcizzazione della morte? I ferimenti procurati a se stessi - succederà anche in Francia - con l'allontanamento nell'ospedale da campo, potevano servire a vivere...

Adesso accenniamo alla disciplina del terrore: i disertori, se cattura-



Mario Tinti

In faccia alla morte
diario di un fante 1915-1918

a cura di
Luca Gorgolini

affinità elettive

ti, erano fucilati per ordine dei comandanti militari. Per le imputazioni minori, competenti erano i tribunali militari con un minimo di indagati. Lo storico Gianni Rocca racconta che dopo il Natale del 1915, a Sacile, alpini completamente ubriachi danneggiarono la stazione ferroviaria e gridarono prima di salire sulla tradotta: "Viva Giolitti, abbasso Salandra". Dobbiamo sapere che Giolitti aveva capeggiato l'opposizione parlamentare contro quella guerra, che si stava rivelando improduttiva e sanguinosa... Un gruppo di quegli alpini venne condannato a pene tra i cinque e i quindici anni. Cadorna rimase deluso dalla mitezza della sentenza: "In tempo di guerra solo le condanne capitali possono avere efficacia intimidatrice... E' quindi vivamente da deplorare che il codice penale militare non conceda di più". (in G. Rocca, op.cit., p.234) Mi ha riempito di sgomento venire a sapere che, con un tiro aggiustato delle nostre artiglierie, fu

punito, e quindi decimato, un battaglione della brigata Palermo che non si era veramente battuto sul fronte degli Altipiani trentini, dove si stava svolgendo nella primavera del 1916 la Strafexpedition del generale austriaco Conrad. Si deve dire però che i soldati generalmente si astenevano dall'esternare ira o dissenso. Olindo Malagodi, direttore del giornale "La Tribuna" recandosi sul fronte per raccogliere impressioni personali, dirà infatti: "L'esercito sembra una macchina che funziona con sicurezza, ma dal punto di vista del morale ho dovuto rilevare un'aria di malinconia e di stanchezza, e qua e là di irritazione e di malcontento, chiuso e silenzioso e per questo ancora più impressionante". Nonostante serpeggiasse talora questo stato d'animo, i soldati volevano battersi, non era il nostro esercito inverminato cioè guasto dentro, come a volte esplodeva rabbiosamente il suo Comandante Supremo... Lo ripro-

va non foss'altro quanto fece la cavalleria, che in quella guerra combattuta tra valli anguste e picchi di montagne, non si ritrovava e mutò allora i suoi ruoli: si adoperò a disturbare le avanguardie del nemico, ad andare in avanscoperta per raccogliere segnali o per fiancheggiare la ritirata dei fanti, compreso l'esodo convulso, pietoso delle popolazioni... Ma parte della cavalleria chiese di passare addirittura in altri corpi, soprattutto nell'aeronautica... (In G. Volpe, op.cit, p.111). I fanti anch'essi volevano battersi, ma con la ragionevole partecipazione di altre armi, dell'aviazione per esempio e dell'artiglieria, che avrebbe potuto meglio sconvolgere i reticolati. Leggiamo nel diario di Mario Tinti. "Non tagliare più i reticolati come si potessero le viti, vederli invece saltare in aria e ridotti in polvere dalle potentissime bombarde, è stata ed è tuttora una grandissima soddisfazione che ha fatto crescere la fiducia nelle

(Tagliando da consegnarsi al Militare per l'invio al Beneficiario)

Bollettario N. 2751 Polizza N. 168

ISTITUTO NAZIONALE DELLE ASSICURAZIONI - ROMA

Polizza di Assicurazione a favore dei militari combattenti
(Decreto Luogotenenziale 10 Dicembre 1917)

L' Istituto Nazionale delle Assicurazioni pagherà a Baldachio Gerardo fu Profiro la somma di Lire Cinquecento (L. 500,-) nel caso che avvenga la morte in combattimento, a seguito di ferite riportate combattendo, ovvero a causa di servizio in guerra, del Sig. ⁽²⁾ Baldachio Augusto di ⁽³⁾ Gerardo nato a Lampagus nell'anno ⁽⁴⁾ 1891 ⁽⁵⁾ coltuto nel ⁽⁶⁾ 231° fant. ⁽⁷⁾ 2° Comp.

Qualora l'assicurato chieda che il pagamento della somma dovuta in virtù della presente polizza sia differito al termine di 15 o di 20 anni, l' Istituto Nazionale delle Assicurazioni pagherà rispettivamente Lire Mille o Lire Milletrecentoventicinque.

Oltre alla somma garantita colla presente polizza, pagabile immediatamente al beneficiario sopra indicato, sarà corrisposta sul Bilancio dello Stato la pensione dovuta a termine di Legge agli eredi di coloro che danno la vita per la libertà e la grandezza della Patria.

Roma, il 1° gennaio 1918.

Chiedo che il pagamento della somma dovuta sia fatto ⁽⁷⁾ immediatamente

L' ASSICURATO
Baldachio Augusto

Per l'autenticità della firma o del segno di croce del militare
Il Comandante del 2° Compagnia Lampagus
ten. Mario Profiro

Il Presidente del Consiglio di Amministrazione

IL CONSIGLIERE DELEGATO

Visto:
IL MINISTRO DEL TESORO Nitti
IL MINISTRO PER L'INDUSTRIA IL COMMERCIO E IL LAVORO Luigi

(1) Nome e cognome del beneficiario. — (2) Nome e cognome del militare assicurato. — (3) Paternità. — (4) Grado del militare. — (5) Reggimento o arma. — (6) Compagnia, Squadrone, Batteria o Reparto speciale. — (7) Immediatamente, al termine di 15 anni, al termine di 20 anni. — (8) Bollo dell'autorità militare.

nostre armi ed ha contribuito ad elevare il morale e rafforzare il presentimento di una immancabile vittoria finale, che condurrà l'Italia ai naturali confini e ad occupare il posto che le compete tra le maggiori nazioni del mondo" Qui Tinti si apre alla retorica patriottica, altrove invece alla paura che prendeva i soldati comandati ad uscire dal varco delle trincee dall'ufficiale con pistola in pugno... Dal diario: "Alcuni sodati che mi premono di qualche passo si lanciano rassegnati verso i nemici, ma una scarica di fucileria li accoglie ed i primi cadono sulla soglia dell'apertura. Per alcuni momenti li vedo contorcersi e li sento che con voce fiavole invocano la mamma, ma una seconda scarica li colpisce nuovamente, immobilizzandoli nella morte, mentre il superiore continua convulsamente a ripetere. "Avanti, avanti". L'ufficiale era crudele o era costretto ad esserlo? Era comandato anche lui a starse ne in mezzo ai soldati o in coda per spronare o per fare giustizia dei vili. Ma tante volte cadeva nell'attacco fra i suoi. Furono tanti gli ufficiali che morirono nella Grande Guerra "La settima battaglia sull'Isonzo aveva aperto un nuovo vuoto fra le nostre file, 811 ufficiali e 20333 soldati messi fuori combattimento" (in G. Rocca, opcit, p.170). Ma perchè tanti ufficiali? Si dice che fossero presi di mira dai tiratori austriaci, le cui trincee potevano essere lontane dalle nostre, a volte, solo un centinaio di metri... e a tale distanza era possibile individuare i gradi. Per questo motivo per un periodo di tempo furono cuciti, sentite un po', sul rovescio dei polsi della giubba... La necessità di rimpiazzare i caduti aprì allora l'arruolamento ai giovanissimi, sulla base del titolo di studio e di un corso accelerato, si diventava così ufficiali a 19 anni, spesso senza qualità ginnastiche e la capacità di condurre sul terreno e di stimolare i soldati, capacità che sono invece importanti in guerra. Si diceva talvolta l'ufficiale crudele, ma l'ufficiale era anche il fratello disposto ad aiutare il soldato analfabeta a comporre una lettera... a chiedergli qualcosa del suo paese di provenienza perchè non si sentisse un anonimo... In quella guerra i dialetti di tutte le regioni d'Italia si incrociarono...

E quando moriva il tenente, moriva una specie di fratello.

Toccante la partecipazione emotiva degli ufficiali all'inutile sacrificio: "Vi sono truppe allo scoperto e sotto il tiro del cannone nemico, con 15 gradi sottozero, e si vuole che si avanzi. Muoiono gelati a centinaia, e ciò è ignorato dal paese. Gli ufficiali più ardimentosi hanno crisi di pianto per la inattività degli sforzi..."

Cadorna di solito non fa ispezioni, il suo Comando è a Udine a prudente distanza dal fronte isontino, e stila disposizioni scritte da far pervenire ai comandi impegnati nelle operazioni. Ha ragione il ministro Martini che l'11 novembre 1915 scrive sul suo diario. "La fiducia nel Cadorna è scossa: non è uno stratega, è un tattico, non è un uomo di quella genialità che gli fu attribuita..." Ma c'era chi si adoperava ad idealizzare la figura, ad ingigantirla... naturalmente D'Annunzio che nell'ode intitolata "per il Generalissimo" dirà. "Guarda la sua mascella che tiene ferma, guarda la severità della sua bocca, onde il comando ed il castigo scocca..."

Ma scrivendo alla sorella Maria, anche lui, il Generalissimo, che tratteneva i pensieri segreti, le emozioni con gli estranei e con i colleghi (gli egocentrici si comportano così) non ha ritengo di dire di essersi impietosito e chiama i soldati "povera gente... -la sua bocca non è più severa e forse non sarebbe piaciuta al D'Annunzio- da alcuni giorni il tempo

è orribile ed è una cosa penosissima per i soldati nelle trincee, i quali, povera gente, vivono addirittura nel fango" (in G. Rocca, op.cit, p.103).

Ma in quali altri momenti si emozionerà? Il generale d'armata Capello, suo stretto collaboratore e a lui somigliante nel temperamento, solito a rimproverare il soldato, per non aver spazzolato a tempo debito la divisa "l'onorato fango sulla sua persona resta anche per parecchi giorni dopo lasciata la trincea," il generale Capello, dicevamo, li compiangere anche lui i soldati, ma interessatamente: "Anche i rincalzi non sono costituiti da truppe fresche, trattasi di truppe che vivono da giorni nel fango e nell'acqua e quindi non posso far su di esse tutto quell'assegnamento che sarebbe necessario per dare impulso all'offensiva".(in G. Rocca, op cit. p.103).

Fortunatamente, come riferisce lo storico G. Rocca, l'eroismo dei nostri soldati nei "loro attacchi a massa" lo si è trovato sottolineato nelle relazioni militari austriache...

Ma il disastro di Caporetto il 24 ottobre 1917, al di là dell'Isonzo, dette inizio ad una nostra ritirata disordinata per centinaia di chilometri sul suolo nazionale fino alla linea del Piave... Per decenni si parlerà di viltà del nostro esercito addirittura di "uno sciopero della guerra".

Ma cosa era successo? I tedeschi, venuti a dare un aiuto agli alleati austriaci, avevano armatissimi



Luigi Cadorna

velocemente risalito la riva dell'Isonzo, cercando un varco debole, che avevano finalmente trovato in Caporetto. Forzato erano dilagati nelle valli attorno, iniziando l'accerchiamento delle nostre armate... Come si vede: i tedeschi usavano alternare le tattiche, non solo la offensiva frontale, come era solito fare Cadorna, ma anche l'aggiramento... Lo scompiglio che ne seguì fu grande "i servizi sconvolti, le munizioni mancanti, l'artiglieria quasi tutta perduta, soldati senza ufficiali, ufficiali senza sodati, angustia delle vie su cui la ritirata si compie, primi ingombri di gente dei paesi che comincia a fuggire, cercando di portar in salvo masserizie e bestiame..."

Che fa Cadorna? Venendo meno ad un progetto di massima, concordato con Capello circa una ritirata veloce sino al Tagliamento, per costituire colà una valida resistenza, ordinava, laddove era stato effettuato lo sfondamento, una qualche resistenza con gradual balzi indietro (i soli che l'invincibile si consentiva) che non risolve nulla... Cadorna, orgoglioso non veramente disposto ad ascoltare gli altri, si giustificherà dando la colpa al cedimento di reparti della II Armata, proprio quella di Capello (in G. Rocca, opcit, p106).

All'indomani del disastro fu inevitabile che si costituisse una Commissione Parlamentare di indagine." Andrò a rispondere alla Commissione. Si vedrà l'organizzatore della guerra d'Italia comparire davanti ai giudici. Io non temo nulla. Mi si potranno imputare piccoli errori. Si imputarono a Napoleone. Ma nell'insieme sfido chiunque a dire che abbia sbagliato!... Non raggiungo i limiti di età se non il 4 settembre del 1918. Ho ancora 7 mesi. Cosa mi faranno fare in questi sette mesi? Mi manderanno a comandare un corpo d'Armata territoriale? quello di Bari per esempio? E io finirò là, io che ho comandato in Italia dopo la caduta dell'impero romano tre milioni di uomini...?" (in G. Rocca, opcit, p.318). La relazione stesa dalla Commissione sarà di dominio pubblico ai primi di agosto de1919. A Cadorna si rimproverò: "di non avere ben governato i quadri,

compiendo una esagerata eliminazione degli ufficiali superiori e generali... di non aver curato la economia delle energie fisiche e morali della truppa, tollerando irriducibili sacrifici di sangue e spingendo a troppe frequenti deroghe dalla regolare procedura militare..." Quanto alle critiche di natura militare lo si rimproverava di "non avere adeguatamente curato la disponibilità di riserve, lo studio preventivo di un eventuale ripiegamento e l'opportuno scaglionamento a distanza dalle prime linee di magazzini e di depositi..." Cadorna come reagì? Col figlio si compiacque che nelle 575 pagine della relazione non vi fossero seri rilievi di natura militare," dell'accusa di orgoglio e di egocentricità -disse - me ne impipò..." (in G. Rocca, opcit, p327).

Nelle parole di Pietro Jahier del suo bel libro "Con me e con gli Alpini" che desidero trascrivere, c'è lo scenario umano in cui aveva operato impunemente Cadorna: "Prima eravamo padri, fratelli, mariti e ora siamo soltanto soldati. Prima avevamo i nostri mestieri ed ora ci scordiamo di tutto e siamo soltanto militari, dunque non siamo più neanche uomini ora ma tutti soldati..."

Con Diaz, che a conclusione del conflitto sarà insignito del titolo di Duca della Vittoria, i soldati furono invece al centro dell'attenzione con i loro problemi umani, uomini veri capaci di atti eroici ma anche di tremori e di stanchezza... Affinché non restassero nell'isolamento della mobilitazione ebbero dei giornali appositamente scritti per loro, dove venivano affrontati i problemi della guerra ma anche quelli del Paese. Fu regolarizzata la distribuzione della posta, istituito un ufficio doni presso ogni Comando d'Armata, e concesso un aiuto finanziario alle famiglie lontane...

In un lavoro del genere sarebbe quasi d'obbligo accennare a qualche frase del bollettino della vittoria stilato, forse non da Diaz, io vorrei invece citare un passo di uno scrittore austriaco, Fritz Weber, tenente di artiglieria nel 1918, dal libro suo che si intitola "Tappe della disfatta", perché mi è sembrato, da una parte, il riconoscimento di una rimonta irresistibile effettuata dal nostro esercito, dall'altra la confessione di un'av-

ventura, quella della guerra che sfugge di mano, catastrofica, irrazionale..." L'ultimo atto del dramma è incominciato... una fiumana nelle strade: uomini, cannoni. Automobili, carri e di nuovo uomini... Più lontano altre masse in movimento tra il fumo sfilacciato delle granate italiane... Sono i resti dell'esercito in sfacelo sparpagliati su settanta chilometri di fronte... Non è un popolo che si ritira ma sono nove popoli ancora armati, messi sulle stesse strade, che si urtano pieni di rancore, di paura, senza futuro..."

Renato Serra - un giovanissimo intellettuale partito volontario al fronte per morirvi solo il 20 luglio 1915, mentre si ergeva sulla trincea noncurante del pericolo - sulla guerra aveva già da qualche tempo riflettuto. I suoi pensieri mi sono sembrati degni di memoria." Forse il beneficio della guerra è in sé un sacrificio che si fa, un dovere che si adempie... Si impara a soffrire, a resistere, ad accontentarsi di poco, a vivere con più seria fraternità, con più religiosa semplicità, individui e nazioni: finché non disimparano. Ma d'altra parte, è anche una perdita cieca, un dolore, uno sperpero, una distruzione enorme e inutile..." E questo poteva essere condiviso anche dall'austriaco Weber sulla sorte dei nove popoli in disfatta



Armando Diaz

Perché a Roma non ci fu un'insurrezione

di Anna Maria Casavola*

Roma il 4 giugno del 1944 fu liberata dalle truppe angloamericane ma non ci fu un'insurrezione popolare a cacciare i tedeschi, come sarà l'anno dopo per le grandi città dell'Italia settentrionale Torino, Genova, Milano nell'imminenza dell'arrivo degli Alleati. Ciò ha accreditato l'immagine, nell'opinione corrente, di una Roma attendista zona grigia che passa con disinvoltura dall'occupazione tedesca a quella americana. In un libro di memorie di un'osservatrice straniera Fey von Hassel (figlia dell'ambasciatore Ulrich von Hassel incriminato e giustiziato per l'attentato ad Hitler del 20 luglio 44) così si dice; "La vita di Roma mi dava l'impressione di essere poco cambiata rispetto a prima della guerra: nel giro di 48 ore in via Veneto agli ufficiali tedeschi si erano sostituiti gli ufficiali americani senza che il resto della scena mutasse di nulla. In certi palazzi romani si ebbe la cena di addio per il gen. Kesselring e poi a solo pochi giorni di distanza la cena di benvenuto per il gen. americano Clark. Gli orrori che il mondo intero aveva conosciuto sembrano aver toccato poche persone nel profondo, nomi come Dunquerque, Stalingrado, Norwick, Buchenwald, Dachau, suscitano reazioni vaghe. Ma forse era la eterna storia di Roma che ne aveva viste di cotte e di crude a dare ai romani questa spensieratezza di una vita vissuta alla giornata." (von Hassel, Storia incredibile, Morcelliana, Brescia, 1987, p.157) Un ritratto realistico, non c'è dubbio, ma nella storia le verità non sono così semplici e schematiche, accanto a questa Roma dell'Hassel così equivoca, rilassata e doppiogiochista, c'è stata parallela una Roma, purtroppo poco conosciuta, quella dei resistenti, impegnati con la lotta armata e non armata a redimere l'onore dell'Italia e a nascondere nelle loro case un esercito di clandestini, militari, ebrei, disertori, prigionieri anglo americani. "Metà della popola-

zione romana vive nelle case dell'altra metà" dichiarò il gen. Stahel, governatore di Roma, perfettamente al corrente della situazione, e se pensiamo che la città era alla fame questo acquista anche più valore. Fortuna che a questa Roma nel dopo guerra il regista Renzo Rossellini dedicò un famoso film Roma, città aperta, visto dalle platee di tutto il mondo, ma un film, si sa, è sempre una fiction, può non essere credibile. Un altro osservatore straniero, scrittore e giornalista, Robert Katz in un recentissimo libro riprende la questione da un altro punto di vista "La storia drammatica di Roma sotto l'occupazione tedesca e, di come l'ultimo giorno, fu salvata dalle distruzioni, rimane in gran parte taciuta, in particolare fuori d'Italia (ma io aggiungo anche in Italia). Può sembrare un fatto sorprendente - egli aggiunge - eppure il motivo è comprensibile, solo recentemente fra il 2000 e il 2002 / è cominciata la desecretazione dei documenti del servizio segreto americano (Office of Strategic Services), dei documenti diplomatici degli archivi vaticani e di quelli italiani." (Katz, Roma città aperta, Il saggiaiore, Milano, 2003, p.23) Speriamo quindi che la verità storica certificata dalle carte renda giustizia alla città, la quale quando fu liberata era arrivata allo stremo della sopportazione. La formula della Città Aperta, proclamata unilateralmente da Badoglio il 14 agosto 1943 si era risolta in una tragica finzione. Occupata militarmente dai tedeschi che vi avevano spadroneggiato per nove mesi, con uccisioni, rastrellamenti, e deportazioni, era stata oggetto di incessanti bombardamenti da parte degli Alleati, ben cinquantuno raid sui suoi quartieri periferici con settemila vittime tra i suoi cittadini. Ma Roma non aveva ceduto: da subito aveva visto nascere la prima forma di Resistenza organizzata, una rete di bande, in cui erano affluiti privati cittadini e militari clandestini, coordinata dal CLN e dal Fronte militare clandestino,

