

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.

Abbonamento e iscrizione alla FNISM su C.C.B. Unicredit - Iban IT 35 Y 02008 05198 000102040572 intestato a FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti

EDITORIALE

IL RE REGNA MA NON GOVERNA ANCORA SULLA BUONA SCUOLA

Sommario

1

Editoriale
di Marco Chiazza

3

Abitare gli antichi
di Alessandro Casavola

5

**L'insegnante specializzato
per il sostegno**
di Domenico Milito

8

La Rappresaglia
di Anna Maria Casavola

11

Educazione Alimentare
di Paola Farina

13

**Scuola, università,
mondo del lavoro**
di Claudio Tarulli

15

**Content and Language
Integrated Learning (CLIL)**
di Gisella Parise

19

Il piacere di leggere
A cura di Elisabetta Bolondi

22

Progetto linguaggi di genere
di Livia Capasso

23

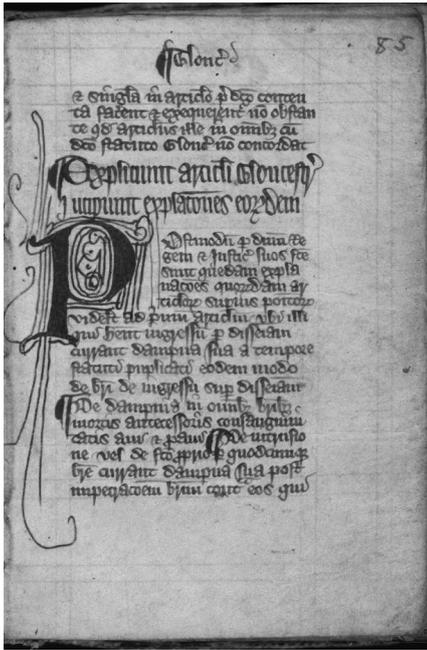
Stereotipi ed identità
di Donata Moretti

La storia è - o dovrebbe essere - maestra di vita. E anche raffronti fra realtà lontane nel tempo e nello spazio - nonché nelle rispettive dimensioni e importanza - possono a volte essere utili; anzi, simili esperimenti hanno la capacità di creare un effetto di radicale cambiamento di punto di vista e di prospettiva che aiuta ad uscire dalla banalità e dall'ovvietà per comprendere aspetti della realtà che altrimenti rischiano di rimanere nascosti. Voglio allora raccontare una storia.

Siamo nell'Inghilterra del Medioevo. Prima della battaglia di Hastings i re sassoni governavano con la collaborazione dell'assemblea degli uomini in armi. Ma anche dopo l'invasione normanna del 1066 la monarchia importata dai conquistatori non assunse affatto l'aspetto di un potere assolutistico, peraltro del tutto assente anche dall'Europa continentale di allora. Semmai, quella che si stabilì in Inghilterra fu una forma particolarmente coerente e sistematica di feudalesimo, che poté approfittare del fatto di non nascere da un travagliato processo durato secoli - come appunto era avvenuto nella Francia da cui proveniva Guglielmo il Bastardo (più tardi eufemisticamente noto come "il Conquistatore") - bensì da un meccanismo di tra-

pianto *ex novo* di quel sistema socio-politico. In ogni caso, come si diceva, anche i re normanni dovettero sempre tener conto, nella loro azione di governo, di altre componenti del complesso panorama in cui si articolava quella realtà: dalla chiesa alla nobiltà, alla nascente borghesia cittadina.

Certo non mancarono momenti in cui i sovrani, approfittando di fasi in cui il loro potere era o sembrava particolarmente saldo, cercarono di forzare la mano nella stessa direzione in cui si andavano evolvendo le monarchie feudali continentali, che di lì a qualche secolo avrebbero dato origine agli stati assoluti. Thomas Becket, arcivescovo di Canterbury e difensore delle prerogative ecclesiastiche, venne assassinato nella sua cattedrale; per molti decenni, durante la Guerra dei Cento Anni e sull'onda dei successi degli eserciti britannici contro la cavalleria francese, i monarchi inglesi poterono rivendicare un'autorità maggiore di quella che era loro tradizionalmente riconosciuta; infine, grandi sovrani come Enrico VIII e la figlia Elisabetta I riuscirono a costruire il proprio successo interno ed internazionale tentando di identificare la propria immagine con quella della nascente identità nazionale.



Magna Charta Libertatum 1215

Tuttavia, altrettanti furono i momenti in cui furono le altre componenti del sistema di potere ad approfittare di situazioni di momentanea debolezza dei sovrani per imporre loro il proprio controllo ed una limitazione di potere: all'inizio del XIII secolo, durante la prigionia in terra straniera del potente e prestigioso Riccardo Cuor di Leone, il debole reggente fu costretto da un'assemblea di baroni a concedere una serie di diritti con la cosiddetta *Magna Charta Libertatum*, tradizionalmente considerata l'atto di nascita del costituzionalismo in generale e di quello anglosassone in particolare; e al termine del secolare e da ultimo fallimentare conflitto con la Francia, la monarchia fu straziata e drammaticamente indebolita dalla feroce guerra intestina delle Due Rose.

Ma il tratto veramente significativo della storia inglese è che tale oscillazione fra fasi di indebolimento e di rafforzamento del potere dei re non finì per arrestarsi e cristallizzarsi su uno dei due poli (diciamo per esempio l'abolizione della monarchia o la nascita di un sistema assolutistico), ma portò piuttosto ad un sostanziale equilibrio. La crisi della Guerra delle Due Rose favorì

l'avvento della potente e prestigiosa dinastia Tudor; e l'unico esperimento repubblicano uscito dalla prima rivoluzione inglese condusse prima alla monarchia *de facto* del Commonwealth cromwelliano e poi alla restaurazione di Carlo II.

D'altra parte, è altrettanto e simmetricamente vero che i rari tentativi effettivi di instaurare un regime assolutistico ebbero come conseguenza la catastrofe dei sovrani che ne erano stati protagonisti: se la prima guerra civile portò alla decapitazione di Carlo I, Giacomo II fu costretto all'esilio dalla cosiddetta Gloriosa Rivoluzione. Il fatto è che, sia pure non senza traumi, gradualmente e con maggiore o minore consapevolezza, la monarchia britannica finì per comprendere o quantomeno prendere atto che quelli che da un certo punto di vista erano oggettivamente dei limiti al potere dei re (dall'azione del Parlamento a quella dei giudici, etc.) finivano per costituire una rete di istituzioni che - fuse in un compatto e sempre più efficiente sistema di governo di una società complessa quale si avviava a diventare quella inglese - stavano diventando le solide fondamenta di cemento su cui si reggeva la stessa autorità del sovrano. E la monarchia inglese è durata fino ad oggi, godendo all'alba del terzo millennio di un tasso di popolarità ancora invidiabilmente alto; anche se - come si usa dire ormai da un paio di secoli - "il re regna ma non governa".

* * * * *

Molti - e in diversi ambiti - sono gli ammaestramenti che si potrebbero trarre dalla complessa vicenda che ho voluto schizzare. Tuttavia - *mutatis mutandis* e ovviamente in sedicesimo - credo che sia utile tracciare alcune analogie anche con la situazione e il destino dell'organizzazione della scuola italiana (*delle* scuole ita-

liane). Da decenni studi e documenti ministeriali sottolineano come le istituzioni scolastiche debbano costituire delle vere e proprie comunità educative - o, meglio ancora, educanti - in cui ogni componente (dagli studenti ai genitori, dagli insegnanti al personale non docente, per non parlare degli *stakeholders* esterni) deve trovare uno spazio adeguato per svolgere al meglio la propria specifica funzione. In una tale situazione, la scuola non può avere capi, né tantomeno capi assoluti. Ferme restando alcune responsabilità che competono al dirigente scolastico a cui devono inevitabilmente corrispondere i corrispettivi poteri, la sua funzione principale non può che essere quella di coordinamento e di delicato punto di



equilibrio fra quelle diverse componenti, la cui fattiva presenza non deve essere vista come un fastidioso ostacolo all'esercizio del potere dirigenziale, bensì come un indispensabile contributo al funzionamento di quel sistema articolato e complesso che è ogni singola istituzione scolastica autonoma. A differenza dei sovrani britannici, che "regnano ma non governano", il dirigente scolastico è chiamato invece proprio a governare la scuola, ma la sua modalità di governo, per essere concretamente efficace, deve necessariamente avvicinarsi non già a quella delle monarchie assolute (come sappiamo prima o poi travolte dalla storia), bensì a quella propria delle monarchie parlamentari, che ci hanno regalato alcune delle migliori conquiste della moderna civiltà europea.

Marco Chiauza

ABITARE GLI ANTICHI

PLINIO IL GIOVANE TRA OTIA E NEGOTIA

di Alessandro Casavola

Caio Plinio Cecilio II, nipote di Plinio il Vecchio, che gli studenti di farmacia ricorderanno per le erbe medicinali catalogate nella Storia naturale, nacque a Como nel 61 dopo Cristo. Dire che fu un valente avvocato è poco, perché ebbe versatilità letteraria e potrei dire anche giornalistica, se è vero che le sue 247 lettere sono cronache di tanti eventi, di tanti personaggi, di cui non sempre però si afferrano le storie... Comunque se le avessimo perdute non avremmo di che tratteggiare quelle età lontane, regnanti gli imperatori Domiziano(+96) e Traiano(+112).

Nemico del primo, amico e funzionario del secondo, del più liberale Traiano. Un'altra sua competenza, che risulterà da quanto diremo, fu di avere e coltivare per tutta la vita interessi per la medicina.

Come era fisicamente? Aveva, si legge, un *corpuscolum*, era cioè gracile. Non sappiamo quanto alto, ma io lo voglio immaginare piuttosto alto, visibile tra la folla... La voce non era sempre intonata, talché gli amici lo sconsigliavano di leggere versi negli intrattenimenti che allora si usava fare nelle case. In tribunale la voce gli si arrovava, ma era sopportabile perché sia quando accusava, sia quando difendeva, suscitava ammirata attenzione... Il presidente del tribunale, che poteva essere lo stesso imperatore, era poi pronto ad accordargli un tempo più lungo, rovesciandogli la clessidra. Da queste lettere spuntano saporoze annotazioni di costume, ne scegliamo qualcuna. Come oggi... Intellettuali vanitosi chiedevano di essere invitati agli intrattenimenti letterari ma arrivavano tardi. E poi non dicevano granché...

Come oggi capita di vedere tra gli ospiti di una rubrica televisiva.



Plinio si divideva tra i *negotia* e *gli otia*, cioè a dire gli interessi privati quasi sempre culturali come le letture di cose sue, di arringhe elaborate, di storie, di poesie che spesso affidava alla voce di esperti segretari, che si esibivano come attori...

"La mia gente" diceva, includendovi non solo i segretari, ma tutti i domestici, i contadini delle sue tante ville. Ne aveva una in Tuscia, un'altra nel Comasco, tra le più grandi.

A tutti costoro riconosceva dignità, talché spesso li manometteva, cioè li liberava dalla condizione servile. Comunque ne rispettava sempre i lasciti in morte anche se morivano da servi...

Si preoccupava della loro salute. "Sono preoccupato per il liberto Zosimo, onesto, cortese, colto veramente, versato a fare l'attore, perché cominciò tempo addietro a perdere la voce e a sputare sangue (noi pensiamo si trattasse di infezione polmonare sospetta) l'ho

mandato a curarsi in Egitto, non è tornato guarito... perciò vorrei che tu lo ospitassi in una tua villa al Frejus..." Certamente la sollecitudine è, a maggior ragione, rivolta agli amici. Dice, in una lettera, che non potrà recarsi in villa perché è inchiodato a Roma per un amico che si è ammalato gravemente. Usa proprio questa espressione. Ce n'è un altro che gli fa pena: imbacuccato in letto, anche d'estate, febbricitante da lungo tempo e smagrito. Forse affetto da febbre malarica già conosciuta nel sesto secolo avanti Cristo. Un vecchio senatore, che aveva scavalcato sorprendendo gli ottanta anni, soltanto con un

tremite alla mano - verosimilmente noi pensiamo per il Parkinson - nella difficoltà di stringere un foglio, mentre stava leggendo in piedi, perde l'equilibrio per raccogliarlo e cade sul pavimento troppo liscio... Quanti particolari in questa lettera!

L'esito è una frattura ad una gamba che, mal ricomposta, lo porta a morte. Come si riduceva all'epoca una frattura ad una gamba? L'unico insegnamento di Ipocrate (+377 avanti Cristo) suggeriva anelli alla caviglia e sotto il ginocchio, tenuti in estensione da assicelle. Sappiamo che così operavano i massaggiatori impegnati nelle palestre. Un tumore, questa è l'espressione, non interno, una tumefazione esterna visibile ai genitali, spinge un uomo al suicidio. Gettandosi in mare da una rupe, strettamente legato alla moglie che intendeva morire con lui. La cosa gli viene raccontata mentre si avvicina in

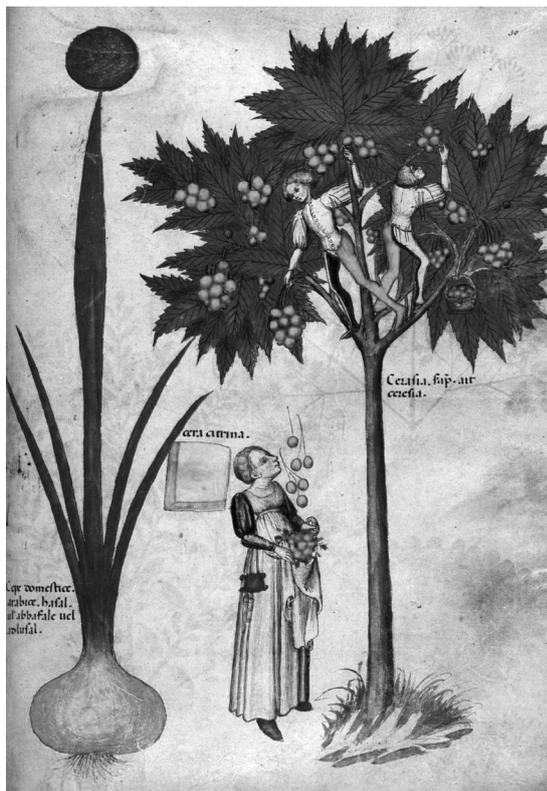
viaggio a quel tratto di costa e lui la riferisce con pathos un po' romanzesco. La morte di due sorelle, una dopo l'altra, a seguito del parto, è raccontata in altra lettera, come segno dell'accanimento di una sorte avversa. Ma che si sapeva delle infezioni puerperali? Praticamente nulla.

Nel 1848 il medico viennese Semmelweis pubblicava, per primo, un libro sulla prevenzione della febbre puerperale... Ci riferisce poi della morte di una quattordicenne, la meravigliosa figlia dell'amico Fundano, che aveva la semplicità della fanciulla e il pudore della vergine, ma che distribuiva a tutti affetto a seconda dei ruoli... e poi leggeva con sentimento e giocava con moderazione..." avrebbe meritato questa fanciulla non solo una vita lunga ma quasi l'immortalità "

* * * * *

Una vita lunga a quei tempi, quanto lunga?

Di rado scavalcava i sessanta anni... Aristone, un altro suo amico, decide di morire se a toglierli speranza saranno i medici... Plinio approva questa sua ragionata determinazione: la morte cercata teatralmente gli resta un gesto quasi sacrilego, un gesto di sfida che non ci compete.. Scive ad un altro suo amico, Ge-



mino," se la tua malattia è tenace, ti prego, resisti tuttavia con pazienza" e nella lettera all'amico Massimo "Recentemente l'infermità di un amico mi ha fatto capire che non siamo mai migliori di quanto siamo malati: il malato di poco si contenta come chi tutto è per lasciare, si ricorda allora che ci sono gli Dei, che egli è uomo.." Ma cosa vuol dire più precisamente Plinio?.

Forse che con la malattia ci coordi-

niamo con altro destini? Sensibilità quasi cristiana, se ci è consentito dire così, personalità equilibrata negli interessi dell'esistenza. E' chiaro però che avrebbe voluto sempre godere delle belle cose della vita, una vita innocente e beata ed avere buona salute.. Non ebbe un'esistenza funestata da malattie, sappiamo che soffrì solo di una debolezza agli occhi, per cui ricorreva a bagni a fomenti, all'oscuramento delle finestre e finanche del carro da viaggio... Diceva a un suo amico di voler bene usare il tempo della villeggiatura. " studiare, andare a caccia, pescare, meditare lungo la giornata, "

Questa era la vita che voleva vivere. Ebbe tanti amici, che per mancanza di eredi gli intestavano lasciti ma solo a cagione della vedovanza. Patetico è in quella lettera in cui racconta di cercare la moglie nella stanza vuota, pur sapendo di averla esortata ad andare lontano per curarsi.