con collegamenti di intelligence e di radio trasmettenti con le forze alleate e con l'Italia del Sud. Un esercito invisibile, impalpabile ma pronto a tutto. Quale fosse la percezione che di questa forza avevano i tedeschi si può ricavare dalle dichiarazioni dello stesso gen. Albert Kesselring, il comandante supremo, al processo di Venezia del 1947: "La città era sempre agitata. La situazione si era fatta esplosiva. Ogni notte c'era una sparatoria, una scintilla sarebbe bastata a procurare disordini gravissimi che avrebbero significato il crollo del fronte" (cfr F. Caruso, L'Arma dei carabinieri in Roma durante l'occupazione tedesca, Roma 1949). Che l'esperienza di Roma fosse riconosciuta come modello dai movimenti partigiani d'Italia lo dimostra la parola d'ordine scelta nel 1945 per l'insurrezione delle città del nord "Il sole è sorto a Roma". Tuttavia l'insurrezione attesa, che doveva essere il riscatto dell'8 settembre, per la quale ci si era preparati nei nove mesi di oppressione e per cui molti erano stati gli ammazzati e i torturati, (a via Tasso, alla pensione Iaccarino, alla pensione d'Oltremare, al braccio politico di Regina Coeli) non ci fu, nonostante in un primo momento le sollecitazioni degli Alleati fossero state in tal senso "E' giunta l'ora per Roma e per tutti gli italiani di lottare con ogni mezzo possibile e con tutte le forze, bisogna sabotare il nemico in ogni modo, bloccargli le vie della ritirata...colpirlo ovunque si mostri, continuando instancabili...fino a quando le truppe nostre saranno giunte..." (G. Lombardi, Montezemolo e il Fronte militare clandestino di Roma, Roma 1972, p.58). Anche la frase convenzionale "La neve è caduta sui monti", che Radio Londra avrebbe dovuto diffondere per dare il segnale del momento in cui entrare in azione, era pronta. Ma "la neve non cadde sui monti". Al momento del trapasso dei poteri, cioè all'ingresso degli Alleati per ragioni di Realpolitik, al gen. Bencivenga, il designato da Brindisi e dal CLN, fu

impedito di agire ed ibernato in Vaticano nell'abbazia di San Giovanni (cfr. E. Forcella, *La Resistenza in convento*, Einaudi, Torino, 1999, p.191) nel timore che potesse scoppiare quell'insurrezione che volevano scongiurare ora sia gli Alleati, che avevano cambiato la loro strategia, sia il governo di Salerno, sia soprattutto il Pontefice "Chiunque osasse di levare la mano contro Roma sarebbe reo di matricidio dinanzi al mondo civile e nel giudizio eterno di Dio" (Pio XII discorso del 2 giugno 1944). Gli Alleati da Radio Algeri avevano ben chiarito le loro posizioni: essi avrebbero intrapreso azioni militari contro Roma solo se i tedeschi si fossero serviti della città per scopi di guerra "Se i tedeschi decideranno di difendere Roma, gli Alleati si vedranno costretti a prendere misure militari per cacciarli". (A. Giovannetti, *Roma Città Aperta*, Editrice Ancora, Milano, 1962, p.291) Questi gli accordi che aveva fatto dovuto accettare Ivanoe Bonomi, il 2 giugno come presidente del CLN e come futuro capo del nuovo governo italiano, da parte degli Alleati e da parte dei tedeschi, mediatore il Vaticano. Il Papa ebbe infatti gran parte in queste trattative, gli sarà attribuito il titolo di *Defensor civitatis*. La mattina del 4 giugno il gen. Alexander con dei volantini, fatti cadere dal cielo aveva inviato il seguente messaggio al popolo di Roma: "Fate tutto quanto è in vostro potere per impedire la distruzione della città" Ma quale sarebbe stato il comportamento degli Alleati era facile prevederlo dopo le direttive che il gen. Eisenhower aveva impartito alla vigilia dell'invasione dell'Italia. "Una terra - egli aveva detto - ricca di cultura e arte, ma se la distruzione di un monumento può arrecare la salvezza anche di un solo soldato americano, quel bellissimo monumento sarà distrutto..." Il pericolo era quindi che, se i tedeschi si fossero sentiti disturbati nella ritirata, avrebbero potuto fare di Roma una nuova Stalingrado con le conseguenze che è facile immaginare, oppure gli Alleati distruggerla come avevano fatto per l'abbazia di Montecassino oppure ancora che Roma cadesse in mano a degli irresponsabili sia pure per qualche

ora (la paura dei comunisti accmunava il Pontefice agli Alleati) Intanto così i tedeschi, lasciati indisturbati, ebbero la possibilità di arrestare durante le trattative, ben cinque generali (tra cui Odone, Caruso, Girotti) portati a via Tasso e selvaggiamente picchiati, e giustiziare a Forte Bravetta e alla Storta civili e militari fino alla fine. Il 3 giugno a Forte Bravetta furono fucilate sei persone, lo stesso giorno alla Storta quattordici persone. Si salvarono solo i rinchiusi a via Tasso, ma per un caso fortuito, un guasto ai camion che avrebbero dovuto condurli all'esecuzione. Ma finalmente verso la sera del 4 giugno quando le ultime luci del sole morente baciavano Roma, le truppe angloamericane (la Quinta armata del gen. Clark) fanno il loro ingresso trionfale dalla via Appia e da San Giovanni, accolte con immenso giubilo dalla popolazione. (Questa espressione di giubilo è ben visibile in tutte le fotografie provenienti dai fondi degli Archivi Alleati che sono state in mostra a Roma fino al 5 settembre 2004 nei locali del monumento al Milite Ignoto). I tedeschi fuggono disordinatamente sulla via Cassia. Non si tratta di una battaglia persa, si tratta di una spaventosa disfatta. Sul Campidoglio, grazie all'azione decisa del s.ten. della Finanza Giorgio Barbarisi, che vince un'iniziale resistenza, è issata, insieme con la bandiera degli Alleati, la bandiera italiana. Purtroppo di lì a poche ore, il tenente sarà ucci-

so per errore dal partigiano Bentivegna. Ma la giornata del 5 giugno vide ancora un combattimento contro i tedeschi, protagonista un soldato bambino: Ugo Forno di 12 anni. E' lui che insieme ad altri giovani armati attacca dei tedeschi in fuga, che stanno minando il ponte di ferro sull'Aniene per aprirsi la via del nord. E' lui che ha avvisato i compagni e li ha condotti sul posto, è lui che i tedeschi scoperti colpiscono al petto e alla testa. Ugo muore ma il ponte è salvo. La notizia, riportata da Cesare De Simone su "Roma, città prigioniera" è tuttora poco conosciuta. Ugo, soldato bambino è l'ultimo combattente caduto nella difesa di Roma. Qualche giorno dopo, a seguito del ritrovamento alle Fosse Ardeatine dei corpi straziati delle 335 vittime inermi della strage perpetrata dai nazisti (l'esumazione e il riconoscimento avverranno nel luglio successivo) quell'onda di gioia nel cuore dei romani fu sostituita da un sentimento di orrore per la orribile scoperta. Sulla strada delle catacombe cristiane altre tombe di martiri... questi e quelli morti "per la libertà e dignità dello Spirito contro la pagana tirannia della forza brutale". Così un manifesto affisso per le vie di Roma, subito dopo la liberazione della città, ne dava notizia.

*Vicepresidente CN FNISM



I 160 anni della Repubblica Romana

9 febbraio 1849 - 9 febbraio 2009

160 anni fa si concludeva la vicenda gloriosa della Repubblica Romana del 1849, originatasi in seguito ad una rivolta liberale e democratica nei territori dello Stato pontificio, nell'ambito dei moti insurrezionali che nel 1848 sconvolsero tutta l'Europa. Ebbe alla sua guida politica e militare personalità come Giuseppe Mazzini e Giuseppe Garibaldi e fra i suoi difensori Goffredo Mameli, Luciano Manara, Enrico Dandolo e tanti altri. Cinque mesi di straordinaria passione civile e democratica, di tensione morale, di rigore politico durante i quali Roma fu un banco di prova di nuove idee progressiste e la sua vita politica e civile si ispirò a valori come il suffragio universale, l'abolizione della pena di morte, la libertà di culto e di pensiero, la laicità dello Stato, che in Europa sarebbero diventati realtà solo circa un secolo dopo.

Difesa eroicamente dai suoi cittadini e dai tanti volontari provenienti da ogni parte d'Italia, la Repubblica Romana cadde il 4 luglio in seguito all'intervento delle armate francesi inviate da Luigi Napoleone, sostenuto dai monarchico-clericali.

Il 9 febbraio 1849, un'Assemblea Costituente, eletta a suffragio universale, aveva approvato un decreto di quattro articoli:

Art. 1. Il Papato è decaduto di fatto e di diritto dal Governo temporale dello Stato Romano.

Art. 2. Il Pontefice romano avrà tutte le guarentigie necessarie per la indipendenza nello esercizio della sua potestà spirituale.

Art. 3. La forma del governo dello Stato romano sarà la democrazia pura e prenderà il glorioso nome di Repubblica Romana.

Art. 4. La Repubblica Romana avrà col resto d'Italia le relazioni che esige la nazionalità comune.



Proclamazione della Repubblica Romana, 9 febbraio 1849. Disegno dell'epoca.

La Repubblica, nei suoi ultimi giorni di vita, durante l'assedio, approva la sua Costituzione che rimane come un grande testamento ideale per le future generazioni.

PRINCIPI FONDAMENTALI

I. La sovranità è per diritto eterno nel popolo. Il popolo dello Stato Romano è costituito in repubblica democratica.

II. Il regime democratico ha per regola l'eguaglianza, la libertà, la fraternità. Non riconosce titoli di nobiltà, né privilegi di nascita o casta.

III. La Repubblica colle leggi e colle istituzioni promuove il miglioramento delle condizioni morali e materiali di tutti i cittadini.

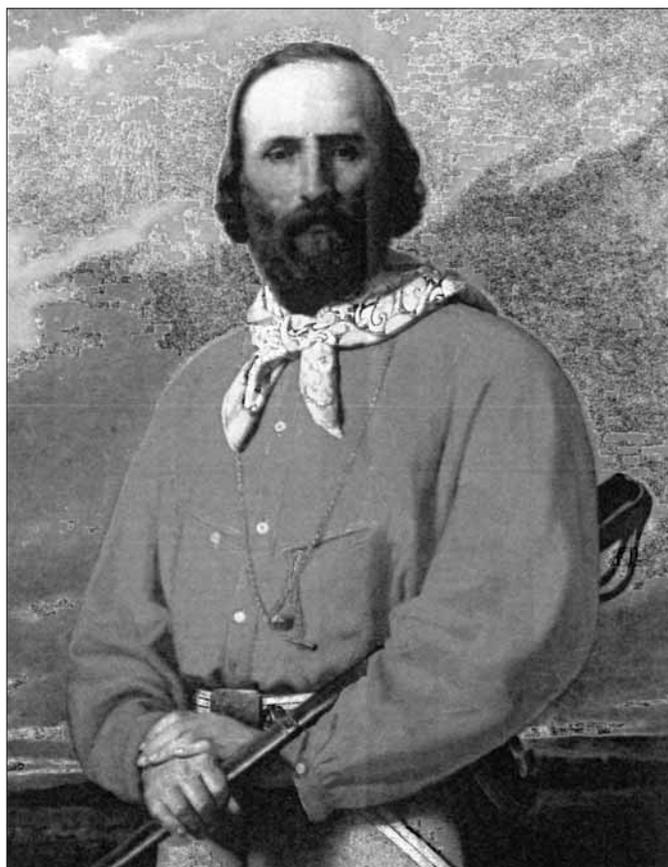
IV. La Repubblica riguarda tutti i popoli come fratelli: rispetta ogni nazionalità: propugna l'italiana.

V. I Municipii hanno tutti eguali diritti: la loro indipendenza non è limitata che dalle leggi di utilità generale dello Stato.

VI. La più equa distribuzione possibile degli interessi locali, in armonia coll'interesse politico dello Stato è la norma del riparto territoriale della Repubblica.

VII. Dalla credenza religiosa non dipende l'esercizio dei diritti civili e politici.

VIII. Il Capo della Chiesa Cattolica avrà dalla Repubblica tutte le guarentigie necessarie per l'esercizio indipendente del potere spirituale.



Pubblichiamo di seguito alcune strofe significative da "La Repubblica Romana del '49" del prof. Bruno Fiorentini che ben si inseriscono nella tradizione letteraria del vernacolo romanesco. Il testo del collega, con la forza espressiva del dialetto, rievoca un momento amaro e drammatico della nostra storia risorgimentale da non dimenticare.

LA FINE

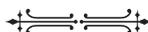
S'era a l'ammènne (1). Sotto a quel' inferno
la Repubbrica more: è già seporta,
còmprici li Francesi e er Padreterno.
Che preme a lui de tanta gente morta?

Se prepara a lo sgòmmero er Governo,
ma l'Assemblea che aspetta d'èsse sciorta,
approva la 'Statuto' (2). E' rabbia, è scherno.
Durerà quanto er bujo... ma che importa?

L'arba s'affaccia, ormai s'è fatto tardi!
Tempo de dässe (3), tempo de furore (4).
Scappa Mazzini, scappa Garibbardi.

Punta a Venezia: ancora nun è doma.
L'urtimo sguardo a la città che more:
"Ritorneremo. A rivedecce, Roma!"

1 Alla fine: dalla parola 'Amen' che chiude tutte le preghiere. 2 Lo Statuto repubblicano, approvato poche ore prima che i Francesi entrassero in città e sbattuto in faccia agli invasori con un atto di estrema ribellione alla violenza subita. 3 Darsi alla fuga. 4 Cioè di 'vendette'. Inevitabili sia per chi (coinvolto nella rivolta al Papa) restava in città, sia per chi, fuggendo, incappava poi nelle mani dei nemici. Come avverrà, solo per fare un esempio, a Ciceruacchio, al figlio ancora ragazzo, e al prete repubblicano Ugo Bassi.



LA REPUBBRICA

Cor Re-Papa a abbaia for de la tana,
azzécchece chi viè? Ma lui! Mazzini.
Pe accènne la Repubblica Romana.
fu li in du' zompi, armato de cerini.

Tutto d'intorno un vento de buriana:
armate forastiere a li confini (1),
scommuniche, ritosti (2), gnente grana...
Li Romani -pòi di- stàveno fini!

Ma d'ogni loco vénneno a mijara,
spiriti ardenti e feghetacci forti:
li Bassi, li Mameli, li Manara (3).

Pronti a morì, cantanno a la mitraja:
'Si scopron le tombe, si levano i morti...'
Avanti! A bajonetta! Pe l'Itaja!

1 Tra le potenze europee che avevano risposto all'appello del Papa si era distinto il Regno di Napoli che aveva inviato 40.000 uomini agli ordini dello stesso Ferdinando II, e la Francia con un corpo di spedizione sotto il comando del generale Oudinot, sbarcato a Civitavecchia. Austriaci e Spagnoli avranno una parte minore nelle operazioni militari. 2 Minacce per il 'dopo'. 3 Tre nomi, i più rappresentativi tra quanti accorsero in difesa di Roma: il prete barnabita Ugo Bassi, che sarà fucilato dagli Austriaci insieme con Ciceruacchio e suo figlio, tredicenne; Goffredo Mameli che infiammava gli animi dei combattenti con le sue canzoni; Luciano Manara che si era battuto eroicamente nelle 'Cinque Giornate' di Milano e, dopo la riconquista della città da parte del generale Radezky, era accorso a Roma con i suoi bersaglieri.

ER QUARANTANOVE

Era er quarantanove: l'anno appresso
da quanno era schioppato un 'quarantotto',
cioè un casino, come dichi adesso.
Si c'eri, avessi visto si che botto!

Soffiava a Roma l'aria der Progresso
co Ciceruacchio sempre a dà er pilota,
quello (1) spedito a l'ombra d'un cipresso,
Pio nono che penzava a fà fagotto.

Si, penzava de méttese a' riparo
e, a Roma, era passato manco un anno
da che 'Pio!-Pio!' pareva un gallinaro (2).

Mo, costretto a scappà dar Vaticano,
curreva triste in braccio a Fiordinanno (3).
strillanno 'Ar lupo!' ar celo e ar monno sano.

Il riferimento è a Pellegrino Rossi, un liberale scelto da Pio IX come primo ministro del nuovo corso che intendeva dare al suo papato e assassinato nei disordini scoppiati a Roma in quell'anno di agitazioni popolari. 2 L'esaltazione di Pio IX, nei primi mesi della sua elezione, aveva raggiunto forme di parossismo. Dice uno scrittore dell'epoca che Roma (e l'Italia tutta) sembravano un pollaio! Dappertutto grida festose di 'pio-pio'. 3 Ferdinando II, re di Napoli e di Sicilia, presso al quale il Papa aveva chiesto protezione, rifugiandosi quindi a Gaeta.



Soggetti di storie Donne, uomini e scritture di sé

Conversazione con Barbara Mapelli*

A cura di G. Corduas

Curato da Barbara Mapelli per la collana "Genere, differenza, educazione" delle edizioni Guerini scientifica, (maggio 2008) "Soggetti di storie. Donne, uomini e scritture di sé" raccoglie saggi sulla scrittura autobiografica, un genere minore nella storia letteraria che tuttavia ha acquisito un rilievo sempre maggiore proprio per la capacità di cogliere l'immediatezza del vissuto e la complessa articolazione delle sue sfumature. La tradizionale assenza -o meglio esclusione- femminile dalla tradizione letteraria ufficiale è compensata da una produzione autobiografica che propone una riflessione che trae spunto dall'immagine pompeiana della fanciulla con una tavoletta in mano e uno stilo appoggiato sulle labbra "Congetture attorno a un'origine. Quello stilo tra le labbra".

Nei diversi saggi vengono affrontate alcune sfaccettature del difficile rapporto del narrare/narrarsi attraverso uno strumento che trasforma il vissuto in riflessione e dà voce all'interiorità.

In "Le assenti e gli altri" Barbara Mapelli entra nel merito del desiderio di raccontarsi che è alla base della narrazione.

Laura Menin presenta in "Me-

moria e resistenza. Quattro donne nere in America" l'esperienza politica filtrata dalla narrazione di Harriet Jacobs, di Angela Davis, di Gloria Jean Watkins, di Toni Morrison (pseudonimo di Chloe Anthony Wofford).

"Lo spazio interiore del mondo. Un percorso di narrazione di sé al maschile" di Marco Deriu prospetta un percorso di narrazione di sé al maschile, che parte da una qualità riconosciuta come specifica dell'esperienza degli uomini: l'esplorazione, l'avventura attraverso spazi aperti e orizzonti nuovi. Infine, Laura Menin torna ai temi degli spazi interiori e della sostanza stessa di cui si alimenta il raccontare in "Alla ricerca di altre storie. Vite e scritture di donne e di uomini". La tradizione che ha definito le regole della scrittura di sé ha condannato molte opere di donne all'oblio, perché giudicate non rispondenti ai requisiti dell'autobiografia maschile. Ma la produzione autobiografica, letteraria e non, ha riacquisito vigore rivelandosi come luogo non neutrale nel quale si confrontano le diversità che costringono a una riflessione critica sui significati, le intenzioni e le regole del racconto autobiografico.

Queste nuove esperienze femminili non propongono però una logica binaria oppositiva al maschile, prospettano piuttosto una differenza che apre alle altre differenze che attraversano e continuamente ridefiniscono gli stessi soggetti femminili e consentono anche agli uomini di raccontarsi nella loro molteplicità di genere.



A Barbara Mapelli abbiamo rivolto alcune domande

D Da tempo ti occupi di scrittura e di narrazione di sé come

strumento di espressione dell'identità personale e di riconoscimento delle differenze di genere

R Sì e si tratta di una storia forse anche più lunga di quanto tu non immagini, risale al femminismo anni Settanta, alla mia partecipazione a un gruppo di autocoscienza... Nel piccolo gruppo, come sai, ci si raccontava e le narrazioni di ognuna si intrecciavano con quelle delle altre, si cercavano soprattutto le somiglianze, i tratti comuni di una condizione femminile che, anche per quanto riguardava noi, che in fondo eravamo delle privilegiate, era stata ed era profondamente vincolante le scelte, il senso di sé di ciascuna donna. Nei nostri racconti condivisi ci ritrovavamo non solo in una storia collettiva che ci avvicinava, ma ciascuna di noi riusciva e ritrovarsi come soggetto che desiderava essere protagonista del proprio progetto di vita, anzi, ancora più a monte, scoprivamo che si poteva elaborare un progetto, dare o cambiare direzione alla propria biografia. Di tutto questo, in termini più generali parlo anche in Soggetti di storie, quando racconto come da lì le donne abbiano iniziato a fondare un nuovo *mithos*, la nostra parola narrativa, che costruisce un sapere di esperienza, in contrapposizione a *logos*, la parola definitoria, astratta dalle vite e dalle storie delle persone, fondativa del sapere maschile. Tutto questo, naturalmente, detto in così poche parole, risulta un po' troppo semplificato, a sua volta un po' definitorio, mi rendo conto, ma spero che se ne percepisca il significato generale. In seguito, l'incontro con Duccio Demetrio, la fondazione della Libera Università dell'autobiografia ad Anghiari, i miei studi sulle autobiografie di genere hanno consolidato questo interesse di

studio e il testo Soggetti di storie ne è un po' una testimonianza.

D *L'autobiografia è stata rivalutata nella letteratura. Come pensi che possa essere utilizzata per familiarizzare le/i giovani con la scrittura che le tecnologie informatiche riducono ad un uso minimale ed esclusivamente funzionale (SMS, e-mail ecc.)? Quale dimensione formativa può assumere?*

R So, sappiamo dalle molte esperienze che abbiamo incontrato, che nelle scuole si inizia ad usare lo strumento della scrittura autobiografica con studentesse e studenti. In molte forme, ma generalmente la scrittura di sé, dopo le prime resistenze, affascina e attira i/le giovani, che hanno un grande bisogno di dirsi, raccontarsi. Insomma credo si stia sviluppando una vera e propria pedagogia narrativa, che da una parte avvicina alla vasta produzione letteraria biografica e autobiografica e dall'altra induce le ragazze e i ragazzi al racconto di sé. Si usano molti e diversi dispositivi per superare le iniziali diffidenze e timidezze: la lettura di testi appunto, ma anche l'uso di immagini, artistiche, fotografiche (si ricostruiscono talvolta vere e proprie autobiografie di famiglia attraverso le foto e questo appare molto utile dal punto di vista, ad esempio, dell'evoluzione dei costumi, ruoli e culture di genere), stimoli teatrali, musicali... superate le prime difficoltà le proposte arrivano dagli stessi studenti e studentesse e sono naturalmente molto creative. Il racconto di sé ha indubbiamente una funzione educativa molto forte, è determinante per la crescita di un processo di individuazione personale – e io aggiungerei sessuato, perché altra cosa è percepirsi, raccontarsi donna e altra cosa percepirsi, raccontarsi uomo – che è l'avvio necessario ad ogni percorso di apprendimento, biografico, di conoscenze. Il riferimento a sé diviene la misura su cui confrontare le esperienze e i vissuti, gli incontri, i cambiamenti, in un pro-

cesso che definirei pendolare tra la propria interiorità e l'uscita nel mondo: fuori la realtà con le sue proposte e suggestioni, ma anche domande, nel ritorno a sé una crescita di capacità elaborative che dovrebbero costruire per il soggetto, anche giovane, la competenza a trovare il proprio luogo nel mondo, a saper scegliere.

D *L'autobiografia è stata prevalentemente uno strumento al femminile, mentre nell'esperienza maschile si riscontra spesso una certa difficoltà alla narrazione di sé: che cosa ne pensi?*

R Ma per quanto riguarda il passato ci sono stati grandi autobiografi, pensa ad Agostino, Montaigne, Rousseau e ancor ora gli uomini si raccontano, certo a modo loro: guerre, viaggi, imprese, lavoro, sport...

Ma la proposta autobiografica raccoglie sempre più il favore femminile, alla Libera Università dell'autobiografia di Anghiari le donne che seguono i corsi superano il 75%! Si tratta di una tradizione, come dici tu, del raccontarsi tra donne, c'è anche la novità legata alle trasformazioni dei soggetti e delle vite femminili e il desiderio di narrarsi allora si fa anche più forte, ha spesso il sapore di un racconto di formazione, scoperta di sé e del proprio mutare. Gli uomini, largamente, se ne tengono fuori, eppure credo che non manchi in alcuni di loro il desiderio di raccontarsi, manca però il coraggio, l'abitudine, le parole per dirsi come soggetti, al di là di quel che si fa.

Probabilmente questo desiderio è anche più forte tra i giovani, che percepiscono un mutamento, vedono erosi i tradizionali modelli di mascolinità e non si trovano ad avere molti altri riferimenti. Anche loro sono più timidi, inizialmente, nell'esporsi, di quanto non siano le ragazze, ma dai racconti di alcune scuole che hanno applicato le metodologie autobiografiche vengo a sapere che poi...quando si avviano al prendere parola, sono anche più produttivi, più convinti del valore di

quello che fanno. Credo che ne abbiano più bisogno delle giovani donne, per quel che si diceva prima, ma per loro è un po' più difficile accedere alla scrittura di sé perché c'è meno tradizione nel loro genere e anche a scuola incontrano e hanno a che fare con pochi insegnanti di sesso maschile. Forse su questo occorrerebbe specificatamente concentrarsi, trovare delle forme che li aiutino ad aprirsi di più, e la scrittura, anche la più semplice, è uno strumento molto efficace. Credo anche che molti problemi di violenza si potrebbero risolvere più facilmente aprendo breccie nel disagio di questi giovani attraverso il racconto di sé.



*Barbara Mapelli insegna Pedagogia delle differenze di genere presso l'Università di Milano Bicocca. Tra le ultime pubblicazioni "Vivencia. Conoscere la vita da una generazione all'altra" (To. 2003); "Dopo la solitudine. Pedagogia narra tiva tra donne e uomini" (Mi. 2007), "Nuove virtù. Percorsi di filosofia dell'educazione" (Guerini 2004); è coautrice di "Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere" (Guerini 2001) e ha curato, con Gabriella Seveso, l'antologia "Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione" (Guerini 2003).

Il gesto pensoso e solitario



Stiamo osservando una delle immagini più note della pittura romana, salvatasi a Pompei. Il livello tecnico padroneggiato dall'artista nel primo secolo dopo Cristo, anonimo autore di un ritratto di fanciulla senza data precisa (una delle Muse? Una giovinetta di nobile lignaggio, intenta a scrivere sulla tavoletta incerata i suoi sospiri d'amore? Qualche ricordo?), non può che emozionarci. Di certo, non ci lascia indifferenti; oltre che per la bellezza dell'opera, per la sua improbabile unicità. Non è infatti azzardato supporre che, come tanti altri stili pittorici o plastici, essa appartenesse a un genere temati-

co di scuola. A una consuetudine allora «alla moda, volta a mostrare che le donne di una certa qual famiglia agiata, beninteso, meritassero di essere riconosciute socialmente come scrittrici (e lettrici). Escluderei ogni ironica insinuazione; ogni sarcasmo maschile riferiti a quel gesto impacciato, sospeso. Quasi si trattasse di una maligna calunnia per la palese impotenza grafica di colei che «in tal attardarsi» venne ritratta. La composizione nel suo insieme conchiuso, con le altre notizie storiche, lascia piuttosto pensare che l'immagine, tra le molte di un genere apprezzato, non costituisse perciò un unicum. Lo dimostra il dittico della coppia intitolato "Terentius Neo e la sua sposa", salvatosi sempre a Pompei e conservato pure al Museo Archeologico Nazionale di Napoli, databile tra il 55 e il 79 d.C. L'affresco, anch'esso di grande suggestione, ritrae la donna nella stessa postura della fanciulla misteriosa, come se però avesse appena cessato di scrivere; mentre il dominus stringe, guardando

il pittore, un rotolo di papiro in verticale quasi a voler serbare le parole di lei. Bensì il prototipo di una serie; di cui non si conoscono altri ritrovamenti di poco anteriori o posteriori. Gli altri ritratti andarono distrutti non solo - in quel caso - dalla lava o dalle naturali catastrofi, dalle deturpazioni e dai saccheggi, piuttosto a causa dei profondi mutamenti culturali introdotti dall'avvento della prima fase della cristianità. I quali decretarono la fine di una mentalità, che era andata facendosi sempre più favorevole, nel tributare valore alla nozione di individuo, alle sue libertà potenziali, e che, rispetto alle donne, stava emblematicamente a indicarne l'emergente legittimazione sociale. Fino al punto - come qui vediamo - da rappresentarle (fosse stata, improbabilmente, anche una soltanto) nell'atto di scrivere.

(Duccio Demetrio, *Congetture attorno a un'origine. Quello stilo tra le labbra*, in B. Mapelli, *Soggetti di storie*, pag. 7,8)

Primo ingresso delle assenti

Assenti dallo spazio visibile della scrittura, anonime quindi, senza nome nel passaggio da quello del padre a quello del marito, le donne sono sempre state custodi di un segreto, quello della propria vita, che a lungo non ha potuto essere raccontata, diventare una storia: un segreto che ha riguardato metà dell'umanità. «Le custodi del segreto meglio nascosto al mondo/Le vite private di mezza umanità, niente meno»¹. Un segreto ben nascosto, fino a non molto tempo fa. «Le donne non hanno niente di selvaggio in se stesse,/Sono invece previdenti,/Contente, nella stretta e calda cella del loro cuore,/Di mangiare un pane polveroso»². Eppure, per le assenti, proprio

l'autobiografia sembra un'opportuna via di accesso alla parola scritta, la possibilità di dirsi — nel proprio desiderio, esperienza e pensiero — di un io rimasto sempre inespresso. Nella storia letteraria del primo Novecento, anche in Italia, mentre sfiorisce e crolla il mito della donna ignorante, fanno ingresso alcune, numerose scrittrici, e il racconto autobiografico, celato in una scrittura romanzesca o esplicito, è la scelta più praticata, perché lì le donne possono dirsi, dire delle loro vite, dei loro amori, delle ribellioni o rassegnazioni all'esclusione sociale. Male accolte, naturalmente, dalla critica maschile, dalla sorpresa malevola di chi vede le custodi improvvisamente abbandonare il

loro segreto, svelarlo. Penne più che abili e autorevoli si scagliano contro il genere letterario della scrittura di sé, genere considerato minore, che a un tempo favorisce l'ingresso delle donne e rende evidente il femminilizzarsi degli stessi uomini.

Per effetto di esso, sono state spalancate le porte alle donne, esseri sommamente affettivi e pratici, che, come sogliono leggere i libri di poesia sottolineando tutto ciò che consuona con le proprie e personali avventure e disavventure sentimentali, così si trovano sempre a grande agio quando sono invitate a vuotare le loro anime; né della mancanza di stile si danno troppo pensiero, perché, come è stato detto argutamente: «Le

style ce n'est pas la femme». Le donne baccheggiano nella letteratura moderna, perché gli uomini stessi si sono, esteticamente, alquanto infemminiti³

Ma le preoccupazioni di contaminazione letteraria cui può condurre il «bacillo dell'autobiografia»⁴ non sono solo di ordine estetico: da solo esso non potrebbe giustificare ironie e livori cui è sottesa, come sempre accade, una grande paura. Quando una donna si racconta e svela il segreto della sua vita, narra di una condizione che è la sua e delle altre, di qualcosa di cui le donne stesse sono state custodi e complici, sottoposte alla norma maschile. E allora, sia che si rivolga al suo sesso che agli uomini, la sua storia diviene una denuncia, assume un valore sociale che cambia il patto tra autrice e lettrici/lettori, nella sua novità lo necessita alla reinvenzione.

È il caso, ad esempio, dell'autobiografia femminile italiana più famosa del primo Novecento, *Una donna*, di Sibilla Aleramo. La scrittrice racconta di un periodo della sua vita, l'abbandono del marito, la rinuncia, imposta, al figlio. Il suo dolore personale, la scelta di andarsene, vivono in una scrittura di sé, che si propone nella doppia valenza della denuncia sociale e del bisogno di farsi ricordare dal figlio.

Mi sedevo al tavolino per scrivere delle pagine in cui rinnovavo gli appelli già lanciati alla società da ben altri ingegni, ma che io improntavo di lagrime e di sangue [i Mio figlio, mio figlio.., non potrò più raccontargli la mia vita, la storia della mia anima.., e dirgli che l'ho atteso per tanto tempo! Ed è per questo che scrissi. Le mie parole lo raggiungeranno.⁵

La narrazione autobiografica si muove tutta sul doppio binario di un'intenzione rivolta a un ascolto sociale, alla costruzione di una solidarietà femminile e a un lettore privilegiato, il figlio, cui invia una richiesta d'amore. Le parole e l'architettura scelta per la storia possono essere le medesime: la scrittura femminile rompe i canoni e le rigidità dei consueti generi letterari, frammenta, moltiplica e rinnova i significati del patto con la lettura.⁶ Il testo di Sibilla Aleramo non ha alcuna neutralità, è la storia di dolore di un soggetto, di una donna, è la narrazione di una condizione collettiva femminile e richiama alla non neutralità anche chi legge, stabilisce una relazione, propone un'interrogazione in cui l'appartenenza sessuale diviene centrale.

da Barbara Mapelli "Soggetti di Storie" pagg. 46/48

NOTE

1 Carolyn Rizer, cit. in Carolyn G. Heilbrun, *Scrivere la vita di una donna*, La Tartaruga, Milano 1990, p. 82.

2 Louise Bogan, *ibidem*

3 Benedetto Croce, *Breviario di estetica*, Laterza, Bari 1969, p. 143.

4 La frase è del critico Pelizzi, citato da Patrizia Guida, «Scrittura di sé e parola del corpo», in Marisa Forcina (a cura di), *Progetti e bisogni e progetto di sé*, Milella, Lecce 2005, p. 75.

5 Sibilla Aleramo, *Una donna*, Feltrinelli, Milano 1977, pp. 202-3.

6 Sono ben consapevole che parlare di scrittura femminile apre su una problematica assai complessa, che si compone di molti interrogativi intorno al senso di quell'io narrante, individuale e collettivo, che dichiara la propria appartenenza sessuale. Riprenderò in un capitolo successivo alcuni spunti su questo tema, che emergono con particolare significatività, anche in Italia, dopo gli anni Settanta del Novecento, ma che hanno un percorso di riflessione molto più lungo e ricco di storia.

Il cielo sopra Berlino e le nuove frontiere della laicità

Nella Berlino abitata da una pluralità di etnie e professioni religiose non ha suscitato alcun entusiasmo il referendum indetto a sostegno dell'insegnamento religioso. Ha votato il 29 % degli aventi diritto: di questi, solo il 48% si è dichiarato a favore e il 51% contrario.

È un esito che riflette lo stato d'animo di una città in cui il 60 % degli abitanti si dichiara "non credente" ma dove una minoranza politicamente agguerrita ha spinto perché nelle scuole ci fosse un insegnamento obbligatorio della religione, su iniziativa di un'associazione di cattolici e protestanti con l'appoggio esterno -potremmo dire, se fossimo in Italia- di alcuni gruppi musulmani.

Un insegnamento religioso che ora c'è già ma, ahimé, è solo facoltativo, mentre è obbligatorio fin dal 2006 l'insegnamento di "etica" i cui contenuti sono i valori fondamentali della costituzione tedesca e i principi della convivenza civile.

La proposta referendaria mirava a metterli sullo stesso piano imponendo la scelta tra avvalersi dell'uno o dell'altro. Buoni cittadini o buoni religiosi? e perché non lascia

re alla scuola la responsabilità di formare cittadini e alle parrocchie e alle strutture religiose quello di formare buoni credenti?

Colpisce che, mentre una città che esce dalle sofferenze dell'integralismo e dei suoi muri intrisi per il controllo della vita e delle coscienze, difende il pluralismo e chiede alla scuola di non abdicare sul fronte della tenuta etica basata sui valori di cittadinanza, in Italia il pontefice abbia ancora una volta cercato di razionalizzare il confessionarismo della scuola statale proprio tirando la coperta della laicità fino a snaturarla. Ha infatti affermato che "l'ora di religione è parte integrante della scuola italiana ed è esempio di laicità positiva". Il vecchio vizio di aggettivare la laicità distinguendone una buona e una cattiva, o forse solo una apparente e conciliante e una che non ha bisogno di alcun aggettivo perché o si è laici o non lo si è e non c'è nulla da aggiungere.

Questi sottili distinguo sono possibili solo nel nostro paese dove le proteste dei vescovi fanno riapparire miracolosamente finanziamenti per le scuole private negati alla scuola statale e dove nulla deve turbare il bel giardino del Vaticano che l'Italia è sempre stata.

(Aprile 2009)

MOZIONE FNISM

Foggia... una storia

Quarant'anni di esperienza montessoriana

Conversazione con Lidia Ferretti Pepe*

A cura di Fiorella Palazzesi



A Foggia, nel 1966, tre donne tutte nate nel 1926, differenti nel carattere e nel modo di agire, unite dalla passione profonda per l'azione educativa, dal loro rigore morale, dalla loro tenace volontà, iniziano una battaglia difficile per raggiungere un ideale comune.

Lidia Ferretti Pepe, Maria Teresa Trifiletti Forcella, Maria Giovanna De Gregorio Schirone realizzano un'opera che in Puglia mancava, una scuola Montessoriana, nido ed elementare, convenzionata con il comune e lo Stato, e raccontano il loro percorso e le loro esperienze nel libro *Foggia... una storia*, editore Palmisano, Foggia, 2009.

Questo libro, ricco di documenti, di testimonianze di modello pedagogico montessoriano rilasciate da maestre, assistenti all'infanzia, coordinatrici pedagogiche che hanno lavorato durante i 40 anni di attività nelle scuole montessoriane foggiane, forniscono un archivio di esperienze didattiche e amministrative senz'altro utili per chi voglia intraprendere con successo la strada seguita dalle autrici del libro.

Il loro lavoro è stato sempre sorretto dalla convinzione che il bambino è al centro del sistema educativo e che l'educazione, come diceva Maria Montessori in *La mente del bambino*: «non è ciò che il maestro dà, ma è un processo naturale che si svolge sponta-

neamente nell'individuo umano; che essa non si acquisisce ascoltando delle parole, ma per virtù di esperienze effettuate nell'ambiente».

«La storia delle scuole Montessori di Foggia ha ufficialmente inizio nell'anno 1966, con la costituzione del Comitato Primo Vere, che si adoperò a favore dell'istituzione, nel 1967, del primo Nido Montessori e della prima Casa dei Bambini» – dice la Franca Pinto Minerva, ordinaria di Pedagogia nell'Università di Foggia, nella prefazione – e le autrici ricordano la nascita delle prime scuole come «un evento davvero coinvolgente, fu l'occasione per avviare rapporti con le famiglie, in particolare con le madri [...] che parteciparono sia economicamente che professionalmente, alcune mamme più preparate si offrirono come educatrici, altre come cuoche».

Si ricreò quello che Maria Montessori aveva realizzato a Roma, a San Lorenzo: l'armonia degli interventi educativi tra famiglia e scuola, tentati e sottolineati come necessari per la buona riuscita dell'intervento educativo, anche dai Decreti Delegati del 1974, ma ancora non raggiunti nella pratica quotidiana della «Scuola Italiana».

Nel libro emerge una solidarietà tra donne che lavorano: le mamme e le insegnanti sono parte di una stessa società e la solidarietà femminile, indispensabile per superare i limiti di una società che non permette alle donne, oppresse dal lavoro di cura, di lavorare autonomamente è una forte motivazione per le autrici, ed a questa attingono forza per continuare nel loro lungo e non facile percorso.

Femministe ante litteram?

Senz'altro seguaci della Montessori che sempre spinse per l'emancipazione della donna e del bambino, due anelli deboli della società che nella «solidarietà» possono trovare la «libertà».

Ma nel libro è anche sottolineato il rigore scientifico della forma-

zione delle insegnanti montessoriane, la necessità di un'analisi rigorosa, puntuale, delle attitudini del bambino, impegnato, attivo e costruttivo nella sua attività quotidiana, della necessaria verifica dei risultati dell'intervento educativo attuato prima di procedere ad un altro step della programmazione.

Preparare materiale sussidiario strutturato e guidare l'allievo all'uso di esso stimolandolo verso un'attività opportunamente predisposta per lo sviluppo delle sue potenzialità è compito delle maestre che sanno «osservare», e utilizzare il «silenzio», l'«ambiente», nel rispetto dei bisogni psico-fisici dello sviluppo del bambino per riuscire ad ascoltare la sua richiesta: «aiutami a fare da solo».

Risalta una scuola che già nel lontano 1966, conosceva l'importanza dell'aggiornamento docenti.



D Il libro è ricco di documenti e di testimonianze: puoi illustrare lo scopo della pubblicazione?

R L'intento mio e delle mie amiche è stato quello di lasciare alla città di Foggia, un documento ricco di dati e testimonianze del nostro lungo lavoro iniziato nel 1966 e proseguito fino ad oggi; un documento inequivocabile.

D Esiste un pregiudizio diffuso sulle scuole Montessori: gli allievi incontreranno difficoltà nel loro futuro di studenti.

R Per tutte le cose difficili da realizzare esistono pregiudizi; è un modo indolore per non affrontare gli impegni. Non mi pare che i nostri ragazzi abbiano incontrato difficoltà nel proseguo dei loro studi, e ciò lo dimostra l'indagine che ho effettuato telefonicamente, intervistando 198 ex-allievi: 139 oggi sono laureati; gli altri stanno terminando i loro studi superiori.

D *Come è nata in voi l'idea di creare un nido montessoriano a Foggia e i successivi ordini di scuole, materna ed elementare?*

R L'idea del nido è sorta come conseguenza di diverse situazioni. Foggia nel 1966 era sprovvista di una struttura in cui le mamme lavoratrici potessero lasciare i loro bambini, essendo terminata l'esperienza di un nido istituito precedentemente come sperimentazione, da un Istituto superiore.

Noi avevamo il Comitato "Primo Vere", un servizio di baby-sitter, consapevoli che la città non offriva alcun servizio alle donne che lavoravano. Compiuto il primo passo, i successivi sono stati una conseguenza.