Non ebbe figli e forse li desiderò, visse la vita che si poteva vivere allora scavalcando appena i 50 anni..."



LEGGI DIFFONDI ABBONATI

L'ECO della scuola nuova

PER DARE PIÙ FORZA ALL'ASSOCIAZIONISMO DEGLI INSEGNANTI

Via delle Montagne Rocciose, 69 - 00144 Roma

ccb "BANCA DI ROMA" Intestato a Fnism-Federazione Nazionale Insegnanti

IBAN: IT 77 E 03002 03294 000400200573

Abbonamento ordinario € 25,00 - Abbonamento sostenitore € 50,00

L'INSEGNANTE SPECIALIZZATO PER IL SOSTEGNO

di Domenico Milito

(segue dal numero precedente)

Com'è noto, l'intervento riformatorio perseguiva l'obiettivo di garantire una formazione iniziale più solida tanto ai docenti della scuola dell'infanzia e primaria, quanto a quelli della secondaria di primo e secondo grado.

Si inverava, così, il preannuncio contenuto nella citata Legge delega n. 477 del lontano 1993 che sanciva il possesso della laurea per l'insegnamento in qualunque ordine e grado di scuola.

Il percorso per la formazione iniziale di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria fu impostato con il modello "due più due", nel senso che ad un primo biennio comune ne sarebbe seguito un altro, a scelta, per lo specifico indirizzo; veniva data, altresì, la possibilità di conseguire la laurea anche nel secondo indirizzo mediante la frequenza di un ulteriore anno accademico con apposito piano di studio.

Con il cosiddetto "semestre aggiuntivo" si è potuto conseguire, invece, il titolo corrispondente alla specializzazione per il sostegno.

Va ricordato che la Legge n. 53 del 28 marzo 2003 avrebbe poi ribadito che la formazione iniziale è da svolgersi per tutti i docenti nelle università presso i corsi di laurea specialistica, attribuendo all'esame finale il valore abilitante.

Sin da allora, quindi, la laurea in Scienze della formazione primaria è stata riconosciuta come abilitante all'insegnamento.

Per la formazione alla docenza nella scuola secondaria di primo e secondo grado con la riforma universitaria berlingueriana era stato possibile stravolgere i limiti del passato

in materia di titoli per l'accesso all'insegnamento: alle vecchie lauree che avevano costituito la base per aspirare alla docenza nella scuola secondaria di I e II grado sono subentrati moduli del tipo "tre più due", mentre per ovviare alle carenze in campo pedagogico e metodologico-didattico, che per lungo tempo avevano inciso negativamente sulla qualità dei risultati della scuola media e della scuola secondaria superiore, fu architettata la famosa SSIS (Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario) biennale e a carattere abilitante, i cui percorsi contenevano le discipline appartenenti all'area delle Scienze dell'educazione.

Presso le SSIS furono attivati i semestri di 400 ore validi ai fini della specializzazione per il sostegno, a cui subentrarono quelli di 800 ore per effetto del D.M. 20 febbraio 2002.

Purtroppo, il nostro sistema scolastico, per quanto concerne il grado di formazione iniziale dei docenti, continua a soffrire dell'effetto trascinarsi, dovuto alla peculiarità, tutta italiana, di una massa di docenti in possesso del solo diploma che continua a insegnare nelle scuole di ogni ordine e grado, ivi compresa la secondaria superiore con prevalenza negli istituti tecnici e professionali.

Non può essere sottovalutato che le iniziative di specializzazione per il sostegno si siano innestate (e ancora continua a innestarsi) su una piattaforma di base di questo tipo.

Guardando avanti ci consola il fatto

che la formazione iniziale e i corsi di specializzazione restano affidati alle Università.

Fonti normative primarie di riferimento sono la Legge n. 143 del 4 giugno 2004, che ha demandato agli Atenei l'incarico di istituire, nell'ambito delle strutture didattiche, i corsi di durata annuale "per il conseguimento del titolo di specializzazione per il sostegno degli alunni disabili per gli insegnanti di scuola materna ed elementare in possesso di abilitazione o idoneità conseguite in pubblici concorsi", nonché la Legge n. 244 del 24 dicembre del 2007 che ha conferito al ministro l'incarico di definire in sede regolamentare la disciplina dei requisiti e delle modalità di formazione iniziale e dell'attività procedurale per il reclutamento del personale docente.



Nel 2010, il D.M. n. 249 del 10 settembre ha dato esecuzione proprio alla disposizione legislativa sopra richiamata, disciplinando i requisiti e le modalità della formazione iniziale degli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, mentre per la specializzazione riguardante l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità lo stesso decreto ha stabilito (art. 13) che essa si consegue

esclusivamente presso le Università. I criteri e le modalità per lo svolgimento dei corsi di specializzazione risultano esplicitati nel D.M. del 30 settembre 2011, che riporta le competenze da sviluppare attraverso i percorsi di specializzazione.

La struttura e l'articolazione dei corsi risultano funzionali allo scopo, giacché includono le discipline dei settori scientifico-disciplinari da cui non si può prescindere se veramente si vuole puntare a una formazione di qualità.

Prima si è fatto cenno alla base di preparazione professionale dei docenti della scuola italiana volendo significare che è da ritenere imprescindibile un processo incisivo e continuo per l'implementazione delle competenze attraverso iniziative di formazione in servizio e corsi di aggiornamento. Di sicuro negli ultimi lustri le occasioni esperite sono state tante, soprattutto quelle gestite dalle scuole in regime di autonomia funzionale e finanziate anche mediante il ricorso ai Fondi Sociali Europei (FSE). Sono da menzionare, altresì, le iniziative programmate dal Ministero (Master e Corsi di Perfezionamento), in collaborazione con gli Atenei e con il supporto competente di apposite Commissioni su tematiche specifiche, ivi comprese quelle riguardanti l'inclusione degli alunni con DSA e con specifiche disabilità, rivolte al personale docente di ruolo, cercando di ottimizzare l'uso delle risorse finanziarie attraverso il superamento della tradizionale e dispendiosa distribuzione a pioggia dei finanziamenti.

A determinare la strategia intrapresa dal Miur hanno inciso le novità contenute nella Convenzione internazionale dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità, ratificata dall'Italia con la Legge n. 18 del 2009, e l'orientamento intrapreso dall'OMS nello stabilire i nuovi criteri di valutazione del funzionamento

umano nel contesto socio-ambientale con il superamento dell'unilaterale concezione medica della disabilità, mediante l'adozione del modello bio-psico-sociale degli ICF.



Si tratta di fattori ritenuti sostanziali per la riconsiderazione di questioni di rilevante portata come la formazione dei docenti e, in particolare, quella degli specializzati per il sostegno, nonché le modalità organizzative, la mobilitazione delle risorse professionali e le metodologie di intervento per l'erogazione di un servizio di qualità funzionale al successo formativo, rivolto non solo agli alunni disabili, bensì alla più ampia categoria degli alunni con BES. Proprio sul versante della formazione dei docenti in dimensione europea viene messa in evidenza la necessità di una preparazione di tutti gli insegnanti sui bisogni educativi speciali.

In tale direzione si profilano alcune ipotesi anche sulla base di quanto evidenziato dall'Agenzia Europea che ha condotto diversi studi e ricerche, ravvisando elementi ritenuti fondamentali per il sostegno educativo.

A tal proposito risulta emblematico che nel Seminario Helios del 1994 a Lovanio venisse posto l'accento su una nuova formazione degli insegnanti, muovendo dalla considerazione che sono proprio i docenti la vera garanzia del progresso e della qualità della scuola.

In quell'occasione si prendeva atto che le trasformazioni culturali ed

economiche della società "pongono l'esigenza di un'altra scuola, di un altro stile e di un altro approccio di insegnamento", sottolineando che ogni docente deve sentirsi respon-

sabile a livello individuale di tutti gli aspetti dell'insegnamento, compresi gli adattamenti dei percorsi di studio e i criteri di valutazione.

Non mancavano le considerazioni circa l'importanza della consultazione collegiale, tanto all'interno della scuola quanto all'esterno, in termini di coinvolgimento delle famiglie e di sinergia con il contesto ambientale.

L'appello finale sottolineava l'imprescindibilità dell'acqui-

sizione delle attitudini e delle competenze per la realizzazione dei suddetti obiettivi da parte degli insegnanti.

Nei paesi dell'Unione europea, come elemento unificante, è intravista, ormai, una formazione iniziale dei docenti con una solida base relativa alla conoscenza delle problematiche sui BES, mentre la formazione supplementare riguarda quegli insegnanti che intendono impegnarsi come specialisti o per il sostegno, attraverso percorsi alquanto differenziati per articolazione e durata nei diversi paesi di area comunitaria.

Lo spostamento dell'ago della bilancia verso l'ampliamento delle competenze del docente titolare su posto di scuola comune, riguardo alle problematiche degli alunni con BES può avvalersi di alcuni punti di forza:

- la collegialità e la condivisione nell'adozione dei processi e degli strumenti funzionali alla individualizzazione e alla personalizzazione degli interventi per l'integrazione degli alunni disabili e per l'inclusione di tutti quelli con difficoltà e disturbi dell'apprendimento;
- la definizione delle strategie riconducibili alla corresponsabilità di tutti i docenti ai quali è richiesto di intervenire applicando le teorie più accreditate per dare senso ed

efficacia al concreto operare. Del resto, il PEI (Piano Educativo Individualizzato) e il PDF (Profilo Dinamico Funzionale) per gli alunni disabili, il PDP (Piano Didattico Personalizzato) per tutti gli altri alunni con BES, nonché il PAI (Piano Annuale per l'Inclusività) sono strumenti che, sin dalla loro formalizzazione per via normativa (e ancor prima in chiave sperimentale), hanno prefigurato l'impegno di ogni docente, tanto a livello individuale quanto nell'ambito di organi di natura collegiale, come il team e come il Consiglio di intersezione, di inter-classe e di classe, dove si è chiamati a lavorare intendendo tali contesti come vere e proprie fucine sperimentali.

Altro punto di forza è l'autonomia didattica che fa appello alle risorse umane, facendo in modo che possa fondarsi sul concreto operare per affrontare gli ostacoli emergenti nella quotidianità, respingendo la convinzione illusoria che si possano raggiungere risultati soddisfacenti solo attraverso l'acquisizione e l'applicazione dei saperi teorici.

Ritornando a riflettere sugli elementi principali del sostegno educativo, ravvisati a seguito degli studi e delle ricerche condotte dall'Agenzia Europea, è possibile (nonostante le difficoltà implicate dalla complessità delle variabili tipiche di ogni paese) cogliere alcuni spunti interessanti per l'evoluzione della funzione professionale dei docenti specializzati per il sostegno e per la loro ricollocazione, con riferimento ai contesti in cui essa viene esercitata.

Il docente specializzato deve potersi muovere all'interno di un singolo plesso, come pure su più plessi, così come succedeva prevalentemente in Italia nel recente passato quando gli alunni di cui prendersi in cura erano distribuiti in più sedi della stessa Istituzione Scolastica.

Tale circostanza è andata via via restringendosi con la diffusione della deroga al rapporto uno a quattro, tanto che le statistiche evidenziano, ora, la media nazionale di un rapporto

attestato su un insegnante di sostegno per ogni due alunni disabili.

Certamente si rende necessaria la riconsiderazione del concetto di gravità e delle forme di tutela da adottare in rapporto alle potenzialità e agli effettivi bisogni formativi.

L'integrazione delle risorse, a tale scopo, è imprescindibile per superare le forme approssimative di intervento e i vuoti provocati dal fatto che, diffusamente, l'insegnante di sostegno è interpretato come figura prevalente, se non unica, di riferimento, a cui affidare l'alunno non di rado intrattenuto fuori dalla classe per lunghi lassi di tempo oppure in "presenza/assenza" all'interno della classe in quanto estraniato dalle attività educativo-didattiche svolte dal gruppo-compagni rispetto alle quali resta semplice testimone.

Tutto ciò è evidenziato dai risultati di recenti ricerche che sicuramente estenderanno l'attenzione anche sui tempi di assenza totale da scuola del disabile grave in determinati orari giornalieri e per un'intera giornata durante l'arco di ogni settimana, magari in coincidenza con il giorno libero e con i tempi di "non prestazione professionale" dell'insegnante di sostegno.

La ricerca della soluzione al problema dell'effettiva integrazione degli alunni con disabilità grave, sollecita la realizzazione intra moenia (a scuola) ed extra moenia (nell'ambiente di vita esterno) di interventi formativi, abilitativi, riabilitativi e assistenziali con il coinvolgimento sussidiario di tutte le istituzioni e, in particolare, dell'ente locale tenuto a garantire ogni opportunità di supporto alla persona attraverso la mobilitazione di persone munite delle necessarie competenze.

In senso più ampio necessita lo sviluppo della cultura dell'integrazione, ritenuto fattore essenziale per una scuola equa e solidale ispirata al principio secondo cui gli insegnanti, indistintamente, condividono la responsabilità di tutti gli allievi, compresi quelli con necessità educative speciali¹.

Nel nostro Paese ci si può avvalere di una buona piattaforma di lancio da interpretare in chiave positiva: il riferimento è al numero consistente di docenti in possesso della specializzazione per il sostegno transitati su posti di scuola comune dove possono continuare a spendere senza vincoli di *status* e preclusioni le competenze possedute in materia di integrazione, ponendole al servizio della comunità educante.

Le ipotesi che in prospettiva sentiamo di poter condividere riguardano, tra l'altro, quelle che prospettano il superamento della "coppia indissolubile" insegnante di sostegno-allievo disabile, nonché la figura del docente specialista dell'integrazione a cui affidare il supporto e il coordinamento in precisi ambiti di intervento con riferimento alle principali forme di sostegno, riconosciute dai Paesi dell'Unione europea, tra cui la diffusione e l'approfondimento delle informazioni (comprese quelle di natura scientifica e metodologico-didattica sui casi specifici e concreti), la selezione del materiale didattico, l'elaborazione dei piani di studio personalizzati, l'aiuto diretto agli alunni.

Condividiamo, altresì, gli appelli per una più efficace e attiva interazione dell'insieme dei soggetti (famiglie, Servizi Sanitari e Sociali, Pubblica Amministrazione, Regione e altri Enti territoriali, Terzo settore, comunità locale) chiamati a collaborare in nuove strutture per una integrazione di qualità.

Alle scuole, in tale contesto, dovrebbe spettare un ruolo di *leadership* sorretto da una più incisiva e diffusa cultura della pedagogia e didattica speciale².

NOTE

¹ de Anna L., *Figura e ruolo dell'insegnante di sostegno nel contesto europeo in L'integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento, n. 3/3 - giugno 2004, pag. 218.

² Associazione TREELLE, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011, pag. 20.

LA RAPPRESAGLIA

ROMA 23 -24 MARZO 1944

di Anna Maria Casavola

Ogni anno, da 70 anni, queste due date e gli eventi che richiamano, l'attentato di via Rasella e la successiva rappresaglia, aprono una ferita mai totalmente risanata e rinfocolano polemiche in una città che ha ancora la memoria divisa.

Su tutto ciò si è già scritto molto, per cui penso inutile ritornare a discutere sull'opportunità o no di quell'azione di guerra (così definita da una sentenza del Tribunale civile di Roma in data 9/6/1950, essendo dal 13 ottobre 1943 l'Italia di Badoglio ufficialmente in guerra contro la Germania e i partigiani riconosciuti come propri combattenti) che è la premessa della rappresaglia, mi limiterò a mettere insieme delle testimonianze, di cui la prima è totalmente inedita e l'ho trovata in una lettera di un ebreo, scritta a ridosso degli avvenimenti di cui parla. Si tratta di Davide Arnaldo Terracina detto Dino che abitava al quartiere Tritone, via Rasella. Via Rasella è il luogo prescelto per l'attacco da parte di un GAP partigiano a un reparto della Divisione Bozen che di lì abitualmente transitava: tra le 15 e le 16 ogni giorno. Si trattava di riservisti altoatesini che avevano optato per la Germania ed erano impiegati a Roma con funzioni di polizia. Non erano SS e portavano la divisa verde, non nera.

"Verso il 18 marzo una colonna di SS cominciò a transitare per Via Rasella due volte al dì. Passavano in un senso la mattina alle 6.00 e tornavano nell'altro verso le 15.00. cantavano una triste canzone ma marciavano così ordinatamente che sembrava di assistere ad una parata. Armati fino ai denti, chiudevano la colonna un carrettino a mano con due mitragliatrici ed un cannoncino. Era una ostentazione di forza che a noi preoccupò molto per le conseguenze che avrebbero potuto procurare dei gesti inconsulti. Ci sembrò una specie di provocazione e purtroppo così sembrò anche ad altri.

Il giorno 23 marzo alle ore 15.00 circa, eravamo raccolti ad ascoltare alcuni discorsi. Avevamo deciso di non uscire essendo una ricorrenza fascista. Soltanto mia suocera uscì per alcuni acquisti. Ad un tratto due secche e tremende esplosioni ci fecero trasalire. Molti vetri caddero infranti; la casa tremò dalle fondamenta. Mi affacciai alla finestra e vidi con raccapriccio un groviglio di uomini immersi nel sangue. La solita colonna era passata e mentre la testa era già all'incrocio con Via delle Quattro Fontane, sulla coda erano state gettate due bombe che avevano ucciso 32 uomini.

Dopo un attimo di silenzio cominciò una fitta sparatoria. I tedeschi sparavano sulle finestre, nelle case, nei portoni. Pensammo di fuggire e cercammo una via di uscita ma le pallottole fischiavano da tutte le parti e non osammo affrontare la morte quasi certa. Pensammo anche che trovandoci noi al principio della via e divisi dal luogo dell'attentato da una via traversa, probabilmente avrebbero perquisito soltanto l'isolato dal quale erano partiti i colpi, ma che il nostro sarebbe stato immune. Intanto i tedeschi sfondavano con bombe a mano portoni, entravano e fucilavano sul posto gli uomini che trovavano. Una donna fu uccisa da un colpo di mitraglia, penetrato attraverso una persiana; le finestre delle nostre stanze ricevettero diversi colpi tuttora visibili. Tutto ciò durò fino alle 18,30. A quell'ora la nostra abitazione fu invasa da molti tedeschi e da alcuni

Vile imboscata a Roma

Trentadue militi germanici vittime di bombe lanciate contro una colonna

La reazione: 10 comunisti - badogliani fucilati per ogni milite tedesco ucciso

Roma, 25 marzo.

Nel pomeriggio del 23 marzo 1944 elementi criminali hanno eseguito un attentato con lancio di bombe contro una colonna tedesca di polizia di transito in via Rasella. In seguito a questa imboscata, 32 uomini della polizia tedesca sono stati uccisi e parecchi feriti. La vile imboscata fu eseguita da comunisti badogliani.

Sono ancora in atto le indagini per chiarire fino a qual punto questo criminoso fatto è da attribuirsi ad incitamento angio-americano. Il Comando tedesco ha deciso di stron-

care l'attività di questi banditi. Nessuno dovrà sabotare impunemente la cooperazione italo-tedesca.

Il Comando germanico ha, perciò, ordinato che, per ogni tedesco ucciso, dieci criminali comunisti badogliani siano fucilati. Quest'ordine è già stato eseguito. (Stefani).

L'ora legale dal 3 aprile

Sede del Governo, 25 marzo.

La Presidenza del Consiglio dei Ministri comunica che l'ora normale viene anticipata a tutti gli effetti di 60 minuti a decorrere dalle ore 2 del 3 aprile prossimo.

italiani che, con i fucili spianati, cominciarono a perquisirci. Fortunatamente non fu rinvenuta nessuna arma. Finita la visita fu ordinato agli uomini di uscire. Appena in strada fummo accolti con calci e colpi. Mio figlio Sergio (che ha ora 17 anni) ricevette sulla spalla un colpo con il calcio di un fucile da un ufficiale il quale aveva tolto l'arma ad un soldato perché percuoteva troppo delicatamente. Percorremmo Via Rasella con le mani alzate e sotto la minaccia dei fucili spianati. Passammo tra i morti ed ai brandelli di morti e sul sangue! Avevano gettato dell'acqua che aveva formato ai lati della strada come due rigagnoli rossi. Vicino ad una rete metallica osservammo dei frammenti di cranio con i capelli attaccati. Uno spettacolo da inorridire!

Il signor Remo Cantucci, il cognato Ledi, suo suocero, mio cognato Ar-

mando Di Cori, mio figlio ed io fummo caricati insieme ad altri su di un autocarro. In ginocchio e con le mani alzate! Alle nostre proteste di innocenza, un rinnegato italiano ci disse: "Tutti su! Buoni e cattivi! Paga il giusto per il peccatore!" (vedi lettera allo zio Salvatore Fornari scritta da Dino Terracina il 5 giugno 1944 in archivio privato famiglia Terracina)

* * * * *

Dopo una notte incubo passata nei sotterranei del ministero dell'Interno, saranno liberati tutti ad eccezione di dieci di loro, trattenuti per pulire i locali e che non faranno più ritorno alle loro case, ma alle cui famiglie arriveranno dopo giorni le famose cartoline che annunciavano la morte avvenuta il 24 marzo.

IL col Kappler è incaricato della rapresaglia, che viene stabilita, dopo varie mediazioni con la dirigenza militare tedesca, nel rapporto di 10 a 1, e che deve essere fatta al più presto entro le 24 ore (evidentemente ciò che sta a cuore ai tedeschi è non ricercare gli autori dell'attacco ma terrorizzare la città, la notizia sarà diffusa il 25 marzo a ordine già eseguito) e i fucilandi sono presi da Via Tasso e da Regina Coeli, oltre a quelli arrestati sul momento. Come scrive Alessandro Portelli (in *L'ordine è già stato eseguito*, Donzelli editore, Roma, 2001) furono presi uomini, per quello che avevano fatto, i resistenti che erano in carcere, per quello che erano, 75 ebrei, per dove si trovavano, alcuni abitanti della zona di via Rasella. Nell'elenco 26 giovani non ancora maggiorenni, uno di appena 14 anni.

L'arbitro di tutto ciò il col. Kappler. Poiché muore un altro tedesco, questi di sua volontà, ne aggiunge altri 10 e nella fretta di fare le liste, ancora cinque, per errore. Nel corso del processo che subirà nel 1948, unico condannato (il processo contro il tenente, poi capitano Priebke, che aveva collaborato attivamente, avviene solo successivamente nel 1996), dirà che ha obbligato i suoi dipendenti ad eseguire l'ordine, essendo convinto della sua legittimità. La sua sola preoccupazione

è di trovare una camera mortuaria naturale che funga insieme da luogo di esecuzione e poi di interramento. La scelta cade su una vecchia cava di pozzolana detta anche fosse ardeatine. I condannati, in gran segreto, caricati su quattro camion chiusi, con i polsi legati dietro la schiena, vengono condotti sul luogo. La mattanza si svolge dalle 17 alle 19,30 secondo la testimonianza del salesiano padre Valentini che sente gli spari, essendo la casa salesiana vicino alla cava e alle catacombe di San Calisto.

Kappler, nel corso del processo dichiara. *"Dissi che per la ristrettezza del tempo si sarebbe dovuto sparare un sol colpo al cervelletto di ogni vittima a distanza ravvicinata per rendere sicuro questo colpo, ma senza toccare la nuca con la bocca dell'arma"* Così di cinque in cinque fino al computo finale 335. Il medico Ascarelli, che fu successivamente nel luglio incaricato dell'esumazione delle salme, dichiarò: *"Dato che le salme furono rinvenute una vicino all'altra e dati i molteplici strati in cui erano ammassati, è evidente che man mano che giungevano i morituri, dovevano essere fatti salire sui corpi dei compagni già uccisi"* Dunque queste le modalità. Gli ebrei furono trovati ammucchiati tutti da una parte, evidentemente anche nella morte si pensò di separarli dagli ariani. Poi Kappler dovette preoccuparsi di occultare i corpi. Al processo dirà che scartò la soluzione di bruciarli per non offendere lo spirito religioso del popolo romano, (che riteneva evidentemente di non aver offeso con tutti quegli uccisi). Fa brillare ripetutamente delle mine la sera stessa e successivamente fino al 1° aprile per ostruire l'ingresso della galleria e impedirne l'accesso.

* * * * *

Infatti la cosa si era risaputa e diverse persone si erano recate sul posto, richiamate anche dal terribile

odore di morte, quando l'accesso non era ancora del tutto ostruito. I primi a farlo due padri salesiani, don Michele Valentini che invia il 31 marzo in Vaticano una famosa relazione, e don Luigi Pedussia, che anche lui invia



un'altra relazione aggiungendo altri particolari dolorosi e raccapriccianti, che era riuscito ad intravedere sullo stato dei corpi. Altri particolari si conosceranno a seguito dell'esumazione. Secondo Ascarelli per 39 degli uccisi non fu possibile ritrovare la testa, per altri le lesioni non sarebbero state profonde per cui non si può escludere lo strazio di una morte attesa accanto ad un compagno già morto. Paradossalmente quelli i cui corpi furono trovati in condizioni migliori soffrirono di più. Secondo il racconto di un disertore tedesco Pietro Raider, che da Via Tasso era stato anche lui portato lì, ma che successivamente era riuscito a fuggire, don Pietro Pappagallo, liberandosi con uno sforzo sovrumano le mani legate dietro la schiena avrebbe impartito a tutti una preghiera e la benedizione cristiana e tutti ebrei, atei, comunisti, massoni, si può pensare in quel momento l'abbiano accolta nel significato più universale. Anche perché non tutti si erano preparati a vivere la propria morte. Per molti che non avevano capito, non c'era stato tempo di prepararsi, tutto era avvenuto in poche ore, e c'era poco da scrivere lettere, le mani le avevano legate.

Quando gli Alleati liberarono Roma, si presentò il problema di dare una sepoltura a quei corpi, il luogo era già diventato meta di un pellegrinaggio e di un culto popolare che li aveva

assimilati ai martiri cristiani delle tombe vicine di San Callisto. In un primo momento si era pensato ad una sepoltura comune, lasciare i corpi là dove erano e sopra costruirci un monumento. Ma questo avrebbe impedito per sempre il riconoscimento di ognuno. Le famiglie si ribellano, non ci stanno, si forma un comitato di donne che convince il medico Ascarelli ad accettare l'impresa di esumare i corpi. I corpi sono lì da tre mesi, in stato avanzato di putre-

fazione, il medico si trova di fronte a scene di orrore, ma non indietreggiano accanto a lui le donne, cui è affidato il riconoscimento dei loro uomini, donne che ogni mattina si recano alle cave impavide insieme con i figli più piccoli, e lì sostano, parlano, si aiutano tra loro come formassero una nuova famiglia.

Nel 1949, nell'anniversario del 24 marzo, con una celerità straordinaria per questo genere di cose, è inaugurato il monumento funerario, assai di-

verso dai monumenti funebri a cui la tradizione patriottica e classicheggiante ci ha abituati. Non c'è un prato verde sereno con lapidi o croci di marmo, ci sono 335 bare di cemento non interrate, allineate, ciascuna con un numero e un nome, in un ambiente oscuro e sopra, come soffitto, una grande lastra pesante anche questa di cemento che incombe e comunica un senso di fortissima angoscia. Chi ci va, anche se estraneo, non può non interrogarsi e sostare sgomento...

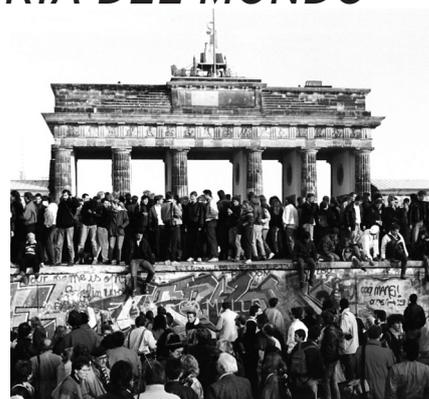


LA CADUTA DEL MURO DI BERLINO

UN EVENTO CHE HA CAMBIATO LA STORIA DEL MONDO

Il muro, in tedesco Berliner Mauer, ufficialmente chiamato antifascistischer Schutzwall, era un sistema di fortificazioni fatto costruire dal governo della Germania Est per impedire la libera circolazione delle persone tra la parte ovest di Berlino e quella che faceva parte della Germania Est comunista. E' stato considerato il simbolo della cortina di ferro, linea di confine europeo tra la zona di influenza statunitense e quella sovietica durante la guerra fredda. Divise in due la città per 28 anni dal 13 agosto 1961 fino al 9 novembre 1989, giorno in cui il governo tedesco orientale decretò l'apertura delle frontiere con la repubblica federale. Tra l'ovest e l'est la frontiera era fortificata da due muri paralleli di cemento armato separati da una cosiddetta striscia della morte larga alcuni metri. Durante questi anni, secondo i dati ufficiali, furono uccise dalla polizia di frontiera almeno 133 persone (ma forse sono state molte di più) mentre cercavano di superare il muro verso ovest. Il 9 novembre 1989, dopo diverse settimane di disordini pubblici, il governo della Germania dell'est annunciò che le visite in Germania ovest sarebbero state permesse; dopo questo annuncio

una moltitudine di cittadini dell'est si arrampicò sul muro, lo superò per raggiungere gli abitanti della Germania dell'ovest in un'atmosfera festosa. Durante le settimane successive il muro fu demolito e alcune sue parti portate via dalla folla come souvenir. La caduta del muro aprì la strada per la riunificazione delle due Germanie che fu formalmente conclusa il 3 ottobre 1991 accelerando lo sgretolamento dell'Urss che avvenne nel dicembre 1991; al suo posto sorse la Comunità degli Stati indipendenti (CSI). Per i singoli stati e per i popoli iniziò una nuova stagione di libertà, ma non mancarono le conseguenze negative. La fine della guerra fredda e il crollo del comunismo determinarono un'ondata di nazionalismi e di intolleranze come le guerre civili esplose nella ex Jugoslavia e nel sud dell'ex URSS. Daniel Barenboim, direttore dell'Opera di Stato di Berlino, ha scritto su Repubblica del 9 novembre 2014 un bell'articolo di cui trascriviamo uno stralcio: ..." Il successo della ricostruzione della Germania dopo la Seconda guerra mondiale fu possibile solo con l'aiuto internazionale. Ciò comporta una responsabilità, e nessun paese ne è più consapevole



della Repubblica Federale, che adesso è nella posizione di poter fornire aiuto ai popoli che nel mondo soffrono e scappano. E dovrebbe farlo. La storia recente della Germania è la storia del successo della democrazia e di conseguenza alla Repubblica Federale spetta il compito di offrire ad altri popoli e Paesi una possibilità per ricostruire le loro nazioni e le loro vite.

Io, ebreo, ho vissuto a Berlino negli ultimi ventitrè anni, e non sarebbe stato possibile se non avessi creduto che i tedeschi hanno riflettuto a lungo e seriamente sul passato. Nessun'altro è riuscito a farlo nella stessa misura, e per questo li ammiro. Ma l'autoriflessione non dovrebbe precludere un impatto sulla politica estera.

A.M.C.

EDUCAZIONE ALIMENTARE

CASE STUDY

di Paola Farina

Il 30 ottobre all'Università Roma Tre, ospiti della facoltà di scienze politiche, si è svolta una giornata di studio su **"Il problema alimentare in un mondo di diseguali: l'attività del network Alleanza contro la Fame e la Malnutrizione di fronte alle sfide dei prossimi decenni"**.

Per l'AAHM Italia hanno partecipato le associazioni Fnism, Coldiretti, FBAO, CNDI, ADG Italia, che a vario titolo si occupano di diritto al cibo, educazione alimentare, sicurezza alimentare, contenimento degli sprechi.

La Fnism ha presentato uno studio di caso legato all'educazione alimentare nelle scuole.

Premessa: occorre porre l'attenzione sul binomio fame e malnutrizione, due volti perversi della difficoltà di un approccio corretto ai beni alimentari.

In particolare in Italia è la malnutrizione ad essere all'origine di gravi problemi, con costi sociali elevati, a breve, medio e lungo termine. I disturbi alimentari troppo diffusi tra gli adolescenti, il sovrappeso, se non addirittura l'obesità, le patologie di-smetaboliche, il diabete, l'osteoporosi sono solo alcune delle conseguenze di scorretti approcci al cibo.

Le buone abitudini alimentari si avviano con interventi di informazione e formazione che riguardano le scelte e il consumo degli alimenti. La Fnism ha ripetutamente affrontato i temi dell'educazione alimentare nei diversi segmenti di scuola, con la certezza che sia necessario puntare

- su una corretta e chiara *informazione*, accessibile a tutti
- sulla *formazione* allargata a tutte le diverse componenti della comunità educante, per determinare in modo incisivo corretti comportamenti alimentari e di consumo.