D *Quali sono i punti cardine di una scuola di indirizzo montessoriano?*

R I punti cardine sono pochi, ma determinanti: un ambiente e una maestra preparata all'osservazione; materiale di sussidio scientificamente determinato.

D *Cosa vuol dire osservazione degli alunni per una maestra montessoriana?*

R Una maestra montessoriana osserva il bambino che ha davanti con lo «spirito di uno scienziato»: osserva come si muove, individua gli interessi predominanti, gli offre gli stimoli utili, rispetta il suo iter di apprendimento, sostenendolo quando è incerto, gratificandolo quando è scontento, fortificandolo per le prove nuove e attente, vigila, come se dovesse nascere dal terreno una bella piantina. Annota le varie tappe raggiunte, su griglie di osservazione.

Sembra retorica questo mio dire? Io dico nel libro che è possibile, se la maestra è ben preparata e crede in ciò che fa.

D *Che tipo di rapporto avete avuto con i docenti del nido e della scuola elementare?*

R I rapporti sono stati privi di competitività, ampiamente costruttivi; siamo sempre state

bene insieme; ci siamo aggiornate e impegnate; abbiamo condiviso problemi, ansie e offerte, gratuitamente, ore e ore di lavoro per costruire questa nostra scuola. Abbiamo partecipato ad una serie inimmaginabile di riunioni, studiate e sostenute esami per la nostra formazione, letto libri, discusso, pranzato e festeggiato sempre insieme.

D *In quale anno è stato possibile inserire bambini diversamente abili e quali figure professionali hanno partecipato?*

R Il primo bambino con difficoltà fu accolto nel nido nell'anno scolastico 1967-1968. Con il passare degli anni il numero di questi bambini aumentò e nell'anno scolastico 2006-2007 furono 34 con 27 maestre di sostegno.

Nella sola scuola elementare, prima è stata presente l'equipe socio-psico-pedagogica dell'"Ente Nazionale Protezione del fanciullo", con il compito di individuare il deficit e fare una diagnosi (funzionale) perché la maestra conoscesse l'handicap dell'alunno.

Dal 1978 questo Ente è stato sostituito dall'AIAS, divenuto in seguito CPH (Consorzio Provinciale per Handicappati) con la presenza a scuola programmata di uno psichiatra, una psicologa, un assistente sociale, tre terapisti, un insegnante di sostegno che collaboravano a seconda del caso, con le maestre, servendosi anche del materiale di sussidio montessoriano, presente nella classe.

I bambini normo-dotati hanno sempre vissuto la diversità come un momento per migliorare se stessi e non per giudicare, e i bambini con deficit sono stati sempre partecipi di tutte le attività della scuola. Sono sempre stati accolti con la quasi certezza che il materiale sensoriale e il rapporto individuale che la maestra ha con il bambino potessero essere utili per integrarlo nel gruppo classe.

D *L'obiettivo della scuola montessoriana qual è stato?*

R Il messaggio lasciato da Maria Montessori che dice: «Aiutami a fare da solo».

Ciò vuol dire acquisire autonomia, consapevolezza delle proprie abi-

lità e capacità, diventare anche bravi cittadini.

D *Quale esperienza esplicativa dimostra di più lo stile della scuola attiva?*

R Riprendo l'esperienza quasi quotidiana montessoriana, raccontata anche nel libro. Quando in cucina a causa della presenza di un numero minore di bambini, restava del cibo non cotto, venivano nella mia stanza gli alunni di quinta elementare e suddividevano questi alimenti, li pesavano e, conoscendo i prezzi delle merci riportati nelle mie bolle di consegna, calcolavano il costo del cibo trasformandolo in etti, facevano dei sacchetti che andavano poi ad offrire al personale della scuola; e qui partiva una serie di calcoli e resti. L'operazione aveva termine insieme a me, con il controllo di quanto avrebbero dovuto incassare e quanto realmente avevano incassato.

Nella "Casa dei bambini" la scuola attiva significava rispetto dell'ambiente con la cura delle piante e dei fiori, collaborazione nella cucina (grattugiare il formaggio, pulire la verdura, mettere le tovaglie, ecc.) così i bambini si sentivano a proprio agio e rispettavano la scuola come proprio ambiente.

D *Come conciliare il metodo Montessori con le nuove tecnologie?*

R Il computer è uno strumento scientifico e come tale viene presentato e usato come tutto il materiale di sussidio. In genere viene presentato ai bambini dopo che hanno raggiunto la capacità manuale per scrivere e disegnare, inoltre questo strumento ha in sé, come tutto il materiale montessoriano di sussidio, il controllo dell'errore.

* Lidia Ferretti nata a Parma nel 1926, ha conseguito il titolo di studio a Genova.

Residente a Foggia dal 1952 è tra le fondatrici della sezione di Foggia dell'Opera Nazionale Montessori nel 1966. Ha operato in modo incisivo nell'istituzione di scuole private cedute poi allo Stato.

L'inizio dell'avventura



"Prima, però, mi sia consentito, a nome e per conto dei componenti del gruppo originario e di ogni altro membro aggiunto, fare alcune riflessioni sul sottofondo culturale della nostra attività.

Molto ci impegnammo per quella che oggi si chiama formazione professionale continua, poiché fin dal nostro sorgere eravamo consapevoli della nostra fragilità professionale. Istintivamente perceivamo, e culturalmente capivamo, che la pedagogia teorica era in fase di profondi cambiamenti. Il bambino non veniva più visto come il famoso e storico vaso da riempire, ma come soggetto attivo, bisognoso di poter crescere seguendo itinerari esperienziali nel rispetto delle sue potenzialità naturali. Erano gli anni in cui, tra profonde contestazioni sociali, si tentava appena di uscire dalla pedagogia del ventennio, eretta sui caposaldo "Dio, padre e famiglia", si facevano i primi passi nei confronti dell'intervento educativo sui bambini neonati o poco più, ancora affidati quasi esclusivamente all'ONMI, residuo del regime, che offriva un'assistenza sanitario-assistenziale piuttosto personalizzata e spersonalizzante. Gli asili, così chiamati, erano le istituzioni prescolari non obbligatorie, nel contesto di una pedagogia parzialmente agazziana, spesso applicata attraverso la peggior interpretazione, svilita da notevole pressapochismo.

In questi asili (che brutto termine!

ricetto-ricovero-rifugio) non c'era traccia di intervento individualizzato, di rispetto del bambino; dominante era l'assistenza. Questo era lo spirito della pedagogia applicata di quei tempi, figlia di una filosofia che non si poneva il problema della conoscenza della psicologia, scienza quasi nuova che giungeva a noi scavalcando con fatica i confini e attraversando con difficoltà gli oceani, ma che altrove era già impegnata e si impegnava nel campo dell'educazione, studiando le caratteristiche dell'età evolutiva.

E noi, in tutto questo?

Negli anni che hanno fatto seguito agli inizi della nostra attività abbiamo chiesto l'aiuto necessario e ci siamo fatte accompagnare e sostenere da studiosi e studiosi del pensiero montessoriano e della psico-pedagogia moderna, capaci di migliorare la nostra professionalità e di infondere in noi entusiasmo, coraggio, fiducia. Dovevamo tutte, Comitato "Primo Vere" e Opera Montessori, riscaldarci ad una fiamma viva per poterci impegnare nei diversi ruoli che ciascuna ricopriva nelle varie imprese a cui avevamo dato vita: la nascita delle scuole (prima fra tutte); i corsi di studio, perché le allieve del Nido potessero conseguire la qualifica di Assistente all'Infanzia ad indirizzo montessoriano; i corsi per l'acquisizione delle competenze nel campo della creatività, per le maestre della

Casa dei bambini; il tempo pieno, per la scuola elementare, con le attività integrative; le attività inerenti la vita religiosa;

l'Associazione dei genitori e il Comitato Scuola; il coinvolgimento delle Istituzioni.

Sono semplici enunciati questi, ma che richiedono riunioni e riunioni, preventivi e bilanci, ricerche e ricerche, perché era una nostra caratteristica individuare la qualità dei tecnici e degli operatori per un soddisfacente raggiungimento dell'obiettivo.

Dovevamo metterci a confronto con altre realtà operative per poter migliorare la nostra attività e consolidarla, essere aperte e sensibili ai richiami, ai consigli e alle stimolazioni.

E' lungo l'elenco dei momenti teorico-culturali promossi e vissuti all'esterno; innumerevoli quelli gestiti e partecipati all'interno delle nostre organizzazioni con incontri-scuola. Inter-scuola, extra-scuola (specialmente a favore della scuola elementare). Solo gli operatori sanno quanti sono stati quei momenti!

Molte sono state le visite presso organizzazioni similari di altre città.

Alcuni interventi sono stati generici e puramente culturali, altri sono stati settoriali e pratici.

Decisamente il Comitato "Primo Vere" prima e la Sezione di Foggia dell'Opera Montessori poi, hanno sempre svolto, con singolare caparbietà, una intensa attività a favore delle organizzazioni educative della città, storicamente afflitta da una pesante disoccupazione intellettuale, al fine di promuovere formazione, aggiornamento e lavoro.



I Carabinieri nella Resistenza

Anna Maria Casavola

"7 Ottobre 1943 la deportazione dei Carabinieri romani nei Lager nazisti"

Ed. Studium - 2008

di Rita Gravina

La lontananza cronologica da un passato che pure è, nella storia di lungo periodo, estremamente presente e vivo permette di prendere in considerazione nell'analisi di quella che è stata la Resistenza, fatti, luoghi, protagonisti ignorati fino ad oggi dall'analisi storiografica.

è quello che ha fatto Anna Maria Casavola nell'indagare, con la pubblicazione del suo libro "7 ottobre 1943 La deportazione dei Carabinieri romani nei Lager nazisti" edito da Edizioni Studium, sulla sorte dei 2000, 2500 carabinieri che, il 7 ottobre 1943 furono consegnati nelle caserme a Roma, disarmati ed avviati ai campi di concentramento tedeschi.

Una storia ignota ai più, anche tra gli specialisti, che scrive una pagina di valore morale e civile inestimabile la cui conoscenza non può che essere di aiuto in un momento in cui e da più parti, si tenta di appiattire ed annegare il senso della Resistenza italiana in una notte della scienza e della coscienza in cui tutte le vacche dovrebbero essere grigie.

L'autrice di 7 ottobre 1943 analizza con accuratezza il ruolo che i carabinieri ebbero durante quel drammatico periodo storico all'indomani dell'8 settembre '43 nella capitale, che aveva visto i militari dell'Arma battersi contro i tedeschi già il giorno successivo all'armistizio e poi combattere a Napoli per liberare la città.

Sono chiamati a mantenere l'ordine pubblico in una città che attiva una Resistenza soprattutto non armata, molto diffusa e, spesso, condivisa e sostenuta proprio dai carabinieri che, appellandosi al giuramento di fedeltà al re, e quindi allo Stato, si riconoscono nella popolazione, che debbono controllare ma che soprattutto

vogliono aiutare ed aiutano.

In troppe occasioni i carabinieri, molti dei quali prendono la via delle montagne, rifiutano la convivenza con i nazifascisti. Il 7 ottobre 1943 perciò, su ordine di Rodolfo Graziani e del Comandante generale ad interim Casimiro Delfini, i carabinieri di stanza nella città vengono radunati nelle caserme, disarmati e consegnati ai tedeschi. Quest'ultimi, non fidandosi di loro per l'attuazione dei piani di controllo della città e delle azioni contro gli ebrei, che hanno in mente e che culmineranno con la razzia del ghetto, di nemmeno dieci giorni dopo, il 16 ottobre appunto, si propongono di annientare ogni loro possibile resistenza con la deportazione.

Anna Maria Casavola documenta, in rapporto a questo episodio, il ruolo del Maresciallo Rodolfo Graziani, ministro della Difesa



nazionale della RSI, cioè del risorto Stato fascista, che condivideva con lo stesso generale Delfini e i tedeschi la sfiducia nei confronti dell'Arma, e quello degli alti vertici dei Carabinieri che, a fronte delle misure repressive minacciate, ritengono non potersi disobbedire all'ordine di Graziani, ben sapendo che quello che si sta preparando contro i loro uomini, è una rappresaglia che li porterà, maltrattati ed oltraggiati, verso i campi di concentramento tedeschi. Ne emerge l'inganno di cui i carabinieri furono oggetto non solo da parte dei tedeschi e dei fascisti ma anche da parte dei propri superiori.

Interessante appare l'ipotesi interpretativa rispetto al ruolo che i carabinieri ebbero nell'arresto e la detenzione di Mussolini che spiegherebbero la libertà di

fuga goduta dal re verso l'Italia del Sud.

La prigionia nel ruolo di "internati" e non di prigionieri, status senza alcuna tutela, il desiderio di resistere oltre tutto e contro tutto, la presa di coscienza del valore civile di questa resistenza senza armi, antifascista e antinazista, portata avanti nei Lager in condizioni disumane, e che fa nascere il sentimento di appartenenza ad una patria ferita ed umiliata ma non doma, è raccontato dall'autrice, attraverso i documenti, le lettere, i diari e le memorie di quelli che riuscirono a tornare, con attenzione, serenità.

L'accurata contentestualizzazione dei documenti non ci permette mai di scivolare dalla partecipazione intellettuale ed emotiva al compatimento.

Le fonti tra le più varie ci propongono molti inediti soprattutto quelli dell'Archivio dell'Ufficio storico dello Stato Maggiore dell'Esercito e dell'Archivio storico dell'Arma dei Carabinieri nonché dell'Archivio centrale dello Stato, che permettono all'autrice di scavare in profondità e motivare le sue tesi con estrema correttezza storiografica.

Ella ci rende note le lunghe giornate dei Lager fatte di lotta per la sopravvivenza fisica e morale, di rifiuti reiterati di adesione alla RSI a fronte di fame e maltrattamenti di ogni genere, che spesso portano alla morte, di notizie che pure giungevano nei campi dei progressi degli Alleati, che facevano intuire una sempre più vicina fine della guerra segnata dalla liberazione di Roma, dallo sbarco in Normandia, dall'attentato ad Hitler ed infine l'arrivo dei liberatori ed il ritorno.

Questa serenità non le impedisce di documentare le cocenti delusioni del ritorno, segnato dalla solitudine e dalla irriconoscenza, le assoluzioni benevole di Delfini e Graziani nei processi da loro subiti, all'indomani della fine della guerra e in cui passa la giustificazione della buonafede, l'occultamento del numerosissimo materiale di denuncia delle persecuzio-

ni subite nei campi di prigionia dai militari, come la documentatissima relazione scritta in Lager dal magg. Beniamino Andreatta, inviata a Ferruccio Parri il 29 agosto 1945 e mai pervenuta nelle sue mani. Quella relazione doveva essere il primo passo per ricostruire una memoria di ciò che era stato il calvario degli IMI, molti dei quali non fecero ritorno. La relazione è stata ritrovata dall'autrice nel corso della presente ricerca e pubblicata nell'appendice di documenti.

Ad Anna Maria Casavola tutto il merito quindi di aver portato alla luce e reso leggibile storicamente un fatto, quello del disarmo e della deportazione dei carabinieri romani, inserendolo nella più ampia storia della Resistenza della città e della nazione. A noi il piacere e l'interesse di una lettura, che pur nella sua complessità, si mantiene piana, scorrevole e avvincente.

La somma di questi pregi fanno di 7 ottobre 1943 una lettura da consigliare non solo agli addetti ai lavori ma anche ai giovani nelle scuole per un approccio con la Storia. coinvolgente ed accattivante.



Dove sta la vergogna?

"Se uno fa il professore, il burocrate, l'impiegato al catasto si vergogna di dire quello che fa. Se invece dice al figlio: faccio il tornitore alla Ferrari lo dice con il sorriso, con orgoglio e dignità"

(da "La Repubblica" 12 gennaio 2009). L'ultima boutade del ministro Brunetta -che ci piacerebbe ignorare sdegnosamente, ma che merita invece attenzione proprio per il pulpito da cui proviene- è uno stimolo a dare una sbirciatina dal buco della serratura per carpire l'immaginario diffuso relativamente ai pubblici dipendenti, a partire dagli insegnanti, che non sarebbero in grado di raccontare con dignità e orgoglio ai figli che cosa fanno. Li vediamo osservare preoccupati i loro figli e chiedersi se davvero si vergognano del loro lavoro e se si sentirebbero più forti e solidi con un genitore tornitore alla Ferrari. E in questo caso, sarebbe merito del mansionario del tornitore o della mitizzata Ferrari?

E poi la loro crisi dipenderebbe dal lavoro del genitore insegnante -attività, come è noto, dai contenuti fumosi ed equivoci- o dalla scuola che è obiettivamente difficile possa reggere al paragone con la Ferrari?

Pure sembrerebbe lapalissiano affermare che gli insegnanti insegnano: certe materie, a certe fasce di studenti, in scuole alle quali sono assegnati con una trafila trasparentissima e tutta impiegatizia, in cui il numero di figli e dei familiari a carico contano più dei meriti professionali, delle esperienze e dei titoli. Alcuni lo fanno bene, altri meno bene, altri ancora in maniera addirittura eccezionale.

Ma ciò che è davvero inquietante è che il ministro praticamente dichiara di non sapere come riempiono il loro tempo gli insegnanti quando sono liberi da problemi -veri o falsi- di salute e non sono in preda a crisi di assenteismo (ma questo è oggetto di un'altra edificante esternazione dello stesso ministro).

Certo le novità in serbo per gli insegnanti devono essere proprio inquietanti se hanno bisogno di essere precedute da simili premesse volte al discredito e all'umiliazione di un'intera categoria!



○ LEGGI DIFFONDI ABBONATI

L'ECO della scuola nuova

PER DARE PIÙ FORZA ALL'ASSOCIAZIONISMO DEGLI INSEGNANTI

ccp n. 51494003 intestato a "L'Eco della scuola nuova"

ccb "BANCA DI ROMA" Intestato a Fnism-Federazione

Nazionale Insegnanti

IBAN: IT 77 E 03002 03294 000400200573

Via Rocca di Papa, 113 - 00179 Roma

Abbonamento ordinario € 25,00

Abbonamento sostenitore € 50,00

A Carlo Ottino

**figura storica
della Fnism,
i nostri auguri
per gli 80 anni
con la certezza
di un impegno
ancora lungo
all'insegna
della consueta
lucidità**

Livelli di laicità

Di Antonia Sani*

Ricordo di aver provato sorpresa in occasione di alcuni rilievi mossi al Trattato di Lisbona da associazioni internazionali che contestavano la presenza dell'insegnamento religioso nelle scuole per il rischio di proselitismo.

Quel timore mi sorprende, poiché del tutto estraneo al nostro panorama nazionale, dove la laicità della scuola è piuttosto messa a repentaglio dalla presenza invadente della religione cattolica, alla quale, sempre più, gerarchie ecclesiastiche e politici devoti tentano di uniformare il quadro degli insegnamenti curricolari.

Una recente indagine di Pino Patroncini sulla base dello studio comparato « Des maitres et des Dieux - Ecoles et religions en Europe », St. Etienne 2005) mi ha aperto gli occhi su una realtà poco nota a italiani e italiane.

Nella quasi totalità dei paesi dell'UE, (con eccezione parziale di Francia, Ungheria e Slovenia), l'insegnamento religioso, facoltativo - più spesso obbligatorio con possibilità di esonero - è compreso nell'orario scolastico, nella maggior parte dei casi senza alcuna alternativa, ma solo in tre Stati riguarda una sola religione (cattolica in Italia, ortodossa in Grecia e Cipro, islamica in Turchia); generalmente sono previsti gli insegnamenti delle religioni prevalenti tra la popolazione del luogo.

(Da qui si comprende il timore di un'azione didattica ispirata al proselitismo, che può rappresentare l'altra faccia del pluralismo...).

Dalla ricerca non emergono elementi relativi alle modalità di reclutamento e di retribuzione dei docenti delle varie religioni; per la maggior parte dei paesi si fa riferimento a un generico "controllo dello Stato", che, tuttavia, - in assenza di ulteriori chiarimenti - un po' rassicura e un po' spaventa...

Sono dunque più laici dell'Italia la gran parte dei paesi dell'UE? Certamente lo sono, se per laicità si intende la pari dignità riconosciuta a tutte le fedi religiose. Ma se per laicità intendiamo la difesa

della formazione critica delle giovani generazioni, l'educazione al rispetto essenziale dei valori civili, all'autonomia della coscienza dall'imposizione di valori ultraterreni, (di cui ciascuna religione si ritiene la legittima detentrica e come tale è accolta nella scuola pubblica), allora è necessario riconoscere che i livelli di laicità sono davvero molteplici e arduo è il passaggio al livello superiore, qualsiasi sia il contesto storico, socio-politico delle diverse comunità. Un esempio illuminante è rappresentato dal referendum di Berlino della primavera scorsa. Come si ricorderà, un'associazione di cattolici e protestanti sostenuti da gruppi di musulmani moderati ha raccolto le firme per un referendum al fine di mettere sullo stesso piano dell'"Etica" - materia obbligatoria in quel Land - l'insegnamento religioso, attualmente facoltativo. Il referendum è clamorosamente fallito, dimostrando che il livello di laicità della maggioranza dei berlinesi è di qualità superiore rispetto a quello della maggioranza dei cittadini europei.

Ma un livello ancor più elevato di laicità è stato raggiunto recentemente nel nostro paese con l'importante sentenza del TAR del Lazio (sent. 7076 del 17 luglio u.s.). La sentenza ha accolto due ricorsi proposti nel 2007 e nel 2008 da numerose associazioni laiche, confessioni religiose, studenti maturandi, per sottrarre l'assegnazione del credito scolastico ai docenti di r.c. - cui sono equiparati i docenti di attività alternative - nei rari casi in cui vengano svolte con discriminazione di coloro che volontariamente o giocoforza trascorrono l'ora di r.c. privi di docenti. Il TAR del Lazio nella circostanza, articolatissima sentenza afferma tra l'altro che "sul piano giuridico, un insegnamento di carattere etico e religioso, strettamente attinente alla fede individuale, non può assolutamente essere oggetto di una valutazione sul piano del profitto scolastico.." e ancora "In una società democratica certamente può esse-

re considerata una violazione del principio del pluralismo il collegamento dell'insegnamento della religione con... vantaggi sul piano del profitto scolastico...."

In altre parti il giudice amministrativo tratteggia l'aspetto particolare dell'irc, che non è una materia "come le altre", infatti "qualsiasi religione - per sua natura - non è né un'attività culturale, né artistica, né ludica, né un'attività sportiva, né un'attività lavorativa..."

Queste ultime considerazioni ci portano in medias res, nella quotidianità scolastica, a riconsiderare la spinosa questione dell'"attività alternativa". Il TAR nega esplicitamente il parallelismo tra un'attività alternativa e l'ora di religione, in contrasto con ciò che avviene in realtà. Da molte parti, in particolare dai genitori dei bambini e bambine della scuola primaria, un'attività alternativa è richiesta, addirittura invocata, per non essere costretti a "fare religione". Anche gli studenti in non pochi casi vorrebbero una disciplina alternativa inerente allo studio dei diritti umani, etica laica... Tutti e tutte costoro mostrano di ritenere l'ora di religione una prerogativa inamovibile del Vaticano. Questa sentenza, che tocca livelli alti di laicità, va fatta conoscere. Può contribuire a far emergere la sensazione del privilegio ingiustamente subito in uno Stato democratico e a orientare le future battaglie non verso l'orizzonte del pluralismo di insegnamenti religiosi nell'orario obbligatorio, ma verso un orario obbligatorio "laico", sul modello francese, ungherese, sloveno. Un orario che preveda la presenza dell'irc nelle scuole - da noi imposta dal Concordato - almeno non nell'orario obbligatorio, con una richiesta di revisione dell'Intesa del 1985 responsabile dell'attuale collocazione.

La sentenza 7076 può animarci verso ciò che oggi pare impossibile.

* **Coordinatrice dell'Associazione Nazionale per la Scuola della Repubblica**

Sassi del Mediterraneo

Di Margherita Calò*

La neonata Associazione ONLUS SORRISIAMO, in collaborazione con la Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti - Sezione di Napoli/Procida, nell'ambito delle attività promozionali del Centro di Riferimento Regionale per i pazienti affetti da Chelo-Gnato-Palato-Schisi e Malformazioni Oro-Maxillo-Facciali della Seconda Università di Napoli, ha organizzato dal 24 al 30 aprile una manifestazione culturale, abbinata ad una scientifica: SASSI del Mediterraneo - Scienza Arte Spettacolo Scuola Immagini.

L'Arte e Immagini sono state interpretate ed inserite nel 1° Concorso di disegno dallo stimolante soggetto: - L'amore per un sorriso -, riservato ai piccoli dai 18 mesi ai 13 anni, particolarmente per pazienti ospedalizzati ed ex-ospedalizzati.

Hanno partecipato, oltre ai bimbi del Centro di Riferimento Regionale per i pazienti affetti da Chelo-Gnato-Palato-Schisi e Malformazioni Oro-Maxillo-Facciali della Seconda Università di Napoli, i pazienti del Reparto Pediatrico del Secondo Policlinico, del 26° Circolo Didattico in esso distaccato. Hanno anche aderito gli alunni dell'Istituto Nuovi Orizzonti di Napoli ed alcune classi della Scuola Media del Convitto Nazionale Vittorio Emanuele, della prof. Nunzia Esposito.

Al Concorso è seguita la Mostra, allestita nella Chiesa di San Giacomo degli Italiani, sede della UCAI di Napoli, dove state esposte tutte le opere pervenute. I disegni hanno rivelato, nella spontaneità esecutiva, la gioia di vivere dei bambini, che seppure sottoposti ad interventi chirurgici e terapie continue, non perdono la visione di mondo colorato, dove predomina il "sorriso" di un SOLE, caldo e splendente. Un elogio particolare va a tutte le insegnanti dei piccoli ed alla Dirigente Rosaria Carannante, per aver favorito, interpretando in pieno lo spirito del Concorso, la naturale semplicità esecutiva dei partecipanti,

specie quelli più in tenera età, senza alterare, con interventi inopportuni di adulti, i risultati finali, che sono stati particolarmente apprezzati dalla Giuria. Per assegnare i Premi, è stata nominata una Giuria, presieduta dal Prof. Fernando Gombos, Presidente dell'Associazione SORRISIAMO, composta da:

Antonio Caliendo - Progetto Museo Aperto di Napoli; - Roberto de Laurentiis - Consorzio Antico Borgo Orefici - ; prof. Giovanni Giosi - Accademia di Belle Arti di Napoli; - Fulvio Gombos - SUN; - Giuseppe Gorga - Salerno in Arte; - Pino Lombardo - UCAI; - Olga Marciano - Salerno in Arte; - Maurizio Piscitelli - MPI; - Alfredo Ponticelli - Ass. allo Sport - Comune di Napoli; - Rosario Rullo - SUN; - coordina Margherita Calò - Fnism. Ai bimbi, è stata data la stessa importanza dei premi per adulti, sicché sono stati tutti riconosciuti, come piccoli/grandi Artisti.

L'esposizione della mostra, inaugurata il 24 aprile 2009 si è conclusa martedì 28, con la Cerimonia di Premiazione.

Tutti i partecipanti hanno ricevuto un attestato ed ai piccoli pazienti sono state conferite 13 coppe, omaggio del Consorzio Antico Borgo Orefici di Napoli, consegnate dal suo Presidente, dottor Roberto de Laurentiis e dalla Vicepresidente dell'Associazione Sorrisiamo, Marzia Masera.

Nell'allestimento dei lavori dei piccoli, sono stati particolarmente apprezzati i cartoni degli eroi dei bimbi, realizzati da tre giovani Artisti del Gruppo TRE Napoli Fuori: Vinicio Marchetti, Francesca Panico e Cosimo Saccone.

L'evento si è rivelato come la "Festa dei colori, del sole, delle emozioni e di tanti, tanti, tantissimi SORRISI", dispensati generosamente con Amore.

Lo Spettacolo che ha allietato la serata ed ha chiuso la prima parte dell'iniziativa, è stato il Concerto dell'Associazione Culturale Accademia di San Giovanni che ha presentato Celebri Melodie Classiche: Ensemble dell'Accademia "San Giovanni", trascrizioni ed arran-

giamenti del Maestro Keith Goodman, anche direttore d'Orchestra. Sono stati eseguiti tra l'altro musiche di E. Morricone, G. Donizetti, D. Shostakovich e canzoni classiche napoletane interpretate mirabilmente dal soprano Serena Stabile.

Nella splendida cornice della Chiesa, vivacizzata dai colori dei disegni dei bambini e la voce celestiale del soprano, accompagnata dalla sapiente esecuzione dell'Orchestra magistralmente diretta, si è vissuta l'esperienza della fusione delle Arti tra presente e passato, che coesistono, si fondono e si compenetrano, consentendo di vivere emozioni che riuniscono ed ipnotizzano spettatori di ogni età. Possiamo dire che l'Associazione ONLUS SORRISIAMO, che si propone tra i suoi obiettivi, quello di sensibilizzare l'opinione pubblica ai problemi legati alle malformazioni maxillo-facciali ed alla ricerca scientifica, che partendo da Napoli coinvolga tutte le regioni del Sud, almeno per una sera è stato perfettamente centrato. Scienza e Scuola sono state rappresentate nella Tavola Rotonda dal tema Il sorriso del bambino tra mente, corpo ed anima che si è tenuta giovedì 30 aprile nella sala degli Affreschi del II Ateneo di Napoli, via Santa Maria di Costantinopoli. Il tema è stato trattato nei vari aspetti scientifici, chirurgici, psicologici, filosofici, didattici, pedagogici e poetici, alla presenza di studenti universitari, alunni di istituzioni scolastiche di 2° grado, docenti di scuole di ogni ordine e grado.

* Responsabile Sezione Fnism di Napoli



La formazione degli insegnanti

Regolamento ministeriale

Schema di decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, recante regolamento concernente "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale del personale docente del sistema educativo di istruzione e formazione, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n.244" (21/5/2009)

IL MINISTRO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA VISTI (...)

ADOTTA IL SEGUENTE REGOLAMENTO:
ART. 1 (Oggetto del regolamento)

1. Nelle more del complessivo processo di riforma della formazione iniziale e del reclutamento dei docenti collegato alla emanazione del regolamento di cui all'articolo 64, comma 4, lettera a) del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, con legge 6 agosto 2008, n. 133, il presente decreto disciplina i requisiti e le modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n.244.

ART. 2 (Obiettivi della formazione iniziale degli insegnanti)

1. La formazione iniziale degli insegnanti di cui all'articolo 1 è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente.

ART. 3 (Percorsi formativi)

1. I percorsi formativi sono preordinati, per tutte le classi di abilitazione, all'acquisizione delle competenze di cui all'articolo 2, comma 1.
2. I percorsi formativi sono così articolati:

a. per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, un corso di laurea magistrale quinquennale a ciclo unico, in deroga a quanto previsto dall'articolo 8, comma 2 del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 22 ottobre 2004, n. 270, comprensivo di tirocinio da avviare a partire dal secondo

anno di corso;

b. per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado, un corso di laurea magistrale biennale ed un successivo anno di tirocinio formativo attivo.

3. I percorsi formativi preordinati all'insegnamento delle discipline artistiche, musicali e coreutiche della scuola secondaria di primo grado e di secondo grado sono attivati anche dagli istituti di alta formazione artistica, musicale e coreutica di cui alla legge 21 dicembre 1999, n. 508, e si articolano nel corso di diploma accademico di II livello e nel successivo anno di tirocinio formativo attivo.

4. Costituiscono parte integrante dei percorsi di cui al comma 1, ai fini degli obiettivi di cui all'articolo 2:

a. l'acquisizione delle competenze linguistiche di lingua inglese di livello B2 previste dal "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue" adottato nel 1996 dal Consiglio d'Europa. La valutazione o la certificazione di dette competenze costituisce requisito essenziale per conseguire l'abilitazione.

b. l'acquisizione delle competenze digitali previste dalla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006. In particolare dette competenze attengono alla capacità di utilizzo dei linguaggi multimediali per la rappresentazione e la comunicazione delle conoscenze, per l'utilizzo dei contenuti digitali e, più in generale, degli ambienti di simulazione e dei laboratori virtuali.

5. I percorsi di cui ai commi 2, lettera b) e 3 possono prevedere periodi di tirocinio nelle istituzioni scolastiche, facenti parte del sistema nazionale di istruzione di cui all'articolo 1, comma 1, della legge 10 marzo 2000, n.62, di seguito denominato "sistema nazionale di istruzione", ricomprese nell'albo di cui all'articolo 13.

ART. 4 (Corsi di laurea magistrale)

1. I corsi di laurea magistrale di cui al presente decreto sono istituiti dalle università ai sensi del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 22 ottobre 2004, n. 270, anche in deroga ai requisiti di cui all'articolo 9, comma 2, e al numero minimo di crediti di cui all'articolo 10, commi 2 e 4, dello stesso decreto.

2. I corsi di laurea magistrale possono essere istituiti con il concorso di una o più facoltà dello stesso ateneo ovvero, sulla base di specifica convenzione, con il concorso delle facoltà di più atenei.

3. La convenzione, sottoscritta dal rettore di ciascuna delle università che partecipa all'istituzione del corso, indica la facoltà di riferimento, sede amministrativa dello stesso, e definisce l'apporto di personale docente, di strutture didattiche e scientifiche, di laboratori e di risorse finanziarie messi a disposizione da ciascun ateneo per il funzionamento dei corsi.

4. Al fine di ottimizzare le risorse economiche e organizzative le università possono prevedere strutture di servizi comuni ai diversi corsi di laurea magistrale.

5. E' in ogni caso vietata la creazione di organi di gestione del corso indipendenti e separati dalle facoltà di riferimento e dalle università interessate.

ART. 5 (Programmazione degli accessi)

1. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca definisce annualmente con proprio decreto, sentita la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n.281, la programmazione degli accessi ai percorsi di cui agli articoli 3 e 14.

2. Il numero complessivo dei posti annualmente disponibili per l'accesso ai percorsi è determinato tenendo conto delle previsioni del fabbisogno di personale docente del sistema nazionale di istruzione per i diversi gradi e ordini di scuole e per classi di abilitazione, effettuate dagli uffici scolastici regionali, nonché delle disponibilità degli atenei e degli istituti di alta formazione artistica, musicale e coreutica ad attivare e a svolgere i percorsi medesimi.

3. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca definisce, altresì, con proprio decreto le modalità di svolgimento e le caratteristiche delle prove di accesso ai percorsi di cui agli articoli 3, 14 e 15. Le prove sono svolte contestualmente a livello nazionale.

ART. 6 (Corso di laurea magistrale per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria)

1. Il corso di laurea magistrale per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria di cui all'articolo 3, comma 2, lettera

- a) è a numero programmato con prova di accesso. Il corso è attivato presso le facoltà di scienze della formazione e presso altre facoltà appositamente autorizzate dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.
2. Per l'ammissione al corso di laurea magistrale è richiesto, in deroga a quanto previsto dall'articolo 6, comma 2, del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 22 ottobre 2004, n. 270, il possesso di un diploma di istruzione secondaria superiore o di altro titolo di studio conseguito all'estero e riconosciuto idoneo.
 3. Il corso di laurea magistrale è strutturato secondo la tabella 1 allegata al presente decreto.
 4. Le attività di tirocinio, per complessive 600 ore pari a 24 crediti formativi universitari, hanno inizio nel secondo anno di corso e si svolgono secondo modalità tali da assicurare un aumento progressivo del numero dei relativi crediti formativi universitari fino all'ultimo anno.
 5. Il corso di laurea si conclude con la discussione della tesi e della relazione finale di tirocinio che costituiscono, unitariamente, esame avente anche valore abilitante all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. A tale scopo la commissione è integrata da due tutor e da un rappresentante designato dall'Ufficio scolastico regionale.

ART. 7 (Formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado)

1. I percorsi formativi di cui all'articolo 3, comma 2, lettera b), per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado, comprendono:
 - a. il conseguimento della laurea magistrale a numero programmato con prova di accesso al relativo corso;
 - b. lo svolgimento del tirocinio formativo attivo e l'esame con valore abilitante, disciplinati dall'articolo 10.
2. Le tabelle numero 2, 3, 4, 5, 6 e 7, allegato al presente decreto, individuano per ciascuna classe di abilitazione di cui al decreto del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca 26 marzo 2009, n. 37:
 - a. i requisiti per l'accesso alla prova di cui al comma 1, lettera a);
 - b. la laurea magistrale necessaria per accedere al tirocinio annuale di cui al comma 1, lettera b).
3. Le università ammettono in soprannumero al tirocinio di cui al comma 1, lettera b), coloro che, in possesso degli specifici requisiti curriculari di accesso di cui alle tabelle allegato e previo supera-

mento di apposita prova orale svolta secondo le modalità di cui all'articolo 16, comma 8, hanno conseguito il dottorato di ricerca ovvero hanno svolto per almeno due anni, anche non consecutivi, attività di ricerca scientifica sulla base di rapporti a tempo determinato costituiti ai sensi dell'articolo 51, comma 6, della legge 27 dicembre 1997, n. 449, della circolare ministeriale 17 marzo 1997, prot. n. AGG/4./ (7-A)/678/97, ovvero dell'articolo 5, comma 14, della legge 4 novembre 2005, n. 230, in ambito inerente agli specifici contenuti disciplinari della relativa classe di abilitazione. Salvo che lo impedisca l'adempimento dei rispettivi obblighi contrattuali, i predetti soggetti possono frequentare il tirocinio formativo attivo senza interrompere o sospendere il rapporto con l'istituzione di appartenenza e anche in assenza di preventiva autorizzazione della stessa.

ART. 8 (Formazione degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado)

1. I percorsi formativi di cui all'articolo 3, comma 2, lettera c), per l'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado, comprendono:
 - a. il conseguimento della laurea magistrale a numero programmato con prova di accesso al relativo corso;
 - b. lo svolgimento del tirocinio formativo attivo e l'esame con valore abilitante disciplinati dall'articolo 10.
2. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca avente natura non regolamentare, in relazione alle modifiche di ordinamento conseguenti all'attuazione dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008 n. 133 e del decreto legislativo 17 ottobre 2005 n. 226 e successive modificazioni, sono adottate le tabelle che individuano:
 - a. i requisiti per l'accesso alla prova di cui al comma 1, lettera a);
 - b. la laurea magistrale necessaria per accedere al tirocinio annuale di cui al comma 1, lettera b).
3. Le università ammettono in soprannumero al tirocinio di cui al comma 1, lettera b), coloro che, in possesso degli specifici requisiti curriculari di accesso di cui alle tabelle indicate al comma 2 e, previo superamento di apposita prova orale, svolta secondo le modalità di cui all'articolo 16, comma 8, hanno conseguito il dottorato di ricerca ovvero hanno svolto per almeno due anni, anche non consecutivi, attività di ricerca scientifica sulla

base di rapporti a tempo determinato costituiti ai sensi dell'articolo 51, comma 6, della legge 27 dicembre 1997, n. 449, della circolare ministeriale 17 marzo 1997, n. AGG/4./ (7-A)/678/97, ovvero dell'articolo 5, comma 14, della legge 4 novembre 2005, n. 230, in ambito inerente agli specifici contenuti disciplinari della relativa classe di abilitazione. Salvo che lo impedisca l'adempimento dei rispettivi obblighi contrattuali, i predetti soggetti possono frequentare il tirocinio formativo attivo senza interrompere o sospendere il rapporto con l'istituzione di appartenenza e anche in assenza di preventiva autorizzazione della stessa.

ART. 9 (Formazione degli insegnanti di materie artistiche, musicali e coreutiche della scuola secondaria di primo e secondo grado)

1. I percorsi formativi per l'insegnamento di materie artistiche, musicali e coreutiche nella scuola secondaria di primo e di secondo grado comprendono:
 - a. il conseguimento del diploma accademico di II livello ad indirizzo didattico di cui al decreto ministeriale 28 settembre 2007, n. 137/2007 e di cui al decreto 7 ottobre 2004, n. 82/2004 a numero programmato e con prova di accesso al relativo corso;
 - b. lo svolgimento del tirocinio formativo attivo e l'esame con valore abilitante, disciplinati dall'articolo 10.
2. Le tabelle numero 8, 9 e 10 allegato al presente decreto individuano, per ciascuna classe di abilitazione per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado i corsi accademici biennali necessari per accedere al tirocinio annuale di cui al comma 1, lettera b).
3. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca avente natura non regolamentare, in relazione alle modifiche di ordinamento conseguenti all'attuazione dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito con modificazioni dalla legge 6 agosto 2008 n. 133 e del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e successive modificazioni, sono adottate le tabelle che individuano, per le classi di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado, i corsi accademici di II livello necessari per accedere al tirocinio annuale di cui alla lettera b, comma 1.
4. Per l'utilizzazione dei docenti tutor si applicano le disposizioni dell'articolo 12, con gli adattamenti resi necessari dalle specificità ordina-

mentali, organizzative e gestionali delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica. Le funzioni demandate ai consigli di facoltà sono attribuite ai consigli accademici. Per le attività del tirocinio formativo attivo e la suddivisione in crediti si applica la tabella 11 allegata al presente decreto.