Sul *fronte informativo*

l'accento deve essere posto sull'incremento delle conoscenze relative a:

- *esigenze alimentari individuali* e come queste cambiano in rapporto all'età, alle condizioni ambientali e al tipo di impegno fisico richiesto alla persona (orologio della fame)

- *proprietà nutritive degli alimenti*, quantità e modalità di consumo consigliate (piramide alimentare) e rischi connessi all'abuso
- *informazioni* sulle tipologie di con-

servazione e sulle variazioni subite dagli alimenti sia con la conservazione sia con la cottura

- *conoscenza* dei grandi temi legati alla distribuzione delle risorse ali-



GIORNATA DI STUDIO

Il problema alimentare in un mondo di diseguali: l'attività del network *Alleanza contro la Fame e la Malnutrizione* di fronte alle sfide dei prossimi decenni



30 ottobre 2014

Sala del Consiglio
Dipartimento di Scienze Politiche
Via G. Chiabrera, 199 - IV piano

In collaborazione con
l'Alleanza contro la Fame e
la Malnutrizione - Italia



Alliance Against Hunger and Malnutrition

Organismi cofondatori



Programma

MATTINO

9:30

SALUTI DI APERTURA

Francesco Guida (Direttore del Dipartimento di Scienze Politiche, Roma Tre)

Nanda Nobile (Coordinatrice dell'Alleanza contro la Fame e la Malnutrizione - Italia)

10:00

RELAZIONI INTRODUTTIVE

Presiede: Daniele Fiorentino (Università degli Studi Roma Tre)

Annunziata Nobile (Università degli Studi Roma Tre)
La dimensione demografica delle disuguaglianze

Fabio Pasquali (Università degli Studi Roma Tre)

Disuguaglianza, povertà, malnutrizione: teorie e quadri concettuali per le politiche

Corrado Bonifazi (Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali - CNR)

Disuguaglianze e migrazioni

Cecilia Reynaud (Università degli Studi Roma Tre)

L'immigrazione in Italia e le sue disuguaglianze

POMERIGGIO

14:30

LE INIZIATIVE DELL'ALLEANZA CONTRO LA FAME E LA MALNUTRIZIONE - ITALIA

Presiede: Annunziata Nobile (Università degli Studi Roma Tre)

Paola Farina (FNISM - Federazione Nazionale degli Insegnanti)
Educazione alimentare: case study

Daniela Monaco (CNDI - Consiglio Nazionale Donne Italiane)
Ruolo femminile nella cultura alimentare

Luciana Delfini (ADG - Associazione Donne Giuriste Italia, Sez. Roma)
Diritti umani: diritto al cibo

Marco Lucchini (FBAO - Fondazione Banco Alimentare Onlus)
Eccedenze e sprechi

Marco Foschini (Coldiretti)
Confronto tra sistemi alimentari: l'esperienza italiana

16:30

Discussione conclusiva

mentari sul nostro pianeta
Sul *fronte formativo* si insiste su:

- scelta degli alimenti in base alle loro caratteristiche nutrizionali
- *consapevolezza* delle proprie esigenze alimentari
- *sviluppo di senso critico* nei confronti della pubblicità e della sua tendenza ad omologare o ad imporre i consumi
- *capacità di orientarsi* sul rapporto qualità-prezzo degli alimenti e comprendere le filiere della distribuzione degli alimenti.

Queste tematiche sono proposte alle scuole puntando su:

- *adattabilità* a percorsi interdisciplinari, che coinvolgano differenti discipline in rapporto alla fascia di scolarità prescelta
- *coinvolgimento delle famiglie* attraverso indagini (ad es. "Le ricette della mia famiglia") e ricerche su preferenze e variazioni nel tempo
- la possibilità di farne uno strumento di *educazione interculturale* e di conoscenza delle consuetudini alimentari di altri popoli risalendo alle origini che hanno determinato quelle preminenze
- fare della *mensa scolastica* un luogo di incontro e confronto con le famiglie coinvolgendole nelle scelte realizzate.

La scuola del primo ciclo rappresenta il segmento che meglio si presta al coinvolgimento sia degli insegnanti sia delle famiglie, particolarmente presenti nelle attività scolastiche dei propri figli. L'obiettivo è:

- guidare le/i bambine/i a riconoscere le proprie esigenze nutritive evitando di cadere negli errori alimentari più diffusi;
- sensibilizzare le/gli insegnanti e le famiglie sulla necessità di avviare fin dall'infanzia buone pratiche alimentari, anche in rapporto alla relazione tra il cibo e la sfera delle relazioni e dell'affettività.

Un buon percorso di Educazione Alimentare garantisce ad ogni bambina/o il diritto a *salute, uguaglianza, protezione*.

La FNISM ha realizzato negli ultimi vent'anni in numerose scuole un progetto di educazione alimentare che permette di incrociare numerose tematiche come l'educazione interculturale, l'educazione alla salute e l'educazione alla convivenza civile.

Il progetto di base per la scuola del primo ciclo prevede la realizzazione di 5 laboratori, che vengono a titolo esemplificativo di seguito riportati.

LABORATORIO N. 1: "Mangiare, perché? Le ragioni del cibo"

TEMATICA

Scopo del Laboratorio è far approfondire ai corsisti le questioni essenziali relative all'alimentazione e alle dinamiche elementari dei processi digestivi e alle necessità alimentari del corpo umano. Si fa riferimento alle proprietà nutritive dei diversi tipi di alimenti ed alla loro suddivisione in base alla composizione in gruppi nutrizionali.

Viene affrontato il tema del bisogno di cibo come risposta alle necessità nutritive dell'organismo.

L'obiettivo è guidare le/i bambini a riconoscere le proprie esigenze nutritive evitando di cadere negli errori alimentari più diffusi. Inoltre, si intende sensibilizzare le/gli insegnanti sulla necessità di avviare fin dall'infanzia buone pratiche alimentari, anche in rapporto alla relazione tra il cibo e la sfera delle relazioni e dell'affettività. Si daranno indicazioni per una corretta alimentazione che soddisfi le necessità dell'organismo rispettando la varietà e il gusto, seguendo le linee guida in materia. Questo percorso apre spazi di coinvolgimento anche operativi delle famiglie in una riflessione sull'alimentazione in rapporto alle consuetudini familiari e anche rispetto alla mensa scolastica.

OBIETTIVI FORMATIVI

Conoscere meglio gli stili alimentari degli alunni;
- Orientarsi e far orientare tra le

- proprietà nutritive degli alimenti;*
- Saper guidare alla consapevolezza delle proprie esigenze alimentari;
- Aprire con le famiglie degli alunni un dialogo su questi temi.

LABORATORIO N. 2: "Questo mi piace... questo non mi piace: è solo questione di gusti?"

TEMATICA

Scopo del Laboratorio è far approfondire ai corsisti la consapevolezza del ruolo che ha il gusto nell'orientare le preferenze alimentari dei bambini e fornire strumenti per cercare di riequilibrare le preferenze attraverso una maggiore attenzione ai sapori e all'aspetto degli alimenti. Il tema può essere sviluppato anche in direzione di un contenimento degli effetti di una pubblicità a volte invasiva e recepita dai bambini senza alcun filtro critico.

OBIETTIVI FORMATIVI

- Essere in grado di individuare i diversi sapori;
- Vedere i cibi con il gusto dei bambini;
- Saper bilanciare l'influenza dei persuasori esterni.

LABORATORIO N. 3: "Di cotte e di crude"

TEMATICA

Nel laboratorio viene affrontato il nodo degli interventi sulle materie prime attraverso i processi di conservazione e di trasformazione che rendono disponibili gli alimenti per tutto l'arco dell'anno assicurandone la varietà, condizione indispensabile per una dieta equilibrata.

La conservazione e la trasformazione sono pratiche antiche; infatti, l'uomo per far fronte alla scarsa disponibilità di cibo, ha messo a punto tecniche per la conservazione delle scorte al fine di evitare il deterioramento.

Il tema della conservazione rinvia alla stagionalità degli alimenti, al calendario di maturazione e all'importanza di usare, se possibile, alimenti freschi che conservano inalterate le qualità nutrizionali.

Infine, nel laboratorio viene affron-

tata la cottura degli alimenti che permette di rendere commestibili alimenti che altrimenti non lo sarebbero e di migliorare i caratteri organolettici rendendo gli alimenti più appetibili, masticabili, digeribili e igienicamente sicuri.

OBIETTIVI FORMATIVI

- Sviluppare nei bambini, attraverso la curiosità, la dimestichezza e l'interesse per la manipolazione del cibo e per la trasformazione delle materie prime;
- Fornire nozioni culinarie di base.

LABORATORIO N. 4: "Sappiamo ciò che mangiamo?"

TEMATICA

Il laboratorio affronta la tematica della "sicurezza alimentare" esaminando due aspetti:

- analisi delle etichette
- tracciabilità della filiera

Entrambi gli aspetti concorrono ad una migliore tutela del consumatore e ad un consumo più consapevole e attento.

Si porrà attenzione alle parti che compongono l'etichetta alimentare e si daranno informazioni sulle varie voci in essa riportate, mettendo in evidenza gli spazi riservati all'infor-

mazione del consumatore e quelli riservati alla veste grafico-pubblicitaria utile ad attirare l'attenzione e promuovere l'acquisto del prodotto. Si farà, inoltre, riferimento alla filiera dell'alimento per ripercorrere il viaggio che esso compie per arrivare sulle nostre tavole.

OBIETTIVI FORMATIVI

- Saper leggere le etichette dei prodotti alimentari ed individuare le parti che le compongono;
- Saper confrontare prodotti alimentari simili;
- Saper individuare i parametri indice di qualità;
- Saper motivare le proprie scelte alimentari.

LABORATORIO N. 5: "Dalla cucina di casa mia a quella dei paesi più lontani"

TEMATICA

Scopo del Laboratorio è far approfondire ai corsisti gli aspetti legati alla pratica della preparazione degli alimenti e stimolarli a costruire percorsi in cui il piacere che provano i bambini per la manipolazione si colleghi alla disponibilità a preparare semplici piatti. La fase preparatoria consiste nella raccolta, analisi e di-

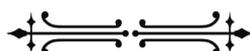
scussione sulle ricette che caratterizzano l'alimentazione dei bambini, collocata nel contesto della propria tradizione alimentare, stimolando, la curiosità per gli elementi che caratterizzano la cucina di altre popolazioni

OBIETTIVI FORMATIVI

- Orientarsi tra i diversi generi di ricette;
- Saperle rendere accessibili ai bambini;
- Saper guidare i bambini tra le attrattive e i pericoli della cucina.

Il confronto con le diverse realtà del mondo accademico, della ricerca scientifica e delle associazioni è servito a mettere in evidenza come l'aspetto legato ad una corretta educazione alimentare sia uno dei cardini su cui puntare per abbattere le differenze, che ancora incidono pesantemente sullo sviluppo ed il progresso del nostro Paese.

Tutta l'AAHM Italia confida molto sulle priorità nel futuro prossimo dei decisori politici, che in vista di EXPO 2015, dovranno necessariamente misurarsi con tutti i problemi legati al cibo su scala mondiale, ma anche su scala nazionale.



SCUOLA, UNIVERSITÀ, MONDO DEL LAVORO

RIFLESSIONI DI UN NEOLAUREATO

di Claudio Tarulli

Il percorso dello studente nell'aveo dei luoghi di formazione, e poi del lavoro, presenta una gradatio, che lo porta ad affrontare situazioni e realtà via via più ostiche; Il passaggio dalla formazione scolastica a quella universitaria implica, infatti, molteplici e rilevanti cambiamenti ed il primo impatto con le nuove realtà sovente rischia di

circuitare a decisioni affrettate ed erronee (come l'abbandonare repentinamente la facoltà universitaria scelta o il posto di lavoro ottenuto).

Analizzando tale percorso ab origine, si rileva che nei tredici anni complessivi di istruzione scolastica il ragazzo si trova a confrontarsi con una realtà "chiusa", quella

della classe, composta dai compagni e dai professori.

All'interno di questo microsistema (anche se il frequente trasferimento di cattedere tende a temperare lo svolgimento di questo processo) lo studente è conosciuto approfonditamente dai professori, i quali hanno la contezza dei pregi e dei difetti prima che dell'alunno,

del ragazzo stesso: quindi delle sue potenzialità, dei suoi punti di forza e dei talloni d'Achille, del grado di impegno profuso nello studio e quant'altro.

Anche se quanto appena detto non tende a configurarsi nella totalità dei casi (perché ci sono anche professori svogliati), e quindi più che un assioma deve considerarsi principio, tale binomio studente-professore rappresenta l'aspetto positivo di questi tredici anni di scuola: difatti, il ragazzo è seguito nello studio, spronato nel caso di scarso impegno, sostenuto nell'ipotesi di problemi di rendimento o, al limite, anche personali, situazione che si può riverberare anche sulle decisioni concernenti i voti da assegnare, ove uno studente meritevole nel corso dell'anno può evitare il debito od ottenere un voto elevato seppur ciò non sia corroborato dall'aritmetica; il micro-sistema classe può dunque essere considerato "garantista" per l'alunno.

Postilla del periodo scolastico è l'esame di maturità, vero e proprio momento discriminante tra il mondo scolastico e quello universitario, poiché se è vero che una parte della commissione esaminatrice è composta dai vecchi "cari" professori, proiezione di quella realtà "protetta" descritta, tale momento rappresenta il primo step di affrancamento dalla realtà della scuola.

Non è tuttavia il caso di farsi prendere da eccessiva ansia per chi dovrà a breve affrontare la temuta "ora x", poiché il voto di uscita sarà pure sempre espressione di quanto fatto nei cinque complessivi anni di studio, e non nei soli quattro giorni di scritti e orale; inoltre, è bene da adesso affermare come di esami ce ne saranno molti altri, e comunque non finiscono di certo qui (anche per chi deciderà di non intraprendere la strada dell'università).

Passando all'università, la prima vera novità che si avverte è la pos-

sibilità di autogestirsi e poter decidere da soli: scegliere cosa studiare senza più dover sbattere la testa tra calcolo del seno, coseno, date della prima e seconda guerra mondiale, canti del Paradiso della Divina Commedia (anche se è pleonastico affermare come tali conoscenze dovrebbero corredare il basilare bagaglio culturale di ognuno), quali lezioni frequentare e quali no (senza l'assillo di interrogazioni o compiti in classe quotidiani), con la possibilità di poter uscire qualche sera in più durante la settimana, andare alle feste universitarie e poter conoscere nuova gente (con molta più possibilità di scelta rispetto al ristretto e fisso numero dei componenti della classe) sono indubbi vantaggi formativi ed extraformativi.

Ciononostante sono evidenti alcune difficoltà: l'autogestirsi tra lezioni a frequenza obbligatoria e non, crediti, propedeuticità, esami non sempre è semplice. Ciò costituisce una sorta di paradosso Kafkiano, posto che l'aver maggior tempo a disposizione per preparare gli esami non sempre si traduce in maggior tempo di studio o miglior rendimento.

Il possesso della capacità di autogestione (capacità organizzativa, metodo di studio, cultura generale di base) tuttavia non è innato, ma è un output il quale necessita di impegno per essere acquisito, rappresentando la grande eredità che l'istruzione scolastica è volta a trasmettere agli studenti.

Anche gli anni di università sono destinati a trascorrere; fisiologico sbocco e coronamento della formazione, scolastica prima e universitaria poi, è rappresentato dall'ingresso nel mondo del lavoro.

È evidente che tanto più impegno sarà stato profuso e parimenti tanto più in alto saranno stati fissati gli obiettivi, tante maggiori saranno le soddisfazioni che ci si potrà togliere in questo stadio (che tra l'altro è molto più duraturo del periodo degli studi).

A questo punto, un'altra rivoluzione copernicana si verifica a modificare radicalmente le peculiarità della "vita universitaria" in tutti i suoi aspetti: le due maggiori novità individuabili sono costituite dal guadagno e dalle responsabilità; con il lavoro finalmente si inizia a guadagnare, ad essere autonomi, indipendenti, realizzando una sorta di catarsi a completamento dello sviluppo da "ragazzo/a" a "uomo/donna" che sia; purtroppo le rose hanno anche le spine, e se da un lato si inizia a portare a casa uno stipendio (seppur inizialmente basso) dall'altro arrivano una serie di responsabilità per lo svolgimento della propria attività. Rispetto al passato, ove nel caso di scarso impegno di risultati non raggiunti l'unico a cui si rispondeva era il proprio ego, da tale dies a quo si inizia a rispondere verso terzi della propria condotta e dei propri risultati.