ART. 10 (Istituzione e svolgimento del tirocinio per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado)

1. Il tirocinio formativo attivo è un corso di preparazione all'insegnamento; le attività in cui si articola corrispondono a 60 crediti formativi universitari, suddivisi secondo la tabella 11 allegata al presente decreto. Ha durata annuale e attribuisce, previo superamento di un esame finale, il titolo di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado in una delle classi di abilitazione previste dal decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 26 marzo 2009, n. 37, e nella scuola secondaria di secondo grado in una delle classi di concorso previste dal decreto del Ministro della pubblica istruzione 30 gennaio 1998, n. 39, e dal decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 9 febbraio 2005, n. 22.
2. Il tirocinio formativo attivo è istituito presso una facoltà di riferimento ovvero presso le istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica che ne sono altresì sedi amministrative. Il corso di tirocinio può essere svolto in collaborazione fra più facoltà della stessa università ovvero fra facoltà di una o più università o tra facoltà e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica.
3. Il tirocinio formativo attivo comprende quattro gruppi di attività:
 - a. insegnamenti di scienze dell'educazione;
 - b. un tirocinio di 475 ore, pari a 19 crediti formativi universitari, svolto presso le istituzioni scolastiche sotto la guida di un tutor secondo quanto previsto dall'articolo 12, comma 1, in collaborazione con il docente universitario di cui al comma 6; le istituzioni scolastiche progettano il percorso di tirocinio, che contempla una fase osservativa e una fase di insegnamento attivo, di concerto col consiglio di corso di tirocinio al fine dell'integrazione delle attività formative;
 - c. insegnamenti di didattiche disciplinari che, anche in un contesto di laboratorio, sono svolti stabilendo una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'ap-

- d. laboratori pedagogico-didattici indirizzati alla rielaborazione e al confronto delle pratiche educative e delle esperienze di tirocinio.
4. La gestione delle attività del tirocinio formativo attivo è affidata al consiglio di corso di tirocinio, così costituito:
 - a. nelle università, dai docenti e ricercatori universitari che in esso ricoprono incarichi didattici, da due rappresentanti dei tutor coordinatori, da due dirigenti scolastici, designati dall'ufficio scolastico regionale tra i dirigenti delle istituzioni scolastiche che ospitano i tirocini, e da un rappresentante degli studenti tirocinanti; il presidente del consiglio di corso è eletto tra i docenti universitari, il suo mandato dura tre anni ed è rinnovabile una sola volta;
 - b. negli istituti di alta formazione artistica, musicale e coreutica, dai docenti dei predetti istituti che in essi ricoprono incarichi didattici, da due rappresentanti dei tutor coordinatori, da due dirigenti scolastici, designati dall'Ufficio scolastico regionale tra i dirigenti delle istituzioni scolastiche che ospitano i tirocini, e da un rappresentante degli studenti tirocinanti; il presidente del consiglio di corso è eletto tra i docenti delle istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, il suo mandato dura tre anni ed è rinnovabile una sola volta.
5. Il consiglio di corso di tirocinio cura l'integrazione tra le attività di cui al comma 3, organizza i laboratori didattici disciplinari e i laboratori pedagogico-didattici e stabilisce le modalità di collaborazione tra i tutor, i tutor coordinatori e i docenti universitari.
6. L'attività di tirocinio nella scuola si conclude con la stesura da parte del tirocinante di una relazione del lavoro svolto in collaborazione con l'insegnante tutor che ne ha seguito l'attività. Della relazione di tirocinio è relatore un docente universitario che ha svolto attività nel corso di tirocinio e correlatore l'insegnante tutor che ha seguito l'attività di tirocinio. La relazione consiste in un elaborato originale che, oltre all'esposizione delle attività svolte dal tirocinante, deve evidenziare la capacità del medesimo di integrare ad un elevato livello culturale e scientifico le competenze acquisite nell'attività svolta in classe e le conoscenze in materia psicopedagogica con le competenze acquisite nell'ambito della didatti-

ca disciplinare e, in particolar modo, nelle attività di laboratorio.

7. Al termine dell'anno di tirocinio si svolge l'esame di abilitazione all'insegnamento che consiste:
 - a. nella valutazione dell'attività svolta durante il tirocinio;
 - b. nell'esposizione orale di un percorso didattico su un tema scelto dalla commissione;
 - c. nella discussione della relazione finale di tirocinio.
 8. La Commissione d'esame, nominata dalla competente autorità accademica, è composta:
 - a. nelle università, da 3 docenti universitari che hanno svolto attività nel corso di tirocinio, da 2 tutor o tutor coordinatori, da un rappresentante designato dall'Ufficio scolastico regionale ed è presieduta da un docente universitario designato dalla Facoltà di riferimento;
 - b. nelle istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica da 3 docenti delle predette istituzioni, da 2 tutor o tutor coordinatori, da un rappresentante designato dall'Ufficio scolastico regionale ed è presieduta da un docente delle istituzioni medesime designato dall'istituzione di riferimento.
 9. La Commissione assegna fino a un massimo di 30 punti all'attività svolta durante il tirocinio; fino a un massimo di 30 punti alla prova di cui al comma 7 lettera b); fino a un massimo di 10 punti alla relazione finale di tirocinio. L'esame di tirocinio è superato se il candidato consegue una votazione maggiore o uguale a 50/70. La commissione aggiunge al punteggio conseguito il punteggio risultante dalla media ponderata dei voti conseguiti negli esami di profitto della laurea magistrale o del diploma accademico di secondo livello e degli esami di profitto sostenuti nel corso dell'anno di tirocinio, fino a un massimo di 30 punti. Il punteggio complessivo, espresso in centesimi, è il voto di abilitazione all'insegnamento.
 10. La valutazione finale complessiva effettuata dalla commissione secondo quanto previsto dal presente articolo costituisce, unitariamente, esame avente valore abilitante all'insegnamento che dà luogo, ove superato, al rilascio del relativo diploma.
- ART. 11 (Docenti tutor della scuola dell'infanzia e primaria)**
1. Per la scuola dell'infanzia e primaria, le università interessate stipulano apposite convenzioni con le istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione elencate nell'albo regionale di cui all'articolo 13 nelle quali può essere svolto il

- tirocinio. I dirigenti scolastici di tali istituzioni designano, fra i docenti di ruolo che ne hanno fatto domanda, i tutor dei tirocinanti che hanno il compito di orientare gli studenti rispetto all'organizzazione istituzionale e didattica e rispetto alle diverse attività e pratiche in classe, di accompagnare e monitorare l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli studenti tirocinanti.
2. La facoltà di riferimento emana un bando per selezionare i tutor coordinatori. I criteri di selezione e il contingente di tutor coordinatori sono fissati con successivo decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze. La facoltà provvede all'affidamento dell'incarico ai tutor coordinatori selezionati, che rispondono della loro attività al consiglio di corso di laurea e alla facoltà. La funzione di tutor coordinatore può essere svolta per una durata massima di quattro anni, fatta salva la conferma annuale di cui al comma 4, prorogabile solo per un ulteriore anno. Essa comporta un esonero parziale dall'insegnamento, definito secondo criteri indicati nel decreto di cui al presente comma. Ai tutor coordinatori è affidato il compito di:
 - a. orientare e gestire i rapporti con i tutor assegnando gli studenti alle diverse classi e scuole e formalizzando il progetto di tirocinio dei singoli studenti;
 - b. provvedere alla formazione del gruppo di studenti attraverso le attività di tirocinio indiretto e l'esame dei materiali di documentazione prodotti dagli studenti nelle attività di tirocinio;
 - c. supervisionare e valutare le attività del tirocinio diretto e indiretto;
 - d. seguire le relazioni finali per quanto riguarda le attività in classe.
 3. La facoltà di riferimento emana un bando per selezionare i tutor organizzatori. I criteri di selezione e il contingente di tutor organizzatori sono fissati con successivo decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze. La facoltà provvede all'affidamento dell'incarico ai tutor organizzatori selezionati. I tutor organizzatori rispondono della loro attività al consiglio di corso di laurea e sono distaccati a tempo pieno presso l'Università per una durata massima di quattro anni, fatta salva la conferma annuale di cui al comma 4, proro-

gabile solo per un ulteriore anno. Ai tutor organizzatori è assegnato il compito di:

- a. organizzare e gestire i rapporti tra le Università, le istituzioni scolastiche e i relativi Dirigenti scolastici;
 - b. gestire tutte le attività amministrative legate ai distacchi dei tutor coordinatori, al rapporto con le scuole e con l'Ufficio scolastico regionale, al rapporto con gli studenti e alle attività di tirocinio in generale;
 - c. coordinare la distribuzione degli studenti nelle diverse scuole;
 - d. assegnare ai tutor coordinatori, di anno in anno, il contingente di studenti da seguire nel percorso di tirocinio.
4. Il consiglio di facoltà procede annualmente alla conferma o alla revoca dei tutor coordinatori e dei tutor organizzatori che richiedono di permanere nell'incarico. La facoltà li valuta sulla base dei seguenti parametri:
 - a. conduzione dei gruppi di studenti e sostegno al loro percorso formativo;
 - b. gestione dei rapporti con le scuole e con gli insegnanti ospitanti;
 - c. gestione dei rapporti con l'istituzione universitaria;
 - d. gestione dei casi a rischio.
 5. Il consiglio di corso di laurea magistrale può predisporre questionari di valutazione dell'esperienza svolta da far compilare ai tirocinanti i cui risultati sono utilizzati anche ai fini della conferma di cui al comma 4.

ART. 12 (Docenti tutor della scuola secondaria di primo e secondo grado)

1. Per la scuola secondaria di primo e secondo grado, le università interessate stipulano apposite convenzioni con le istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione elencate nell'albo regionale di cui all'articolo 13. I dirigenti scolastici di tali istituti designano tra i docenti di ruolo che ne hanno fatto domanda i tutor dei tirocinanti, che hanno il compito di orientare gli studenti rispetto all'organizzazione istituzionale e didattica e rispetto alle diverse attività e pratiche in classe, di accompagnare e monitorare l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli studenti tirocinanti.
2. La facoltà di riferimento emana un bando per selezionare tra i tutor, di cui al comma 1, i tutor coordinatori. I criteri di selezione e il contingente di tutor coordinatori sono fissati con successivo decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentito il

Ministero dell'economia e delle finanze. La facoltà provvede all'affidamento dell'incarico ai tutor coordinatori selezionati. I tutor coordinatori rispondono della loro attività al consiglio di corso di tirocinio e alla facoltà. La funzione di tutor coordinatore può essere svolta per un massimo di tre anni, fatta salva la conferma annuale di cui al comma 3; l'incarico non è rinnovabile e comporta un esonero parziale dall'insegnamento, definito secondo criteri indicati nel decreto di cui al presente comma. Ai tutor coordinatori è affidato il compito di:

- a. orientare e gestire i rapporti con i tutor assegnando gli studenti alle diverse classi e scuole e formalizzando il progetto di tirocinio dei singoli studenti;
 - b. provvedere alla formazione del gruppo di studenti attraverso le attività di tirocinio indiretto e l'esame dei materiali di documentazione prodotti dagli studenti nelle attività di tirocinio;
 - c. supervisionare e valutare le attività del tirocinio diretto e indiretto;
 - d. seguire le relazioni finali per quanto riguarda le attività in classe.
3. Il consiglio di facoltà procede annualmente alla conferma o alla revoca dei tutor coordinatori che richiedono di permanere nell'incarico. La facoltà li valuta sulla base dei seguenti parametri:
 - a. conduzione dei gruppi di studenti e sostegno al loro percorso formativo;
 - b. gestione dei rapporti con le scuole e con gli insegnanti ospitanti;
 - c. gestione dei rapporti con l'istituzione universitaria;
 - d. gestione dei casi a rischio.
 4. Il consiglio di corso di tirocinio può predisporre questionari di valutazione dell'esperienza svolta, da far compilare ai tirocinanti, i cui risultati sono utilizzati anche ai fini della conferma di cui al comma 3.

ART. 13 (Albo Regionale delle Istituzioni Scolastiche)

1. Ciascun Ufficio scolastico regionale predispone e tiene costantemente aggiornato un albo telematico delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione, accreditate ad accogliere i tirocinanti nei percorsi di cui all'articolo 3, comma 5, e agli articoli 6, 10, 14 e 15 del presente decreto avendo cura di evidenziare, per ogni istituzione scolastica, i seguenti dati:
 - a. l'elenco degli insegnanti di ruolo disponibili a svolgere il compito di tutor con il rispettivo curriculum vitae;

- b. il piano di realizzazione e di inserimento nell'attività della scuola delle attività di tirocinio attivo;
 - c. eventuali precedenti esperienze di tirocinio;
 - d. esistenza di dipartimenti disciplinari attivi;
 - e. eventuale partecipazione dell'istituzione scolastica alle rilevazioni degli apprendimenti nazionali e, se campionata, a quelle internazionali;
 - f. presenza di laboratori attrezzati;
 - g. eventuali altri elementi che possono concorrere alla valorizzazione delle esperienze delle istituzioni scolastiche.
2. Il Ministro dell'istruzione, università e ricerca stabilisce con proprio decreto i criteri per l'accreditamento delle istituzioni scolastiche.
 3. Ciascun Ufficio scolastico regionale vigila sulla corretta applicazione della normativa inerente allo svolgimento del tirocinio formativo attivo e può escludere dall'albo le istituzioni scolastiche nelle quali siano avvenute irregolarità.

ART. 14 (Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità)

1. In attesa della istituzione di specifiche classi di abilitazione e della compiuta regolamentazione dei relativi percorsi di formazione, la specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità si consegue esclusivamente presso le università. Le caratteristiche dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, che devono prevedere l'acquisizione di un minimo di 60 crediti formativi, comprendere almeno 300 ore di tirocinio e articolarsi distintamente per la scuola primaria e dell'infanzia, per la scuola secondaria di primo grado e per la scuola secondaria di secondo grado, sono definite nel regolamento di ateneo in conformità ai criteri stabiliti dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentiti il consiglio universitario nazionale e le associazioni nazionali competenti per materia. Ai corsi, autorizzati dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, possono accedere gli insegnanti abilitati.
2. Le università possono avvalersi, per lo svolgimento di specifici insegnamenti non attivati nell'ambito dell'ateneo, di personale che documenti una competenza specifica nel campo delle didattiche speciali.
3. I corsi sono a numero programma-

to dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca tenendo conto delle esigenze del sistema nazionale di istruzione e presupponendo il superamento di una prova di accesso predisposta dalle università.

4. A conclusione del corso il candidato che supera con esito favorevole l'esame finale consegue il diploma di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.
5. La specializzazione di cui al comma 4 consente l'iscrizione negli elenchi per il sostegno ai fini delle assunzioni a tempo indeterminato ed a tempo determinato sui relativi posti disponibili.

ART. 15 (Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera)

1. Fino all'introduzione di specifiche classi di abilitazione e dei relativi percorsi di laurea, la formazione dei docenti per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera è di esclusiva competenza delle università.
2. Le università, nei propri regolamenti didattici di ateneo, disciplinano corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera. Ai predetti corsi accedono gli insegnanti abilitati.
3. I percorsi formativi di cui al comma 2 sono articolati per la scuola secondaria di secondo grado e prevedono l'acquisizione di almeno 60 crediti formativi comprensivi di un tirocinio di almeno 300 ore pari a 12 crediti formativi universitari.
4. Per garantire uniformità tra i predetti corsi, le università si adeguano ai criteri stabiliti dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca con proprio decreto, sentito il Consiglio universitario nazionale.
5. A conclusione del corso, al candidato che supera con esito favorevole l'esame finale è rilasciato il certificato attestante le acquisite competenze per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera.

ART. 16 (Norme transitorie e finali)

1. Fino all'anno accademico 2012-2013 e comunque fino alla revisione delle classi di concorso di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione 30 gennaio 1998, n. 39, e al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 9 febbraio 2005, n. 22, conseguono l'abilitazione per l'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado, mediante il compimento del tirocinio formativo attivo di cui all'articolo 10, coloro che sono in

possesso dei requisiti previsti dal decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 9 febbraio 2005, n. 22, per l'accesso alle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario.

2. Fino all'anno accademico 2011-2012 conseguono l'abilitazione per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado, mediante il compimento del tirocinio formativo attivo di cui all'articolo 10, coloro che sono in possesso dei requisiti previsti dal decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 9 febbraio 2005, n. 22, per l'accesso alle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario.
3. Gli accessi al tirocinio formativo attivo di cui ai commi 1 e 2 sono a numero programmato secondo le specifiche indicazioni annuali adottate con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca ai sensi dell'articolo 5, comma 1.
4. Le università che istituiscono corsi di tirocinio formativo attivo espletano la relativa prova d'accesso. La prova mira a verificare le conoscenze disciplinari relative alle materie oggetto di insegnamento della classe di abilitazione. Essa si articola in un test preliminare e in una prova orale. Il test preliminare comporta l'attribuzione di un massimo di 60 punti e la prova orale di un massimo di 20 punti. Ulteriori 20 punti possono essere attribuiti per titoli di studio e pubblicazioni secondo le modalità indicate nel comma 11.
5. Il test preliminare si svolge a livello nazionale secondo le modalità previste dal comma 6. La data di svolgimento della prova è fissata dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.
6. Il test preliminare è una prova costituita da domande a risposta chiusa con 4 opzioni di tipologie diverse, incluse domande volte a verificare le competenze linguistiche e la comprensione dei testi. Il test, della durata di tre ore, comprende un numero di domande pari a 60. La risposta corretta a ogni domanda vale 1 punto, la risposta errata o non data vale 0 punti.
7. Per essere ammesso alla prova orale il candidato deve rispondere correttamente ad almeno 42 domande, ovvero conseguire una votazione maggiore o uguale a 42/60.
8. La prova orale, valutata in ventesimi, è superata se il candidato riporta una votazione maggiore o uguale a 15/20. La prova è organizzata tenendo conto delle specificità delle varie classi di laurea. Nel

- caso di classi di abilitazione che comportino l'insegnamento delle lingue classiche (latino e greco) è prevista una prova di traduzione; per le lingue moderne, è prevista una discussione in lingua straniera e/o il commento a un testo in lingua; per l'italiano, una prova di analisi di testi.
9. Il superamento della prova orale è condizione imprescindibile per l'accesso all'anno di tirocinio.
 10. I 20 punti riservati ai titoli di studio e/o altre pubblicazioni sono così suddivisi:
 - a. valutazione del percorso di studi e della media degli esami di profitto della laurea magistrale o del diploma accademico di II livello, per un massimo di 4 punti;
 - b. votazione della tesi di laurea magistrale o del diploma accademico di II livello, per un massimo di 4 punti;
 - c. altri titoli di studio strettamente inerenti ai contenuti disciplinari della classe di abilitazione, di durata non inferiore a 60 crediti formativi universitari, per un massimo di 4 punti;
 - d. eventuali altri titoli e pubblicazioni per un massimo di 8 punti.
 11. La graduatoria degli ammessi al tirocinio formativo attivo, espressa in centesimi, è formata sommando, ai punteggi conseguiti dai candidati che hanno superato il test preliminare e la prova orale con votazioni maggiore o uguale a 42/60 per il test e maggiore o uguale a 15/20 per la prova orale, il punteggio attribuito all'esito della valutazione dei titoli dai medesimi presentati.
 12. Le università ammettono in soprannumero all'anno di tirocinio formativo attivo, ai sensi dei commi 1 e 2, i soggetti di cui, rispettivamente, all'articolo 7, comma 3, e all'articolo 8, comma 3, dietro il superamento della prova orale di cui al comma 8;
 13. Fino all'anno accademico 2011-2012 coloro che hanno superato l'esame di ammissione alle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario e hanno in seguito sospeso la frequenza delle stesse sono ammessi come soprannumerari al tirocinio formativo attivo di cui ai commi 1 e 2 senza dover sostenere l'esame di ammissione per la corrispondente classe di concorso e con il riconoscimento degli eventuali crediti acquisiti.
 14. Per assicurare il completamento del percorso di studi degli studenti iscritti al corso di laurea in scienze della formazione primaria al momento dell'entrata in vigore del presente decreto, gli insegnanti ed i dirigenti distaccati a tempo pieno e a tempo parziale presso le facoltà in cui si sono svolti i predetti corsi durante l'anno accademico 2008-2009, a domanda, possono essere confermati nell'incarico di docenza fino al completamento dei corsi.
 15. Fino all'anno accademico 2011/2012 al bando di cui all'articolo 12, comma 2, può partecipare anche il personale utilizzato, fino al 31 agosto 2009, in applicazione della legge 3 agosto 1998, n. 315, e del decreto ministeriale 2 dicembre 1998.
 16. Coloro i quali risultano iscritti nel corrente anno accademico 2008-2009 al corso di laurea in scienze della formazione primaria concludono il corso di studi e conseguono l'abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria secondo la normativa vigente all'atto dell'immatricolazione.
 17. I diplomati accademici di II livello conseguiti ai sensi dei decreti ministeriali n. 82/2004, e n.137/2007, entro l'entrata in vigore del presente decreto mantengono la loro validità ai fini dell'insegnamento nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, per le classi di concorso o di abilitazione di riferimento.
 18. Coloro i quali risultano iscritti nel corrente anno accademico 2008/2009 ai corsi di diploma di II livello ad indirizzo didattico abilitante di cui ai decreti ministeriali n. 82/2004, e n. 137/2007 presso le istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, concludono il corso di studi secondo la normativa vigente all'atto dell'immatricolazione e precedente l'entrata in vigore del presente decreto, con il conseguimento del previsto titolo finale abilitante per l'accesso all'insegnamento, limitatamente alle relative classi di concorso o di abilitazione per le quali sono stati ammessi.
 19. In attesa dell'adozione del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca di cui agli articoli 8, comma 2, e 9, comma 3, ai fini dell'abilitazione per l'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado i settori scientifico disciplinari di scienze dell'educazione della tabella 14 sono integrati dai settori: M-PED/01 e M-PED/02.
 20. Sino alla completa messa a regime dei percorsi di istruzione e formazione professionale di cui al Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, il periodo di tirocinio di cui all'articolo 8, comma 1, lettera b), e all'articolo 9, comma 3 del presente decreto può essere svolto anche nelle strutture di cui all'articolo 1, comma 624 della legge 27 dicembre 2006, n. 296. Per l'utilizzazione dei docenti tutor si applicano le disposizioni dell'articolo 12 nel rispetto delle specificità delle predette strutture.
 21. Sino alla predisposizione degli albi regionali di cui all'articolo 13, le università stipulano le convenzioni di cui agli articoli 11 e 12 con le istituzioni scolastiche del sistema nazionale dell'istruzione e con le strutture di cui al comma 19, d'intesa con gli Uffici scolastici regionali competenti, che esercitano altresì attività di vigilanza sulle attività di tirocinio.
 22. Con successivo decreto il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca definisce le procedure e i percorsi finalizzati, in via transitoria, al conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità da parte degli insegnanti aventi titolo per l'inserimento nelle graduatorie di istituto che abbiano prestato o prestino attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.