Per altri importanti aspetti si verifica un "ritorno al passato", e qui la famosa eredità della scuola di cui in precedenza si è fatto menzione mostra tout court tutta la sua vigoria e importanza, poiché si torna nuovamente a dover rispettare orari fissi di lavoro (anche se spesso, più lunghi che nel passato), a dover rispettare scadenze (latu sensu le vecchie interrogazioni o compiti in classe, confluenti nella temuta pagella), e solo con la vecchia esperienza il nuovo adattamento non risulta poi così traumatizzante, netto e tranchante.

Altresì, si torna a condividere lo spazio lavorativo con un numero ristretto e fisso di persone, la cui compagnia non sempre si può scegliere (la vecchia classe chiusa), e il rapporto con queste può presentarsi positivo ovvero negativo; anche in tal caso la "palestra" delle superiori può dare ausilio a mantenere, nella peggiore delle ipotesi, rapporti comunque improntati alla cordialità.

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING CLIL

di Gisella Parise

Il CLIL, letteralmente apprendimento integrato di contenuto e lingua, costituisce una delle innovazioni più significative previste dalla normativa di revisione degli ordinamenti scolastici nota come Riforma Gelmini.

In particolare, per ciò che concerne i licei l'art. 10, comma 5 del DPR n. 89/2010 così recita: "fatto salvo quanto stabilito specificamente per il percorso del liceo linguistico, nel quinto anno è impartito l'insegnamento, in lingua straniera, di una disciplina non linguistica compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche"; il comma successivo precisa che "attraverso apposito decreto emanato dal MIUR, sono definite le linee guida per l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica e gli specifici requisiti richiesti per impartire il predetto insegnamento".

L'art. 6, comma 2 dello stesso decreto stabilisce che nei licei linguistici "Dal primo anno del secondo biennio è impartito l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica, compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche Dal secondo anno del secondo biennio è previsto inoltre l'insegnamento, in una diversa lingua straniera, di una disciplina non linguistica, compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche".

Per quanto riguarda gli Istituti Tecnici, l'art. 8., comma 2, punto b) del DPR n. 88/2010 prevede "l'insegnamento, in lingua inglese, di una disciplina non linguistica compresa nell'area di indirizzo del quinto anno".

I decreti di riforma non fanno riferimento ad alcuna metodologia demandando alla normativa secondaria la disciplina della materia; la cosiddetta 'modalità CLIL' viene indicata negli allegati ai decreti, in particolare nei piani degli studi dei singoli licei e istituti tecnici.

Dal 2010 fino ad oggi è stata emanata una corposa normativa secondaria nell'intento di disciplinare la materia focalizzando l'attenzione sulle caratteristiche che devono contraddistinguere l'insegnamento di Discipline Non Linguistiche (DNL) in modalità CLIL e sui requisiti che i docenti DNL-CLIL devono possedere in termini di competenze linguistiche comunicative in Lingua Straniera e di competenze didattico-metodologiche adeguate alla progettazione e allo svolgimento di attività didattiche con metodologia CLIL.

Il possesso di tali competenze, in particolare quelle didattico-metodologiche, è estremamente importante ai fini del raggiungimento di risultati positivi.

Infatti, se si considera la difficoltà che

gli studenti incontrano nell'acquisizione di conoscenze e nello sviluppo di competenze in discipline come la Matematica o la Fisica, già quando queste vengono veicolate in italiano (cioè nella loro lingua madre), sembra essere evidente che obbligare gli alunni ad ascoltare, ad esempio, una spiegazione di Fisica in inglese costituirebbe un ostacolo pressoché insormontabile per l'apprendimento dei contenuti veicolati e, allo stesso tempo, contribuirebbe alla perdita di motivazione per l'apprendimento della lingua straniera.

Appare, quindi, chiaro che usare la metodologia CLIL non possa significare veicolare i contenuti di una DNL utilizzando una lingua diversa da quella nativa degli alunni, nella convinzione (o nella speranza) che essi capiscano meglio i contenuti e, per una sorta di osmosi, apprendano anche la lingua straniera.

Il primo discorso da affrontare in questo contributo alla definizione del CLIL come approccio didattico innovativo dalle elevate potenzialità è, dunque, quello terminologico.

I termini 'lingua veicolare' e 'CLIL' non sono affatto sinonimi, anche se spesso sono usati come tali (Eurydice, 2006). Si tratta di due approcci metodologici diversi, con differenti condizioni di fattibilità e prerequisiti specifici, in grado di sviluppare competenze diverse.

La 'L2 veicolare' è l'uso di una lingua diversa dalla lingua madre per veicolare contenuti propri di un'altra disciplina, mentre il CLIL è l'apprendimento integrato di una lingua straniera e di una disciplina non linguistica.

La 'veicolazione' è uno strumento di apprendimento delle lingue che può essere efficace in contesti di bilinguismo diffuso (Belgio, Canada, etc.), oppure in caso di apprendimento di una lingua dominante da parte di un bambino o ragazzo immigrato, che deve utilizzarla come lingua seconda, in condizioni di 'full immersion', per comunicare con gli altri in situazioni contestuali scolastiche ed extrascolastiche.

La lingua veicolare può funzionare, infine, nei casi d'istruzione di tipo elitario (Marsh 2002), dove il processo di insegnamento/apprendimento può contare su ambienti di apprendimento molto diversi da quelli della cosiddetta "scuola pubblica" e dove il rapporto docente/discente è considerevolmente basso, fino a raggiungere la soglia dell'uno/uno.

In Italia, Paese essenzialmente monolingue (ad eccezione di alcune 'isole linguistiche'), non sembrano esserci, a tutt'oggi, le condizioni per garantire l'efficacia d'interventi didattico-educativi di questo tipo, rivolti alla generalità degli studenti e in ambienti di apprendimento tradizionali.

Ma il CLIL non è lingua veicolare!

Nell'approccio CLIL nessuna delle due discipline è prioritaria ai fini dell'apprendimento, né funzionale all'altra. In altre parole, si ha un processo di apprendimento che sviluppa contemporaneamente (50% e 50%) sia le competenze linguistiche e comunicative in LS, sia le competenze relative alla DNL oggetto di apprendimento (Ting, Parise, 2007).

Esso costituisce un ambiente d'apprendimento innovativo e motivante per gli alunni, in quanto sposta l'attenzione sul discente e sulla lingua da lui usata nel suo processo di apprendimento, lingua che coincide soltanto in parte con quella utilizzata dal docente per insegnare (Coyle e altri, 2011).

Nei contesti di apprendimento CLIL, la LS è, essa stessa, una disciplina di studio in ambito scolastico, cosicché il suo apprendimento avviene in maniera evidente e formalizzata simultaneamente all'apprendimento dei contenuti della DNL considerata; la LS diviene un punto da focalizzare, come i contenuti della DNL.

Il CLIL diventa, così, un modo per offrire un'ulteriore possibilità di apprendimento delle strutture e funzioni della LS e un conseguente sviluppo e/o potenziamento delle relative competenze comunicative, promuovendo un ambiente di ap-

prendimento in grado di attivare il bisogno innato dei discenti di capire e soddisfare la loro curiosità, suscitata da opportuni input del docente, su argomenti propri della DNL.



Esso permette, altresì, l'acquisizione (piuttosto che il semplice apprendimento) della LS attraverso un approccio comunicativo, spostando, di volta in volta, l'attenzione dallo 'studio della lingua' all' 'uso della lingua' in situazioni concrete di comunicazione rispondenti ai bisogni dei discenti, partendo dalla loro 'sfera d'azione' e coinvolgendo, integrandole, più abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere, scrivere), tendendo allo sviluppo di quella competenza comunicativa che va ben al di là della semplice competenza linguistica (pur non trascurando quest'ultima, che deve essere sviluppata, però, dall'alunno in maniera consapevole e proficua).

Si potrebbe dire che, in un primo momento, la *accuracy* lasci il posto alla *fluency* per permettere agli alunni di acquisire fiducia nella loro capacità di usare uno strumento di comunicazione che, seppur diverso rispetto a quello di cui si sono appropriati sin dai primi anni di vita, può svolgere le stesse funzioni ed è sostanzialmente strutturato in maniera molto simile. Mediante questo mezzo di comunicazione lo studente si impadronisce dei concetti fondanti dei contenuti relativi alla DNL proposti.

A questo proposito è bene tener presente che quando i contenuti DNL da acquisire sono nuovi, e quindi l'alunno

non li padroneggia, è opportuno che lingua usata per veicolarli sia semplice, in particolare, è bene che il lessico non dia adito ad ambiguità e che le strutture linguistiche utilizzate siano elementari.

In una seconda fase del processo d'insegnamento/apprendimento, una volta fissati i concetti relativi ai contenuti non linguistici mediante esercizi di manipolazione del testo scritto o attività laboratoriali pratiche, l'attenzione si focalizza nuovamente sulla lingua curando l'*accuracy*, sotto veste di riflessione consapevole sulle strutture

e sulle funzioni della LS.

È opportuno che tale riflessione avvenga mediante un'analisi comparata, avendo come punto di riferimento la lingua madre, ai fini di un apprendimento significativo, che leghi le conoscenze sulla 'nuova lingua' a quelle già possedute rispetto alla lingua già nota, integrandole e collegandole altresì ai campi di esperienza scolastici, in particolare della DNL oggetto di apprendimento.

In questo segmento del processo di apprendimento sono i contenuti della DNL a supportare i contenuti linguistici da apprendere, ad esempio, mediante l'uso della micro-lingua di settore che lega maggiormente significato e significante integrando l'apprendimento della LS e della DNL, ormai collocati in maniera indissolubile nella mente dell'alunno.

L'ultima fase prevede l'estensione del campo d'indagine ai contesti extrascolastici, in un processo di integrazione della scuola con gli altri contesti situazionali che contribuiscono alla formazione dell'individuo nella sua assenza di persona umana.

In effetti, se gli studenti sono invitati a collegare le tematiche studiate con quanto si verifica nella vita di ogni giorno, essi creano un '*link cognitivo*' tra la LS, una o più DNL e la realtà quotidiana. Effettuare questi collegamenti rende molto più concreti e tan-

gibili alcuni concetti notoriamente ritenuti 'alquanto astratti', proprio perché appresi in ambiente scolastico, e permette il consolidamento delle competenze linguistica e comunicativa degli alunni in LS in maniera non intenzionale in quanto essa viene usata (così come era avvenuto per la lingua madre) per chiedere e ottenere informazioni sui contenuti e costruire concetti propri della DNL trattata.

Da quanto fin qui delineato appare chiaro che, essendo la DNL e la LS entrambe oggetto di insegnamento/apprendimento, il docente CLIL deve saper gestire allo stesso modo le differenti dinamiche di apprendimento sottese agli statuti epistemologici delle due discipline, ponendo in essere una sorta di 'intervento trasversale' che faciliti l'apprendimento *integrato* di contenuto e lingua.

Per questi motivi esso si pone in linea con le visioni più aggiornate sull'educazione che incoraggiano l'approccio alla costruzione della conoscenza come apprendimento cooperativo e *project work* ed è sempre più spesso considerato uno degli ambienti di apprendimento più efficaci nelle pratiche didattiche del ventunesimo secolo, incentrate sull'alunno (Ting, Parise, 2007), dove la funzione dell'insegnante è quella di "facilitare l'apprendimento", consentendo agli allievi di apprendere i contenuti delle discipline senza spiegazioni cattedratiche ma, piuttosto, mediante attività laboratoriali, che diventano la 'modalità principe' di apprendimento.

Dal punto di vista dell'acquisizione della lingua straniera il CLIL rientra in una filosofia più vasta, sottostante i moderni approcci, basata sulla convinzione che 'l'acquisizione del linguaggio' (il risultato del naturale processo inconscio per cui i bambini acquisiscono la loro lingua madre) avviene ricorrendo ad una memoria implicita e automatica, detta 'memoria procedurale' che focalizza preminentemente la funzione e il significato della lingua piuttosto che la forma.

Tale acquisizione viene poi razionalizzata e consolidata mediante l' 'apprendimento del linguaggio' che richiede, invece, un impegno cosciente e un approccio sistematico alla lingua attraverso l'analisi del sistema linguistico da apprendere in termini di strutture, lessico, pronuncia, etc., cioè la conoscenza metalinguistica delle regole sottostanti all'uso pragmatico della lingua e che vengono memorizzate in maniera esplicita attraverso un tipo di memoria semantica.

Con l'approccio CLIL il classico 'laboratorio di fisica o di scienze', dunque, diventa anche 'laboratorio di lingua', poiché la competenza linguistica e la competenza comunicativa in LS degli alunni non sono date per scontate e non si considera che possano svilupparsi esclusivamente per semplice 'esposizione alla lingua'.

Da quanto sin qui esposto si evince che, insieme alle competenze pedagogiche tipiche dell'insegnamento della propria disciplina non linguistica, altri strumenti debbano far parte del corredo pedagogico dell'insegnante di DNL con metodologia CLIL: egli deve essere capace di analizzare la LS nei suoi elementi strutturali (di ordine fonetico, morfologico, lessicale, grammaticale e sintattico) e funzionali (riguardanti i vari aspetti della comunicazione) e proporre tale analisi agli alunni, in modo da favorire la comprensione e l'assimilazione della lingua, evitando, altresì, la pratica di pedanti "spiegazioni di grammatica o di uso corretto della lingua". In virtù del cambiamento dal contesto *teacher-centred* in quello *learner-centred* anche termini come 'valutazione' e 'autovalutazione' del discente acquisiscono significati ben diversi da quelli comunemente intesi nella pratica didattica.

Nell'approccio metodologico CLIL questi due termini sono strettamente connessi, da un lato a una dimensione di mancata stigmatizzazione dell'errore da parte dell'insegnante che porta gli alunni a 'osare' procedure individuali, spesso originali (a volte anche alquanto eccentriche), e dall'altro alla dimensione metacogni-

tiva che fornisce la *self-confidence* (o fiducia in se stessi) e l'autocontrollo che permettono agli alunni di sviluppare quell'autonomia che riesce a trasformare semplici 'abilità' in competenze reali, misurabili, certificabili, e comparabili, proprio come richiesto dalle Raccomandazioni dell'UE.

Il CLIL diventa, così, un valido strumento di crescita, sia dal punto di vista motivazionale che sotto l'aspetto più strettamente cognitivo, da utilizzare non soltanto per la realizzazione dei curricula di studio previsti dalla legislazione scolastica nazionale ma, anche, per la progettazione, a livello di singola istituzione scolastica, di innovazioni metodologiche nei segmenti nei quali la cosiddetta 'modalità CLIL' non è prevista da norme imperative.

Ponendosi in quest'ottica la linea strategica del MIUR relativamente all'adozione della metodologia CLIL non sarà avvertita dai docenti come una minaccia alle loro, ormai collaudate, metodologie d'insegnamento (sensazione oggi ancora alquanto diffusa), ma come un'opportunità: 'l'opportunità CLIL' - approccio scelto come strategia vincente per la formazione degli studenti del terzo millennio.

L'approccio CLIL favorisce, infatti, l'acquisizione di competenze trasversali e di 'una sicurezza comunicativa' che costituiscono strumenti di crescita personale e professionale estremamente importanti.

Redigere una relazione su un evento osservato o su un procedimento oggetto di sperimentazione, fare presentazioni orali efficaci, anche in pubblico, con l'ausilio di tecnologie multimediali, implica lo sviluppo di competenze che saranno in futuro utili a questi studenti indipendentemente dalla loro professione.

Si tratta di tipologie di verifica sommativa che servono a testare, oltre alle competenze sviluppate dagli alunni in DNL, anche la reale competenza comunicativa in LS, che va ben al di là della conoscenza di singoli items grammaticali e delle loro funzioni, o del possesso di 'batterie di

abilità' (ad esempio porre, o rispondere a, domande stereotipate), importanti di per sé, ma che costituiscono soltanto piccoli tasselli nell'economia globale dell'acquisizione della LS.

L'approccio CLIL promuove, infatti, lo sviluppo delle competenze previste dal QCER, cioè il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue straniere (il legislatore italiano, allineandosi alle migliori prassi in ambito europeo, individua il 'B1' come livello minimo di competenza in uscita dall'obbligo di istruzione e il 'B2' come livello minimo di competenza in uscita del percorso di studi delle scuole secondarie superiori) e, nello stesso tempo, lo sviluppo delle com-

petenze trasversali previste dalla European Qualification Framework (EQF), ritenute imprescindibili per l'acquisizione di una qualifica riconosciuta a livello europeo e poste dal legislatore nazionale come necessarie per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione (livello 2), per il conseguimento di una qualifica professionale (livello 3) o di un diploma di secondo ciclo (livello 4).

Quanto descritto non avviene certo tutti i giorni in tutte le scuole italiane, ma è dato come contenuto delle 'best practices' dei sistemi scolastici 'virtuosi' che occupano buone posizioni nei 'report' dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), ed è ciò a cui

tende l'UE che, in virtù del metodo di coordinamento aperto, invita, attraverso le sue Raccomandazioni, tutti i Paesi membri ad adattare queste buone prassi alle loro situazioni precipue, per raggiungere gli obiettivi previsti nella Strategia di Lisbona e riformulati nell'ET 2020 (Education and Training 2020).

Oggi la parola passa alle scuole autonome e alla loro capacità di ricercare le vie giuste per rendere operativi tali strumenti mediante l'impegno quotidiano e la sua documentazione, in altre parole attraverso l'attività di ricerca-azione i cui risultati costituiscono una delle principali fonti dei *field-based data* (dati prodotti con la ricerca sul campo).



OMAGGIO A VINCENZINA VANZETTI A VENT'ANNI DALLA MORTE

Vincenzina era del 1903 ed aveva 5 anni quando il suo Tumlin era partito per l'America: non ha mai avuto una corrispondenza con lui, ma suo fratello lontano, quando scriveva alla sorella Luigina o al padre finiva volentieri la lettera con "un bacio da me a Cenzina ed Ettore". Lei non si ricordava il viso e non lo avrebbe visto mai più: per anni la sorella Luigina aveva conservato tutte quelle lettere, quei giornali e i ricordi di quel viaggio, di quell'inutile viaggio per salvarlo. Vincenzina registrava tutto, viveva tutto in silenzio, gli anni di tragedia, le perquisizioni del regime, l'isolamento, la morte, uno per volta, dei suoi cari.

Dopo la morte di Luigina, dal 1958, Vincenzina prendeva in mano l'iniziativa della lotta per la riabilitazione dei due anarchici accusati di un crimine mai commesso e assassinati dallo Stato del Massachusetts. *Senza Vincenzina Vanzetti non ci sarebbe stata la dichiarazione di riabilitazione del 1977.*

Cinquant'anni dopo quel tragico 1927, il governatore del Massachusetts, Michael Dukakis, riconosceva che il processo era stato fin dall'inizio inquadrato in un clima di caccia alle streghe, inficiato di pregiudizio e razzismo, e che quindi "Ogni stigma ed onta dovesse essere allontanata dalle figure di Bartolomeo Vanzetti e Nicola Sacco e dalla loro progenie". Non era tutto ciò che la famiglia avrebbe voluto, non era la revisione del processo, non era una sentenza di assoluzione, ma era la prima volta che uno stato della pena di morte legale riconosceva, attraverso la sua istituzione più alta, il governatore, di essersi sbagliato a condannare due innocenti. Da quel momento anche in Italia le istituzioni cominciarono lentamente a sbloccare il silenzio e l'isolamento con le quali le lotte di



Vincenzina, e Vincenzina stessa, erano state trattate. "Se la polizia li ha presi, qualcosa han fatto": per decenni è stato il sentire comune. Abbiamo impiegato decenni ad accettare Tumlin come nostro degno e dignitoso

concittadino. Sì, era colpevole -ed egli stesso lo disse nella sua ultima requisitoria al processo- "di essere anarchico e di essere italiano ed è per questo che voi mi condannate".

Il Convegno, o meglio l'incontro del 12 ottobre, ricorderà questi due temi di Vincenzina: la sua vita, quanti l'hanno conosciuta come persona, e la lotta per la riabilitazione del fratello. Non sono temi divisibili come nel pane non si può dividere il lievito dalla farina. Ognuno la ricorderà per quel tratto di strada fatto insieme quando lei da anni già camminava.

IL PIACERE DI LEGGERE



A cura di Elisabetta Bolondi

Per infiniti giorni

di Francesca Romana De' Angelis
Passigli 2014



Il bel romanzo di Francesca Romana De'Angelis, edito da Passigli, è ambientato a Roma, con una protagonista femminile, Regina, e un ambiente sociale nel quale mi sono ritrovata e riconosciuta, ricostruito con grande maestria e con la penna sicura della raffinata letterata quale è l'autrice.

Dentro il romanzo vi sono più storie e più epoche, più luoghi e più oggetti simbolici, più amori e più case, più episodi privati e più grande Storia: nelle quasi duecento pagine del libro, Francesca De' Angelis è riuscita a sintetizzare un bel pezzo della storia italiana, a partire da Venezia nel 1859, per poi raccontare la Prima Guerra mondiale, l'avvento del Fascismo, la degenerazione della società italiana in seguito alle leggi razziali del 1938, la Guerra, Salò, l'Africa, la Russia luoghi dove soc-

combono molti membri della famiglia, la Liberazione, per arrivare, con un sapiente incastro di tempi narrativi, fino a giorni vicini ai nostri.

L'uso del corsivo ci aiuta a passare, nella narrazione delle vicende dei vari protagonisti, da un'un'epoca ad un'altra, nell'inseguire la storia di famiglia che vede Elena e Giorgio, professore di lettere classiche, i nonni di Regina, sposi nel giugno del 1893, divenire genitori di molti figli ed acquistare una bella villa d'epoca dal nome augurale, Villa Elena, come la futura proprietaria. In quella casa al mare, a Forte dei Marmi, vicino alle Alpi Apuane, crescono figli e nipoti, "custoditi" con amore da Candida, la cameriera tutt'fare giunta giovanissima dalla campagna e destinata a vivere come una persona di famiglia e come simbolo della continuità della storia familiare.

Regina, la figlia dell'ultimogenita Diamante, finisce per essere la vera protagonista del romanzo. In quella casa piena d'atmosfera, circondata da un giardino fiorito curatissimo, dagli arredi raffinati, piena di oggetti quotidiani che assumono una forte valenza simbolica nella memoria, (una cesta di vimini che ogni fine estate raccoglieva gli oggetti ormai inservibili, come in una specie di rito orchestrato dalla nonna Elena), si svolge molta parte della storia: che inizia proprio lì, con Regina ormai cinquantenne, con un telegramma in tasca che annuncia la visita dell'uomo che fu il suo primo grande amore, Davide Veneziani, un promettente violinista ebreo insieme al quale la ragazza suonava il pianoforte, e che, dopo averle promesso una vita insieme, era scomparso alla vigilia della grande razzia degli ebrei dal quartiere ebraico romano, il 16 ottobre 1943. I ragazzi si erano pro-

messi amore eterno, ma Davide era stato avvertito da un amico sacerdote ed era riuscito a sfuggire ai nazisti, affidando all'amico una preziosa collana, un vezzo di perle e coralli di raffinata fattura e di grande valore, che era stata di sua madre Rosetta, ma che non era mai arrivato nelle mani di Regina, che per anni continuerà ad aspettare invano notizie di Davide. Solo dopo molto tempo, superato un dolore che credeva insanabile, Regina accetterà il matrimonio con Lorenzo, il padre dei suoi due figli, matrimonio che ora però è finito.

Le storie che si intrecciano nel romanzo sono tante e tutte fondamentali nell'economia della narrazione: forse la più significativa ed emotivamente coinvolgente riguarda il dottor Vincenzo, il padre della protagonista, che era riuscito a nascondere numerose famiglie di ebrei in una sorta di padiglione semi abbandonato, lo stabularium, dove si facevano esperimenti scientifici all'interno dell'ospedale romano in cui il medico lavorava, nel tentativo di sottrarle alla deportazione. La scena che vede l'arrivo dei fascisti in ospedale, avvertiti da una spia, ci riporta alle atmosfere drammatiche di quei giorni:

"C'era una strana assenza di rumori quella sera in ospedale, come se il dolore avesse ceduto alla paura.....
...quando bussarono alla porta la paura fu così grande che non somigliava nemmeno alla paura. Era una vertigine, una stretta al petto, un vuoto che schiacciava. Era anche un odore, l'odore della fine".

Nel romanzo si alternano grandi momenti collettivi a piccole storie quotidiane: ecco i gesti lenti e sicuri della vecchia tata di casa, Candida, che con la sua presenza assicura alla fa-

miglia stabilità e continuità; ecco i riti del lungo trasferimento estivo nella villa del mare, con i suoi ritmi indolenti dati dal calore e dalla tranquillità del luogo; ecco ancora la musica, (Schumann, Chopin, Rossini, pianoforti e violini) che fa da leit motiv in tutto il racconto, presente quasi in ogni pagina del libro e che accompagna i gesti e i pensieri dei protagonisti: bellissimo il brano in cui viene descritto l'unico concerto in cui i due ragazzi, Regina e Davide, si esibiscono per la sola signora Esther, "una figura minuta vestita di un velluto nero che fioriva di petali e di foglie". Davide non può esibirsi in pubblico, le leggi razziali lo impediscono, e Regina, vestita di taffetà color glisine, accetta di accompagnare al piano il virtuoso violinista...."Quella che scivolava sotto le loro dita era disperazione ma non la riconobbero, anzi la scambiarono per felicità".

Andando verso le pagine finali ci saranno sorprese che non svelerò, in questo romanzo in cui la voce della narratrice ci descrive una donna moderna, libera, capace di diverse relazioni con uomini diversi ma sostanzialmente legata all'incontro della giovinezza nel tempo in cui, per colpa degli eventi orribili a cui la nostra città e soprattutto la comunità ebraica furono sottoposte, la sua felicità fu spezzata e la sua vita di donna ne fu negativamente condizionata.

Nel libro attraversiamo con Regina i quartieri romani degli anni della guerra e del coprifuoco,I lungoteveri talvolta deserti, ma troppo spesso presidiati dalle pattuglie dei nazisti invasori, l'Ara Pacis protetta per il rischio delle bombe, il ricordo evocato da commenti sussurrati degli orrori di via Tasso e della Pensione Oltremare, il caffè Ruschena, l'itinerario da Piazza Cavour verso il quartiere ebraico, via Arenula, il Portico d'Ottavia, il liceo Virgilio dove compare, con il suo vecchio impermeabile e l'aria dimessa, il Professor Levi, allontanato dall'insegnamento ma tuttavia forte punto di riferimento morale per i suoi allievi.....E

ancora il rifugio, la cantina umida dove ci si riuniva in seguito agli allarmi aerei, dove la nonna Elena non riusciva a scendere che dopo aver indossato soprabito e cappello, fermato con lo spillone... gesti visti compiere dalla nostre nonne, solo sessanta anni fa....

La letteratura nella sua forma più raffinata e la musica che permea molte pagine del romanzo ci consegnano un testo ricco di emozioni, di sollecitazioni culturali, di rimandi ad atmosfere che sembrano di un altro tempo ma che invece ci appaiono prossime.....Il tema della memoria, così legato alla letteratura europea primo - novecentesca, si respira nei ricordi di tempi passati, forse più felici, magari solo più eleganti e rimpianti: "Case basse dagli intonaci che avevano il colore dei confetti, ciuffi di verde e di fiori che si intravedevano dietro i cancelli di ferro battuto. E i caffè con le poltrone di vimini e le tende che riparavano dal sole, le panchine di legno lucido, le biciclette con il cestino di vimini davanti, il colore color del cotto che non evocava minacce ma sembrava solo una torre per guardare il mare. Lo amava, Regina, quel paese, anche perché non era troppo cambiato". Le scelte lessicali, i colori evocati, color confetto, color cotto, il vimini e non la plastica, il vezzo di coralli, la giunchiglia di diamanti, ci parlano di una sensibilità capace di cogliere la peculiarità degli oggetti, la loro essenza letteraria, la loro capacità di evocare, di creare immagini in cui ritrovarsi con una sorta di familiarità, di esperienza condivisa.

"Sorvegliare che le cose fossero fatte *a modo*. Un'espressione che diceva tutto di lei e del suo mondo, un mondo di gesti gentili e premurosi che tenevano lontane le increspature della vita e dove l'affetto aveva il sapore di una cioccolata fumante, il profumo di un lenzuolo fresco di bucato, il suono di parole dette sempre con grazia".... "L'olio di gomito", il lavoro all'uncinetto, le scarpe fatte a mano con la pelle dei guanti, la torta con la glassa bianca (un petit

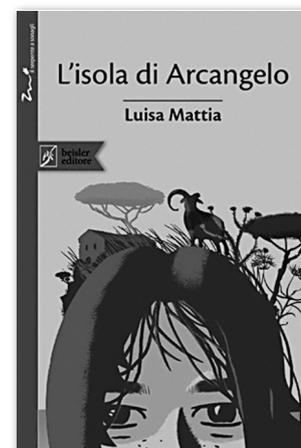
rien), i triangoli di cotognata.

Questa è l'essenza del libro, un libro raffinato, dove in ogni pagina, in ogni aggettivo, in ogni descrizione di ambiente o di carattere si coglie la personalità della scrittrice che ha molto letto, molto riflettuto, molto amato i suoi personaggi, alcuni veri, altri costruiti con la maestria del narratore di storie, racchiusi in una cornice solida, che riesce a dominare con agilità e con leggerezza, ma anche con il cuore rivolto ad una modalità di rapporti non solo familiari, ad un paesaggio interiore fatto di gesti eleganti e garbati, rispettosi degli altri e delle loro lontananza e diversità, forse del tutto scomparso dal nostro panorama letterario attuale, e non solo letterario.



L'isola di Arcangelo

di Luisa Mattia
Beiser 2014



Saper scrivere per colpire l'immaginazione, resa opaca da migliaia di ore di tv, e bucare la fantasia e l'attenzione degli adolescenti di oggi è un'abilità che è propria di Luisa Mattia: la sua lingua, lo stile dei dialoghi, la semplicità che non è mai banalità o luogo comune, sono i tratti distintivi delle sue brevi narrazioni; "L'isola di Arcangelo", poco meno di cento pagine, non fa eccezione. Kate ha quattordici anni, sua madre Lena è Oceanografa, sempre in giro,

suo padre Andrea, fotografo e giornalista, la segue. Ecco la famiglia per breve tempo in Norvegia, dove la ragazza vive la prima cotta per il coetaneo Jens.....Ma poi si deve ripartire. Questa volta sbarcano in una boscosa isola italiana affacciata sul Mediterraneo, luogo fascinoso e pieno di misteri. Lena di nuovo in viaggio, restano sull'isola solo Kate e suo padre.

Arcangelo è un ragazzo difficile, ha lasciato la scuola, vive sull'isola appartato, addirittura si è costruito una sorta di rifugio, dove ha messo i suoi tesori: cassette di frutta dove ha collocato vecchi libri salvati dal macero, un arco e delle frecce da lui stesso costruite, una torcia, la mappa dell'isola con punti di riferimento inventati per non smarrirsi nel bosco e i suoi bellissimi disegni (riportati anche nel libro). Ma Arcangelo è troppo stravagante per essere accettato, crede alle favole, viene chiamato "il matto" dagli isolani, e il suo stesso nome si è frantumato: ora si fa chiamare Gelo, come il suo cuore.

Naturalmente i due ragazzi si incontrano e dopo brevi inevitabili schermaglie capiscono di piacersi: il loro "Galeotto" sarà un vecchio muflone che ha perso uno dei suoi corni, una grande bestia dagli occhi tristi e dall'aspetto maestoso, che, come Gelo, vive appartato dagli altri animali e sembra introvabile, malgrado i contadini del posto lo sospettino di rovinare i loro orti e dunque sono determinati ad ucciderlo.

Il romanzo si legge rapidamente, ma nondimeno è denso di colori, "del mare Kate conosceva bene il colore. Era blu, di un blu fondo come la notte", odori, voci, "Le voci, quelle, erano le più difficili da disegnare" libri, pensieri, riflessioni sulla vita, sul rapporto degli uomini con gli animali, con la natura, con i loro stessi limiti: Gelo si scontra con Mathias, un ragazzo "cittadino" troppo sicuro di sé, che si schiera contro "il matto", di cui è geloso, salvo poi doversi ritirare sopraffatto della sua stessa idea di violenta rivalità.

Kate, Gelo e "il Re" sono i veri pro-

tagonisti di questa moderna storia che ricostruisce un'atmosfera fiabesca (forse esistono davvero gli elfi, il muflone è un animale dotato di sensibilità quasi umana), pur mantenendo ferma la consapevolezza del tempo presente: skype, cellulari, macchine fotografiche ed e-book si alternano ad archi e frecce, a libri vecchi e molto letti...Robinson Crusoe, Robin Hood, L'Isola del tesoro. Realtà e fantasia, amicizia ed amore, esperienze di crescita, scoperta dell'altro e della diversità sono i temi che Luisa Mattia tratta con leggerezza e con tratto originale, concludendo il romanzo con l'incipit di sempre... "C'era una volta"... e gli abitanti dell'isola incavano la montagna, luogo del miracolo del muflone con il corno spezzato.