Le osservazioni della Fnism

Testo presentato dalla Fnism all'Audizione svoltasi il 3 febbraio presso la VII Commissione Permanente - Istruzione - Camera dei Deputati sulle PDL relative a: Norme per l'autogoverno delle istituzioni scolastiche e la libertà di scelta educativa delle famiglie,

nonché per la riforma dello stato giuridico dei docenti; C. 953 Aprea (adottata come testo base) e abbinata C. 808 e C. 813 Angela Napoli, C. 1199 Frassinetti; C. 1262 De Torre, C. 1468 De Pasquale e C. 1710 Cota

PREMESSA

Se pur richiesto un documento sulla base di una griglia precisa, pare necessario aprire con una breve premessa per sottrarre quanto verrà detto ad una lettura puramente tecnica recuperando, invece, la valenza politica dell'in-

sieme. La PDL 953, proprio per la sua complessità e il suo prendersi in carico nodi cruciali del sistema in una apprezzabile coerenza, avrebbe necessità di tempi di discussione molto più distesi e di reale interlocuzione.

Essa si apre con una presentazione in gran parte condivisibile in quanto coerentemente con il dettato costituzionale e con la legge 59/97, sembra valorizzare l'autonomia scolastica, la responsabilizzazione professionale dei dirigenti e dei docenti, la partecipazione degli studenti e dei genitori. Tuttavia, entrando nel merito, alcuni passaggi non confermano tali premesse in quanto propongono soluzioni che, di fatto, paiono limitare:

l'autonomia delle istituzioni scolastiche, la partecipazione delle componenti scolastiche (studenti e genitori), la professionalità dei docenti a fronte di un'enfaticizzazione delle competenze dei dirigenti scolastici.

Si presenta, dunque, una serie di criticità che corre l'obbligo segnalare.

Il sistema scuola così come è delineato nel dettato costituzionale configura oggi una scuola presidio di inclusione ed equità sociale, finalizzata alla costruzione delle condizioni per la crescita e l'emancipazione sociale, comunità educante in cui educazione ed istruzione sono due facce di un medesimo processo formativo. Un'idea di scuola che condividiamo e che costituisce per noi la postazione da cui leggere l'intera proposta. Alcune parole e idee chiave della presentazione, invece, fanno trasparire un sistema scolastico più burocratico che educativo, in cui l'intreccio tra risultati pur importanti e l'innegabile valore dei processi risulta assai debole.

Come pure è problematico registrare che la definizione della funzione docente sia posta in secondo piano rispetto ad un'organizzazione generale della scuola e distinta da essa, mentre ne costituisce elemento essenziale.

Se da una lettura concentrata su aspetti particolari, pur importanti, ricomponiamo l'insieme pare emergere una vera e propria riscrittura dell'idea di scuola che non può non suscitare perplessità di non poco conto e preoccupa-

zioni. È su questo sfondo che le osservazioni richieste su questioni specifiche assumono un significato più pieno.

GRIGLIA PER AUDIZIONI SULLE PROPOSTE DI LEGGE AVENTI PER OGGETTO Norme per l'autogoverno delle istituzioni scolastiche e la libertà di scelta educativa delle famiglie, nonché per la riforma dello stato giuridico dei docenti

A) Autogoverno delle istituzioni scolastiche

Questioni

Autonomia statutaria nel rispetto della Costituzione ed in particolare del Titolo V; - Organi di Governo (stabiliti dalla legge); Competenze, composizione e funzionamento dell'Organo di Governo (denominato Consiglio di amministrazione nel testo A.C. 953 e altrimenti nei testi abbinati

Osservazioni

La riforma del Titolo V della Costituzione e l'art.117 hanno incrociato l'attuazione dell'autonomia scolastica e reso urgente la riforma del sistema di governo della scuola. Le PDL in discussione prospettano soluzioni diverse per il governo della scuola esprimendo concezioni diverse della scuola e del suo ruolo.

La PDL 953 all'art.1 chiama a concorrere al governo della scuola tutti i soggetti coinvolti e ne rinvia la regolamentazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche. Gli effettivi organi di governo previsti sono:

il Consiglio d'Amministrazione (art.5) che ha compiti d'indirizzo generale, approva il POF e il piano delle attività e nomina i membri esterni del nucleo di valutazione e in quanto tale è regolamentato in maniera dettagliata il dirigente che presiede il Collegio dei docenti e, in quanto assomma tutte le competenze attribuitegli dal decreto legislativo 165 del 30 marzo 2001, rimane responsabile della gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali come anche dei risultati del servizio scolastico. Ancora una volta registriamo l'assenza di contrappesi che rispettino una distinzione dei compiti d'indirizzo, di gestione e di valutazione.

La PDL n.1262 e la 1468 prevedo-

no ambiti di autonomia di indirizzo, programmazione e gestione e all'art.4 si istituisce un Consiglio dell'istituzione scolastica con funzioni di indirizzo, programmazione e gestione, un organo elettivo presieduto da un genitore. La valutazione d'istituto viene disciplinata dallo statuto attraverso "organi di valutazione e di autovalutazione partecipata" (art.5 comma1) che verificano l'andamento didattico e organizzativo dell'istituzione scolastica. Attribuisce i compiti di indirizzo, programmazione e gestione a un organo elettivo denominato "Consiglio dell'istituzione scolastica" presieduto da un genitore, mentre il dirigente, "fatta salva la disciplina vigente in materia di funzioni", e il direttore dei servizi amministrativi partecipano alle riunioni senza diritto di voto (Art.4 comma 6). Si prospetta così un'effettiva distinzione tra compiti d'indirizzo e compiti di gestione, anche se l'esperienza degli organi collegiali con il Consiglio d'istituto presieduto da un genitore, non danno eccessive garanzie di contrappeso tra le due responsabilità. Inoltre la valutazione (art.5), vero elemento di snodo per le ricadute che può e deve avere nell'organizzazione del servizio, nella programmazione dell'offerta e nella taratura dell'azione didattica ed educativa, rimane vaga, con una "commistione di valutazione e autovalutazione d'istituto" regolamentata dallo statuto (previsto dall'art.1 comma 3) che ci sembra piuttosto debole e con eccessivi spazi di discrezionalità, tanto più che si prevede la partecipazione di "specifiche professionalità esterne nella misura di almeno un terzo", che non esclude una valutazione realizzata tutta da esterni. La funzione della valutazione rischia di essere declinata in termini eccessivamente deboli e poco funzionali al miglioramento della scuola. Tanto più che, sempre all'art.5 comma 2 si fa riferimento a "indicatori per la valutazione ai fini della certificazione di qualità dell'istituzione scolastica": c'è l'eco di una moda valutativa poco in sintonia con le finalità costituzionali della scuola, lontana dalle esigenze di un suo miglioramento costante.

La PDL 1199 parla invece di

"Consiglio di Dirigenza" e "Consiglio d'istituto" (art.2), il primo formato dal dirigente, dai collaboratori e dal direttore dei servizi generali e amministrativi, con funzioni di supporto all'attività del dirigente, il secondo, con una composizione molto simile all'attuale Consiglio d'Istituto, a carattere elettivo, di cui sono membri di diritto il dirigente scolastico e il direttore dei servizi amministrativi, presieduto da un genitore fondamentalmente "approva": il regolamento, il POF, il programma annuale di attività, l'adesione della scuola ad accordi ecc.

Al Consiglio d'Istituto spetta una funzione piuttosto notarile e non c'è una chiara suddivisione di responsabilità che rimangono concentrate nel Consiglio di dirigenza. Anche la funzione valutativa, attribuita al "Nucleo tecnico di valutazione di istituto" (art. 8) ha una composizione affidata al regolamento d'istituto e non sembra poter svolgere un effettivo ruolo di riequilibrio.

Questioni

Organi di partecipazione (stabiliti dagli statuti delle istituzioni scolastiche); Principi generali per l'istituzione da parte delle scuole di organi di partecipazione degli studenti e delle famiglie;

Osservazioni

Da tempo era in agenda la riforma degli Oo.Cc. frutto di un'altra stagione culturale e politica, e che per di più sono realizzati nella sopravvivenza di residui determinanti della vecchia struttura organizzativa cui si sono affiancati non senza difficoltà.

La PDL 953 propone una modifica sostanziale dell'impianto che vede la regolamentazione del Consiglio d'Amministrazione (art.5), mentre è demandato alle istituzioni scolastiche il compito di valorizzare "la partecipazione alle attività della scuola degli studenti e delle famiglie, di cui garantiscono i diritti di riunione e di associazione" (Art. 9 comma 1). Inoltre "il regolamento d'istituto (...) può stabilire altre forme di partecipazione dei genitori e degli studenti" (Art. 9 comma 2). La partecipazione degli studenti e delle famiglie rimane un optional senza alcun incardinamento vincolante, in pratica sono ricono-

sciuti in quanto espressione del diritto di riunione e di associazione. Ci sembra un passo indietro rispetto a un patrimonio di coinvolgimento e di condivisione delle scelte che sicuramente va ritardato in modo da non risultare di intralcio ma che non può neppure essere cancellato.

La PDL 808 individua al Capo I art.1 d) un organismo partecipativo di intersezione, di interclasse e di classe con compiti, se limitato alla sola componente docenti, di valutazione periodica del profitto degli alunni (Art. 6). All'Art. 7 si prevede che in ciascuna istituzione scolastica possano essere istituiti, se previsto dal regolamento interno, il consiglio degli studenti e il consiglio dei genitori.

La PDL 1199 e la 1468 inseriscono rappresentanti dei genitori e degli studenti nel consiglio d'istituto (Art.4). Inoltre l'art. 9 entra nel merito della partecipazione degli studenti e delle famiglie e il regolamento può definire ulteriori forme di partecipazione.

Rimane sostanzialmente l'attuale situazione di partecipazione ad organismi privi di poteri reali, tanto più che non sono più previsti i consigli di classe e la valutazione periodica e finale degli alunni spetta solo agli insegnanti.

La PDL 1262 istituisce all'art. 6 "Consulte e altri organismi di partecipazione" demandati allo statuto dell'istituzione scolastica, per realizzare il diritto di riunione e di assemblea. E' sempre lo statuto che ne disciplina le modalità di funzionamento.

All'art.7 si prevede un "Consiglio scolastico territoriale" nel quale le istituzioni scolastiche sono rappresentate dal presidente del consiglio dell'istituzione. Viene così a costituirsi un'interessante rete di scuole nelle persone dei presidenti, cioè di genitori. Si apre così a un'interazione utile per le scuole, anche se con tutti i limiti rappresentati dall'essere subordinata al possesso delle necessarie competenze da parte di persone comunque esterne alla scuola, come è stato testimoniato dall'esperienza di questi anni.

E' previsto anche un Consiglio regionale dell'autonomia scolastica (Art.8) come organo con funzioni di coordinamento dei consigli scolastici territoriali e di organizzazione delle iniziative comuni

di livello regionale e un Consiglio nazionale della scuola dell'autonomia (Art. 9) come organo di partecipazione e di corresponsabilità dello Stato e delle regioni nel governo del sistema nazionale di istruzione e come organo di garanzia della libertà di insegnamento, della qualità della scuola italiana e della effettività della autonomia delle istituzioni scolastiche e delle loro reti.

La PDL 1468 prevede all'art. 6 "Consulte e altri organismi di partecipazione" demandati allo statuto, come strumenti per dare risposta al diritto di riunione e di assemblea di genitori e di studenti, ma le competenze e gli ambiti di intervento rimangono indeterminati. Inoltre sono previsti gli stessi organismi presenti nella PDL 1262.

Questioni

Competenze, composizione e funzionamento dell'Organo tecnico (denominato Collegio dei docenti nel testo A.C. 953 e testi abbinati C. 808 e 813 Angela Napoli, C. 1199 Frassinetti, C. 1262 De Torre, C. 1468 De Pasquale e C. 1710 Cota);

Osservazioni

In una scuola che si configuri come struttura professionale che assume responsabilità rispetto all'azione educativa e alla didattica che costituisce la parte essenziale della sua azione, è necessaria la valorizzazione del ruolo professionale dei docenti nella sua dimensione collegiale e il Collegio dei docenti è l'organismo che la esprime compiutamente. Ciò non significa arroccarsi sulla difesa dell'attuale modalità di funzionamento dei collegi o non vedere difetti e limiti del loro carattere assembleare assai poco propositivo e che facilmente scade in inutili diatribe e sterili contrapposizioni. Tuttavia, con una loro rivisitazione, a partire dalla strutturazione in Dipartimenti disciplinari -non opzionale ma vincolante, in quanto condizione della sua efficacia- riteniamo che possa svolgere una funzione importante e vedere un coinvolgimento dei responsabili dei dipartimenti nella programmazione e nella verifica e valutazione della didattica.

Le PdL presentano in proposito

opzioni che possono essere ricondotte a due alternative: eliminazione del collegio, sostituito da un Consiglio d'amministrazione (PDL 935) conservazione della situazione attuale (PDL 1262) con il Collegio presieduto dal dirigente e che può operare per commissioni ma può anche rimanere l'organismo inconcludente che è oggi. Più vincolante risulta la formulazione del PDL 1199 che all'art. 6 c.2 prevede che sia strutturato in dipartimenti disciplinari ai quali possono affiancarsi ulteriori forme di articolazione interna, funzionali allo svolgimento dei propri compiti. Su questo aspetto dovrebbe comunque essere aperto un confronto che tenga conto degli esiti delle sperimentazioni realizzate in questi anni, anche sotto l'egida dell'amministrazione della pubblica istruzione.

Questioni

Competenze, composizione funzionamento degli organi di valutazione degli apprendimenti degli studenti e dell'istituzione scolastica;

Osservazioni

La valutazione degli apprendimenti degli studenti e quella della dell'istituzione scolastica sono veri nodi nevralgici con i quali la scuola deve confrontarsi. Le PDL si collocano su posizioni diverse:

La PDL 953 all'art.9 riduce alla valutazione tutta la dimensione collegiale degli insegnanti, dando così un rilievo assoluto ai risultati e lasciando in secondo piano i processi che portano ai risultati con la verifica delle metodologie, delle analisi realizzate sulle condizioni di partenza e i prerequisiti che caratterizzano ogni alunno/alunna. Con l'abolizione dei Consigli di classe viene meno la verifica dell'efficacia dell'azione didattica e con essa le condizioni di un lavoro comune, condivise tra gli insegnanti. L'imperativo diventa quello di raggiungere i livelli d'apprendimento previsti per quel determinato livello di scuola, verificare le competenze acquisite senza soffermarsi sulle strategie messe in campo. Non si prevede uno spazio di verifica delle condizioni e delle difficoltà incontrate da ragazze e ragazzi né di riflessione sulle pra-

tiche educative e sulle metodologie didattiche cui gli insegnanti fanno ricorso in quella determinata classe, con quei determinati ragazzi e ragazze. In definitiva, non riteniamo opportuna l'abolizione tout court dei Consigli di classe che pure andrebbero rivisti nella struttura e nel funzionamento ma per un approfondimento rinviato a una riflessione più distesa e partecipata, alimentata dalla riflessione e da un bilancio delle esperienze da parte di chi lavora nella scuola.

All'art.10 si prevede un Nucleo di valutazione del funzionamento dell'istituto interno a ciascuna istituzione scolastica che agisce in raccordo con i servizi di valutazione di competenza regionale, con il Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo e con l'INVALSI ed esprime annualmente valutazioni per essere assunte come parametro di riferimento per l'elaborazione del POF e del programma annuale d'attività.

La PDL 1199 all'art. 7 istituisce "organi di valutazione collegiale degli alunni che sostituisce i Consigli di classe e all'art. 8 un Nucleo tecnico di valutazione d'istituto. entrambi questi organismi ripropongono l'impostazione della PDL 953 e valgono le medesime osservazioni.

La PDL n.1262 e la 1468 mantengono la valutazione degli studenti ai Consigli di classe (Art.3 comma 2), mentre all'art.5 "Valutazione dell'istituzione scolastica" lascia allo statuto l'istituzione e il funzionamento degli organi di valutazione e di autovalutazione partecipata delle scuole, anche con la presenza di "specifiche professionalità esterne" nella misura di "almeno un terzo"..... Un'azione di monitoraggio è realizzata anche dal Consiglio scolastico territoriale (Art.7) ma è più tarato su aspetti di realizzazione dell'autonomia. In queste PDL l'aspetto valutativo è poco sviluppato mentre riteniamo sia indispensabile una specifica attenzione sugli esiti dell'azione svolta dalla scuola con eventuali misure di supporto o, se persistono criticità, interventi più drastici.

Questioni

Possibilità per le istituzioni scolastiche, secondo criteri fissati con regolamento ministeriale, di tra-

sformarsi in Fondazioni (delega al Governo), (cfr. art. 2 A.C. 953).

Osservazioni

L'ipotesi è prevista dalla PDL 953. Pur rispondendo all'esigenza di dotare le scuole di ulteriori entrate necessarie allo svolgimento di un'attività didattica articolata e di più ampio respiro, la trasformazione in fondazioni vedrebbe le scuole subordinate nelle loro scelte didattiche ed educative a criteri e logiche estranee alla scuola. Il fatto che le scuole trasformate in fondazioni abbiano l'obbligo di rendere conto alle amministrazioni pubbliche delle scelte effettuate a livello organizzativo e didattico e che le scelte siano realizzate da un Consiglio d'amministrazione cui partecipano (certo non solo per pura forma) i partner (enti pubblici e privati, altre fondazioni, cittadini, organizzazioni non profit) come previsto dall'art.2 PDL 953, non depone a favore né della libertà d'insegnamento né dell'autonomia delle scuole né della responsabilità del livello nazionale in materia di indirizzo. Il comma 3 prevede chiaramente che Le istituzioni scolastiche trasformate in fondazioni definiscono gli obiettivi prioritari di intervento, prevedono le necessarie risorse economiche e individuano, mediante appositi regolamenti interni, le funzioni e gli strumenti di indirizzo, di coordinamento e di trasparenza dell'azione didattica e finanziaria"

B)Stato giuridico dei docenti

Questioni

Contrattazione (area contrattuale autonoma);

Osservazioni

Di fatto, dopo l'attribuzione della dirigenza scolastica ai presidi, il "comparto scuola" del contratto comprende solo insegnanti e personale ATA, con un'articolazione interna per le due aree.

La PDL 953, all'art.22, prevede l'istituzione di un'area contrattuale autonoma per gli insegnanti (comma1) e la soppressione della rappresentanza sindacale unitaria a livello d'istituto (comma 2). Certamente il ruolo del sindacato all'interno degli istituti ha rappresentato un elemento di democrazia e uno stimolo alla trasparenza,

ma non possiamo nasconderci i tanti problemi connessi a una rappresentanza della professione tutta sbilanciata solo sul piano sindacale senza un ancoraggio forte alla dimensione professionale e alla sua rappresentanza. La questione principale, tuttavia, riguarda ciò che è materia contrattuale e ciò che va definito a livello legislativo. La Fnism, che si è battuta per il primo stato giuridico degli insegnanti (1906) e che ha visto con favore la L.477 del 1973 che, in un clima culturale partecipativo e di coinvolgimento di tutti i soggetti dell'azione educativa, manteneva un ruolo forte alla professionalità docente, ritiene che sia necessaria una ridefinizione normativa dello status degli insegnanti e che non tutto possa essere oggetto di contratto. Ne è conferma un aspetto essenziale come la formazione in servizio/aggiornamento che, per quanto prevista da tutti i contratti, rimane a livello di affermazione di principio poiché l'attuazione dei contratti è subordinata a vincoli finanziari e in questo modo un aspetto essenziale della professionalità docente non trova spazi di realizzazione nella pratica della professione. Lo stesso vale anche per altri aspetti. I contratti regolamentano alcuni passaggi specifici, ma il "patto sociale" con gli insegnanti deve avere un respiro più ampio e un valore vincolante.

Questioni

Articolazione della professione docente

Osservazioni

Quanto detto vale a maggior ragione per la regolamentazione di un'articolazione della professionalità docente che ormai, nella scuola dell'autonomia, è una realtà di fatto, e troviamo affiancate vecchie figure di staff (collaboratori del preside), figure introdotte per via contrattuale (funzioni obiettivo), incarichi legati a progetti ecc. Il tutto con riscontri retributivi anche molto differenziati. Del resto l'egualitarismo impiegatizio è un aspetto superato da tempo senza rimpianti, ciò che manca è una articolazione trasparente che riguarda l'informazione sulle "articolazioni disponibili" in ogni scuola (non tutti

conoscono tutti i progetti e le iniziative), la trasparenza dei criteri di attribuzione degli incarichi come anche la prassi di una valutazione delle prestazioni effettuate e delle esperienze realizzate, ad opera di chi ha attribuito gli incarichi (Collegio, dirigente, Consiglio, Dipartimenti ecc.), che possa tradursi in documentazione per il portfolio professionale di ogni insegnante. E' anche questo un aspetto che entra nel "pacchetto" valutazione e che vorremmo fosse preso in seria considerazione.

La PDL 953 prospetta uno stato giuridico che definisca il profilo formativo e professionale del docente (Art.13) e un'articolazione su tre livelli. Riteniamo che il livello iniziale sia solo una fase di passaggio di durata temporale determinata, non riusciamo a immaginare un "docente iniziale" a vita che non voglia passare a "ordinario". Si comincia con un eventuale "anno di applicazione" che pensiamo debba configurarsi come una sorta di tirocinio e poi si diventa insegnanti in ingresso nella professione e, dopo una "verifica e valutazione", si diventa insegnanti. La vera articolazione riguarda gli insegnanti che intendono estendere l'ambito del loro impegno oltre la classe svolgendo ruoli di supporto organizzativo (collaboratori, responsabili di biblioteca o di progetti speciali e con l'extrascuola ecc.) che aprono a un'uscita dalla classe e possono essere propedeutici magari al ruolo dirigenziale o a incarichi su reti di scuole, ad esempio su tematiche trasversali, dall'orientamento alla documentazione. Vedremmo meglio questo iter piuttosto che la trasformazione in ruolo istituzionale di funzioni come quella del vicepresidente, che finirebbe per essere sottratta sia alla scelta da parte del dirigente sia al controllo elettivo da parte dei colleghi e darebbe vita a una sorta di "preside bis" a vita. Né ci sembra soddisfacente andare a definire per legge un "supplente titolare" (PDL 1710 art.12).

La fascia degli insegnanti "esperti" invece valorizzerebbe la professione agita, nella classe, trasformerebbe le esperienze in risorsa per la scuola e contribuirebbe a valorizzare le competenze definendo un gruppo di perso-

ne tra le quali distribuire incarichi specifici. Il passaggio a questa fascia dovrebbe essere su richiesta e con un concorso per titoli ed esami, su base non d'istituto ma regionale o, meglio, nazionale.

Preferiremmo tuttavia che, anziché distinguere tra ordinari ed esperti, si parlasse di fasce o livelli per cui avremmo una distinzione tra insegnanti di I fascia (tutti gli insegnanti che hanno superato la fase di ingresso) e insegnanti di 2° fascia o senior.

Questioni

Valutazione

Osservazioni

La PDL 953 all'art.17 comma 4 e 5, prevede una valutazione periodica che non comporta effetti sanzionatori ma costituisce un credito professionale documentato e, se negativa (salvo che non sia gravemente negativa) dà luogo alla sospensione temporanea della progressione economica automatica per anzianità del docente. Non ci soddisfa molto questa gradualità con danni economici, è una specie di rinvio a settembre con una punizione lieve sul piano della gratificazione economica vista come premio per il lavoro ben fatto, un po' riduttiva se applicata a una categoria di cui si vorrebbe valorizzare la professionalità. Complessivamente, siamo favorevoli a una valutazione degli insegnanti nel contesto della valutazione d'istituto e con riferimento alla valutazione dei dirigenti. Tuttavia non è semplice indicare le modalità più appropriate, ricordiamo che la "proposta Berlinguer" rappresentò un tentativo assolutamente insoddisfacente rispetto a una questione reale. Riteniamo che la valutazione debba riguardare aspetti che non ledano la libertà d'insegnamento, che è relativa alla scelta delle metodologie e degli strumenti cui un insegnante fa ricorso per raggiungere gli obiettivi didattici concordati in sede collegiale e, attraverso questi, le finalità istituzionali della scuola. C'è un ambito di responsabilità professionale che non può essere sottoposto al vaglio dei criteri di efficienza, mentre d'altro lato ci sono aspetti che non possono essere sottratti a una verifica sociale né essere lasciati alla discrezionalità

del singolo insegnante. Un ruolo importante nella valutazione degli insegnanti spetta alla comunità professionale.

Questioni

Formazione in servizio

Osservazioni

La PDL 953 fa riferimento alla formazione permanente all'art. 19 comma 2 (associazioni).

Nella PDL 808 artt. 22 e 23 si prevedono centri regionali per aggiornamento, ricerca e documentazione, organizzati come laboratori aperti attrezzati per la formazione, la ricerca e l'autoaggiornamento degli insegnanti. Essi si avvalgono di personale tecnico e amministrativo delle scuole ove hanno sede e di personale specializzato reclutato con formazione e selezione distaccato dall'insegnamento o dalla direzione per non più di tre anni.

La PDL 1710 prevede aggiornamento proposto e gestito anche da associazioni accreditate e fa riferimento ad "attività seminari e d'aggiornamento" nella relazione introduttiva dove entra nel dettaglio delle tematiche che dovranno essere affrontate e riserva un ruolo anche alle associazioni professionali. La formazione in servizio costituisce un passaggio essenziale per la crescita professionale degli insegnanti, un diritto-dovere come è stato ripetutamente affermato.

Questioni

Associazionismo professionale

Osservazioni

Ci sembra positivo il rilievo che la PDL 953 attribuisce all'associazionismo professionale. Anche questo è un nodo mai risolto nel nostro sistema scolastico e i rapporti con le associazioni degli insegnanti sono stati gestiti con criteri di scarsa trasparenza e nell'indeterminatezza del loro ruolo, determinando condizioni di difficoltà per le associazioni -prive di certezze sulle risorse su cui possono contare-, equivoci sul loro ruolo e scarsa consapevolezza della risorsa che rappresentano per l'Amministrazione, per le scuole e per i singoli docenti. Le associazioni sono sempre state pronte a collaborare e portare i pareri loro richiesti alle Audizioni, all'Am-

ministrazione e ai Ministri che hanno voluto utilizzare le loro esperienze e avvalersi del pluralismo anche culturale di cui sono portatrici. Tuttavia, senza una riformulazione e un rafforzamento del loro ruolo che è stato ripetutamente richiesto, permane una situazione di stallo insoddisfacente per tutti. Alcuni esempi: 1) il Forum delle associazioni degli insegnanti e dei dirigenti, istituito presso il MIUR, pur in una fase di estrema delicatezza per i cambiamenti che stanno avvenendo nella scuola, da tempo non viene consultato, a differenza del Forum dei genitori e di quello degli studenti; 2) i meccanismi di accreditamento e di qualificazione dei soggetti autorizzati a svolgere attività di formazione dei docenti hanno finito per creare un contenitore unico e indifferenziato di associazioni professionali del personale di scuola e associazioni culturali di varia natura. Come prima concreta azione di riconoscimento del ruolo specifico dell'associazionismo professionale sarebbe coerente, nella fase di stesura del nuovo stato giuridico dei docenti, creare contesti di ascolto e confronto con quei soggetti che per la loro storia, la loro esperienza, il loro stare accanto ai professionisti possono dare un contributo costruttivo esercitando legittima rappresentanza di istanze e attese di quanti lavorano per realizzare una scuola di qualità, secondo Costituzione.

Per quanto si riferisce al Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, da anni in regime di prorogatio, da tempo si chiede una revisione, con una migliore determinazione dei suoi compiti. La PDL 953 prevede all'art.20 degli Organismi tecnici rappresentativi della funzione docente articolati in un organismo nazionale e in organismi regionali. Tra i compiti attribuiti al nazionale, si dice "redige e aggiorna il codice deontologico". La questione è delicata e sarebbe necessario effettuare un più ampio approfondimento, poiché è strettamente attinente alla garanzia costituzionale della libertà d'insegnamento e alla dimensione dell'autonomia professionale.

Questioni

C. Percorsi di formazione iniziale,

abilitazione all'insegnamento e modalità di reclutamento

Tipologie della formazione generalista e specialistica; Esame di Stato per abilitazione all'insegnamento. Concorsi (di istituto, regionali e/o percorsi di valutazione post-specializzazione e propeedeutici alla stabilizzazione all'insegnamento) (cfr testi A.C. 953, 1710 e 1468); Albi regionali.

Osservazioni

La PDL 953 entra nel merito della formazione iniziale degli insegnanti: l'art.13 distingue tra i corsi di laurea magistrale e i corsi accademici di secondo livello e prevede sia contenuti disciplinari sia competenze metodologiche e didattiche. Tuttavia, poiché un ampio ventaglio di questioni viene demandato a successivi decreti ministeriali, rimangono aperte questioni cruciali che riguardano direttamente la professionalità con l'individuazione di parametri rispetto alle competenze costitutive e uno sbilanciamento in favore degli aspetti contenutistici e disciplinari. In pratica viene demandato al profilo (e quindi alla normativa successiva) l'equilibrio tra la dimensione individuale della professionalità docente e quella collegiale. La stessa istituzione degli Albi regionali non fornisce garanzie adeguate e i concorsi di istituto sono una mera copertura alla chiamata diretta.

La PDL 1710 prevede un reclutamento regionale degli insegnanti. All'art.10 fa anche riferimento a un Albo regionale dei docenti, distinto per ordini e gradi di scuola, e prevede all'art.11 un test di ingresso all'Albo decisamente inquietante, poiché agli aspiranti vengono somministrati test di valutazione per "verificare la conoscenza e la consapevolezza dei valori, degli scopi, degli obiettivi e dei requisiti generali dell'insegnamento", per valutare "in particolare:a) le aspettative e gli obiettivi che i docenti si pongono, al fine di garantire il raggiungimento degli standard previsti e il possesso delle qualità personali e intellettuali adatte per diventare insegnanti;b) la conoscenza delle proprie responsabilità future all'interno del sistema d'istruzione e sui metodi da attuare riguardo i bisogni educativi speciali meno diffusi relativi agli alunni

disabili; c) la conoscenza di una vasta gamma di strategie per promuovere l'educazione alla cittadinanza, alla legalità e alla salute nonché il rispetto delle proprie radici culturali; d) l'influenza che il sistema valoriale può avere sull'apprendimento degli studenti, influenzando il loro sviluppo fisico, intellettuale, linguistico, culturale ed emotivo; e) la buona conoscenza delle tecnologie didattiche, sia nell'insegnamento della loro materia sia come supporto del ruolo professionale". Ci stupisce l'assenza della formula di rito "nel rispetto della libertà d'insegnamento"!

Anche la PDL 1468 prevede negli artt. 12, 14, 15 e 16 nuove modalità di formazione e reclutamento; in particolare nell'art. 16 comma 5 c'è un riferimento a un dovere all'aggiornamento per tutta la durata della vita lavorativa non meglio precisato. L'art. 12 e seguenti ripropongono il concorso su base disciplinare riservato ai laureati (laurea triennale) e due successive fasi formative volte a completare la preparazione sul piano didattico. Per quanto nel percorso di laurea debbano essere compresi crediti nei rispettivi settori scientifico-disciplinari corrispondenti alle classi di concorso, ci sembra piuttosto farraginoso il successivo meccanismo di frequenza, con un 1° biennio di specializzazione a carattere teorico e accademico e con il progressivo affiancarsi del tirocinio e il 2° biennio con un'assegnazione provvisoria dei tirocinanti presso le scuole. Quattro anni per "aspiranti all'insegnamento" che, per almeno due anni, hanno un ruolo di insegnanti "a responsabilità

limitata". Segue la valutazione di un'apposita commissione e finalmente si arriva al contratto a tempo indeterminato. E se non ci sono cattedre disponibili, si può sempre fare il supplente.

Questioni

D. Autonomia finanziaria delle istituzioni scolastiche e libertà di scelta educativa delle famiglie

Decentralizzazione (attuazione Titolo V Costituzione);

Accreditamento regionale delle istituzioni scolastiche pubbliche (statali e non statali paritarie);

tribuzioni e risorse attraverso il criterio della "quota capitaria" (delega al Governo) (cfr. art. 11 A.C. 953)

Osservazioni

Il rischio di una centralizzazione che non ruoti su un ruolo forte di indirizzo dello stato e non rispetti l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche è che si esca dall'attuale modello di scuola costruita sul dettato costituzionale e si privilegi una logica privatistica che annulla il valore della scuola come luogo del pluralismo per favorire i privati e interpretare il diritto delle famiglie ad un'istruzione di qualità in cui i giovani imparano a vivere e dialogare nel rispetto delle differenze, in un contesto sottratto sia a ingerenze religiose o a logiche di mercato, da integrare con la frequentazione di altri contesti (la parrocchia o altro) con il diritto a scegliere la scuola più vicina alla propria impostazione, alimentando la frammentazione che rischia di diventare contrapposizione. Il sistema di finanziamento previsto dalle PDL 953 prefigura queste

posizioni: l'ingresso di finanziatori nelle scuole-fondazioni, con la determinazione delle finalità dell'istituzione scolastica e la creazione degli albi regionali che annulla la distinzione tra le scuole su cui lo Stato ha responsabilità dirette e su cui investe prioritariamente risorse per la formazione dei cittadini nel rispetto delle loro finalità istituzionali dettate dalle leggi e le scuole di privati (L. 62) la quota capitarlae il finanziamento in base a criteri puramente quantitativi diluisce un reale impegno nei confronti delle scuole statali e si configura come atto conclusivo di una deriva privatistica e familistica.

Si accentuano inoltre le disparità tra scuole collocate in territori dove sono presenti soggetti che hanno interesse a investire nella scuola e altre in territori con l'assenza di investitori. Anziché intervenire garantendo alle scuole - a tutte le scuole - disponibilità di risorse materiali e professionali perché svolgano al meglio la loro azione (prevedendo un serio controllo di merito sui risultati e interventi contro gli sprechi e le inefficienze) si riduce l'offerta, si concede di trovarsi altrove finanziamenti (e condizionamenti) e si lascia alle famiglie la responsabilità di una scelta i cui limiti hanno costi e ricadute per tutta la comunità. Nel momento in cui ci si accinge finalmente a usare valutazioni e un sistema di incentivi e disincentivi legati al merito per le università, non sarebbe il caso di estenderli, pur con tutte le possibili cautele, anche alle scuole?

L'insostenibile leggerezza dei numeri

Dopo che ci è stato insistentemente ripetuto dallo stesso Ministro dell'Istruzione e dell'Università che in Italia si spende troppo e male per l'istruzione, arriva la bocciatura, per quanto si riferisce al troppo, di Eurostat l'istituto statistico della commissione Europea. L'Italia infatti non si classifica bene, nella graduatoria dei Paesi dell'Unione Europea per la spesa relativa all'istruzione, con il 4,4% del Pil. Nel 2005 la spesa pubblica degli stati membri della UE per l'istruzione è pari, in totale, al 5% del Pil. Il dato rilevato da Eurostat considera tutti i livelli di spesa pubblica, locali, regionali e nazionali, e comprende non soltanto le istituzioni scolastiche e universitarie ma anche le altre istituzioni che garantiscono il funzionamento del sistema educativo nazionale.

L'Italia si situa al ventunesimo posto. Meno dell'Italia spendono infatti soltanto Repubblica Ceca (4,2%), Spagna (4,2%), Grecia (4%), Slovacchia (3,8%) e Romania (3,5%). Nella spesa relativa al numero degli studenti, calcolata utilizzando come unità di misura lo standard del potere d'acquisto, che tiene conto dei diversi livelli di costo della vita, l'Italia si situa al quattordicesimo posto, con una spesa pari a 5.908 euro, dato più basso della spesa media Ue e molto inferiore rispetto a quello di paesi come Austria e Danimarca (8.000), Giappone (7.100), USA (10.600). Speriamo almeno che i pochi non siano spesi davvero troppo male.

(10 gennaio 2009)

L'ECOOrgano della FNISM
Federazione Nazionale Insegnanti
fondata nel 1901 da
Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner*della scuola nuova***DIRETTORE**

e

DIRETTORE RESPONSABILE*Gigliola Corduas***COMITATO DIRETTIVO***Marco Chiauza, Luisa La Malfa, Domenico Milito, Elio Notarbartolo, Fausto Dominici.***REDAZIONE***Elisabetta Bolondi, Anna Maria Casavola, Lilians Di Ruscio, Paola Farina.***DIREZIONE E REDAZIONE**

"L'ECO della scuola nuova"

via Rocca di Papa, 113 - 00179 Roma

Tel. 06.7858568 - 06.5910342 - Fax 06.5910342

www.fnism.it - fnism@libero.it

A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO*Luciano Amatucci, Margherita Calò, Alessandro Casavola, Anna Maria Casavola, Raffaaella di Gregorio, Paola Farina, Simonetta Fasoli, Lidia Ferretti Pepe, Rita Gravina, Maria Teresa Lupidi Sciolla, Barbara Mapelli, Donatella Moretti, Fiorella Palazzesi, Ferdinando Pirro, Giuseppina Politi, Mariangela Pioreschi, Antonia Sani, Sofia Toselli.***EDITORE**Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,
via Rocca di Papa, 113 - 00179 Roma
Registrazione del Tribunale di Roma n. 424/81
del 21/12/81**ABBONAMENTI**Per gli iscritti FNISM l'abbonamento è gratuito.
Il costo di un numero singolo è di € 3.10È possibile sottoscrivere l'abbonamento su
- c.c.p. n. 51494003 - Intestato a L'ECO della
scuola nuova

- c.c.b. BANCA DI ROMA

IBAN: IT 77 E 03002 03294 000400200573

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale
Insegnanti

Quote:

Abbonamento ordinario € 25,00

Abbonamento sostenitore € 50,00

STAMPATipografia Pubbliprint Service snc,
via Salemi 7 - Roma 00133
Tel. 06.2031165 - Fax 06.20329392
E-mail: pubbliprint@gmail.com
Finito di stampare Aprile 2009**PUBBLICITÀ**Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,
via Rocca di Papa, 113 - 00179 Roma

La FNISM, Federazione Nazionale Insegnanti, fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner, è la prima associazione professionale di insegnanti costituita in Italia. Ha una struttura federale che si articola in sezioni territoriali e associa insegnanti delle scuole pubbliche di ogni ordine e grado, personale direttivo e ispettivo della P.I., docenti dell'Università. Offre ai propri associati l'opportunità di partecipare a progetti di ricerca e di innovazione scolastica, seminari e corsi di aggiornamento, gruppi di lavoro su argomenti didattici e dibattiti, proposte di politica scolastica e associativa. La FNISM, che si richiama alla laicità come metodo di confronto e di vaglio critico delle conoscenze, vuole il potenziamento della scuola pubblica, scuola di tutti, la valorizzazione della professionalità docente, il riconoscimento di uno status di soggetti del processo formativo alla componente studentesca, l'attribuzione ai capi di istituto di una funzione di coordinamento dell'attività didattica e di gestione delle risorse scolastiche.

È affiliata alla Fédération Européenne de l'Enseignement et de la Culture, attraverso la quale partecipa a programmi finanziati dell'Unione Europea e organizza scambi e partenariati. L'iscrizione si può effettuare versando la quota presso una delle sedi locali o utilizzando il c.c.p. n. **51494003 intestato a "L'ECO della scuola nuova", via Rocca di Papa 113, 00179 Roma o il c.c.b. Banca di Roma Iban: IT 77 E 03002 03294 000400200573 Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti.** Si dovranno indicare, oltre alla causale del versamento, nome e cognome, indirizzo, materia/e di insegnamento, eventuale sede di servizio.

Articoli, lettere, comunicazioni, messaggi, segnalazioni di mutamento di indirizzo vanno inviati al seguente indirizzo: FNISM, via Rocca di Papa, 113 - 00179 Roma - Fax 06.5910342 oppure fnism@libero.it. Gli articoli devono essere inviati su editore Microsoft WinWord o compatibile. Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.