L'anno della maturità

di Anna Balzarro
SinnoS 2014



In tempi in cui la memoria storica diventa merce rara, in cui la scuola fa quel che può, ma non basta, per tenere vivo l'interesse per quanto è accaduto nel corso del secolo scorso, che troppo spesso appare ai ragazzi, soprattutto ai più giovani, assimilabile alla "preistoria", in un appiattimento sul presente immediato che appare davvero pericoloso, un libro come quello della giovane storica Anna Balzarro, studiosa della Resistenza, può diventare uno strumento

prezioso per presentare agli studenti (fascia dai 15 anni) una tematica che affronta con serietà e leggerezza due nodi fondamentali della storia del secondo novecento: la Resistenza, appunto, e il terrorismo degli anni Settanta, che diventano nucleo della narrazione nel romanzo, il primo dell'autrice, dal titolo "L'anno della maturità" (SinnoS 2014).

Undici brevi capitoli a partire dalla data del luglio 1987, quando l'esame conclusivo degli studi superiori si chiamava ancora "la maturità" (oggi più banalmente Esame di Stato), che ci raccontano la vacanza di un gruppo di ragazzi appena diplomati.

Giulio Righetti è il narratore, che ha ottenuto dalla nonna Ester di poter ospitare nella loro casa di Montebasso in Liguria i suoi compagni per una meritata vacanza al mare.

Giulio vive con la madre: i suoi genitori, che si erano conosciuti a Roma durante gli scontri di Valla Giulia nel '68, sono separati.

I ragazzi, appuntamento davanti a scuola, sono pronti per partire, Roberta, Fabio, Luca, Carlotta.

Le mamme di Giulio e di Roberta sono due serie prof, ex sessantottine, molto amiche, che hanno predisposto il soggiorno dei ragazzi rendendo abitabile la casa estiva.

La sorpresa che è al centro della trama del romanzo è il casuale rinvenimento, dietro un comodino, di una lettera dimenticata, misteriosa ma inquietante, datata 1977, indirizzata alla madre di Giulio, in cui si accenna a sensi di colpa, di un morto a Genova di cui parla la stampa, in cui sono coinvolti terroristi a Borgore, il paese in cui la madre di Giulio in quell'estate si era stabilita per fare ricerche per la sua tesi in storia della Resistenza.

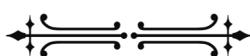
I ragazzi, spaventati da quelle poche righe ambigue, decidono di indagare su quei gravi fatti di sangue nei quali forse erano coinvolte le due amiche, madri dei ragazzi.

Parte così un viaggio a ritroso nel tempo, con i protagonisti che si improvvisano detective e studiosi di storia locale, fino a ritrovare testimoni

che, dopo molte reticenze, li aiutano a ricostruire fatti gravissimi di cui i famigliari di Giulio erano stati protagonisti; la Resistenza prima, il terrorismo degli anni Settanta poi, diventano allora più chiari perché raccontati da chi ne era stato parte attiva, rendendo finalmente chiara ai giovani sgomenti l'innocenza delle loro madri, il terribile destino della nonna Ester, infine, ricostruendo la verità storica troppo spesso oscurata da vergogna, reticenza, paura.

I personaggi, anche minori, sono ben delineati; i vecchi sessantottini che ancora, venti anni dopo, costruiscono borse (brutte) di pelle che vendono, il vecchio partigiano comunista che vive di ricordi, i partigiani che fecero parte della "Brigata Lupo" che mostrano la loro foto in montagna e raccontano ai ragazzi le loro scelte antifasciste, a partire dagli anni Trenta... insomma la ricostruzione fedele di quei mesi drammatici avviene attraverso le voci di testimoni credibili, di

persone amate, in luoghi familiari. Il libro, grazie al suo stile agile, al linguaggio attuale ed immediato, alla storia coinvolgente, è uno strumento interessante, che suggerisce un metodo di lavoro per ricostruzioni storiche nelle quali gli studenti potrebbero cimentarsi, evitando la sola (spesso indigesta) lezione frontale o peggio il solo libro di testo, troppo lontano dai modi comunicativi della maggioranza degli attuali alunni di scuola superiore.



PROGETTO LINGUAGGI DI GENERE

di Livia Capasso

22 Novembre 2014, Auditorium Vittorio De Sica di Sora (FR), la mostra fotografica "**Donne di penna**" ha fatto da cornice alla presentazione di un'antologia poetica "Riflessi di donna" dell'artista sorana Elisabetta Canale Parola. Più di quaranta foto illustravano vie intitolate a scrittrici e letterate illustri. L'evento, organizzato dall'Associazione culturale no profit "Iniziativa Donne" di Sora, rientrava, come le altre mostre allestite nel basso Lazio, nel più ampio Progetto FNISM "**Linguaggi di genere**" della Regione Lazio, corso di formazione destinato ai docenti, che si terrà fino a febbraio 2015 nei locali del liceo "Vitruvio Pollione" di Formia. In mattinata avevano visitato la mostra alcune classi del Liceo Scientifico Leonardo Da Vinci di Sora e studenti del corso di studi in Scienze della Comunicazione dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale. Nel pomeriggio, con i partecipanti il Dott. Francesco D'Ambrosio ha voluto fare un esperimento: prendendo a campione i presenti ha eseguito un'indagine di tipo statistico. Ha chiesto a tutti il nome della strada del loro domicilio e dall'analisi dei dati è emersa una

totale assenza di intitolazioni femminili, contro un 4% di vie dedicate a figure illustri maschili in ambiti diversi come ad esempio G. Matteotti, G. Mameli, C. Balbo, F. Petrarca. Come volevasi dimostrare!

Anche Aprilia (LT) ha ospitato, il 13 dicembre scorso, nei corridoi del Liceo "A. Meucci", la mostra fotografica "**Le donne del Novecento sulle strade di Roma**".

Ha inaugurato l'evento davanti a una folta rappresentanza di alunni e alunne il Dirigente scolastico, prof. Antonio Ferrone, salutando e ringraziando coloro che hanno partecipato; le docenti referenti del progetto hanno spiegato i motivi che hanno loro consigliato di aderirvi, dando seguito a un Progetto di Istituto "Donna tra cronaca, mito e storia", che ha come obiettivo quello di scoprire, rendere visibile e valorizzare, agli occhi degli studenti e delle studentesse, la presenza delle donne, come protagoniste e comprimarie, nella Storia, nella Cultura, nella Politica, nell'Arte e nelle Scienze, presenza da sempre ignorata o relegata ai margini del processo di trasformazione della società.

La parola è passata poi a un rappre-

sentante dell'ANPI, che ha introdotto il commovente intervento di Teresa Vergalli, autrice di un romanzo autobiografico "Storie di una staffetta partigiana". Teresa, con grande energia e passione, mista a una incredibile lucidità di memoria, ha raccontato la sua partecipazione alla Resistenza negli anni della Guerra di Liberazione, rievocando i pericoli corsi, le paure provate, ma anche le grandi speranze della sua generazione, e mostrando quanto sia importante non solo conservare gelosamente i ricordi, ma soprattutto trasmetterli ai giovani, che in questo modo potranno avere modelli di valore a cui ispirarsi nel difficile momento di costruzione della loro identità.

Ecco: il desiderio di abbattere le discriminazioni, di costruire una società più paritaria, dove le donne, a fianco ai loro compagni maschi, possano vedere riconosciuti i meriti delle loro azioni, questo è il filo che ha portato poi al mio intervento.

Ho illustrato l'operato del gruppo di Toponomastica Femminile, di cui io sono referente per il Lazio, oltre che una delle socie fondatrici. Ho fatto vedere, attraverso slides, i numeri dei nostri censimenti: in tutti i co-

muni d'Italia le strade intitolate a donne sono in media intorno al 5%; mentre quelle intitolate agli uomini sfiorano talvolta il 50, 60 %.

Eppure le donne che si sono distinte ci sono, in tutti i campi, dalla Letteratura all'Arte, dalla Politica alle Scienze; e per emergere hanno dovuto lottare più degli uomini, per abbattere stereotipi e pregiudizi. Poi sono state dimenticate. E' proprio questo il nostro obiettivo, quello che perseguiamo con le nostre mostre fotografiche: restituire alla memoria dei giovani figure a cui possono ispirarsi, raccontare la loro vita, descrivere le loro imprese. Da storica del-

l'arte, quale sono, ho voluto poi concludere il mio intervento lamentando l'assenza delle donne artiste nel ricordo, finanche nei manuali di Storia dell'Arte; e ho raccontato brevemente le creazioni di alcune, poche, artiste presenti nella toponomastica romana. Ho invitato infine studenti e studentesse a partecipare al concorso Nazionale FNIDM Toponomastica Femminile, perché col loro aiuto si possa modificare quella percezione della realtà femminile di cui la toponomastica è una cartina di tornasole.

Per questa mostra di Aprilia abbiamo lanciato una sfida: abbiamo

invitato gli alunni e le alunne a riempire dei fogli bianchi messi accanto alle foto delle targhe intitolate a donne, e a scrivere una breve biografia di queste donne per mettere in evidenza il loro valore e i motivi per cui è giusto ricordarle.

La presenza simbolica di Posto Occupato ha sottolineato come la condizione di minorità e subalternità assegnata alle donne in una società ancora fortemente segnata da una visione patriarcale costituisca il terreno fertile che genera quella violenza che continuamente si registra nelle cronache quotidiane.



STRADE MAESTRE: UN CAMMINO DI PARITÀ

III CONVEGNO NAZIONALE DI TOPONOMASTICA FEMMINILE

Dopo Roma e Palermo, si è svolto a Torino il 3° convegno nazionale organizzato dalla Fnism in collaborazione con il gruppo di ricerca Toponomastica al Femminile. Sono stati tre giorni di intensa attività, che hanno richiamato un pubblico numeroso oltre le più ottimistiche aspettative degli organizzatori. La sezione torinese Fnism Frida Malan ha contribuito alla realizzazione dell'iniziativa anche con proposte operative, che faranno da volano per la costruzione di una rete tra gli insegnanti e le scuole dell'Italia settentrionale.

STEREOTIPI ED IDENTITÀ

di Donata Moretti

Gentili signore e signori, buonasera.

Da parte della sezione torinese della FNISM (Federazione nazionale insegnanti scuola media), non a caso intitolata a Frida Malan, è sempre stato costante lo sforzo volto a valorizzare il ruolo delle donne in una didattica aperta al cambiamento.

Perché, infatti, Frida? Intanto perché, insegnante di italiano e storia in un Istituto superiore torinese, fu membro attivo del nostro direttivo per molti anni, ma soprattutto per il ruolo che rivestì nella vita politica italiana.

Frida Malan (1917-2002), figlia di un pastore valdese e di una maestra elementare, vicina sin da ragazza agli ambienti socialisti e antifascisti, fu dunque insegnante, ostacolata - fino alla perdita della cattedra - per il suo modo di insegnare libero ("non parlavo mai male degli ebrei") e,





Frism



III CONVEGNO NAZIONALE DI TOPONOMASTICA FEMMINILE

Torino - 3, 4 e 5 ottobre 2014

Sala Polivalente di via Leoncavallo 23 - Circoscrizione 6

STRADE MAESTRE: UN CAMMINO DI PARITÀ

PROGRAMMA

Venerdì 3 Ottobre

- **LABORATORIO DIDATTICO**

Premessa per la costruzione di itinerari didattici in ottica di genere nella città di Torino.

- **Visita didattica guidata alla Villa della Regina**
- **Passeggiata di genere nel quadrilatero**
- **Visita didattica guidata alla ex Manifattura tabacchi**

Sabato 4 Ottobre

- **SALUTI ISTITUZIONALI**

Introduce e modera Loretta Junck

- **SGUARDI DI GENERE VERSO LA SCUOLA**

Introduce e modera Paola Farina – presidenza nazionale FNISM

- **SINTESI DELLE ATTIVITÀ**

Introducono e moderano Giulia Penzo e Nadia Boaretto

- **SPAZI, TEMPI E LINGUAGGI URBANI**

Introduce e modera Irene Giacobbe

- **TRACCE FEMMINILI IN CITTÀ**

Introduce e modera Barbara Belotti

- **OLTRE CONFINE**

Introduce e modera Giulia Basile

- **LA RETE**

Introduce e modera Rosanna Oliva (Rete per la Parità)

- **Gruppi nazionali**

FILDIS -LEGAMBIENTE - SIS - SOROPTIMIST - WISTER

- **Gruppi torinesi**

CENTRO DI CULTURA PER L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA - FNISM
sez.TORINO - FUTURO ROS

Domenica 5 Ottobre

- **TORINO: PERCORSI CULTURALI DI GENERE FEMMINILE**

Introduce e modera Mary Nocentini

- **OMAGGIO A TORINO. PERSONAGGI E CULTURE**

Introduce e modera Claudia Antolini

- **FOCUS - Rilevazioni statistiche**

Il progetto per un Archivio Nazionale degli Stradari e dei numeri Civici
Francesco Di Pedè (ISTAT)

- **TAVOLA ROTONDA**

Introduce e modera Simonetta Rho

- **CONCLUSIONI E PROPOSTE OPERATIVE**

dopo l'8 settembre 1943, partecipò attivamente alla Resistenza, tra l'altro organizzando con Ada Gobetti, Bianca Guidetti Serra e Silvia Pons il movimento femminile del Partito d'Azione (fu «femminista ante litteram», come testimonia Ada Gobetti nel suo "Diario partigiano", Einaudi, Torino, 1996) e collaborando con i "Gruppi di difesa della donna e per l'assistenza ai combattenti della libertà", un'attività clandestina, che, come ha dichiarato proprio Bianca Guidetti Serra in un'intervista (rilasciata alla vigilia della pubblicazione del libro, curato da Santina Mobilia, che ha per titolo *Bianca la rossa*, Einaudi, Torino, 2009) "era un modo di coniugare la guerra di liberazione con tipiche rivendicazioni femministe".

Non dimentichiamo che la Resistenza, immettendo le donne nel ruolo produttivo, politico e giuridico che la società non poté non riconoscere, ha coinciso con una graduale presa di coscienza da parte loro della necessità di liberarsi dai condizionamenti che la mentalità conservatrice imponeva.

Dunque, prima come staffetta, poi come partigiana combattente nelle formazioni della val Pellice, prese parte attiva all'insurrezione di Torino e, dopo la liberazione, rappresentò le donne dell'Alta Italia al I Congresso femminile nazionale a Firenze. Iscrittasi, lei studiosa di Mazzini, al Partito Socia-

lista Italiano, fu al Comune di Torino consigliera dal 1960 al 1975 e assessora (anzi la prima assessora in una grande città) per l'igiene e la sanità dal '66 al '72 e, poi, al patrimonio e lavori pubblici dal '73 al '75; fu anche la prima presidente effettiva della Commissione Regionale piemontese delle Pari Opportunità nel biennio '88-'89 e membro attivo in numerosi enti volti al sostegno dei diritti delle donne, operando sempre con una sensibilità particolare per l'istruzione, la scuola, i bambini, i figli degli immigrati.

A proposito, infine, della Frida insegnante, non bisogna dimenticare le parole che pronunciò quando si rese necessario l'appoggio alla riforma della scuola media inferiore nel '62: "I privati hanno il diritto di istituire scuole e istituti di educazione a loro spese, ma non hanno il diritto di chiedere un finanziamento allo Stato".

Fu dunque una figura laica, importante per noi, perché la laicità è la nostra identità - come testimonia, tra l'altro, la nostra adesione alla Consulta Torinese per la Laicità delle Istituzioni - che si è espressa, oltretutto in senso stretto, proprio nel favorire una pluralità di approcci culturali, a partire dal superamento del dualismo tra cultura umanistica e cultura scientifica: a questo proposito si potrebbe ricordare, a puro titolo esemplificativo, il convegno "L'uomo dal multiforme ingegno" - **Cultura umanistica e sapere scientifico: dalla separazione all'integrazione**", tenutosi nel 2002, al liceo classico statale "V. Alfieri" di Torino, che si proponeva di dimostrare come la scienza sia in primo luogo cultura (anzi, possa essere considerata proprio una disciplina umanistica, perché ricerca la verità) e come sia i legami tra lo sviluppo del pensiero e il progresso tecnologico, sia quelli tra passato e presente siano pressoché indissolubili.

Tale pluralità di approcci ha caratterizzato nella FNISM anche le scelte di genere, giacché, tra l'altro, abbiamo sempre garantito alle donne una presenza significativa tra i rela-



tori delle nostre attività, dalla professoressa Elena Camino a Liliana Zappi e Marisa Caccia, e alla nostra vicepresidente Mariagrazia Alemano, per citare solo alcuni nomi... Per accostarci più da vicino al tema del nostro convegno, data l'importanza del simbolico nella formazione delle identità, si capisce come vada rigettata la netta prevalenza di personaggi maschili non solo nell'intitolazione delle vie, ma anche degli istituti scolastici.

Del resto, proprio nella scuola sussistono ancora a tal proposito parecchie criticità.

Molti sono ancora gli stereotipi, per esempio

- nel linguaggio dei libri per la scuola (le consegne degli esercizi sono sempre al maschile...)
- nelle tematiche: basti pensare a ciò che ha scoperto, analizzando i testi e le illustrazioni dei libri di quarta elementare, pubblicati da dieci tra le principali case editrici italiane (De Agostini, Nicola Milano, Piccoli, Il Capitello, La Scuola, Giunti, Elmedi, Piemme, Raffaello, Fabbri), Irene Biemmi, ricercatrice del dipartimento di Scienze dell'educazione dell'università di Firenze e autrice del volume "Educazione sessista - stereotipi di genere nei libri delle elementari", Rosenberg & Sellier, Torino, 2011: in essi la studiosa ha notato come ai maschi

siano attribuite 50 professioni diverse (tra cui molte affascinanti come quelle di inventore, esploratore, poeta, dottore, architetto), mentre alle femminucce solo 15 (nella maggior parte dei casi quelle di estetiste, parrucchiere, ballerine, cameriere o principesse) e come anche gli aggettivi usati dagli autori ci diano un'immagine del mondo molto stereotipata: se i papà o i ragazzini, protagonisti dei racconti, sono "saggi", "avventurosi", "coraggiosi", "curiosi", "forti", le mamme o le ragazze sono sempre "dolci", "pazienti", "affettuose", se non addirittura "vanitose", "pettegole", "pigre"

- nell'impostazione dei programmi scolastici (non basta, infatti, inserire una scheda sulla condizione della donna nelle varie civiltà ed epoche storiche, per sentirsi la coscienza a posto in tema di *politically correct*...)
- nell'utilizzo degli spazi e dei tempi nel mondo della scuola, ancora troppo spesso declinati al maschile.

Oggi la prevalenza delle donne tra i docenti italiani è chiaramente in una relazione di proporzionalità inversa rispetto alla considerazione sociale di cui la categoria gode: ciò va ricollegato - ci pare - al mito del "tempo libero" pomeridiano che le insegnanti (che, secondo una certa opinione

pubblica, non hanno evidentemente né compiti da correggere, né lezioni da preparare, né aggiornamento costante cui dedicarsi...) possono impiegare nell'accudimento familiare di bambini e anziani (che, peraltro, la società non sempre si preoccupa di assistere in apposite strutture, imponendo così alle donne un carico di lavoro enorme). È, questo, un modello da superare, introducendo, come dicevamo prima, maggior flessibilità nell'utilizzo degli spazi e dei tempi all'interno della scuola.

La scuola è una grande comunità di bambine, ragazze e donne, luogo ideale, in cui si potrebbero sperimentare modelli identitari più avanzati, insegnando e imparando insieme un lessico della femminilità e dell'identità di genere più consona ai tempi della Storia. A questo proposito ci sembra opportuno segnalare l'interessante spettacolo che si terrà al Cineteatro Baretto di Torino dal 23 al 25 febbraio prossimi, intitolato **SCUOLA: SOSTANTIVO FEMMINILE** (dalla maestra con la penna rossa a Mariastella Gelmini) di Chiara Acciarini, Damiano Accattoli, Stefania Bellitti e Alfredo Tassone. Si tratta di un tentativo di proporre una diversa narrazione della figura della donna insegnante.

Alla base di questa rappresentazione, secondo gli autori, c'è una domanda: la costante denigrazione della scuola italiana, che ha toccato il punto culminante negli ultimi tempi grazie al ministro Gelmini, sarebbe stata e sarebbe la stessa, se più dell'80% degli insegnanti (appunto la percentuale rappresentata dalle donne sulla totalità dei docenti) fosse costituito da uomini? E ancora - si domandano gli autori - quanto ha contato, nel formarsi dell'opinione corrente, l'immagine della donna insegnante che ci ha trasmesso la letteratura nell'Italia postunitaria? Infatti, già allora le maestre (inizialmente questo era il compito riservato alle docenti) erano molte, ma di loro parlavano essenzialmente gli scrittori, quasi sempre uomini, ponendo l'insegnante donna nel regno

dell'immaginario. E quanto ha influito l'ostracismo decretato dal fascismo a ogni tipo di lavoro femminile e l'esclusione delle donne dai più elevati livelli dirigenziali e dall'insegnamento di alcune materie, ritenute "pesanti"? È vero che dal dopoguerra la presenza e la voce della donna nella scuola è via via aumentata e di lei si sono occupati anche la ricerca scientifica, in particolare quella sociologica, i giornali, il dibattito politico. Non sempre, però, è stata data una rappresentazione adeguata della realtà, per non parlare della *fiction* televisiva, che, quando si trova a rappresentare una maestra o una professoressa, la mostra molto spesso dominata da tutt'altre preoccupazioni che quelle dell'insegnamento. Pare quindi che continui a prevalere l'immaginario, anche perché la stragrande maggioranza delle donne insegnanti ha sempre scelto - e continua a farlo - di privilegiare il fare al dire.

Del resto la questione del linguaggio di genere investe la scuola da una pluralità di punti di vista.

In questo senso, appare significativa l'esperienza di una classe del liceo "Albert Einstein" (sito proprio vicino alla sede del Convegno e di cui è attualmente preside il presidente della sezione FNISM di Torino, Marco Chiauzza), che, sotto la guida della Prof.ssa Silvestrini, sta elaborando un progetto di revisione del linguaggio istituzionale della scuola (dal POF alle circolari etc.) in vista di un superamento degli stereotipi linguistici di genere.

A questo punto, per il futuro, la FNISM intende presentare alcune proposte operative: innanzitutto darà la massima diffusione e promuoverà nelle scuole iniziative sul genere, quali:

- il Concorso didattico Nazionale di Toponomastica femminile "Sulle vie della parità"
- il progetto di **Se non ora quando**: "Potere alla parola", di cui si è tenuta la II edizione l'anno scorso, in collaborazione con il Salone del Libro e Amnesty International (e se

ne terrà a maggio la III). Rivolto alle scuole medie inferiori e superiori, tale progetto si propone di far lavorare i ragazzi su testi (romanzi, tragedie, commedie, ma anche racconti, novelle, e, perché no, fumetti), nel cui intreccio narrativo compaia un nodo conflittuale del rapporto uomo-donna, con l'obiettivo, proprio a partire da qui, di far loro riscrivere la storia: che cosa sarebbe accaduto, se Paride avesse dato la mela a Era o il padre di Gertrude avesse accolto le parole della figlia? I ragazzi possono in tal modo riflettere sul linguaggio e sulla comunicazione nell'ambito dei rapporti tra i generi e capire il peso che hanno le parole.

La FNISM propone, quindi, di intitolare una scuola (o un giardino - per esempio l'area pedonale sita fra la sede del liceo scientifico Einstein e la relativa palestra - magari con pietra d'inciampo, come quelle ideate e installate dall'artista tedesco Günther Demnig, monumento diffuso e partecipativo che interessa tutta l'Europa) oltretutto a Frida Malan, a Giordina Arian Levi, a Giuliana Fiorentino Tedeschi, a Bianca Guidetti Serra, per il loro impegno nella scuola in difesa delle bambine e dei bambini, delle donne nell'ottica della parità di genere, della laicità.

In particolare vorremmo ricordare che Giordina Arian Levi (1910-2011) fu insegnante nei licei torinesi e in Bolivia, dove era emigrata in seguito alla promulgazione delle leggi razziali, pubblicista (collaborò con Ada Gobetti alle riviste «Educazione democratica» e «Il giornale dei genitori») e saggista, membro attivo della comunità israelitica torinese, militante del Partito Comunista Italiano, consigliera comunale a Torino e deputata alla Camera dal 1963 al 1972, dove ha inoltre ricoperto la carica di segretario della VIII commissione (Istruzione e Belle arti). A noi sembra una figura particolarmente indicata per l'intitolazione di una scuola a causa dell'impegno da lei profuso in Parlamento in tema di pa-

rità di genere, per quanto riguardò sia l'istituzione delle classi miste, sia l'assegnazione delle cattedre alle donne (si pensi soltanto alla proposta di legge presentata il 20 marzo 1964 circa le norme per la formazione delle classi e le graduatorie degli insegnanti elementari).

Insegnante (e, poi, preside della scuola ebraica Emanuele Artom di Torino) fu anche Giuliana Tedeschi Fiorentino (1914-2010), che, laureatasi a Milano in Glottologia con Benvenuto Terracini, trasferitasi dopo il matrimonio a Torino, si era vista negare l'accesso alla cattedra, vinta per concorso, a causa delle leggi razziali; deportata da Fossoli a Birkenau e poi ad Auschwitz con il marito e la suocera (che non tornarono), divenne insegnante di lettere in un liceo classico torinese: in ruolo per molti anni, ma senza stipendio ("ai fascisti fu subito restituita la cattedra e lo stipendio, a me no" ebbe a dire in una intervista), tacque la sua tragedia a lungo, per troppo dolore (perché le donne - disse lei - "fisicamente subirono traumi superiori a quelli sopportati dagli uomini") e perché la gente dopo la fine della guerra, stanca di orrori, non volle più sentir parlare i sopravvissuti per molto tempo, finché una ragazzina di IV ginnasio non glielo chiese espressamente e lei cominciò a raccontare la sua tragica esperienza. Venne così pubblicato il libro *C'è un punto della terra... Una donna nel lager di Birkenau*, (La Giuntina, Firenze, 1988/Loescher, Torino, 1989), che aveva scritto di notte alla ricerca di un po' di sollievo...e tenuto nel cassetto per 40 anni. Quest'opera è una testimonianza importantissima, proprio perché tutta "al femminile" e perciò diversa dalle altre scritte dai sopravvissuti. Anche l'autrice sottolineava come la condizione delle donne, che nelle selezioni ad Auschwitz costituirono, insieme ai bambini, quasi il 70% dei prigionieri inviati alle camere al gas, non è molto visibile neanche nella storiografia della Shoah: "Forse perché gli uomini sono più prepotenti. Lo dico un po'

per scherzo, ma non del tutto. Sta di fatto che, quando le donne sopravvissute hanno rotto il silenzio, gli uomini avevano già occupato la scena. Le donne non hanno cominciato a testimoniare in pubblico da subito, ci hanno messo del tempo, forse perché per noi era troppo doloroso. Per le donne è stato tutto uno strappo continuo, un attacco alla nostra stessa identità femminile. I capelli, la nudità, l'immediata solitudine e, soprattutto, il distacco dai figli. Per un uomo è diverso" disse Giuliana a Daniela Padoan, che raccolse nel libro *Come una rana d'inverno*, (Bompiani, Milano, 2004) le testimonianze di tre donne sopravvissute al campo femminile di Auschwitz/Birkenau: Liliana Segre, Goti Bauer e, appunto, Giuliana Tedeschi.

(Della stessa autrice si veda anche *Questo povero corpo*, presentazione di Anna Bravo, introduzione di Lucio Monaco, Alessandria, Edizioni dell'Orso, Quaderni della Memoria, Collana a cura di Mariarosa Masoero e Lucio Monaco n. 2, 2005).

Infine vorremmo ricordare soltanto pochi aspetti dell'attività di Bianca Guidetti Serra (1919-2014), atti a giustificare la nostra proposta: la sua scelta antifascista avvenne fin dal tempo del liceo, per reazione alle leggi razziali di cui vedeva i soprusi che imponevano ai suoi amici ebrei, tra cui Primo Levi (furono indirizzate a lei le uniche due cartoline postali con cui egli dette notizia della sua deportazione e della sua prigionia ad Auschwitz) e Alberto Salmoni (suo futuro marito); partecipò attivamente alla Resistenza nelle file del PCI e, insieme ad Ada Gobetti per il Partito d'Azione e altre militanti delle varie forze aderenti al CLN, organizzò la rete torinese dei "Gruppi di difesa della donna e per l'assistenza ai combattenti della libertà", come abbiamo già detto. Dopo la Liberazione, intraprese l'attività di avvocatessa penalista: il suo impegno professionale e politico fu attivo nel campo del diritto di famiglia e della tutela dei più deboli, dei minori e carcerati, degli operai...Nel 1985 fu

consigliera comunale a Torino, e nel 1987, dopo essersi dimessa dalla carica precedente, alla Camera dei Deputati, sempre come indipendente nella file di Democrazia Proletaria. Dal 1990 al 1999 fu rieletta al Consiglio comunale di Torino, prima come indipendente nel PCI, poi come aderente al PDS.

Tra le sue moltissime battaglie ci limitiamo in questa sede a ricordare quelle combattute per la riforma della legge sulle adozioni e in difesa dei minori maltrattati negli orfanotrofi o negli istituti di ricovero. In particolare, in difesa dell'infanzia abbandonata, priva di cure e di protezione, fondò con altri l'"Unione per la lotta contro l'emarginazione sociale" e l'"Associazione nazionale famiglie adottive e affidatarie", che si proponevano di vigilare sulle istituzioni preposte alla tutela dell'infanzia "sola", controllando e anche elaborando proposte di regolamentazioni adeguate. Grazie a queste iniziative, nacque la legge sull'adozione speciale, che parificò l'adottato, oltretutto negli affetti, negli effetti giuridici al figlio naturale-legittimo o riconosciuto (fecero ricorso alla Corte Costituzionale, che diede loro ragione). Inoltre, nell'ambito di queste attività, si costituirono parte civile contro dirigenti, "educatori", assistenti etc. di alcuni istituti preposti alla tutela dell'infanzia "sola", che male assolvevano ai loro compiti e qualcuno fu incriminato per maltrattamenti o abuso dei mezzi di correzione nei confronti dei bambini, tra cui l'istituto dei Celestini di Prato (si veda il libro da lei curato con Francesco Santanera, *Il paese dei Celestini. Istituti di assistenza sotto processo*, Einaudi, Torino, 1973).

In conclusione la FNISM, auspicando un impegno delle associazioni professionali nel sensibilizzare dall'interno la comunità scolastica, mette a disposizione, compatibilmente con le sue risorse, i suoi contatti e i suoi strumenti di comunicazione e aggiornamento.

Grazie a tutti

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 DIRETTIVOMarco Chiauzza, Luisa La Malfa, Domenico Milito,
Elio Notarbartolo, Fausto Dominici.**REDAZIONE**

Elisabetta Bolondi, Anna Maria Casavola, Paola Farina.

DIREZIONE E REDAZIONE

"L'ECO della scuola nuova"

via delle Montagne Rocciose, 69 - 00144 Roma

Tel/Fax 06.5910342

www.fnism.it - fnism@fnism.it

A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATOElisabetta Bolondi, Livia Capasso, Alessandro Casavola,
Anna Maria Casavola, Marco Chiauzza, Paola Farina,
Domenico Milito, Donata Moretti, Gisella Parise,
Claudio Tarulli**EDITORE**Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,
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 € 3.10

È possibile sottoscrivere l'abbonamento su

- c.c.b. UNICREDIT IBAN:

IT 35 Y 02008 05198 000401020572

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Quote:

Abbonamento ordinario € 25,00

Abbonamento sostenitore € 50,00

IMPAGINAZIONE E STAMPA

Grafica Di Marcotullio

Via di Cervara, 139 - 00155 Roma

Tel. 06.4515569

info@graficadimarcotullio.com

www.grficadimarcotullio.com

Finito di stampare Aprile 2015

PUBBLICITÀFnism, Federazione Nazionale Insegnanti,
via delle Montagne Rocciose, 69 - 00144 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.b. Unicredit IBAN:

IT 35 Y 02008 05198 000401020572**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 delle Montagne Rocciose, 69 - 00144 Roma - Fax 06.5910342 oppure fnism@fnism.it.

Gli articoli devono essere inviati su editore Microsoft WinWord o compatibile.

Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.
L'ECO della scuola nuova Organo della FNISM
Federazione Nazionale Insegnanti fondata nel 1901
da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner