

## L'ECO

## della scuola nuova

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

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

EDITORIALE

## Quelle immagini che non vorremmo mai vedere

**Gigliola Corduas**

Periodicamente, l'attenzione mediatica viene richiamata in maniera improvvisa su episodi che vedono la scuola come luogo di violenze e di maltrattamenti. Così è capitato recentemente per una scuola dell'infanzia di Pistoia: lo sguardo indifferente delle telecamere, nascoste dalla polizia allertata da un genitore, ci ha mostrato come alcune maestre esercitassero la loro autorità su bambini troppo vivaci o rei di non voler mangiare. Si è scoperto che i bambini, per punizione, venivano chiusi in stanzini bui o nei bagni e venivano strattonati pesantemente, cosicché le contusioni con cui spesso tornavano a casa non erano conseguenza dei giochi con i compagni ma delle pratiche educative cui ricorrevano le loro maestre.

E al di là dell'enfasi con cui i mass media ci hanno proposto queste immagini, non possiamo dimenticare che non sono solo queste le violenze che a scuola si esercitano nei confronti dei giovani, ma ci sono anche violenze che nessuna telecamera è in grado di registrare perché riguardano la loro interiorità e sono certamente più dannose e crudeli.

In ogni caso, sono immagini che non avremmo voluto vedere, ci ferisce l'asimmetria di una violenza esercitata sui più deboli e ci indigna questa violazione dell'ambiente scolastico. Tutto ciò fa un cattivo servizio all'istituzione scuola alla quale le famiglie affidano i loro figli.

I problemi si collocano su molti fronti, per parte nostra vogliamo insistere su una nota dolente, ripetuta ormai all'infinito, perché comunque ad essa ci riportano le tante facce del malessere scolastico: il ruolo delle/degli insegnanti e

la complessità e delicatezza della loro funzione di educatori, di cui talvolta essi stessi non sembrano consapevoli.

Quotidianamente, esercitano un difficile negoziato con alunni, famiglie, colleghi, dirigenti e amministrazione scolastica.

Quotidianamente, ricorrono alla loro esperienza per far fronte ad esigenze che vanno ben oltre il piano dei contenuti disciplinari e toccano l'ambito delle relazioni, quello della comunicazione e dei linguaggi, ormai decisamente molto complessi (anche lasciando da parte il declino nell'uso dei congiuntivi).

Eppure il rafforzamento delle competenze professionali è proprio l'ambito più negletto, dove la scure delle economie continua ad abbattersi senza alcuna clemenza. Formazione iniziale e formazione in servizio sono settori che rimangono al livello del *bricolage* personale, mancano gli investimenti. Per la formazione iniziale la riflessione resta centrata sull'abbaglio di un ritorno al passato, con il primato degli aspetti disciplinari e contenutistici, si rimane in sostanza al principio per cui "basta sapere la propria materia per saperla insegnare". Per la formazione in servizio ci sono difficoltà a riconoscere la molteplicità delle dimensioni che denotano un "buon insegnante" e a valorizzare il patrimonio d'esperienza professionale che si accumula nelle scuole attraverso l'azione delle/degli insegnanti: come in un ufficio postale, escono i "vecchi" e arrivano i nuovi, magari sfiniti da anni di precariato e di delusioni, conseguenza di meccanismi di reclutamento obsoleti e inadeguati. Non c'è osmosi di esperienze, ogni volta si ricomincia

## SOMMARIO

La lingua italiana passaporto per  
l'integrazione  
Paola Farina

2

Il difficile rapporto tra scuola e religione

3 - 6

Amare la matematica  
Erminia Paradiso

7

Incanto e mistero della luna  
Alessandro Casavola

9

La morte volontaria oggi e nel mondo  
antico

Mario Casaburi

10

In Polonia rievocando la guerra...  
Anna Maria Casavola

13

Dove va la scuola secondaria?

15

L'eterna querelle sulla secondaria  
Alberto Buttaglieri

17

Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza  
Federico Corduas

20

La vexata quaestio dei precari  
Leonardo Pangallo

22

Immigrazione e scuola  
Fiorella Palazzesi

23

Il piacere di leggere  
Elisabetta Bolondi

25

Calder  
Susanna Milligi

27

La scuola nella società multietnica  
Donatella Moretti

28

SORRISIAMO  
Margherita Calò

30

da capo, troppo spesso sotto lo sguardo di presidi-dirigenti più coinvolti nella normativa e nella difficile contabilità che interessati alla qualità delle relazioni umane.

In questa situazione, è indubbiamente più facile lanciare parole d'ordine come *carriera*, *merito*, contributi premiali che mettere a sistema un "progetto" che consideri in maniera organica la professionalità docente in tutte le sue sfaccettature, chiarisca che cosa si chiede agli insegnanti, quali sono i confini deontologici della loro azione, preveda interventi di esclusione per chi dimostra di non essere all'altezza del suo compito, più che agitare lo zucchero per chi, individualmente -e soprattutto individualisticamente- acquisisca non meglio precisati meriti sul campo.

E' il profilo-base che ha bisogno di essere ridefinito assai più che vagheg-

giare *optional* aggiuntivi.

Se il profilo base è carente, possono trovare spazio rigurgiti di una cultura superata, ma non così remota da non riaffiorare, in certe situazioni, come irresistibile tentazione. Infatti non possiamo dimenticare che non è estranea al nostro immaginario collettivo la disinvolta pedagogia un po' manesca con cui si pensava andassero educati i bambini, dalle forme più odiose di violenza al bonario ceffone "a fine correttivo". In ogni caso, anche nell'alleanza tra scuola e famiglia, sono sempre stati i genitori i protagonisti, quando le sollecitazioni dei maestri non bastavano più e si esigeva il passaggio a maniere più decise. Ma parliamo di tempi ormai lontani, prima che il dottor Spook inducesse anche le famiglie a più miti consigli. I tempi cambiano, oggi le famiglie ritengono che i figli vadano sempre

difesi ad oltranza, magari ricorrendo a spintonate e ceffoni -educativi?- a professori e presidi, come la cronaca ha puntualmente documentato.

E' ormai una costante che, in assenza di una adeguata riformulazione del profilo docente, l'opinione corrente si limiti ad esaltarne gli aspetti più missionaristici e ideali, prescindendo da qualsiasi corretta valutazione del rapporto tra quanto si chiede agli insegnanti e quanto si è disposti a dar loro, sia in termini di valore sociale sia in termini economici. Li si vuole madri e padri ideali, ci si aspetta che sappiano far fronte a sfide che in molti casi trovano impreparate e incapaci le stesse famiglie. Salvo poi inorridire quando reagiscono con comportamenti nevrotici e ci troviamo di fronte a quelle immagini che proprio non vorremmo vedere.

## La lingua italiana passaporto per l'integrazione

di Paola Farina

Come tutti sappiamo, la mission della Società Dante Alighieri, è quella di "Tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiane nel mondo, ravvivando i legami spirituali dei connazionali all'estero con la madre patria e alimentando tra gli stranieri l'amore e il culto per la civiltà italiana". Un compito che svolge din dalla sua fondazione, nel 1889, ad opera di un gruppo di intellettuali guidati da Giosue Carducci. C'era nella sua istituzione anche l'obiettivo di ricongiungere idealmente gli emigrati alla madre patria, intensificando e mantenendo vivo il loro legame culturale, umano e linguistico con l'Italia anche se lontani.

Oggi, accanto a questo filone, se ne sta rafforzando un altro che vede il nostro Paese non più terra da cui emigrare, ma verso cui emigrare. E allora si rileva come l'insegnamento della lingua italiana possa svolgere un ruolo importante divenendo un passaporto per l'integrazione in quanto favorisce la conoscenza del nostro Paese e del suo ordinamento, facilita i rapporti sociali, aiuta ad esprimere le proprie aspettative e tutelare i propri diritti. E' in questa prospettiva che la Società Dante Alighieri in collaborazione con Rai Educational, la Provincia di Roma, i Consiglieri aggiunti del Comune di Roma, la rete Scuolemigranti, il Forum per l'Intercultura, i Traduttori e Interpreti Consorziati e i redattori Caritas /Migrantes, ha realizzato il 2 luglio il Convegno "Passaporto per l'Italia: la lingua italiana per l'integrazione".

E' un problema che tocca molto da vicino la realtà di Roma, poiché, secondo l'Ufficio di statistica del Comune, i residenti con cittadinanza estera sono risultati 269.649 al 1° gennaio 2008 e, secondo la stima dell'Osservatorio Romano sulle Migrazioni (Provincia, Camera di Commercio e Caritas di Roma), la presenza complessiva è stata di 300 mila immigrati, compresi quelli in attesa di essere registrati come residenti. A partire dal 2003, quando i residenti hanno superato le 200 mila unità, il ritmo d'aumento è stato di 15/20 mila unità l'anno a Roma, mentre negli altri comuni si trovano altri 100 mila immigrati.

L'intera Provincia di Roma attrae fortemente i flussi in arrivo: in occasione dei decreti annuali delle migrazioni, dalle 34 mila domande di assunzione del 2006 si è passati alle 47 mila del 2007. Queste persone arrivano dai Paesi più lontani e solo una minima parte ha una discreta conoscenza della nostra lingua, appresa guardando i programmi televisivi o seguendo corsi. La stragrande maggioranza è costretta a confrontarsi con una lingua che non conosce.

I figli degli immigrati imparano l'italiano con i loro coetanei e lo perfezionano in classe (45.879 studenti nell'a. s. 2007/08 a Roma e Provincia). Invece le esigenze degli adulti sono state correttamente inquadrate dalla rete formativa composta da strutture pubbliche e organizzazioni sociali. Nel periodo giugno 2007/giugno 2008 gli iscritti ai corsi di italiano come seconda lingua (L2) presso i Centri Territoriali Permanenti (CTP) sono sta-

ti 6.697, gli iscritti a corsi gestiti dal circuito del volontariato 6.411 e quelli iscritti ai corsi dell'Upter 230. A questi vanno aggiunti tutti i corsi gestiti da parrocchie, sindacati, partiti e altre strutture, difficilmente quantificabili ma pure estremamente diffusi. Ne risulta, complessivamente, una stima di almeno 13/14 mila stranieri inseriti nei corsi L2 nell'area della Capitale, con un apporto delle scuole del volontariato pari almeno al 40% dell'offerta totale. Sono numeri che contano anche se, per soddisfare le esigenze degli interessati, è necessario fare di più e in maniera più organica, unendo l'attività delle strutture pubbliche a quella degli organismi con specifiche competenze e delle associazioni di base. Del resto il problema è stato affrontato anche da altri Paesi: in Germania ogni nuovo immigrato che si insedia regolarmente ha diritto a 300 ore di insegnamento gratuito della lingua tedesca, ritenuta indispensabile per favorire un migliore inserimento. L'obiettivo dell'integrazione porterà, anche in Italia, a investire maggiormente sull'insegnamento dell'italiano e a sostenere meglio le forze sul campo? Questo è l'intento della Società Dante Alighieri, impegnata anche all'estero attraverso i suoi 423 Comitati. Sono più di mezzo milione, cittadini stranieri ma anche figli o discendenti di italiani, che ogni anno studiano l'italiano nei più diversi Paesi seguendo i corsi della "Dante", dei Consolati, degli Istituti Italiani di Cultura e delle Associazioni.

## Il difficile rapporto tra scuola e religione

Il TAR Lazio, con la Sentenza n. 7076 del 27-7-2009 ha accolto il ricorso presentato da 20 associazioni e ha stabilito che i crediti scolastici riservati solo a chi segue l'insegnamento della religione cattolica sono illegittimi.

Numerosi ricorsi erano stati presentati, a partire dal 2007, da studenti supportati da diverse associazioni laiche e confessioni religiose non cattoliche, che chiedevano l'annullamento delle ordinanze ministeriali firmate dall'ex ministro Giuseppe Fioroni e adottate durante gli esami di Stato del 2007 e 2008. La sentenza del TAR ha ritenuto illegittima l'inclusione della religione tra le materie da cui scaturiscono i giudizi degli allievi "l'attribuzione di un credito formativo ad una scelta di carattere religioso degli studenti e dei loro genitori, quale quella di avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, dà luogo ad una precisa forma di discriminazione, dato che lo Stato italiano non assicura la possibilità per tutti i cittadini di conseguire un credito formativo nelle proprie confessioni o per chi dichiara di non professare alcuna religione, in Etica morale pubblica".

Nella sentenza, si fa riferimento anche del principio della laicità dello stato che, "se non e' definito in alcuna norma, e' stato chiaramente enunciato dalla Corte costituzionale nell'ampia accezione di "garanzia dello Stato per la salvaguardia della liberta' di religione, in regime di pluralismo confessionale e culturale", e rispetto al quale lo Stato si pone in condizione di "neutralita'" (cfr. sent. 12 aprile 1989, n. 203). I principi della Carta costituzionale postulano dunque uno Stato che, rispetto alla religione, "si pone al servizio di concrete istanze della coscienza civile e religiosa dei cittadini".

Nello specifico del problema, e' stato poi affermato che l'insegnamento della religione cattolica concerne un diritto di liberta' costituzionale "non degradabile, nella sua serietà e impegnatività di coscienza, ad opzione tra equivalenti discipline scolastiche" e si afferma "sul piano giuridico, un insegnamento di carattere etico e religioso, strettamente attinente alla fede individuale, non può assolutamente essere oggetto di una valutazione sul piano del profitto scolastico".

Si rifiuta l'assunto che "l'insegnamento di una religione qualunque essa sia (sia cattolica che di altri culti) possa essere assimilata a qualsiasi altra atti-

vita' intellettuale o educativa in senso tecnico del termine. Qualsiasi religione - per sua natura - non e' ne' un'attivita' culturale, ne' artistica, ne' ludica, ne' un'attivita' sportiva ne' un'attivita' lavorativa ma attiene all'essere piu' profondo della spiritualita' dell'uomo ed a tale stregua va considerata a tutti gli effetti."

Sulla considerazione che la religione non e' una "materia scolastica" come le altre deve essere ancorato il convincimento circa l'illegittimita' della sua riconduzione all'ambito delle attivita' rilevanti ai fini dei crediti formativi.

E cio' non perché la religione cattolica non debba essere considerata un'attivita' priva di valori storici e culturali ma anzi, al contrario, non può essere considerata una normale disciplina scolastica proprio perché e' un insegnamento di pregnante rilievo morale ed etico che, come tale, abbraccia l'intimo profondo della persona che vi aderisce.

La sfera religiosa concerne aspetti che coinvolgono la dignita' (riconosciuta e dichiarata inviolabile dall'art. 2 Cost.) dell'essere umano; e spetta indifferentemente tanto ai credenti quanto ai non credenti, siano essi atei o agnostici (cfr. Corte costituzionale, 08 ottobre 1996, n. 334).

Ma proprio per questa ragione, sul piano giuridico, un insegnamento di carattere etico e religioso strettamente attinente alla fede individuale non può essere oggetto di una valutazione sul piano del profitto scolastico per il rischio di valutazioni di valore proporzionalmente ancorate alla misura della fede in essa.

Sotto tale profilo e' dunque evidente l'irragionevolezza dell'Ordinanza che nel consentire l'attribuzione di vantaggi curriculari, inevitabilmente collega in concreto tale utilita' alla misura della (magari solo ostentata, verbale e strumentale) adesione ai valori dell'insegnamento cattolico impartito.

Tal circostanza, del resto, concerne anche gli stessi alunni che hanno aderito all'insegnamento della religione con un consapevole convincimento, ma il cui profitto potrebbe essere condizionato da dubbi teologici sui misteri della propria Fede.

Infatti, lo Stato, dopo avere sancito il postulato costituzionale dell'assoluta, inviolabile liberta' di coscienza nelle questioni religiose, di professione e di pratica di qualsiasi culto "noto", non può conferire ad una determinata confessione una posizione "dominante" - e quindi un'indiscriminata tutela

ed un'evidentissima netta pozzorita' - violando il pluralismo ideologico e religioso che caratterizza indefettibilmente ogni ordinamento democratico moderno. In una societa' democratica, al cui interno convivono differenti credenze religiose, certamente può essere considerata una violazione del principio del pluralismo il collegamento dell'insegnamento della religione con consistenti vantaggi sul piano del profitto scolastico e quindi con un'implicita promessa di vantaggi didattici, professionali ed in definitiva materiali.

C'è stata poi la **Sentenza della Corte Europea di Strasburgo** del 3 novembre 2009 che su istanza presentata da una cittadina italiana, si è espressa contro la presenza dei crocifissi nelle aule scolastiche considerata "una violazione della liberta' dei genitori ad educare i figli secondo le loro convinzioni e della liberta' di religione degli alunni". La presenza dei crocifissi nelle aule può infatti facilmente essere interpretata dai ragazzi di ogni età come un evidente "segno religioso" e, dunque, potrebbe condizionarli. E se questo condizionamento può essere di "incoraggiamento" per i bambini già cattolici, può invece "disturbare" quelli di altre religioni o gli atei.



**Su questi argomenti, riportiamo tre Mozioni della Fnism**

### Una materia come poche.

La appassionata difesa del ministro Gelmini sfociata nell'affermazione che anche la religione cattolica deve poter contare su un trattamento non discriminato rispetto alle altre materie scolastiche, finalmente riportate tutte dagli infami "giudizi" alla presunta chiarezza del voto, impone qualche considerazione altrettanto appassionata:

- neppure ai bei tempi in cui nessuno aveva ancora pensato di sostituire i voti con i giudizi, l'insegnamento

religioso si concludeva con un voto, ma si limitava ad alcuni innocui giudizi come "sufficiente" "molto" "moltissimo"

- che cosa significa dare un voto in religione: valutare le conoscenze in materia di catechismo o le competenze di buon cattolico o il grado di intensità della fede o che altro?

- è in corso un processo di normalizzazione per cui la religione, se non può più essere dichiarata "fondamento e coronamento" dell'insegnamento come nei regi decreti, è comunque presente a tutti gli effetti e con ricadute tangibili sul percorso scolastico e ogni tanto registra avanzamenti, come è stato per i "crediti scolastici" riconosciuti dall'allora ministro Fioroni

- quanto più aumentano le minoranze religiose nel nostro paese, tanto più si vuole blindare il ruolo e la posizione della religione cattolica come religione prevalente, o meglio dominante o meglio ancora unica, visto che per le altre non sono previsti spazi neppure sul piano della conoscenza, che favorirebbe non poche correzioni degli atteggiamenti sommersi e incolti che alimentano la xenofobia e i timori nei confronti di chi è diverso

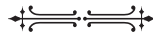
- i tagli sul piano finanziario e la riduzione degli organici, anziché indurre a più miti consigli in direzione della facoltatività, inducono a scelte semplificatorie della serie "religione per tutti" e perdono valore le sottigliezze della "facoltatività" di questo insegnamento, oggetto di numerose pronunce, ultima quella del TAR del Lazio dello scorso luglio

- di fatto, prevedendo un voto, si spingono gli studenti a un concreto calcolo in termini di costi/benefici per cui poter contare su un voto in più (che avrà lo stesso valore di quello in greco o matematica), "val bene una messa", come si suol dire, tanto più che non esiste un percorso alternativo alla religione cattolica per una precisa volontà che ha sempre svuotato il contenitore delle materie alternative che rischiava di fare concorrenza alla religione cattolica, magari proponendo la conoscenza di altre religioni o contenuti di etica sociale e invadendo terreni riservati alla religione, unica depositaria di un'etica pubblica religiosa.

Ci chiediamo perché in questo paese sia sempre la scelta laica -che peraltro nulla nega alla scelta religiosa a condizione che non rivendichi privilegi a danno degli altri, di tutti gli altri - a dover dare continue testimonianze di sé e non è invece la scelta religiosa ad essere chiamata a testimoniare il suo valore in un contesto laico libero e rispettoso di tutte le vocazioni religiose come anche della scelta di non

riconscersi in alcuna religione senza essere per questo accusati di bieco materialismo o di pericolosa immoralità.

(Mozione Fnism, Ottobre 2009)



#### Ora di religione islamica a scuola? No, grazie.

Un'ennesima provocazione sul fronte dell'insegnamento religioso a scuola viene dalla proposta di inserire un'ora settimanale di religione islamica.

Neppure la motivazione basata sul buon senso, per cui un insegnamento di religione islamica impartito a scuola sarebbe meglio dell'indottrinamento realizzato da un qualche imam estremista, giustifica l'insistenza sul ruolo della scuola in campo religioso, ruolo che proprio non le spetta.

Se è opportuno che la scuola fornisca le informazioni essenziali relative alle grandi religioni come fenomeni da cui non si può prescindere nella conoscenza della storia, dell'arte, dello sviluppo sociale, culturale ed economico, non è assolutamente proponibile che si creino spazi separati per studenti cristiani, islamici, ebrei, confuciani e chi più ne ha più ne metta, visto il crescente numero di etnie e di professioni di fede presenti nel nostro territorio.

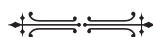
E' la cultura comune che deve crescere, sprovvincializzarsi, aprirsi alle grandi dimensioni in cui la globalizzazione ormai ci ha collocato.

Il compito della scuola è sviluppare quella cultura che è la base della cittadinanza e di cui si alimenta la convivenza civile: in questa non possono mancare elementi di conoscenza relativi alle religioni.

Alle singole persone, alle famiglie spetta invece la scelta di coltivarne gli aspetti attinenti alla formazione spirituale e alla pratica religiosa e rispetto a questi la scuola deve fare un passo indietro rispettando tutte le scelte, a partire da quella di non essere religiosi.

In una società ormai di fatto multietnica e multireligiosa, bisogna rassegnarsi a lasciare le pratiche di culto e gli indottrinamenti religiosi fuori dalla scuola, a soggetti e istituzioni apposite, siano esse le parrocchie o le mdrasse, poiché la scuola di compiti ne ha già tanti e se saprà rispondere all'esigenza di formare buoni cittadini allora avrà combattuto, con gli strumenti che le sono propri, la prima battaglia contro l'integralismo, l'inciviltà e l'ignoranza.

(Mozione Fnism, novembre 2009)



#### Tra simboli e valori

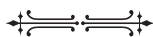
Non ci sembra così offensiva, come vogliono farci credere, la sentenza della Corte Europea che conferma -ma in realtà lo sospettavamo da tempo- che l'esposizione obbligatoria del simbolo di una confessione religiosa nell'ambito di una funzione pubblica, e in particolare nella scuola, comprime il diritto delle famiglie ad educare i figli secondo le loro convinzioni come anche il diritto degli studenti di credere o di non credere (« l'exposition obligatoire d'un symbole d'une confession donnée dans l'exercice de la fonction publique relative à des situations spécifiques relevant du contrôle gouvernemental, en particulier dans les salles de classe, restreint le droit des parents d'éduquer leurs enfants selon leurs convictions ainsi que le droit des enfants scolarisés de croire ou de ne pas croire.»)

Stupisce invece l'unanimità dei commenti che vanno dall'orgogliosa rivendicazione delle radici cristiane della nostra società al buon senso piuttosto limitativo e rassegnato di credenti e non, per i quali quel povero simbolo "non fa male a nessuno". E infatti non è quel simbolo che fa male, un uomo inchiodato ad una croce che -come afferma una recente sentenza del Consiglio di Stato - potrebbe anche assurgere a simbolo universale di condanna della violenza, caratteristica comune a tutte le religioni, ma è la persuasione che, attraverso quel simbolo, si vuol far passare una legittimazione della predominanza della chiesa cattolica nella realtà sociale e politica italiana, come più volte in questi anni abbiamo dovuto constatare.

E' anche il rischio di conservare una sorta di gerarchia di fedi religiose con al vertice il cattolicesimo, ex religione di stato detronizzata ma di fatto sempre dominante, e via via le altre religioni, da quelle cristiane all'ebraismo, all'islam e a quelle ancora minoritarie fino all'ultimo gradino dove si raccolgono gli irriducibili non credenti, sempre sospetti di materialismo, relativismo e comunque poco affidabili.

Al di là delle polemiche di parte, la sentenza ci ha voluto ricordare che i luoghi pubblici sono tali in quanto tutti possono trovarvi la loro collocazione, senza gerarchie, mentre le religioni appartengono alla sfera privata e hanno forza in quanto aggiungono i loro valori a quel denominatore comune di cittadinanza in cui tutti si riconoscono e che non prevede guerre di religione, anche queste fortemente presenti nel bagaglio simbolico della nostra gloriosa civiltà.

(Mozione Fnism, novembre 2009)



## Le ragioni di Lorenzo Mondo sul crocifisso

di Giuseppe Bailone\*

Su La Stampa di domenica 8 novembre, Lorenzo Mondo sostiene che la sentenza di Strasburgo sull'esposizione del Crocifisso è ingiusta perché

- "nella dottrina e nella pratica corrente quell'icona non provoca conseguenze discriminatorie e persecutorie, come dimostra tra l'altro il fatto che sotto le sue braccia accoglienti sono cresciuti fior di anticlericali e di laici catafratti";
- quel che "conta di più nella presente circostanza è la volontà di genitori, scuole, comunità locali, a cui dovrebbe spettare sulla materia l'ultima parola";
- "i diritti della maggioranza, quando non siano affliggenti per nessuno dotato di raziocinio, non possono essere mortificati da altre convinzioni, oltretutto dalle ubbie e dai sofismi di dubbia caratura".

Il primo argomento è sorprendente: sotto il regime fascista sono cresciuti gli antifascisti, ma questo non toglie nulla alla natura del regime.

Sul secondo argomento: la scuola, per la Costituzione, è della Repubblica, non dei genitori e delle comunità locali. Il terzo argomento segnala che l'idea berlusconiana che in democrazia tutto si debba risolvere in termini di maggioranza ha ormai dilagato in ogni parte.

Lorenzo Mondo arriva ad affidare alla maggioranza anche la decisione di quel che sia o non sia "affliggente" nelle sue azioni. Chi, in minoranza, si sente afflitto da ciò che la maggioranza ritiene non affliggente ha, per Lorenzo Mondo, una dotazione scarsa di "raziocinio", è sulla via della follia.

Non appartarrebbe alla vittima il diritto di denunciare la violazione della sua libertà di coscienza, ma sarebbe l'aggressore, quando sia maggioranza e agisca con la forza della tradizione, a poter decidere se la sua azione sia o non sia afflizione.

Se la vittima ricorre ai tribunali e vince la causa merita la "comprensione" ironica di Lorenzo Mondo (seconda parte dell'articolo).

In verità Lorenzo Mondo è stato preceduto da Claudio Magris che sul Corriere della Sera del 7 novembre ha manifestato la stessa vergognosa considerazione della sensibilità di Sami Albertin. Anche Magris, convinto che il crocifisso sia "simbolo di sofferenza che non può offendere nessuno", pensa che solo una sensibilità eccessiva possa soffrire della sua esposizione nelle aule della scuola di Stato, aperta a tutti, cristiani e non cristiani.



Note:

Riporto per intero la seconda parte dell'articolo:

"Ma qualche parola di comprensione va pure spesa per la famiglia che ha fatto ricorso alla Corte europea, in particolare per il giovane Sami Albertin che si sentiva ossessionato dagli occhi del Crocifisso inchiodato sul muro della sua classe. Qualunque sia l'esito definitivo del ricorso e controricorso, dovrà infatti continuare a vedersela, occhi a parte, con una pubblica, e apprensiva, foresta di simboli. Come eludere le croci che sveltano sulle mille chiese d'Italia? Come evitare l'incontro non banale con i Crocifissi di Cimabue, Giotto, Masaccio? Dovrà ritrarsi schifato, e magari rinunciare a ogni soccorso, davanti ai furgoni della Croce Rossa? Sarà dura inoltre per lui staccare i fogli di un calendario, sostituendo mentalmente, alla data che ricorda la nascita di Cristo, quella di un presentabile nume dell'ateismo. A meno che mamma e papà non vogliano muovere guerra, di slancio, a tutte queste tormentose presenze. Chissà se a simili, eventuali istanze saprebbero rispondere, a norma di codicilli, i giudici di Strasburgo."

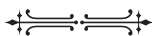
Ecco che cosa scrive Claudio Magris nel primo e nel penultimo capoverso del suo editoriale: "Il giovane Sami Albertin — la cui madre ha chiesto la rimozione del crocifisso dalle scuole statali approvata dalla Corte europea dei diritti dell'uomo, ricevendo per questo su forum e blog volgari insulti da chi, per il solo fatto di proferirli, non ha diritto di dirsi cristiano — dev'essere molto sensibile e delicato come una mimosa, se, com'egli dice, «si sentiva osservato» dagli occhi dei crocifissi appesi nella sua classe." "Il Nostro Tempo ha ricordato che Piero Calamandrei — laico antifascista, intransigente nemico della legge truffa dei governi democristiani e centristi di allora — aveva proposto di affiggere, nei tribunali, il crocifisso non alle spalle ma davanti ai giudici, perché ricordasse loro le sofferenze e le ingiustizie inflitte ogni giorno a tanti innocenti. Evidentemente Calamandrei era meno delicatino del giovane Albertin.

Anche la conclusione di Magris merita di essere riportata: "In Italia, la sentenza è un anticipato regalo di Natale al nostro presidente del Consiglio, cui viene offerta una imprevista e gratissima occasione di presentarsi nelle vesti a lui invero poco consone, di difensore della fede, dei valori tradizionali, della famiglia, del matrimonio, della fedeltà, che quell'uomo in croce è venuto a insegnare. È venuto per tutti, e dunque anche per lui, ma questo regalo di Natale non glielo fa Gesù bambino bensì piuttosto quel rubizzo, giocondo e svampito Babbo Natale che fra poche settimane ci romperà insopportabilmente le scatole, a differenza di quel nato nella stalla."

La paura che Berlusconi possa presentarsi come paladino delle fede annebbia la mente di Magris e gli fa apparire una sentenza in difesa della libertà di coscienza e delle minoranze (uno dei fondamentali diritti umani universali) un grossolano attacco alla fede cristiana! Invece di chiarire l'equivoco su cui fanno leva quelli che non vogliono che si capisca la sentenza e alimentano la confusione tra Chiesa e Stato, il "laico" Magris ci cade dentro a capofitto. Con queste ragioni le argomentazioni di Locke, di fine Seicento, sulla tolleranza religiosa non possono che apparire "ubbie" e "sofismi di dubbia caratura".

Sulla questione dell'esposizione del Crocifisso nelle scuole dello Stato rimando anche al mio testo "Il Crocifisso, il diritto e la storia", a pag.140 del mio Viaggio nella filosofia europea, ed. Alpina, Torino 2006.

\* FNISM Torino



## Simboli di fede Il crocifisso addosso

Riportiamo un articolo che ci è sembrato particolarmente efficace, pubblicato su *IL SOLE 24 ORE*, 8 novembre 2009

di **Emilio Gentile**

Forse i giudici della Corte di Strasburgo che hanno emesso la sen-



tenza sull'esposizione del crocifisso nelle scuole dello Stato, entità eminentemente profana, sono stati inconsapevoli strumenti di un Disegno Superiore mirante a restituire la maestà del sacro al simbolo massimo della religione cristiana, sottraendolo ai molti usi che se ne fanno. Infatti, il crocifisso lo si vede dondolare dai lobi, dalle narici o dall'arco sopraccigliare di giovani uomini e donne; ondeggiare su prosperosi seni di attrici, cantanti e presentatrici; pencolare da bracciali, portachiavi, specchi retrovisori; e apparire stampigliato su indumenti e tatuato sulla pelle. Chi lo esibisce dichiara di manifestare la sua fede in Cristo, ma probabilmente ha frainteso le parole di Gesù: «Se uno vuol venire dietro di me, rinneghi se stesso, prenda la sua croce e mi segua» (Matteo, 16,24). Molti che esibiscono il crocifisso hanno probabilmente scambiato "portare" per "indossare".

Dello stesso fraintendimento sembrano essere vittime inconsapevoli quanti sostengono che la presenza obbligatoria del crocifisso nelle scuole dello Stato sia doverosa testimonianza di una antica tradizione, nella quale si identificano le radici e l'identità italiana. Così facendo, forse non si avvedono di trasformare il simbolo della più universale e antimondana delle religioni nell'idolo tribale di una entità mondana, attribuendo una fissità

vegetale alle radici della identità nazionale.

Il fraintendimento del comando di Gesù sul portare la croce è antico quanto le guerre di religione fra cristiani. Nel secolo scorso, il crocifisso fu insegna degli opposti eserciti che si massacrarono durante la Grande Guerra, la più anticristiana fra le guerre mai combattute da nazioni che si proclamavano cristiane. La croce col Sacro Cuore, sovrapposto al tricolore repubblicano, accompagnò i soldati francesi all'uccisione dei soldati tedeschi, che correvano a uccidere i francesi esibendo come protettore della Germania il Cristo crocifisso. Come simbolo di una tradizione nazionale, l'esposizione del crocifisso nelle scuole e nei tribunali fu resa obbligatoria in Italia, a partire dal 1923, da un regime totalitario, che predicava un'etica anticristiana, anche se siglò un concordato con la Chiesa cattolica per confermare il cattolicesimo come religione di Stato, considerando una espressione della tradizione italiana e un prodotto storico della romanità.

Il duce che volle l'esposizione obbligatoria del crocifisso nelle scuole sosteneva che l'impero romano era stato il presupposto storico del cattolicesimo, perché se fosse rimasta in Palestina, affermava il duce, la religione di Cristo sarebbe stata soltanto «una delle tante sette che fiorivano in quell'ambiente arroventato... e molto probabilmente si sarebbe spenta, senza lasciar traccia di sé». Tale interpretazione delle origini del cattolice-

simo fu dichiarata eretica da Pio XI.

Da allora, l'esposizione del crocifisso è rimasta obbligatoria nelle scuole. Qualcuno oggi la giudica inoffensiva, altri lesiva dei diritti umani, altri imprecano contro chi vuol togliere il crocifisso invocando la difesa dell'identità italiana. Non sembra, comunque, che tale esposizione obbligatoria abbia ispirato finora una effettiva pratica del comando di Cristo: «Se qualcuno vuol venire dietro di me, rinneghi se stesso, prenda la propria croce ogni giorno, e mi segua» (Luca, 9,23).

Appeso alle pareti delle scuole per comando dello Stato, il crocifisso non ha mosso molti italiani a seguire Cristo prendendo la propria croce: al massimo, l'hanno indossata. Senza rinnegare se stessi.



○ LEGGI DIFFONDI ABBONATI

L'ECO della scuola nuova

PER DARE PIÙ FORZA ALL'ASSOCIAZIONISMO DEGLI INSEGNANTI

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

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

IBAN: IT 77 E 03002 03294 000400200573

Via Rocca di Papa, 113 - 00179 Roma

Abbonamento ordinario € 25,00

Abbonamento sostenitore € 50,00

# Amare la Matematica

di Erminia Paradiso\*

Idea diffusa è che "la matematica è studiata più per obbligo che per piacere ed è considerata astratta e difficile da capire". Questo mentre la moderna società richiede conoscenze e abilità matematiche sempre più diffuse. Significativa è la risoluzione approvata dalla Conferenza generale dell'UNESCO-1997 "...considerata l'importanza centrale della matematica e delle sue applicazioni nel mondo odierno nei riguardi della scienza, della tecnologia, delle comunicazioni e di numerosi altri campi,... si sottolinea il ruolo chiave dell'educazione matematica, in particolare al livello della scuola primaria e secondaria sia per la comprensione dei concetti matematici sia per lo sviluppo del pensiero razionale" (1).

In questi ultimi anni le indagini comparative OCSE PISA - Project for International Students'Assessment - promosse nel 2003 e nel 2006 dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) hanno rilevato nei quindicenni Italiani gravi carenze nell'ambito di quelle competenze di base giudicate indispensabili per comprendere ed agire nella scuola, ma soprattutto nella società. I risultati delle indagini hanno chiaramente messo in evidenza quali sono le difficoltà che gli allievi di scuola primaria e secondaria di primo grado incontrano e quali, invece, le competenze matematiche che devono essere possedute:

"La competenza matematica è la capacità di un individuo di identificare e comprendere il ruolo che la matematica gioca nel mondo reale, di operare valutazioni fondate e di utilizzare la matematica e confrontarsi con essa in modi che rispondono alle esigenze della vita di quell'individuo in quanto cittadino che esercita un ruolo costruttivo, impegnato e basato sulla riflessione" (OCSE-PISA 2003).

In questo contesto, il MIUR, l'Agenzia e le Associazioni Nazionali per la matematica e la statistica (Unione Matematici Italiani-UMI e Società Italiana di Statistica -SIS) hanno unitamente promosso, a partire dall'anno 2006/07, il Piano Nazionale M@t.abel per il rinnovamento e il miglioramento dell'insegnamento-apprendimento della matematica (2). Il Piano M@t.abel si avvale dei materiali prodotti in un piano pluriennale realizzato tra il 2000 e il 2005 nell'ambito delle finalità previste da un Protocollo d'Intesa, sottoscritto nel 1993 dal Ministero dell'Istruzione e dall'UMI ed esteso nel 1999 anche alla SIS. Tali materiali costituiscono quella che oggi è nota come "La Matematica per il cittadino" e riguardano un progetto di insegnamento della matematica dai 6 ai 19 anni formulato nei

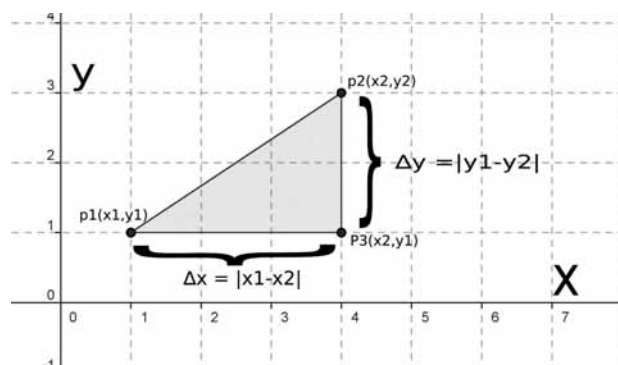
documenti MATEMATICA 2001-2003-2004. Tale progetto si rivolge ai docenti di matematica della scuola secondaria di primo grado e del biennio della secondaria di secondo grado e intende aiutare i docenti a "fare scuola", perché l'attuale contesto socioeconomico, in costante e rapido mutamento, esige un adeguamento significativo dell'attività didattica. Inoltre, dall'a.s. 2009/2010 l'offerta formativa per i docenti di matematica è stata ulteriormente arricchita ed è stato realizzato M@t.abel plus (3), con l'intento di garantire una riflessione organica sull'intero curriculum di matematica nella secondaria di I e II grado. L'obiettivo è, in prima istanza, quello di modificare il comportamento professionale degli insegnanti, investendo su una nuova metodologia d'approccio all'insegnamento-apprendimento della matematica al fine di favorire miglioramenti significativi.

Le attività presenti nel Piano M@t.abel forniscono ai docenti suggerimenti a supporto della loro didattica, su come affrontare alcuni "nodi concettuali", precisando che con questa espressione si fa riferimento a concetti tematici centrali in un percorso didattico o a ostacoli epistemologici o a difficoltà cognitive non banali che gli studenti solitamente incontrano. Le attività matematiche pubblicate sono complete di esempi e di verifiche da somministrare agli allievi, sono numerose e distribuite sulle 4 aree tematiche: NUMERI, GEOMETRIA, DATI E PREVISIONI, RELAZIONI E FUNZIONI presenti nei curricoli ministeriali del 2007 (D.M. n. 68). Anche se non esauriscono tutti gli argomenti dei curricoli, hanno l'ambizione di fornire esempi e indicazioni metodologiche articolate su come affrontare i nodi concettuali importanti per la formazione matematica degli studenti e sono differenziate per ciascun livello scolastico (scuola secondaria di primo e di secondo grado). Tutte le attività proposte dal Piano M@t.abel sono pensate per incentivare l'apprendimento collaborativo della matematica, favorire l'esplorazione e la scoperta, realizzare percorsi in forma di laboratorio, favorire gli stili di apprendimento, in linea con le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 1° Ciclo d'istruzione, che recita: "L'educazione matematica deve contribuire alla formazione culturale del cittadino, in modo da consentirgli di partecipare alla vita sociale con consapevolezza e capacità critica... In particolare, l'insegna-

mento della matematica deve avviare gradualmente, a partire da campi di esperienza ricchi per l'allievo, all'uso del linguaggio e del ragionamento matematico come strumenti per l'interpretazione del reale e non deve costituire unicamente un bagaglio astratto di nozioni".

Insomma, l'ottica di M@t.abel è la Matematica concepita, non come sequenze di conoscenze e puro ricettario di calcolo fine a se stesso, ma come arte del ragionamento spendibile nella risoluzione di problemi che la vita quotidiana e la realtà ci pone e come "laboratorium" teso a potenziare i processi logico-mentali e la curiosità, la creatività, la capacità di "giocare" con le cose.

Ogni "buon docente" deve tendere a favorire e a facilitare l'apprendimento della matematica al fine di assicurare il successo scolastico formativo non di pochi ma di tutti gli allievi e, pertanto, deve riflettere sugli strumenti e sulle metodologie d'insegnamento utilizzate, ripensare continuamente la propria didattica, mettersi in gioco, in quanto è assolutamente necessario e urgente fornire agli studenti percorsi e processi di apprendimento della matematica innovativi e "appassionanti", finalizzati a innalzare gli attuali livelli di istruzione matematico-scientifica e a migliorare la motivazione ad apprendere, la comprensione della disciplina, la capacità di usare le competenze matematiche per porsi e risolvere i problemi della quotidianità. Occorre anche privilegiare una didattica centrata sul "Laboratorium" cioè sull'operare riflessivo, sul negoziare e sul cooperare linguistico relazionale, sul costruire insieme integrando strumenti tradizionali e nuovi strumenti digitali quali la LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) e i software matematici quali GEOGEBRA, WIRIS (4) fortemente interattivi, dinamici, in grado di potenziare la curiosità e di sviluppare abilità sociali-intellettuali. Essi, in quanto cooperativi e collaborativi, sono capaci di creare ambienti di pratica virtuali molto efficaci e vicini alla realtà, in cui può essere facile e



piacevole imparare a "saper fare". Oggi più che mai, con alunni che sono sempre più "digital natives", risulta sicuramente opportuno sperimentare nuovi approcci d'insegnamento della matematica che prevedano l'uso degli strumenti tecnologici, i quali com'è noto possono determinare un notevole miglioramento della prassi educativa ed "aiutare a sviluppare negli allievi tutte le intelligenze in quanto permettono di gestire il materiale di studio secondo punti di vista diversi e di potenziare le eventuali carenze relative ad una delle otto intelligenze multiple garantendo, in questo senso, un'educazione personalizzata" (5).

Sicuramente, far amare la Matematica è ancora possibile: il Piano Nazionale M@t.abel vuol essere un tentativo in corso da sperimentare con passione unitamente all'uso delle enormi potenzialità che le tecnologie ci offrono, in primis la LIM e i suoi tools, lasciandoci guidare dalla filoso-

fia di Edgar Morin: "L'educazione deve favorire l'attitudine generale della mente a porre e a risolvere i problemi e correlativamente deve stimolare il pieno impiego dell'intelligenza generale. Questo pieno impiego richiede il libero esercizio della facoltà più diffusa e più viva dell'infanzia e dell'adolescenza, la curiosità, che troppo spesso l'insegnante spegne e che, al contrario, si tratta di stimolare o risvegliare, se sopita. Si tratta di incoraggiare, di spronare l'attitudine indagatrice e di orientarla..." (6).

Bibliografia – Sitografia

1) Documenti della CONFERENZA GENERALE UNESCO, Parigi, 1997

2) Piano M@t.abel

[http://www.pubblica.istruzione.it/docenti/allegati/apprendimenti\\_base\\_matematica.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/docenti/allegati/apprendimenti_base_matematica.pdf)

3 UMI-Unione Matematici Italiani; sito: <http://umi.dm.unibo.it/> (è possibile scari-

care i seguenti Documenti:

- MATEMATICA 2001-La Matematica per il cittadino, attività e prove di verifiche per un nuovo curricolo di matematica per la Scuola primaria e secondaria di 1° grado;

- MATEMATICA 2003- La Matematica per il cittadino, attività e prove di verifiche per un nuovo curricolo di matematica per i primi 4 anni della Scuola secondaria di 2° grado)

4) Software: GEOGEBRA:

<http://www.geogebra.org/cms/>;

WIRIS:

<http://tomcat.indire.it/wiris/it/index.html>

5) Gardner H., Intelligenze multiple, Anabasi, Milano, 1994

6) Morin E., La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

\* Docente Matematica L.F. "L. D'Avinci" Noci (Bari) Formatore Piano Nazionale M@t.abel Esperto Matematica Piano Naz. OCSE-PISA

## RECENSIONI



### LO SPAZIO BIANCO

Regia di Francesca Comencini

Con: Margherita Buy, Gaetano Bruno, Salvatore Cantalupo, Guido Caprino, Giovanni Ludeno, Maria Paiato, Antonia Truppo  
Italia, 2009

Nella vita di tutti si insinuano *spazi bianchi* fatti di sospensione e di attesa, apparentemente vuoti, in realtà carichi delle premesse e dei presagi di quanto accadrà in seguito.



Nel film di Francesca Comencini, tratto dall'omonimo romanzo di Valeria Parrella, lo spazio bianco è quello che intercorre tra la nascita prematura di una bambina e la sua uscita dall'incubatrice che segnerà, per la madre, l'uscita dal tempo dell'attesa e dell'in-

certezza, dall'altalena di sentimenti tra la speranza che la bambina riesca a sopravvivere e il timore di perderla. Come amare quell'esserino che non riesce neppure a respirare ma, d'altra parte, come rinunciare ad amarlo e a dargli un nome e pensare a come sarà e guardare i minuscoli indumenti che potrà indossare se uscirà da quello stato di sospensione tra vita e morte? E' la condizione di una mamma non più giovane che, in una vita priva di legami duraturi, si trova in maniera imprevedibile sulla soglia dell'esperienza più grande che una donna possa conoscere, ma allo stesso tempo sperimenta la tragica impotenza di fronte al rischio della perdita di un figlio, di un possibile figlio, in questo caso. Tutto il film si svolge nell'alternarsi dei sentimenti, nel susseguirsi di momenti di desolata solitudine e di ripresa di rapporti e relazioni, scanditi dal succedersi del tempo d'attesa trascorso di fronte all'incubatrice dove si gioca il destino della piccola.

Allo sforzo tutto fisico della bambina corrisponde la tensione psicologica della madre, sospesa e impotente ma alla fine dis-

posta ad accettare la gioia di una maternità imprevista. La mamma, interpretata in maniera contenuta ma intensa da Margherita Buy, è un'insegnante e proprio nel suo lavoro in corsi serali per adulti, nelle condizioni più disagiate e discontinue, ma forte sul piano della motivazione e dei rapporti umani, trova una sua composta capacità di reazione.

Un rilievo in margine sulla figura del padre della bambina, un "padre per caso" che rifiuta di condividere questa esperienza, schiacciato a sua volta dalle responsabilità verso un altro figlio, in una paternità vissuta in maniera solitaria e un po' nevrotica che non lascia spazi. A conferma che madri e padri si diventa, spesso con grande fatica.

G.C.





# Incanto e mistero della luna

di Alessandro Casavola



Nel 1959 quella faccia che la luna non ci aveva mai mostrato, perché nel suo girare intorno alla terra non ha rotazione, fu svelata dalla fotografia di una sonda sovietica. Pressoché identica all'altra: macchie scure per la fuoriuscita di lava basaltica, accanto a distese e montagne biancastre.

Ci restammo un pò male...

Nel luglio 1969, dal modulo lunare Apollo 11, finalmente, sbarcò il primo uomo, l'americano Neil Armstrong. Quei passi impacciati, non dalla tuta ma dalla ridotta forza di gravità, quel cielo trapunto di luci, le stelle! ammassi di gas in continua esplosione... quel cielo trapunto di stelle, ma nero perché privo di atmosfera, ci faceva senso... Negli anni successivi vedemmo addirittura le prime esplorazioni con un'attrezzata vettura che saliva e scendeva per i crinali di montagne o costeggiava i bordi dei cosiddetti mari lunari. Frammenti di roccia finirono nei musei della Nasa...

La luna violata usciva dal nostro immaginario? Non credo sia mai uscita neppure quando Galileo Galilei nel 1609 le puntò contro il primo cannocchiale...

Continueremo a pasticciare di storie e proverbi mettendoci dentro la luna... I proverbi sono cultura popolare e vanno conservati: a luna scema non salare, a luna crescente non tocare... E poi i bambini come potrebbero adattarsi ad un nuovo indirizzo della dimora della befana?

Probabilmente siamo in attesa di un nuovo immaginario... Gli astronauti passeggiando sulla luna forse hanno già pensato che questo meraviglioso universo è una stanza troppo vasta e che l'Architetto - ci sarà pure stato, un Architetto? - ci riserverà un giorno qualche sorpresa. E queste supposizioni inevitabilmente passeranno ai

poeti. Che senso ha oggi l'opinione di Mark Twain "sentir parlare della guerra da chi ci è stato può essere interessante, ma sentir parlare un poeta della luna su cui non ci è stato è davvero noioso". Certo i poeti non faranno parte degli equipaggi delle astronavi. Ma da quando in qua i poeti hanno dovuto fare dei sopralluoghi per costruire i loro racconti? Non sono i giornalisti mandati in giro per il mondo. La luna enorme perché a noi più vicina, illuminata, maculata, a pezzi, intera, è stata sempre uno spunto facile per i poeti... è servita a raccontare storie e probabilmente le storie future saranno diverse da quelle del passato. Le buche lunari scure, in mezzo al candore circostante, erano forse ricettacoli dove si raccoglievano le cose perse dagli uomini. Così la pensava l'Ariosto e immaginò Astolfo a cavallo dell'Ippogrifo che va a cercare il senno perduto da Orlando...

Gli immutabili giri della luna in cielo spingono il Leopardi a pensare che esiste una legge ferrea che costringe quella e gli uomini a procedere sempre in una direzione, ma con qual fine, con qual senso? "Dimmi Luna a che vale il pastor la sua vita e la vostra a voi?" (da Il canto notturno del pastore errante dell'Asia)

Un notturno lunare, scenografico è utilizzato dal Manzoni nel capitolo VIII de "I promessi sposi", per predisporre Renzo e Lucia, in fuga sul lago, all'intenerimento dei ricordi: "Non tirava un alito di vento, il lago giaceva liscio e piano e sarebbe apparso immobile se non fosse stato per il tremolare e l'ondeggiare leggero della luna che vi si specchiava da mezzo il cielo"

IL paese è in penombra, come non immalinconirsi? ma non più di tanto... perché a soccorrerli è il pensiero che Dio è ovunque, e penserà a proteggerli dove sbarcheranno...

La luna diventa balsamo al Carducci nella poesia "Notte di maggio": "quando la notte è fitta di stelle, a me giova appo l'onde, entro il bel verde, mirar sui colli la sedente luna." ...Quali emozioni gli susciterà questa luna? Potremmo riflettere sulla ricca aggettivazione che è riferita all'astro: candida, vereconda, austera Luna" Mi chiedo: perché vereconda? Forse perché la luna spinge ad un amore non sfacciato, pudico? Nella poesia "Il ponte" di Giovanni Pascoli la sua luce è stranamente definita glauca cioè azzurrina. Forse per i vapori dell'alba nascente la luna diventa presenza misteriosa, allusiva, che ferma all'improvviso per così dire il respiro della

natura; i cipressi sembrano alzarsi per guardarla, le nubi sembrano sostare, quelle nubi che erano in movimento per salire "le infinite scalee del tempo azzurro"...

In Gozzano la luce lunare fa da riquadro ad una scena spettrale... da una tela enorme esce la dama nel poemetto "La signorina Felicità": "L'han veduta alcuni lasciare il quadro, in certi noviluni s'ode il suo passo lungo i corridoi" ... Ma come?

La luna si offre anche per situazioni orrorose, non dimentichiamoci che è entrata nell'ambientazione dei sabba cioè dei raduni delle streghe...

In D'Annunzio la luna ha un tocco di grazia femminile: "Nascente luna, in cielo esigua come il sopracciglio di una giovinetta.. (da Alcyone) In De Musset un tocco di geometrico disegno di sapore futurista: "Era una notte bruna, sul campanile in giallino, la luna come un puntino su una i."

I giovani oggi in vena di far versi belli e brutti della luna hanno sempre abusato... Conosco una non più giovane poetessa che scrive così: "Luna, lunotta presto non sparire, perché io voglio i tuoi riccioli spartire..." Io questi riccioli li ho visti con un potente binocolo, erano protuberanze, come foruncoli (vulcani?), che spezzavano l'apparente sfericità lineare del satellite...

Sosteremo un giorno sulla luna? Si se riusciremo ad estrarre ossigeno dalle sue rocce, così in Repubblica del 14 agosto 2009.

Ma inevitabilmente la sporcheremo. Le orme e i rifiuti che già vi abbiamo lasciato scompariranno dopo milioni di anni perché sulla luna non c'è pioggia, non c'è vento, ma solo un macroscopico spostamento di particelle rocciose e di polveri, per le contrazioni dovute al divario spaventoso fra caldo e freddo...



# La morte volontaria oggi e nel mondo antico

di Mario Casaburi

*Il lavoro è stato svolto dagli allievi della seconda classe del liceo scientifico "Siciliani" di Catanzaro, coordinati dallo scrivente e da tre allieve, Albanese, Arturi e Contartese.*

In un mondo tutto proiettato nel presente, in un liceo -classico e scientifico- che tende a ridimensionare e/o a marginalizzare lo studio del latino (e del greco), in un momento in cui si sta progettando la riduzione dell'insegnamento del latino, i classici latini e greci hanno, forse, ancora molto da dire agli adulti e, soprattutto, ai giovani su problemi che hanno avuto un notevole posto nella vita familiare e sociale degli antichi e che oggi, purtroppo, sono consapevolmente rimossi o banalizzati: la preparazione alla morte, la morte e l'eutanasia, argomento quest'ultimo di forte e scottante attualità.

"Una riflessione sulla libertà di morire nel mondo antico oggi si rivela - osserva, e sembra fondatamente, Anacleto Postiglione, curatore di un interessante volumetto, una preziosa e pregevole "pillola BUR", Della bella morte. Tra eroismo, onore, dignità: la libertà di morire nel mondo antico - anche più interessante e stimolante alla luce del dibattito concentrato sul problema dell'eutanasia dopo la morte di Terri Schiavo (31 marzo 2005), Piergiorgio Welby (21 dicembre 2006), Giovanni Nuvoli (5 luglio 2007) e il recente caso di Eluana Englaro, in coma vegetativo da quindici anni" . La nostra coscienza è profondamente turbata e scossa, frequenti sono stati e sono accesi dibattiti e aspre contrapposizioni.

La lettura del libro di Postiglione ha suscitato profondo interesse e grande motivazione in docente e allievi, che, già nell'ambito del progetto "Il quotidiano in classe", avevano letto e discusso nel precedente e nel corrente anno scolastico, con intensa partecipazione emotiva, alcuni articoli sull'eutanasia e si erano soffermati sui diversi e contrastanti pareri espressi da uomini, donne, giovani, medici, filosofi, moralisti, uomini di chiesa, giuristi sulla drammatica "vicenda Englaro"

Ne è nato un lavoro stimolante e coinvolgente per docente e discenti motivati ma con problemi e difficoltà connessi a una scuola che purtroppo, in genere, intende lo studio dei classici latini (e greci) inattuale, acritico e noioso, da rimuovere e dimenticare.

La ricerca è stata articolata in tre momenti.

Nel primo sono stati letti, commentati e discussi alcuni brani degli autori latini (con qualche richiamo anche agli auctores greci presenti nel volumetto), scelti da Postiglione e si è soffermata l'attenzione soprattutto sul tema della libertà di morire nel mondo antico e su quello della "bella morte", che hanno profondamente coinvolto docente e alunni, anche se l'argomento potrebbe, ad un superficiale lettore/docente, sembrare poco interessante per giovani allievi di una scuola superiore.

Riprendendo la stimolante Introduzione del volumetto di Postiglione, si è fatto un breve cenno al discorso tenuto l'otto settembre 2007 a Vienna da Benedetto XVI sulla non accettabilità di un attivo aiuto a morire e sulla precedente posizione della Chiesa cattolica, espressa il 5 maggio del 1980 dall'allora cardinale Joseph Ratzinger, prefetto della Congregazione per la dottrina della Fede, che ribadisce tassativamente "il carattere sacro della vita dal suo concepimento alla morte naturale con la conseguente condanna dell'omicidio e del suicidio e con un forte richiamo al significato del dolore nel piano salvifico di Dio e una netta condanna dell'eutanasia". Si è anche sottolineato che "nella legge dell'Islam (la Sharia) l'eutanasia è vietata perché va contro il precetto del Corano: 'Chiunque uccide una persona è come se uccidesse tutta l'umanità; parimenti chi salva una persona è come se salvasse l'umanità intera'. La misericordia - si è voluto ben mettere in rilievo tale aspetto in presenza del devastante integralismo islamico e delle terribili conseguenze e delle cruente stragi di innocenti vittime, bambini in particolare - è uno dei fondamenti della religione mussulmana e Allah è invocato con il nome di misericordioso".

Nel secondo momento si è partiti dalla considerazione sull'eutanasia di Postiglione, secondo il quale "la differenza tra gli antichi e noi non è di natura concettuale, ma di natura tecnica. Gli antichi non disponevano di macchine per prolungare artificialmente la vita. Oggi invece c'è possibilità di prolungare la vita vegetativa per un tempo indefinito e tenere il morente in un sonno senza risveglio, in uno stato di sospensione tra la vita e la morte".

Successivamente si sono letti e commentati alcuni dei brani dello stimo-

lante excursus tracciato dal curatore del volumetto, ponendo l'accento soprattutto sugli autori latini, letti quasi tutti nella efficace e bella traduzione dello studioso.

Si è articolata la fase in due momenti, esempi di "bella morte" ed esempi di eutanasia, volontario omicidio o volontario suicidio cioè.

Si sono letti, in parte tradotti e analizzati esempi di "bella morte". Si è messa in evidenza la figura di Spartaco, la cui insurrezione minacciò per circa tre anni, dal 73 al 70 a. C., lo stato romano. "Spartaco fu ferito alla coscia da un giavellotto. Si difese strenuamente finché non cadde insieme a un folto stuolo di compagni che erano stati accerchiati". Spartaco indusse i suoi compagni di sventura alla ribellione e alla morte dicendo che "era preferibile rischiare la vita per la propria libertà piuttosto che per un pubblico spettacolo".

Si è analizzato un altro esempio di "bella morte", il suicidio di massa, nella fortezza di Masada, degli ebrei, raccontato da Giuseppe Flavio. "Tanta era la smania che li aveva presi - scrive l'autore, l'argomento ha suscitato negli allievi grande dissenso, profonda emozione e altrettanto profonda commozione - di uccidere le loro mogli, i loro figli e se stessi. Né nel passare all'azione si affievoli il loro ardore, ma conservarono saldo il proposito e, sebbene in tutti fosse vivo l'amore per i propri figli, prevaleva in loro la ragione pensando che avevano deciso nel modo migliore per essi. Nella necessità di uccidere i propri cari - prosegue Giuseppe Flavio - trovavano conforto pensando ai tormenti che avrebbero sofferto se fossero caduti nelle mani dei nemici. Alla fine nessuno di loro si rivelò impari a un'impresa così arida, ma tutti uccisero i loro cari: vittime di un infelice destino dal momento che uccidere di propria mano le mogli e i figli sembrò il più lieve dei mali".

In un diverso contesto si è scelto un brano tratto da La corona di Tertulliano, il quale descrive atteggiamento e comportamento di un soldato che si accinge a morire liberamente per la propria fede, quella cristiana.

"Subito depose il pesante mantello, si sciolse - è straordinariamente efficace la descrizione dell'apologista - dai piedi i calzari iniziando a camminare sulla terra santa, restituì la spada. Nella sua mano risplendette l'alloro e ora, con la viva speranza di offrire il suo sangue, con i sandali del Vangelo

ai piedi, cinto dalla parola di Dio più acuta della spada, con le armi dell'Apostolo e con la corona del martirio, aspetta in carcere il donativo di Dio" (l'episodio è immortalato nei mosaici di Sant'Apollinare Nuovo a Ravenna: il martire trionfante nel cielo tiene in mano la corona di vittoria per offrirla a Cristo).

Il sentimento dell'amicizia, coronato dalla morte, nell'orrore della guerra è stato analizzato nell'episodio di Eurialo e Niso (si è anche fatto un piccolo cenno agli ariosteschi Cloridano e Medoro) che, scoperti dai nemici, fuggono. Niso non vede più il compagno, torna indietro, lo vede circondato dal nemico Volcente, che, "sguainata la spada, andava contro Eurialo. Niso, atterrito e fuori di sé, levò un grido e non poté più nascondersi nelle tenebre o sopportare un dolore così grande. 'Eccomi! Sono qui, fui io; volgete le armi, Rutuli, contro me. Tutta questa trama è mia: nulla egli osò né avrebbe potuto, solo amò troppo il suo infelice amico' ". Eurialo, colpito a morte, cade "come il fiore purpureo, reciso dall'aratro, languisce e muore". Niso si avventa su Volcente, lo uccide ma soccombe e spira sul corpo dell'amico.

La tragedia di Didone, suicida per amore, è stata richiamata attraverso la lettura di pochi versi dal libro quarto dell'Eneide virgiliana. La donna è disperata, "sconvolta e pazza d'amore corre per tutta la città. Moriremo invendicate ma moriamo, anche così mi è gradito scendere tra le ombre. Beva con i suoi occhi questo fuoco dall'alto mare il crudele Troiano e porti con sé la maledizione della mia morte. Mentre diceva queste cose, le ancelle la vedono accasciata sul ferro, vedono la spada e le mani intrise di sangue. Si leva un grido fino alle volte del cielo".

Seneca è stato l'autore su cui ci si è soffermati, costituendo la morte una dei temi più importanti delle sue opere. Sono stati, in particolare, commentati alcuni brani delle Lettere morali a Lucilio, che riflettono molteplici aspetti e problemi dell'uomo contemporaneo.

La sua posizione rispetto al suicidio è duplice: da una parte "egli difende il principio stoico di potersi togliere la vita in casi estremi, dall'altra sostiene che bisogna continuare a vivere quando lo esige l'amore per i propri cari". In epoca moderna la posizione di Seneca si ritrova drammaticamente nelle Operette morali di Leopardi. Nel Dialogo di Plotino e Porfirio, infatti, "il primo sostiene che per riguardo ai propri cari non è giusto togliersi la vita, il suo discepolo Porfirio difende la scelta del suicidio che ci affranca dai mali dell'esistenza".

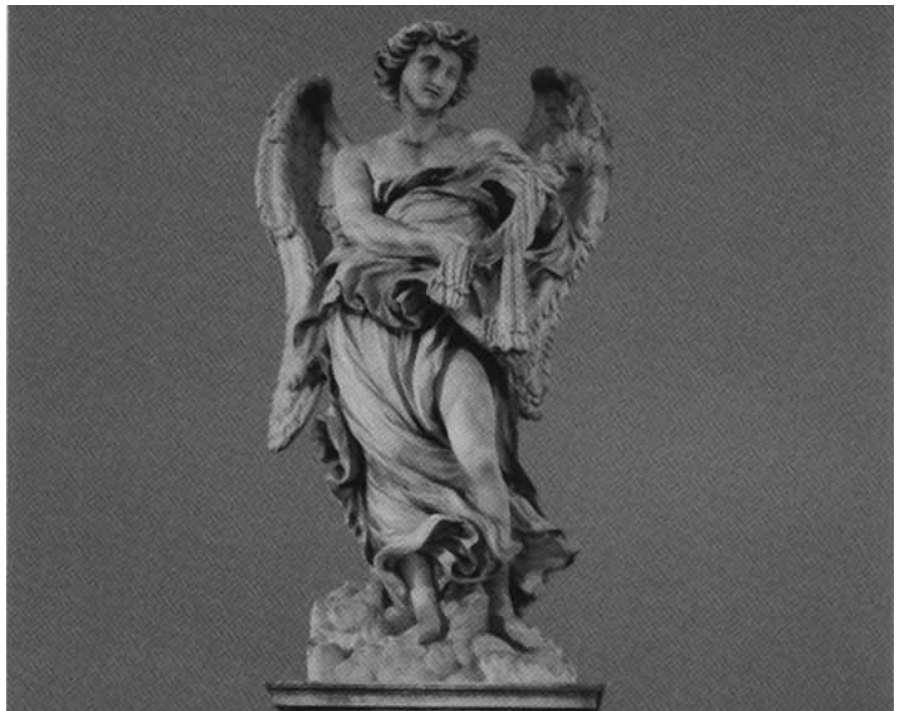
La figura di Catone uticense, ripresa poi da Dante nel primo canto del Purgatorio con i celebri versi; "Or ti piaccia gradir la sua venuta:/ libertà va cercando, che è sì cara,/ come sa chi per lei vita rifiuta", ha particolarmente interessato gli allievi, ai quali è stato fatto un brevissimo cenno al suicidio del foscoliano Jacopo Ortis.

"Catone si prepara alla morte. Date le ultime disposizioni, come potevano essere date dopo la definitiva sconfitta, pensò - scrive Seneca - di agire in modo che nessuno potesse uccidere o salvare Catone. E, sguainata la spada che fino a quel giorno non aveva macchiato col sangue di nessuno, disse: 'A nulla sei riuscita, o Fortuna. Finora - hanno un altissimo valore le parole di Catone - ho combattuto non per la mia libertà, ma per la libertà della patria. Ho agito così ostinatamente non per vivere libero ma per vivere tra uomini liberi. Ora, poiché le sorti del genere umano sono disperate, Catone si metta al sicuro' ". Per Seneca, però, il suicidio non rappresenta la sola ancora di salvezza e di protesta, in certi momenti è necessario vivere, lo richiede l'amore per gli altri uomini. "Bisogna assecondare - osserva - i sentimenti nobili e talvolta, anche se forti ragioni ci incalzano, dobbiamo richiamare lo spirito vitale per amore dei nostri cari e, pur a prezzo di dure sofferenze, trattenerlo sulle labbra, perché l'uomo virtuoso è tenuto a vivere non finché gli piace, ma finché è necessario. Chi non stima la moglie, un amico tanto da rimanere in vita più a lungo, chi si ostina a morire, non è un uomo forte".

Né meno interessanti sono state le considerazioni seneciane sul modo di affrontare

la morte. "Intrepidamente mi preparo a quel giorno - scrive - in cui dovrò giudicare se il mio coraggio era sulle labbra o nel cuore, se furono finzione e commedia tutte quelle fiere parole che ho scagliato contro la fortuna. La filosofia - aggiunge Seneca - offre questo vantaggio, di essere sereni al cospetto della morte, forti e lieti in qualsiasi condizione di salute, non accasciati nell'animo benché accasciati nel corpo. Andarcene con animo sereno quando giunge quell'ora inevitabile". E ancora continua lo scrittore latino: "La vita, se ti manca il coraggio di morire, è una schiavitù. La vita è come una commedia; non importa che sia lunga o breve, ma che sia ben rappresentata. Concludi la tua vita dove vuoi, purché ponga ad essa un nobile suggello".

Un posto di rilievo ha avuto il Giuramento di Ippocrate con le informazioni sui doveri del medico e sulle terapie da adottare per la guarigione del malato. La posizione di Ippocrate è molto vicina ai sostenitori della sacralità della vita ed è nettamente antitetica ai sostenitori dell'eutanasia. "Giuro - recita il documento - su Apollo medico, su Asclepio, Igea e Panacea e su tutti gli Dei e su tutte le Dee, chiamandoli a testimoni che porterò a compimento questi giuramenti secondo le mie forze e il mio giudizio. Adopererò le mie cure per l'utilità dei malati secondo le mie forze e il mio giudizio, e in nessun caso per arrecare loro danno o torto. Neppure se richiesto - sottolinea Ippocrate - darò a qualcuno un veleno mortale né lo prescriverò: ugualmente non darò mai a una donna un medicamento abortivo. Se manterrò questo giuramento - conclude il documento - pos-



sa io essere felice ed essere stimato da tutti gli uomini. Mi accada il contrario se lo trasgredirò e se spergiurerò”.

Nella terza fase si sono discusse e criticamente analizzate - spesso con grande partecipazione, talora con comprensibile perplessità, ansia e disorientamento - le varie posizioni che, partendo dal “caso Englaro”, quotidianamente sono espresse dai mass media sul grave e complesso problema dell'eutanasia.

La tesi ippocratea è stata pienamente condivisa dagli allievi assieme a quanto espresso dalla Chiesa cattolica e anche dalla religione musulmana.

“Sosteniamo - hanno sottolineato gli alunni - che la vita è l'unico dono per cui vale veramente la pena di lottare e che i medici dovrebbero aiutare a guarire e non a morire. Dovremo, pertanto, accettare la morte solo per la volontà divina e non procurarla. Essere liberi non vuol dire morire volontariamente ma lottare per vivere.

La linea di comportamento verso il malato terminale - hanno sottolineato i ragazzi, dimostrando grande equilibrio e, soprattutto, profonda umanità, sensibilità, amore e solidarietà verso il prossimo - dovrà ispirarsi al rispetto della vita e della dignità della persona; dovrà servirsi delle opportune terapie, senza indulgere, però, ad alcuna forma di “accanimento terapeutico”; dovrà rispettare la volontà del paziente; dovrà assicurare sempre le cure necessarie (comprese nutrizione ed idratazione, anche se artificiali) ed impegnarsi con un'adeguata terapia del dolore, favorendo sempre il dialogo e l'informazione del paziente stesso.

Nell'immediatezza di una morte inevitabile ed imminente, è lecito - hanno concluso gli allievi - in coscienza prendere la decisione di rinunciare a trattamenti che procurerebbero soltanto un prolungamento precario e penoso della vita, poiché vi è grande differenza etica tra il ‘procurare la morte’ e ‘permettere la morte’, il primo atteggiamento rifiuta e nega la vita, il secondo accetta il naturale compimento di essa”.

Si è fatto ricorso anche all'ausilio di siti internet. Non molti, in verità, ottenuti con le parole chiave “eutanasia presso latini e greci”, sono stati

didatticamente e culturalmente validi. L'unico contributo, che ha interessato gli allievi, è stato quello redatto, nel marzo del 2007, sulla rivista L'ippogrifo del liceo classico statale “Vittorio Emanuele II” di Jesi, da un allievo di una quinta ginnasiale, il quale ha illustrato l'eutanasia nell'attuale mondo, ne ha sottolineato una ferma opposizione, anche alla luce dell'esperienza di un “suo conoscente ventenne che, pur colpito dalla distrofia muscolare, vuole vivere, sorretto dall'unico, efficace ‘farmaco’ che ha scelto, la voglia di vivere, la speranza nel futuro”.



### Un'esperienza a Buenos Aires

Anche la Fnism è stata presente agli esami di stato del Liceo Scientifico “Cristoforo Colombo” di Buenos Aires, grazie all'amica Margherita Calò, presidente della sezione di Napoli, che vi ha partecipato in qualità di Commissaria.

La vediamo mentre consegna la nostra rivista alla giovane Viceconsole Elena Clemente che ha portato personalmente le prove d'esame del Ministero.



# In Polonia rievocando la guerra...

di Anna Maria Casavola

Alla fine di agosto di questo anno ho fatto un viaggio in Polonia, che ha coinciso con le commemorazioni del 70° anniversario dello scoppio della guerra del 1939.

L'impressione complessiva che ne ho ricavata è che, al di là delle commemorazioni, in quel paese la II guerra mondiale sia rimasta profondamente incisa non solo nei luoghi, nelle lapidi, nei monumenti, nelle strade, ma nella memoria della gente. Tutto e tutti ve ne parlano, e mentre vi indicano le gigantofotografie delle macerie delle loro città, così ridotte dai bombardamenti, vi fanno ammirare la loro sorprendente, perfetta, identica ricostruzione, un vero miracolo che ha meritato il riconoscimento dell'UNESCO, per cui oggi i centri storici risorti di Varsavia, Danzica, Breslavia, Poznan sono considerati patrimonio dell'umanità.

Un'espressione davvero unica di patriottismo e capacità di salvaguardia della propria identità nazionale.

## Un viaggio nella storia

Il mio viaggio attraverso la Polonia, nella storia della seconda guerra mondiale, è cominciato da Danzica e precisamente da Westerplatte, una striscia sabbiosa di costa che disegna sul Baltico una sottile penisola, dove i nazisti aprirono le ostilità di quel tremendo conflitto, che avrebbe messo a ferro e fuoco l'intera Europa. Il primo settembre del 1939, alle 4.47 del mattino, la corazzata Schleswig Holstein fece fuoco sulla guarnigione polacca, che difendeva in quel luogo la postazione militare voluta nel 1924 dalla Società delle Nazioni, quando era stata costituita la città libera di Danzica. Nonostante la sproporzione di forze, i centoottantadue soldati polacchi, condotti dal magg. Henryck Sucascki, non capitolarono se non il 7 settembre, dopo un'accanita resistenza che ottenne l'ammirazione degli stessi tedeschi, e, al momento della resa, valse al suo eroico comandante, caduto prigioniero, gli onori militari e il diritto di conservare la spada. Per ricordare l'avvenimento, simbolo della Resistenza polacca, un monumento monolitico è stato innalzato in quel luogo, alto 26 metri in cima ad un tumulo di 22 metri e mezzo, che dovrebbe ricordare l'impugnatura di una spada conficcata nella roccia e la roccia, si capisce, è la Polonia. Qui, sotto questo monumento, il 1° set-

tembre sono iniziate le celebrazioni ed è stato intonato l'inno nazionale, la cui prima strofa dice: "La Polonia non è ancora morta".

Ma, nella regia hitleriana, l'episodio testè ricordato fu preceduto da alcuni incidenti prefabbricati minuziosamente dai nazisti per dimostrare al mondo di avere una ragione cioè di essere stati provocati, perché, come dice ironicamente il Manzoni ne "I promessi Sposi", "le guerre senza una ragione sarebbero ingiuste".

I più macabri e grotteschi furono quelli di Gleiwitz e Hohllinden, due cittadine tedesche a breve distanza dal confine polacco. A Gleiwitz un drappello di SS, in uniforme polacca, entrarono negli uffici della radio locale, alle otto della sera del 31 agosto, rinchiusero gli addetti tedeschi nelle cantine e annunciarono trionfalmente agli ascoltatori della piccola emittente che la stazione era stata conquistata dai polacchi. Per dare tocco di verità alla menzogna, sul luogo furono fatti successivamente trovare dei cadaveri mai identificati. Nella dogana di Hohllinden, più o meno alla stessa ora, andò in scena un copione ancora più sanguinosa. Un altro drappello di SS in uniforme polacca distrusse l'edificio e poi si fece docilmente arrestare dalla polizia del Reich. Poi sei prigionieri polacchi, che si trovavano in un campo di concentramento tedesco, dovettero recitare la parte delle vittime: furono uccisi, gettati sul luogo del delitto e sfigurati affinché non fossero riconoscibili.

## Il patto Ribbentrop Molotov

Ma il vero precedente fu il patto di non aggressione stipulato con l'URSS il 23 agosto 1939 e la dichiarazione di Hitler che la Polonia

sarebbe stata svuotata dai suoi abitanti.

Ricordiamo che nella gerarchia nazista delle razze quella slava veniva appena prima della razza ebraica.

Il presidente della Repubblica polacca, Lech Kaczynski, ricordando il patto di spartizione Ribbentrop Molotov dei territori polacchi e dei paesi baltici, ha detto che si trattò di un coltello conficcato alle spalle della Polonia. Infatti questa, lasciata sola ad affrontare l'insieme delle truppe di Hitler, fu messa in ginocchio e resistette fino al 18 settembre, essendo stata attaccata il giorno prima, il 17, dalla Unione Sovietica. Fu quasi un gioco per le potenti divisioni corazzate tedesche aver ragione dell'avversario: carri armati modernissimi (le Panzerdivisionen) contro ottocenteschi reggimenti di cavalleria. Poi la Russia fece il resto... La Francia e l'Inghilterra, alleate alla Polonia - ricordiamo tutti l'interrogativo posto dal deputato francese Marcel Deat se



Cavalleria contro carri armati. Per aprirsi un varco tra le truppe tedesche che li circondavano tra Varsavia e Kutno, alcuni reggimenti di cavalleria polacca si sono invano lanciati ad una carica disperata contro i carri armati germanici. (disegno di A. Beltrame)

valesse la pena morire per Danzica "mourir pour Dantzig"- dichiareranno guerra alla Germania il 3 settembre, ma per loro di fatto la guerra inizierà solo nella primavera del 1940, quando Hitler si rivolgerà, per conquistarla, all'Europa nord occidentale. L'Italia, come sappiamo, proclamò la neutralità, ma solo per poco purtroppo. Tra gli eventi tragici della guerra Kaczyński ha ricordato la Shoah - i maggiori campi di sterminio per gli ebrei furono installati dai tedeschi in Polonia, a causa della sua posizione geografica favorevole al centro dell'Europa - ma anche l'eccidio di Katyn da parte dei sovietici nel 1940. "Facendo le debite differenze - ha detto Kaczyński - così come la Germania nazista sterminò sei milioni di ebrei, perché erano ebrei, l'URSS ha trucidato ventimila ufficiali polacchi perché erano polacchi". Vladimir Putin, il primo ministro russo, anche lui presente alle cerimonie, ha auspicato una nuova epoca nei rapporti tra Mosca e Varsavia, e che si volti pagina, liberandosi dai fardelli del passato, ma, quanto ad autocritica, si è limitato solo a condannare come inaccettabile dal punto di vista morale il patto Ribbentrop Molotov. Però nello stesso giorno, su di un articolo intervista pubblicato da un quotidiano polacco la "Gazeta Wyborcza", ha evocato la responsabilità della Francia e dell'Inghilterra per aver firmato l'anno prima il patto di Monaco. In base ad esso la Cecoslovacchia fu sacrificata alle pretese di Hitler e si lasciò isolata l'Unione Sovietica, essendo stata rifiutata la sua proposta di un sistema di sicurezza collettiva.

### L'imbroglione di Katyn e la rivelazione di Gorbaciov

Nessun cenno egli ha fatto all'oppressione esercitata dall'URSS, dopo la guerra per cinquanta anni, e nessun cenno di scusa per l'imbroglione di Katyn, che fu svelato solo nell'89, per volontà di Gorbaciov, e che, recentemente, un film ha contribuito a far conoscere nei dettagli anche al nostro paese. Si tratta del film "Katyn" del regista Andrzej Wajda, suggeritogli dalla sua storia familiare, il padre, ufficiale di cavalleria, fu tra le vittime della carneficina ordinata da Stalin nel 1940, ma che fu fatta passare come effettuata dai nazisti nel 1942. Fino alla perestrojka gorbacioviana parlare di Katyn in Polonia era impossibile. Sulle iscrizioni delle tombe di guerra non doveva apparire quella circostanza e la vera data, e gli stessi familiari delle vittime furono soggetti a persecuzioni. Tuttavia a Varsavia, nella loro chiesa cattedrale dedicata a San Giovanni Battista, nascosta nella

cappella a sinistra dell'altare maggiore, a sfida del governo comunista, i polacchi avevano posto da subito una lapide commemorativa di Katyn con la data esatta: 1940. Ma forse più ancora di Katyn, pesa oggi il ricordo della fallita insurrezione di Varsavia, durata due mesi dal 1° agosto al 2 ottobre 1944, e alla quale è dedicato, nella capitale, un drammatico, plastico, straordinario monumento che rappresenta la rivolta di tutto un popolo contro gli occupanti tedeschi: donne, uomini, ragazzi, madri incinte, soldati, sacerdoti. I polacchi insorsero fidando nell'aiuto dell'Armata Rossa che era alle porte, ma le truppe, per ordine di Stalin, si limitarono ad osservare senza intervenire, aspettando la fine delle lotte per fare il loro ingresso nel gennaio del 45. In quella insurrezione morirono duecentomila civili e diciottomila soldati dell'esercito polacco clandestino. Alla fine della guerra i morti polacchi furono il 15% della popolazione, sei milioni di cittadini di cui tre milioni di ebrei. Nel corso della guerra la Polonia era stata anche attraversata da lotte interne, tra filocomunisti simpatizzanti per i sovietici - una minoranza - e la corrente liberale democratica simpatizzante per l'occidente - la maggioranza -. Sotto l'occupazione tedesca essa era riuscita a dare vita ad un governo libero che risiedeva a Londra e ad uno Stato clandestino, sul territorio polacco, con un'armata, scuole ed un sistema giudiziario indipendente, all'estero un esercito formato da emigrati polacchi e da prigionieri rilasciati dai russi dopo l'invasione nazista della Russia nel giugno 1941, al comando del generale Anders, affiancava con successo gli Alleati sul fronte italiano. Tuttavia, a seguito degli accordi di Yalta del febbraio 1945, la Polonia insieme a tutta l'Europa dell'Est fu consegnata alle mire egemoniche dell'URSS, come ricompensa dello sforzo bellico sostenuto e del sangue versato da milioni e milioni di soldati sovietici morti.

### La Polonia non si è mai arresa

Certo per battere la Germania nazista c'era voluto il concorso dell'Unione Sovietica, gli anglo americani da soli non ce l'avrebbero mai fatta, ma a pagare il prezzo è stata la Polonia, privata di fatto della sua indipendenza

fino agli anni Ottanta. Bisogna però riconoscere ammirati che la Polonia non si è mai arresa, è stata fedele nella sua storia a quella frase che ho letto a Cracovia incisa sotto la statua del Maresciallo Joseph Pilsudski, il loro eroe nazionale, quello che fece risorgere lo Stato polacco dopo la prima guerra mondiale "Essere vinti ma non arrendersi è una vittoria, vincere ma crogiolarsi sugli allori è una sconfitta".

Il passato è passato e non si può cambiare né fingere che non ci sia stato, ma dalla terribile lezione della guerra oggi ci sembra stia nascendo un'era di pace e di dialogo, una più ampia conoscenza di quei fatti sta portando le nuove generazioni, non coinvolte direttamente e quindi non annebbiate dal fardello del dolore, ad un maggiore rispetto ed ascolto delle diverse memorie.

Questo ci è sembrato di cogliere nel coraggioso e ammirato discorso della cancelliera tedesca Angela Merkel, rappresentante del paese ex nemico, che, ringraziando commossa di essere stata invitata a Danzica per le celebrazioni, ha detto: "Noi causammo dolori indicibili a tutti i polacchi e a tutti gli Europei... Il nostro compito è costruire il futuro con la consapevolezza della nostra responsabilità... L'unità dell'Europa e l'amicizia della Germania con i suoi vicini trovano forza nel fatto che noi non chiudiamo gli occhi sulla nostra storia... Non ci sono parole che possano descrivere il dolore atroce di questa guerra e dell'olocausto, io mi inchino davanti alle vittime..." Da ultimo non ha dimenticato di ringraziare i polacchi per la rivoluzione democratica di Solidarnosc che proprio a Danzica prese le mosse e che aprì a tutti nell'89 - ella ha concluso - la porta della libertà.

La sfida della Polonia di oggi ora è un'altra, forse più difficile di quelle del passato: non cedere alle lusinghe del consumismo capitalista e non disperdere l'eredità cristiana di Solidarnosc, la prima rivoluzione operaia non violenta e vittoriosa.



## Dove va la scuola secondaria?

*Testo presentato il 17 novembre 2009 all'Audizione Parlamentare della VII° Commissione Permanente del Senato da Gigliola Corduas e della VII° Commissione Permanente della Camera dei Deputati da Paola Farina sugli Schemi di Regolamento per il riordinamento degli Istituti Tecnici e Istituti Professionali e la revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei Licei.*

In merito alla riforma del sistema d'istruzione scolastica secondaria di 2° grado, prospettato dagli Atti del Governo n. 132,133,134, la Fnism esprime apprezzamento per la volontà di intervenire su un segmento del sistema d'istruzione che da molto tempo non conosce interventi organici di riforma e da cui dipendono sia i livelli culturali di quanti si iscrivono all'università sia la preparazione dei quadri intermedi diplomati. Questo segmento è anche all'origine della forte dispersione scolastica che è ancora una criticità del nostro sistema formativo, con percentuali superiori alle medie europee.

Per quanto attiene al merito dei provvedimenti e al metodo con cui si sta procedendo, ci sentiamo di avanzare le seguenti osservazioni di carattere generale.

- Questo intervento si colloca in un disegno complessivo di trasformazione già in atto da tempo che ha visto l'avvio di numerose sperimentazioni (alcune promosse dal Ministero, altre assistite, altre meno strutturate) e il coinvolgimento di quasi tutte le scuole. Sono state sperimentazioni formulate in risposta ad esigenze percepite nel rapporto con l'utenza e dettate dalla necessità di rendere più funzionale l'offerta di formazione prospettata dalle singole istituzioni scolastiche in assenza di interventi strutturali organici. Di questi percorsi oggi si tiene poco conto e la riforma risulta piuttosto calata dall'altro in un'azione di normalizzazione che azzerava anche esperienze positive, con l'obiettivo di ricondurre

ad ordine una situazione percepita come incontrollabile: delle sperimentazioni che saranno abolite dal prossimo settembre potrebbero salvarsi solo quelle dei licei europei e internazionali, senza che si possa contare su una verifica e una valutazione di quanto è stato sperimentato

- Si vanifica il senso innovativo di provvedimenti avviati dalle ultime legislature che, seppure con rettifiche, sovrapposizioni, cambiamenti di rotta, sono state percepite come necessarie per attualizzare il sistema e far sì che risponda alle esigenze di formazione degli studenti come anche del mondo produttivo e della società civile, che ha bisogno di poter contare su più elevati livelli di alfabetizzazione di base e su un rafforzamento delle competenze. Sono processi tuttora in corso ma la riforma dell'istruzione secondaria non li inserisce in una ricomposizione organica e coerente del complessivo sistema di formazione. Così per l'innalzamento dell'obbligo scolastico -in buona sostanza vanificato dalla possibilità di svolgerlo anche nella formazione professionale- che dovrebbe preludere sia a una revisione dell'attuale triennio della scuola secondaria di 1° grado (anello debole del percorso di formazione scolastica) sia a una ridefinizione dei bienni della scuola secondaria di 2° grado con l'individuazione di una certa vicinanza nei percorsi, che con molti limiti ritroviamo solo nell'ambito della formazione tecnica e di quella professionale. Abbandonata l'ipotesi di un biennio unico, lasciato da parte il biennio unitario, si torna a una separazione netta che rende difficili ipotesi di revisione delle scelte scolastiche (ipotesi delle passerelle) senza tornare alla casella di partenza.

A titolo d'esempio, citiamo il caso dell'Educazione alla cittadinanza avviata nello scorso marzo e ora inserita nell'area storico-geografica oppure storico-sociale a seconda degli indirizzi, eliminando le ipotesi di una diversa gestione

demandata all'autonomia delle istituzioni scolastiche che potrebbe meglio valorizzarne le potenzialità e le trasversalità. In ogni caso non si tiene conto delle sperimentazioni avviate

- Si procede con una eccessiva accelerazione nei tempi, poco funzionale a un intervento di riforma così ampio, e si fa per quanto si riferisce sia all'avvio a ordinamento (nonostante non sia ancora chiaro se riguarderà solo le classi prime o anche le seconde o, per gli orari, anche il triennio, come è indicato nel regolamento) sia per la sperimentazione, quando numerosi aspetti rilevanti devono essere rivisitati, compresa la revisione delle classi di concorso e quindi il profilo degli insegnanti. L'emanazione dei relativi decreti richiederebbe confronti e valutazioni dell'esistente non comprimibili nell'angusto spazio temporale previsto, né la contemporaneità con cui si sta procedendo sui diversi aspetti agevola la loro determinazione

- Non sembra che si possa contare sul supporto di una sostanziale azione informativa e formativa del personale docente e dirigente che dovrà tradurre la riforma in comportamenti e pratiche didattiche. Pure si apportano modifiche sostanziali che implicano una fase preparatoria e investimenti sulla formazione in servizio del personale, che va informato, sostenuto, motivato e fornito di tutti gli elementi necessari per lo svolgimento della professione all'interno di un assetto che viene modificato. Al contrario, le risorse destinate alla formazione del personale da anni subiscono una pesante e continua decurtazione, eppure senza questo coinvolgimento si rischia che la riforma si realizzi solo sul versante degli ordinamenti, mentre sul piano dei contenuti, del personale e delle risorse ne rimangono solo i tagli e le riduzioni. Spetta agli insegnanti oltre che ai dirigenti motivare studentesse e studenti e mediare con le famiglie illustrando le

ragioni della nuova impostazione

- Viene ripristinato un sistema d'istruzione secondaria sostanzialmente canalizzato per cui la scelta della scuola secondaria cui iscriversi viene realizzata nel corso della scuola media. Anche le scelte degli indirizzi, nei settori dell'istruzione tecnica e di quella professionale, sono in molti casi anticipate al 1° anno. Tutto questo accelera i tempi di definizione del percorso scolastico e delle sue prospettive professionali da parte degli studenti e riduce le possibilità d'intervento per le azioni orientative che dovrebbero portare a scelte più consapevoli e informate di quanto avvenga attualmente. Inoltre gli istituti tecnici e professionali sono strutturati, rispetto all'orario e alle discipline, prescindendo dalle prospettive connesse al biennio d'elevamento dell'obbligo, e così si ripropone - e si accentua - la struttura a canne d'organo dell'attuale scuola secondaria superiore. Per di più si rileva una eccessiva sottolineatura della specificità di licei e degli istituti tecnici e professionali: i primi deputati essenzialmente al passaggio all'università, i secondi destinati al mercato del lavoro.

- A proposito delle opzionalità, non è chiaro se la scelta sia demandata agli studenti o agli istituti scolastici, anche per i problemi che questo comporta in termini organizzativi. Inoltre, mentre da un lato la convivenza di questi ambiti di opzionalità con il 20% di flessibilità già prevista attualmente e con le proporzioni di flessibilità previste per il settore tecnico-professionale (20% nel primo biennio, 30% nel secondo biennio, 35% nell'anno terminale) rischia di prospettare squilibri nel sistema secondario superiore, e le riduzioni di organico vanificano ogni possibile flessibilità. Sempre nell'ambito dell'opzionalità, rimane inalterato il posto dell'ora di Religione Cattolica che non viene collocata tra le discipline opzionali, pur trattandosi di una materia facoltativa e nonostante l'area opzionale sia collocata nell'ambito curricolare

- Si rinvia a una nuova programmazione territoriale dell'offerta formativa che non si risolve in

modo semplicistico con la confluenza dei vecchi indirizzi nei nuovi. In alcuni casi, il territorio viene considerato come principale riferimento per le scelte degli indirizzi e delle opzioni. Ma un sistema scolastico nazionale deve poter contare su un rapporto con il territorio che eviti il rischio di localismi e di chiusure che trasformano le potenzialità in limiti e bloccano qualsiasi mobilità. Per quanto si riferisce ai licei

- Ci sembra che, al di là di un riaspetto del settore, ci sia poco di innovativo. Si mette ordine alla frammentazione attualmente esistente nel campo dell'istruzione artistica, linguistica, musicale, ma si mantengono le distanze da settori più vicini al mondo del lavoro, confermando un dualismo ormai tradizionale nel nostro sistema formativo. Inoltre l'intenzione di far confluire gli Istituti d'Arte nei Licei artistici, come fa pensare la ripartizione in tre indirizzi (Arti figurative Architettura-design-ambiente Audiovisivo-multimedia-scenografia) elimina una connotazione specifica degli istituti d'istruzione artistica. In particolare il tetto di 32 ore applicato ai licei artistici sembra insufficiente per attività che richiedono in maniera strutturale attività di laboratorio.

- Ci sembra positivo che la lingua straniera sia studiata nel liceo classico per 5 anni e non più solo nei bienni. E' anche positivo che l'insegnamento delle lingue straniere possa estendersi oltre l'ambito delle lingue comunitarie e riguardare tutte le lingue a livello mondiale, ma non si può sottovalutare come, oltre il settore dei licei linguistici, l'insegnamento delle lingue straniere presenti ancora delle criticità: è necessario che studentesse e studenti si rafforzino nelle lingue comunitarie attraverso un apprendimento il più possibile avanzato dal punto di vista metodologico: è necessario non abbassare l'impegno sulle competenze linguistiche che devono rientrare ormai a pieno titolo nella preparazione base di tutti. Sarebbe comunque opportuno che ovunque fossero incoraggiati insegnamenti disciplinari in lingua straniera.

- Si interviene anche nel merito degli Organi Collegiali (da tempo ormai obsoleti, in attesa di riforma e di cui si sono occupati numerosi Progetti di Legge), che sarebbero sostituiti da Dipartimenti disciplinari e da Comitati tecnico-scientifici (o solo scientifici nei licei) a composizione mista, con esperti esterni e rappresentanze del mondo del lavoro. Pensiamo che sull'argomento sia necessario un ampio confronto, poiché si tratta di aspetti delicati che toccano il rapporto della scuola con la società e che rientrano nell'area dei modelli organizzativi che sono alla base dell'efficienza e dell'efficacia degli istituti scolastici, incidendo sulla qualità dell'offerta formativa. E' perciò necessario un collegamento organico con le altre strutture tecniche presenti nella scuola, a partire dal Collegio dei docenti. Istruzione tecnica e istruzione professionale

- La tendenza a valorizzare la cultura classica a scapito dell'istruzione tecnica ha portato in questi anni a un appannamento del carattere culturale e formativo di questo percorso specifico che nei lavori della Commissione De Toni ci è sembrato riassumesse un'identità specifica e rilevante. Tuttavia una sua rivalutazione avrebbe richiesto come condizione essenziale lo sbocco nella formazione tecnica superiore: oggi è inutile fare piani di riforma degli istituti tecnici senza aver già programmato la prosecuzione al livello terziario, altrimenti si rischia di anticipare la specializzazione all'inizio del percorso biennale. C'è la necessità di un approccio sistemico che comporta la contestualizzazione dell'istruzione tecnica in un percorso che sfocia nell'istruzione tecnica superiore (universitaria e non). Inoltre è necessario il rafforzamento e una maggiore integrazione della formazione teorica con esperienze lavorative nelle imprese per favorire un inserimento qualificato nel mondo del lavoro, dando risposta alla domanda di quadri tecnici. Le esperienze di lavoro, intese sia come applicazione di competenze in via di acquisizione sia come esercizio di problem solving e di progettualità operativa (o operatività progettuale!)



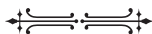
• Complessivamente nella riforma d'ordinamento si riscontra invece una riduzione degli orari che, per essere positiva, dovrebbe essere sostenuta da un rafforzamento degli interventi di formazione dei docenti sul piano disciplinare e metodologico, altrimenti si trasforma in un impoverimento nei contenuti e nelle modalità della didattica, tanto più con orari ridotti e un minor numero di ore di laboratorio. Infatti i laboratori, che costituiscono uno degli aspetti più qualificanti della formazione tecnica e professionale, vengono ridotti del 30% e si ipotizzano anche ore di laboratorio con il solo insegnante tecnico pratico. Questo elemento attenua l'identità di un settore che si vor-

rebbe qualificare nella sua specificità.

• Per quanto si riferisce ai titoli conclusivi dei percorsi, per gli istituti professionali si prevede un titolo in uscita solo alla fine dei cinque anni e ogni altra determinazione potrà avvenire solo a seguito di intese con le Regioni finalizzate a realizzare una offerta coordinata tra i percorsi d'istruzione degli istituti professionali e la formazione professionale, si prefigura un sistema di istruzione professionale anche fortemente differenziato sul territorio, con la compresenza di un percorso "nazionale" strutturato come gli altri istituti superiori (2anni +2+1) che si conclude con il diploma e di un percorso per il rilascio di

qualifiche professionali che può essere articolato diversamente. Questa scelta conferma il rischio di indebolire un segmento già di per sé delicato, che per di più raccoglie un'utenza debole. Gli spazi lasciati all'influenza delle Regioni devono ricomporsi in un sistema nazionale della Formazione professionale.

La Fnism sostiene l'opportunità che sia rinviato l'avvio della riforma, previsto per l'anno scolastico 2010-2011, e che si dedichi questo anno a un rafforzamento e a un'estensione della sperimentazione sostenuta da interventi informativi e formativi rivolti sia agli insegnanti sia all'opinione pubblica, con un'attenzione particolare agli esiti delle esperienze realizzate nell'anno corrente.



## L'eterna "querelle" sulla secondaria

di Alberto Buttaglieri

Come del tutto naturale, l'ennesima proposta di riforma della scuola superiore ha suscitato molte polemiche: per alcuni si profila semplicemente come "controriforma" di un sistema allo sfascio che si vuole riqualificare restando fedeli ad un progetto educativo certamente datato, concepito in un contesto istituzionale di tipo autoritario, comunque sopravvissuto in una cornice democratica.

Il Ministro ha parlato di responsabilizzazione e di serietà ma si riferisce ancora una volta prevalentemente agli studenti; di fatto il giro di vite si traduce in una riduzione del monte ore e in una riorganizzazione del sistema dettato, forse, prevalentemente da esigenze di bilancio.

Al di là dei proclami e - speriamo - delle intenzioni, la maggiore severità della scuola statale, non accompagnata da adeguate strategie didattiche, si tradurrà in un aumento di iscrizioni a quella privata: lo Stato sosterrà i costi non solo di quelle più serie ma anche delle altre, i cosiddetti "diplomifici" dove gli studenti non meritevoli confluiranno in massa.

Eppure tutti sanno che la scuola non acquista un maggior valore educativo soltanto e semplicemente perché più impegnativa o maggiormente repressiva: non è "il buonismo" che ha

minato la scuola italiana ma il "cretinismo" ovvero l'incapacità di essere lucidamente consapevole del proprio ruolo in una democrazia occidentale dove la meritocrazia non determina mai esclusione anzi, al contrario, promuove un forte dinamismo sociale.

Questa stagione riformista dunque, anche nella migliore delle ipotesi, non riuscirà a recuperare l'organicità della scuola alla società civile.

Certo, quando non si è capaci di progettare il nuovo, si ritorna banalmente sui propri passi ma, mi domando, ci troviamo davvero di fronte ad una ennesima prova di inadeguatezza della nostra politica scolastica, in gran parte condivisa da destra e sinistra o, al contrario, ad un disegno lucido e consapevole di restaurazione di una società autoritaria e statica?

Il taglio dei fondi alla scuola statale e il finanziamento massiccio a quella privata sembrano fornire una risposta inequivocabile, ma forse stiamo drammatizzando.

E la questione non si chiude qui; il dato forse più allarmante è che in questa polemica, ancora una volta, il dibattito si focalizza sull'ingegneria del sistema, sui curricoli disciplinari e i loro contenuti, la disciplina degli studenti, le esigenze di bilancio, lasciando immutati alcuni caratteri alienanti. Ne sottolineo tre.

Il primo è una sorta di *schizofrenia*

*congenita*: modellata prevalentemente su un'esigenza di specializzazione delle conoscenze, la nostra scuola perde di vista la complessità dell'esperienza riducendola e frammentandola in ambiti separati e distinti la cui unità risulta a docenti e discenti irrecuperabile. Non a caso l'analfabetismo economico, giuridico e psicologico è la piaga che affligge da sempre la società italiana; dai nostri Istituti escono giovani privi di una preparazione che preveda, contemporaneamente e con pari dignità, tutti questi ambiti disciplinari e in ogni caso non sono in grado di ricondurre tali saperi all'unitarietà dell'esperienza.

Il nostro sistema educativo infatti risulta ancora funzionale ad una società statica e corporativa, fondata su una rigida divisione delle competenze pretestuosamente giustificata in nome del rigore scientifico e della libertà della didattica.

Ma è un errore grossolano pensare che il problema possa essere risolto soltanto attraverso un semplice arricchimento curricolare in grado di garantire a studenti di scuole diverse un bagaglio comune ed organico di conoscenze: non sarebbe che un primo passo, soprattutto considerando che l'impostazione dominante, e direi quasi esclusiva, è ancora prevalentemente nozionistica.

Quello che occorre è acquisire un approccio sistemico ai saperi capace di recuperare la complessità delle esperienze dalle quali questi emergono: si tratta, in altre parole, di percepire le valenze costitutive dei rapporti interpersonali e sociali che sono sempre e comunque connotati da precisi contesti storici e culturali. Nel conto della dispersione scolastica andrebbe dunque inserito anche questa dissociazione dei e tra i saperi che condiziona negativamente la loro spendibilità rendendo impossibile un percorso di socializzazione organico.

Ma c'è di più: queste dinamiche devono corrispondere ad un progetto consapevole e governabile, non riducibile ripetiamo, ai soli aspetti cognitivi, secondo una metodologia scientifica ormai acquisita dalle scienze sociali, ma non ancora recepita dalla didattica.

Il secondo motivo è l'*isolazionismo*.

La scuola si allontana da questo pazzo mondo, nell'illusione di risultare più efficace, tenta di proteggersi dalla visione "in diretta della vita" con il pretesto di sollecitare maggiore attenzione e concentrazione da parte dei giovani, secondo una concezione educativa di evidente ispirazione egemonica ed aristocratica che ne riflette l'originaria e storica gestione religiosa. Non solo, tendenzialmente, rimuove solidarietà e cooperazione tra gli studenti, accentuando individuali-

simo e competitività senza però promuovere spirito critico ed autonomia; con il pretesto di renderli più responsabili in realtà li si vuole semplicemente più docili e produttivi mortificando le loro reali capacità relazionali.

La prova più evidente di questa connotazione sta nella stessa progettazione degli edifici scolastici: avari di laboratori, spazi comuni, luoghi di socializzazione strutturata e soprattutto spontanea. Le nostre scuole non si propongono certamente come "comunità educante": frammentate

come sono nel gruppo classe o nelle sezioni, restano sostanzialmente isolate dal territorio rispetto al quale non rappresentano né un polo di riferimento culturale né un'offerta di aggregazione sociale.

Raramente i giovani sono stimolati alla creatività e alla libertà espressiva; per cogliere queste opportunità di solito devono fare riferimento ad altre strutture: la cultura e la creatività giovanili sono per lo più costrette a vivere e svilupparsi altrove.

Gli organi collegiali, che avrebbero dovuto promuovere queste dinamiche, non sono riusciti minimamente a garantire una reale partecipazione alla gestione degli istituti data la mancanza di una cultura e di una prassi dell'informazione. Come può esistere comunità senza comunicazione? Inevitabile dunque che tra studenti, ma anche tra docenti, venga meno quel senso di appartenenza e di identità che da sempre costituiscono un forte fattore di integrazione e

canti: non solo i mass media, la parrocchia, la famiglia, persino il branco. Il tentativo di avviare un reale coordinamento didattico, privo di una efficace logica operativa, si è impantanato in ferruginosi rituali burocratici che, se nel migliore dei casi, hanno ridotto l'autocrazia del singolo docente, non per questo sono riusciti a rompere le istanze corporative ed isolazionistiche di una categoria frustrata dalla gestione collegiale degli istituti.

Le occasioni di incontro con quello che sta "oltre la siepe" sono ben poche e tendenzialmente occasionali, in ogni caso hanno un carattere facoltativo: mancano occasioni e spazi di autonomia per tutti; la scuola è il luogo da cui al suono della campanella, si fugge prima possibile, i docenti per primi. Né la cessione, peraltro troppo spesso a pagamento, di parte delle strutture scolastiche a soggetti esterni smentisce questo dato: per lo più ci troviamo di fronte a una vera e propria coabitazione tra estranei.

Come se tutto ciò non bastasse, terzo carattere aberrante, che peraltro non risulta motivo di grande preoccupazione, la scuola italiana, per utilizzare un termine ritornato di moda, è certamente *passatista*: più rivolta al passato che al contemporaneo e comunque indifferente al futuro, quindi con una vocazione conservativa statica piuttosto che dinamica. In altre parole la nostra non è una

scuola che vuole conservare le capacità di innovazione ma piuttosto bloccare ogni cambiamento.

Questo perché l'impostazione gentiliana le impone di recuperare il rapporto con il contesto politico-sociale in chiave storicistica. Soluzione che non rappresenta una scelta obbligata anche se ogni istituzione educativa ha istituzionalmente una vocazione conservativa diversamente connotata dalla domanda espressa dal potere. L'approccio storicistico, di fatto impraticabile nella didattica delle materie scientifiche, non ha un valore



motivazione. Nessuna meraviglia dunque se i figli degli immigrati si trovino in maggiore difficoltà o se sempre più spesso affiorino forme di disagio giovanile o di socializzazione "patologica" quali il vandalismo, l'individualismo egocentrico, il bullismo. Il clima di isolamento nel quale operano ancora gli insegnanti condiziona l'efficacia del loro operato a tal punto che la scuola si propone ed appare come luogo deputato all'"educazione altra" ma non alternativa né complementare a quella offerta da tutti gli altri possibili soggetti edu-

assoluto, nemmeno nell'ambito umanistico. Non è affatto vero che per comprendere il presente occorra sempre conoscere il passato. Ma quale passato? Perché la Storia sia vita occorre andare "alla ricerca del tempo perduto", ma attraverso quali sequenze? Se è vero che il passato condiziona sempre il presente è altrettanto vero che non lo determina mai: anzi è proprio il contrario: è il presente a dare la chiave di lettura della nostra Storia. L'oggi è un faro nel buio della memoria che può illuminare soltanto alcuni periodi e ambiti del nostro vissuto collettivo, sulla base di scelte infinitamente variabili, variamente supportate da una metodologia scientifica che si determina liberamente nel tempo.

Non a caso occorre sottolineare, a titolo esemplificativo, che mentre l'Umanesimo guardava al passato per rinnovare, ovvero dare un fondamento laico alla giustificazione del Potere dei Principati sorti dalla disgregazione dell'Universalismo teocratico medioevale, il Romanticismo guardava indietro, in chiave reazionaria rispetto all'Illuminismo, riproponendo la giustificazione religiosa dello Stato.

Di per sé l'impostazione storicistica della scuola non porta necessariamente da nessuna parte se non è fondata su almeno due elementi indispensabili:

- una lucida capacità di lettura del contesto contemporaneo di appartenenza (che consenta di verificare l'organicità del sistema alla società civile)
- la padronanza delle tecniche e degli strumenti della ricerca scientifica e delle scienze sociali in particolare.

Non rispettate queste condizioni, c'è sempre il rischio allungare inutilmente i percorsi con l'eventualità di perdersi strada facendo o di non poter mai arrivare alla meta, soprattutto in certi ambiti disciplinari. Di qui la farsa dei programmi non svolti o degli obiettivi raggiunti prescindendo dalla loro contestualizzazione nella contemporaneità, tipica della nostra scuola.

Il successo dell'ispirazione gentiliana è stato determinato dal clima politico degli anni venti, che sollecitava un sistema formativo funzionale ad una società statica ed esclusiva ma, cambiato lo scenario, di fronte alle nuove istanze poste nella storia repubblicana dalla Costituzione, non poteva

che tradursi in un clamoroso fiasco. L'ossessione "passatista" dunque per anni ha alimentato inutilmente l'ansia dello svolgimento dei programmi, attraverso l'acquisizione di conoscenze necessariamente nozionistiche (se non addirittura disorganiche) perché difficilmente comprensibili ed interpretabili in quanto prive della consapevolezza del punto di osservazione e dei relativi obiettivi educativi.

Non è dunque un caso che nei nostri curricula manchi una materia corrispondente agli "affari correnti" della scuola anglosassone. La nostra scuola è restata sostanzialmente immutata per quasi un secolo, all'interno di una cornice istituzionale profondamente mutata: al di là delle pompose argomentazioni metodologiche, nelle nostre aule si studia il passato per ignorare il presente, tanto è vero che anche materie quali diritto ed economia, là dove sono previste, non vengono mai proposte nell'ambito di un approccio sistemico.

Tutto questo non è che un problema, la tragedia è che sulla questione manca non dico qualche consapevolezza ma persino un qualunque barlume di coscienza.

Nella misura in cui non si recupera la contemporaneità come punto fermo di riferimento della didattica sarà impossibile coniugare passato e futuro, quindi promuovere progettualità e cittadinanza attiva.

Stando così le cose, la nostra scuola è un'agenzia di socializzazione che promuove l'asocialità e l'indifferenza egocentrica, in definitiva l'irresponsabilità sociale.

E non è difficile dimostrarlo: la riprova è che poiché non si costituisce come comunità né al proprio interno né rispetto al territorio, non può certo concedere spazi al volontariato.

Un po' perché l'impostazione cognitiva riconosce solo un valore educativo marginale a questo tipo di attività, molto perché in un'ottica professionale meramente corporativa, tutte le azioni educative non intraprese dal corpo docente vengono viste come improprie e dispersive.

Non a caso la tendenza prevalente è quella di vedere nel volontariato un'azione di supplenza, se non una vera e propria minaccia per la funzione docente, in un momento particolarmente difficile quando i sindacati, dopo aver una lunga stagione di arretramento, fortemente contestati, vedono messo in discussione il loro ruolo.

Oppressi dalla burocratologia, ossessionati dalla precarietà, alla ricerca di progetti retribuiti, gli insegnanti, non vogliono e forse veramente non possono permettersi alcuna forma di volontariato. D'altra parte gli sporadici tentativi di apertura della scuola al sociale e alla contemporaneità, introdotti senza alcun criterio sistemico, nel corso degli anni non hanno fatto altro che complicare una didattica fondamentale vincolata dagli obiettivi cognitivi tradizionali mentre la responsabilizzazione dei giovani, impegnati in una gestione partecipata dei servizi e delle strutture, non solo non è mai stata sollecitata ma al contrario, eventualmente, sempre assolutamente ostacolata se non impedita.

Va parimenti sottolineato che il terzo settore, quello cosiddetto "non profit", che ha comunque dei costi, concorre ormai in misura cospicua alla creazione del Pil, supportando largamente il sistema paese in quasi tutti i settori del welfare e, in alcuni casi, persino supplendo l'istituzione scolastica anche a livello disciplinare, sottolineandone l'isolamento e la crisi.

Se dunque all'interno della scuola il volontariato interpretato da docenti, studenti e genitori, è debolissimo, scontando diffidenze e pregiudizi e incontrando ogni sorta di difficoltà, è perché non ci si rende conto che, rispetto agli obiettivi formativi e ad una corretta socializzazione, esso rappresenta un valore aggiunto; il problema vero è che la valutazione di questi interventi appare ancora inadeguata e poco trasparente e soprattutto, quasi sempre manca, un collegamento organico con il piano degli studi.

In alcuni stati degli Usa i corsi di educazione civica si concludono con degli stages che vedono gli studenti impegnati in attività socialmente utili all'interno della scuola e del territorio; da noi di solito un giovane ha modo di impegnarsi nel sociale soltanto frequentando una parrocchia con l'inevitabile conseguenza che il senso civico affonda le sue radici in un'educazione religiosa.

Ma a quali costi? Ci meravigliamo poi se la Laicità è in crisi? Eppure le commemorazioni i convegni, le tavole rotonde non mancano! Perché allora non cogliere l'opportunità offerta dal volontariato? Godot forse non arriverà mai, ma il gattopardo è tornato.

# Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

## Venti anni di progressi e tanta strada ancora davanti

di Federico Corduas

Il 20 novembre 1989, nel corso della 44° sessione dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, a New York, veniva adottata ed aperta alla firma la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Dal giorno della sua entrata in vigore, il 2 settembre dell'anno successivo, hanno aderito alla Convenzione quasi tutti i paesi del mondo, ad eccezione di pochi come gli Stati Uniti e la Somalia, facendone la Convenzione internazionale con il maggior numero di adesioni. La Convenzione, forte dell'adesione pressoché totale della comunità internazionale, rappresenta il più importante strumento giuridico per il riconoscimento e la tutela degli stessi diritti per tutti i bambini nel mondo. Per capire l'importanza di una simile evoluzione in campo internazionale si può fare riferimento alle parole dell'ex direttore esecutivo dell'UNICEF, Carol Bellamy: «Un secolo che si era aperto con i bambini che non avevano praticamente alcun diritto si è concluso con i bambini che possiedono il più potente strumento legale, che non solo riconosce ma protegge i loro diritti umani.»

Dopo i Patti per il riconoscimento dei diritti umani del 1966 e la Convenzione per l'eliminazione delle discriminazioni contro la donna del 1979, la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza era il tassello mancante nel quadro del riconoscimento dei diritti umani e non poteva farsi attendere oltre nell'ambito della società civile.

Alla base della Convenzione vi sono il diritto alla sopravvivenza, al nome, all'ascolto, alla non discriminazione e al superiore interesse del bambino, oltre alla esplicita estensione di quelli più generali della tutela dei diritti umani, come l'universalità, l'indivisibilità e l'interdipendenza dei diritti dell'individuo.

In questi venti anni la Convenzione ha radicalmente cambiato il modo di considerare e di trattare i bambini e gli adolescenti e ha cercato di creare un mondo in cui vengano riconosciuti a tutti i bambini e le bambine il diritto di nascere e crescere sani, di essere rispettati e di partecipare alle decisioni che li riguardano.

Ma quale bilancio presentano questi venti anni di attuazione della Convenzione?

Iniziamo dalle buone notizie, il primo dato importante è sicuramente il calo del tasso di mortalità sotto i cinque

anni, che è passato da 90 a 65 decessi per 1.000 bambini nati vivi. Il fatto stesso che più bambini siano in grado di sopravvivere nella fase più delicata dello sviluppo è il portato diretto degli interventi sanitari integrati apportati nei paesi in via di sviluppo. Sempre sotto il profilo sanitario, le intense campagne per le vaccinazioni, realizzate dall'UNICEF, hanno portato a risultati sorprendenti: molte malattie prevenibili tramite vaccino sono state quasi debellate, come la poliomielite, il morbillo, che è diminuito dell'89% solo nel continente africano. Il tutto si traduce in milioni di vite salvate soprattutto nella fascia di età da 0 a 5 anni.

Tuttavia siamo ben lontani dal poter parlare di un'infanzia globalmente protetta: nonostante gli sforzi dell'UNICEF e di molte associazioni, ogni anno sono più di 9 milioni i bambini che perdono la vita prima di compiere cinque anni.

Spesso le dichiarazioni di intenti di molti stati non si trasformano in con-



United Nations Children's Fund

crete iniziative e la tutela dell'infanzia non riceve un ruolo centrale nei bilanci nazionali.

Insomma, come dichiarato dal presidente di UNICEF Italia, Vincenzo Spadafora alla vigilia del ventennale della Convenzione: «C'è poco da celebrare se i diritti dei bambini in tutto il mondo rimangono sulla carta.»

I dati del rapporto UNICEF "La condizione dell'infanzia nel mondo" registrano anche in campo sociale un miglioramento dei diritti dell'infanzia: dal 1990 ad oggi, a livello globale, come ricorda il presidente Spadafora "circa l'84% dei bambini in età scolare frequentano la scuola e il divario di genere si sta nettamente riducendo; sono state adottate importanti misure contro l'arruolamento dei bambini soldato, la tratta, la prostituzione e la schiavitù domestica; l'età dei bambini che contraggono matrimonio è in crescita in alcuni paesi e il numero di ragazze sottoposte a mutilazioni/escissioni genitali è in graduale diminuzione".

Il quadro istituzionale creato dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e della adolescenza ha come traguardo il riconoscimento di uno status di

bambino che sia universalmente costituito dagli stessi diritti, indipendentemente dallo stato di origine, ed è proprio in questo senso che sono stati rivolti i principali sforzi dell'UNICEF, oltre al campo sanitario. Si tratta di creare una mentalità comune, che riconosca i bambini e le bambine di tutto il mondo come soggetti da sottoporre a particolare tutela. Concetti che sembrano di pacifica accettazione e concreta attuazione nel mondo occidentale, e che immaginiamo di dover a volte "esportare" in paesi in via di sviluppo, dove queste tematiche sociali sono estremamente critiche. Ma qual'è realmente la situazione nel nostro paese?

Dal rapporto annuale UNICEF emerge un quadro disarmante sui ritardi dell'Italia nella concretizzazione degli impegni assunti con la adesione e la successiva ratifica, con legge 2 maggio 1991 n. 176, della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. In particolare, nell'ultimo decennio, sono state approvate molte leggi che trattano i temi della condizione dei bambini e degli adolescenti, come nel campo della protezione degli adolescenti, ma non si è fatto altro che allargare il divario tra gli impegni presi e la loro realizzazione. Esempio emblematico è la legge che prevede un Piano Nazionale d'azione per l'infanzia, formulato dall'Osservatorio nazionale infanzia, su cui la Commissione Parlamentare Infanzia esprime un parere, e che viene adottato dal Consiglio dei Ministri. Nella realtà l'ultimo Piano d'azione copre il periodo dal 2002 al 2004, dopodiché non c'è stato più nulla. Resta poi il problema dei finanziamenti alle politiche di salvaguardia dell'infanzia, in quanto senza fondi le politiche in materia non si potranno mai concretizzare. Mentre sono in costante diminuzione i fondi destinati alla cooperazione internazionale, risulta difficile reperire informazioni comparabili sulle risorse di bilancio destinate negli anni all'infanzia e all'adolescenza da Governo, Regioni, Province e Comuni.

Non è stata ancora istituita in Italia la figura del Garante nazionale per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, istituzione presente in alcuni rari casi a livello regionale, creando così una discriminazione territoriale nell'accesso ai diritti.

Manca, a livello ancora più basilare, una netta attribuzione di competenza nel campo della tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, che

risulta spartita tra vari ministeri, creando una situazione di caos istituzionale per i soggetti che vogliono farvi riferimento.

La tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza non è affidata ad un quadro istituzionale forte che sia in grado di garantire la parità di status giuridico e risente molto delle discriminazioni sociali. Siamo ben lontani dalla realizzazione di quella parità di diritti che è l'obiettivo della Convenzione. Fortunatamente a queste carenze burocratico-istituzionali che ci pongono al di fuori della nozione di paese civile, fa spesso da contrappeso la sensibilizzazione della collettività, che sulla tematica dei diritti dell'infanzia e della adolescenza è sempre molto ricettiva.

Grazie al forte impulso delle associazioni e dell'UNICEF, il ventennale della Convenzione è stato accompagnato da una lunga serie di eventi culturali che hanno registrato una notevole partecipazione.

Per citarne alcuni: il concorso cinematografico per cortissimi "Un minuto di diritti", la presentazione del libro illustrato per bambini "Non calpestate i nostri diritti" realizzato con la collaborazione di 10 autori di libri per ragazzi e 10 illustratori, con la prefazione di Clio Napolitano; la proiezione in anteprima nazionale del film "La Pivellina", vincitore a Cannes del primo premio per l'Italia, film girato a Roma nel quartiere San Basilio, che tratta la storia di una bimba trovata abbandonata su di un'altalena.

Sempre in occasione del ventennale della Convenzione sono stati attivati numerosi progetti scolastici per sensibilizzare i bambini sul tema della partecipazione ai loro diritti.

In conclusione i primi venti anni di attuazione della Convenzione sembrano aver portato a un sensibile miglioramento della condizione dei bambini e degli adolescenti nel mondo, ma ancora molti sono gli ostacoli da abbattere per il futuro, sia in campo internazionale sia sul piano nazionale, per far sì che si possa realizzare quella tutela che è lasciata troppo spesso alle sole coscienze individuali e che dovrebbe essere parte di quei diritti fortemente tutelati dallo Stato.

**La Controriforma della scuola.  
Il trionfo del Mercato e del  
Mediatico.**

**di Massimo Baldacci - Franco Frabboni**

Franco Angeli Editore 2009

Il libro presenta una riflessione sui danni che potranno ricadere sulla scuola in seguito a una riforma - o meglio, come sottolineano gli autori, a una "controriforma"- che intacca due assi portanti da sempre connotativi del nostro sistema scolastico: puntare al diritto di tutti allo studio e porsi l'obiettivo di innalzare la qualità dell'istruzione.

Abbiamo infatti a che fare con una riforma che non pone al centro dell'attenzione la Persona e la Cultura, ma rimane centrata sull'abbaglio del binomio scuola-azienda e non dà risposte in sintonia con i bisogni della società che ha bisogno di un rafforzamento del suo sistema economico anche attraverso un innalzamento della formazione di base, ma soprattutto necessità del potenziamento delle qualità di convivenza civile che

sono alla base del sistema democratico. E la scuola è il primo contesto in cui costruire quelle competenze che portano al rispetto delle regole, all'attitudine alla convivenza civile cui ci richiamano le indicazioni che vengono dall'Europa.

Nella prima parte del libro, dal titolo provocatorio "Diritto allo studio e alla cultura, addio?" vengono affrontate le "grandi" questioni che costituiscono lo sfondo dei problemi: il futuro dell'educazione, le prospettive dell'Europa, il ruolo del "mercato" e del "mediatico", la necessità di spostare il fulcro dell'attenzione dal processo d'insegnamento a quello d'apprendimento.

La seconda parte "L'alfabeto della Gelmini: meritocrazia, esclusione, signorini, nozionismo" si sofferma sui limiti e i rischi di delegittimazione di una scuola che non abbia al centro la Persona.

In particolare si sofferma sui sette punti-qualità che vengono impietosamente ridotti dagli interventi normativi:

1. le risorse, ridotte alla scuola pubblica ma non a quella privata
2. l'autonomia, subordinata a logiche aziendali
3. si punta alla meritocrazia a scapito del diritto di tutti all'istruzione
4. si riduce il numero dei docenti
5. si rinuncia al ruolo progressista della riflessione pedagogica per privilegiare un modello conservatore di scuola
6. si riduce la libertà d'insegnamento sancita dalla Costituzione
7. ci si affida ai valori della competitività e del conformismo e si abbassa l'attenzione sulla creatività e l'intelligenza degli studenti.

La conclusione è d'obbligo "Meno costa, meno ti dà": una scuola che si ripiega su se stessa, rinuncia a sperimentazioni e si limita a una "bassa cucina cognitiva" sarà certamente meno costosa ma anche più misera e

incapace di affrontare le sfide di una società multiculturale che chiede un rafforzamento in termini culturali e non nozionistici, il superamento del pensiero unico e l'apertura alle differenze.

In particolare si critica la scarsa attenzione alla formazione dei docenti, che hanno bisogno di competenze culturali, didattiche, relazionali, organizzative che la formazione iniziale prospettata non è in grado di fornire e che delineano un docente tutto tarato sulla padronanza dei contenuti che deve insegnare, che sono in realtà solo una parte delle sue competenze professionali.

La terza parte "La scuola che vogliamo" presenta un confronto tra due modelli di scuola, uno progressista e uno conservatore. Il primo è basato sulla scuola pubblica all'interno di un sistema nazionale "integrato" e comprensivo anche della scuola paritaria, una scuola dell'inclusione che punti ad elevare i suoi livelli qualitativi senza rinunciare al suo ruolo di ascensore sociale. A questo si contrappone un modello che punta su una scuola privata pagata dalle famiglie e sostenuta dallo stato in una logica di mercato, mentre alla scuola pubblica rimarrebbe un ruolo residuale e sarebbe riservata ai ceti meno abbienti, ai figli degli immigrati.

Spiazzano piacevolmente le Conclusioni che, all'insegna del motto "L'isola che già c'è", evidenziano come in realtà esiste già una scuola democratica e progressista, "momentaneamente sommersa dalle acque melmose della Destra al governo": una scuola pubblica consapevole del proprio ruolo di inclusione che sa contrapporre ai rischi di una competitività estesa agli studenti secondo modelli aziendalistici la cooperazione e la solidarietà. Una scuola reale, presente in molte zone del nostro territorio, che chiede di essere "vista", considerata e rafforzata.

# La "vexata quaestio" dei precari

di **Leonardo Pangallo\***

Sono entrato nella scuola nel '71 e già si parlava di precariato. Per la sua strutturazione, la scuola comunque sempre genera precariato. Bisogna solo trovare delle soluzioni per ridurre al massimo questo fenomeno soprattutto nell'aspetto che riguarda i tempi. Penso che sarebbe utile dare un contributo alla soluzione di questo problema con delle proposte e delle ipotesi di discussione.

Tempi della protesta: il docente dorme 365 giorni l'anno e si sveglia il giorno dopo che... è scoppiato il problema, dunque, la soluzione è tardiva. Quando la casa brucia, puoi solo spegnere il fuoco ma non salvi la casa. Queste proteste andavano fatte per tempo, ovvero al momento dell'attuazione delle leggi. Mi fanno rabbia certi sindacati e i politici che oggi cavalcano la tigre della protesta. Soprattutto senza proposte costruttive. Non è gridando o facendo gesti eclatanti che si può ottenere qualcosa, e tanto meno mettendosi in mutande o salendo sui tetti. Tutti sappiamo, compresi i docenti precari, che le nomine hanno validità fino al 30 giugno o al massimo, fino al 31 agosto, quindi, non esiste alcun impegno da parte dello Stato per la riconferma. Questo fatto, che ripeto era a conoscenza di tutti, doveva sollecitare sindacati, politici, docenti, associazioni, ciascuno secondo le sue competenze, a trovare delle soluzioni per non continuare a generare precariato in questa istituzione, fondamentale per milioni di famiglie.

Ho sempre affermato che nella scuola non mancano i soldi. Anzi per certi aspetti ce ne sono anche troppi. Il problema è che i fondi sono mal gestiti e sperperati in tante attività utili non alla qualità dell'istruzione ma a certe strutture e ai privati. Basta mettere a confronto certi progetti che ufficialmente il Collegio dei docenti ha deliberato, con la realtà nella quale essi si dovrebbero realizzare. Vedo, per lo meno in Calabria, che le scuole sono investite da progetti e progettini che si avvalgono delle più svariate denominazioni secondo l'uso che serve. Un detto calabrese recita: "Jumara eri e Jumara torni (Fiumara eri e fiumara torni ad essere). Ovvero dall'esterno arrivano e i soldi e soggetti esterni usufruiscono della maggior parte di

questi soldi.

Avanzerei queste proposte:

- Avere il coraggio di assumere posizioni impopolari. Ad esempio, per un certo periodo non emanare alcuna ordinanza di reclutamento, o reclutare il personale solo attraverso le graduatorie esistenti.

- In diverse province esistono posti disponibili: ad esempio, a Milano sono stati immessi nei ruoli poco più di 300 collaboratori scolastici e poi vediamo che per il conferimento dell'incarico annuale sono stati convocati tutti gli inclusi nelle graduatorie, quindi c'erano migliaia di posti ancora liberi.

- Dopo un'indagine sul potenziale fabbisogno, ad esempio in un triennio, bandire concorsi solo per i posti realmente esistenti senza attribuire una durata triennale della graduatoria. Mi spiego meglio: Una volta assunto il personale necessario la graduatoria cessa la sua validità. Può essere utilizzata, al massimo, per le supplenze brevi.

- 20 anni fa, nella qualità di responsabile della sezione Scuola media dell'allora IRRSAE Calabria, avevo proposto e l'Istituto l'ha realizzato, la costituzione delle Unità Educative Territoriali (UET). L'UET era composta da quattro figure professionali formate per competenze e professionalità, che supportavano i docenti per migliorare la qualità dell'insegnamento.

Il ministro parla di disoccupazione anticipata (non bisogna giocare con la dignità dei precari) ed altre soluzioni -tampone che costituirebbero un altro sperpero di denaro più che la soluzione al problema. Quindi, per questi precari si potrebbero adottare i seguenti provvedimenti:

- richiamarli subito in servizio assegnando loro una sede solo per la gestione amministrativa
- utilizzarli per supplenze brevi, non solo in quella sede ma per l'intera provincia (vecchia DOA riveduta e corretta)
- far loro frequentare un corso breve di formazione per figure professionali integrative
- utilizzarli nei vari progetti (PON, Por ecc.ecc.) prima di ricorrere ad agenzie esterne
- sostituire i docenti di ruolo impegnati nei progetti

\*Fnism Reggio Calabria

## Immigrazione e scuola XIX Dossier Statistico 2009 Rapporto Caritas Migrantes

di **Fiorella Palazzesi**

Il Dossier Statistico 2009 è il XIX Rapporto sull'immigrazione curato dalla Caritas- Migrantes con il coordinamento di Franco Pittau.

Dal 1991 Caritas e Migrantes avvalendosi della collaborazione di organizzazioni internazionali, strutture pubbliche nazionali, università, enti locali e organizzazioni sociali che si occupano di integrazione, pubblicano i dati

sull'immigrazione ritenendoli indispensabili per sollecitare una riflessione mirata e interventi proficui.

Nel 2009 il tema centrale del Dossier si sintetizza in due parole "Conoscenza e solidarietà", traendo ispirazione dalle encicliche di Benedetto XVI ("Caritas in Veritate", del 29 giugno 2009, e "Deus Caritas est" del 25 dicembre 2005), e condividendo la posizione che l'Agenzia Europea per i Diritti Fondamentali ha

sottolineato nel suo ultimo rapporto: la disinformazione e la scarsa consapevolezza sono fattori che fanno crescere il razzismo.

La crisi economica internazionale ha avuto forti ripercussioni sul mercato del lavoro di tutti i paesi europei: in Spagna il numero di lavoratori immigrati chiamati dal datore di lavoro è passato da 200 mila del 2007, a 137 mila del 2008, e così nel Regno Unito, in Irlanda, in Francia, è diminuito il

numero dei lavoratori immigrati: la preoccupazione della crisi ha spinto molti governi europei a dare un giro di vite alle loro politiche per gli ingressi.

Il Dossier collega il contesto italiano e quello mondiale che attraversano un periodo di estrema difficoltà economica, e di crisi finanziaria, ma esorta a non chiudersi all'immigrazione, e, al contrario a considerarla una risorsa per la soluzione dei problemi dell'occidente.

In Italia, in cui la presenza lavorativa degli immigrati rimane necessaria e il meccanismo dei flussi non agevole, è stato positivo disporre la regolarizzazione delle persone che lavorano nel settore domestico e dell'assistenza agli anziani, ma è indispensabile che tale regolarizzazione avvenga in ogni settore lavorativo perché perdurano discriminazioni che pregiudicano il pieno inserimento degli immigrati regolari.

Anche relativamente alla dimensione religiosa occorre inquadrare con serenità un fenomeno che sarà sempre in crescita: la presenza, nel contesto italiano, di cristiani e di fedeli di altre, varie religioni, rende auspicabile, anzi necessario conciliare le differenze, religiose, socio culturali, nel rispetto del nostro contesto normativo per rafforzare il nostro paese e renderlo uno e pluralista. Oggi, secondo l'Agenzia europea per i diritti fondamentali, l'Italia è tra i paesi più intolleranti verso i mussulmani.

Il Dossier 2009 sottolinea che gli immigrati non sono persone dal tasso di delinquenza più alto, non stanno dando luogo ad una invasione di carattere religioso. Occorre coniugare Legalità e Accoglienza perché "la vera sicurezza nasce dall'integrazione" e "va tutelata la dignità della persona", obiettivi espressi dal cardinal Bagnasco e dal segretario generale della CEI, mons. Crociata.

Le acquisizioni di cittadinanza in Italia, sono circa 40 mila l'anno, i matrimoni misti 25 mila l'anno, circa 1 milione le donne immigrate impegnate in lavori di cura delle nostre famiglie.

Dai dati ufficiali del Ministero della Pubblica Istruzione dell'anno scolastico 2008-9, risulta che in Italia, il dato nazionale della percentuale degli alunni stranieri sul totale della popolazione scolastica, è del 7%.

Il numero di alunni di cittadinanza non italiana è di 628.937.

L'incremento annuale è del 9,5% con 54.800 iscritti in più.

Le alunne sono il 47%, ma nelle secondarie raggiungono il 50%. Ottengono buoni risultati e un maggior successo scolastico rispetto ai maschi forse motivate da maggiori aspirazioni formative perché, provenendo da paesi

in cui non sempre sono offerte alle donne pari opportunità, dimostrano di apprezzare una società in cui l'emancipazione femminile è fortemente voluta, anche se ancora non completamente raggiunta.

Le origini degli studenti delineano un variegato panorama e l'analisi dei dati mostrano che nel corso del tempo vi è stata una continua evoluzione e trasformazione delle caratteristiche della loro provenienza. Nel caso della scuola si deve tener conto che in gran parte dei casi non parliamo di veri e propri immigrati, ma dei loro figli, e quindi non tanto dell'immigrazione attuale quanto degli effetti dei flussi passati. Una delle caratteristiche del-

l'immigrazione italiana è sempre stata l'estrema varietà dell'origine dei flussi e oggi, a più di 30 anni dai primi arrivi si delinea una nuova geografia umana del paese Italia.

**CONCESSIONE DELLA CITTADINANZA**  
Cresce il numero di studenti di cittadinanza straniera, ma nati in Italia: sono 233.051, 34.000 in più dell'anno scorso. Per il momento sono iscritti nella scuola d'infanzia e nella primaria.

La presenza di giovani spesso nati nel nostro paese e formati nella nostra scuola evidenzia sempre più un nostro "nervo scoperto" riguardante la concessione della cittadinanza.

#### Ministero dell'Interno: acquisizioni di cittadinanza

ITALIA. Concessioni di cittadinanza per motivo e area territoriale (2007)

Area	PER MATRIMONIO				PER RESIDENZA				Totale concessioni	% di area
	F	M	Totale	% di area	F	M	Totale	% di area		
Piemonte	2.274	350	2.624	8,3	153	496	649	9,5	3.273	8,5
Valle d'Aosta	67	16	83	0,3	8	11	19	0,3	102	0,3
Lombardia	3.569	787	4.356	13,8	481	1147	1.628	23,7	5.984	15,6
Liguria	915	146	1.061	3,4	40	81	121	1,8	1.182	3,1
<b>Nord Ovest</b>	<b>6.825</b>	<b>1.299</b>	<b>8.124</b>	<b>25,7</b>	<b>682</b>	<b>1.735</b>	<b>2.417</b>	<b>35,2</b>	<b>10.541</b>	<b>27,4</b>
Trentino A.A.	503	100	603	1,9	49	167	216	3,2	819	2,1
Veneto	2.587	431	3.018	9,5	247	522	769	11,2	3.787	9,8
Friuli V.G.	829	144	973	3,1	59	106	165	2,4	1.138	3,0
Emilia R.	1.979	290	2.269	7,2	297	802	1.099	16,0	3.368	8,8
<b>Nord Est</b>	<b>5.898</b>	<b>965</b>	<b>6.863</b>	<b>21,7</b>	<b>652</b>	<b>1.597</b>	<b>2.249</b>	<b>32,8</b>	<b>9.112</b>	<b>23,7</b>
Toscana	1.861	291	2.152	6,8	152	252	404	5,9	2.556	6,6
Umbria	343	39	382	1,2	39	62	101	1,5	483	1,3
Marche	787	102	889	2,8	68	157	225	3,3	1.114	2,9
Lazio	2.011	360	2.371	7,5	325	431	756	11,0	3.127	8,1
<b>Centro</b>	<b>5.002</b>	<b>792</b>	<b>5.794</b>	<b>18,3</b>	<b>584</b>	<b>902</b>	<b>1.486</b>	<b>21,7</b>	<b>7.280</b>	<b>18,9</b>
Abruzzo	633	78	711	2,2	50	70	120	1,8	831	2,2
Molise	132	10	142	0,4	4	2	6	0,1	148	0,4
Campania	887	109	996	3,2	104	69	173	2,5	1.169	3,0
Puglia	416	88	504	1,6	61	69	130	1,9	634	1,6
Basilicata	126	17	143	0,5	7	12	19	0,3	162	0,4
Calabria	424	56	480	1,5	16	23	39	0,6	519	1,3
<b>Sud</b>	<b>2.618</b>	<b>358</b>	<b>2.976</b>	<b>9,4</b>	<b>242</b>	<b>245</b>	<b>487</b>	<b>7,1</b>	<b>3.463</b>	<b>9,0</b>
Sicilia	823	119	942	3,0	52	106	158	2,3	1.100	2,9
Sardegna	259	52	311	1,0	7	16	23	0,3	334	0,9
<b>Isole</b>	<b>1.082</b>	<b>171</b>	<b>1.253</b>	<b>4,0</b>	<b>59</b>	<b>122</b>	<b>181</b>	<b>2,6</b>	<b>1.434</b>	<b>3,7</b>
<b>Totale</b>	<b>21.425</b>	<b>3.585</b>	<b>25.010</b>	<b>79,1</b>	<b>2.219</b>	<b>4.601</b>	<b>6.820</b>	<b>99,5</b>	<b>31.830</b>	<b>82,7</b>
Resid. Estero	3.645	2.955	6.599	20,9	25	12	37	0,5	6.636	17,3
<b>Totale</b>	<b>25.070</b>	<b>6.540</b>	<b>31.609</b>	<b>100,0</b>	<b>2.244</b>	<b>4.613</b>	<b>6.857</b>	<b>100,0</b>	<b>38.466</b>	<b>100,0</b>

ITALIA. Concessioni di cittadinanza per nazionalità del richiedente e motivo (2007)

Nazionalità	PER MATRIMONIO				Nazionalità	PER RESIDENZA			
	F	M	Totale	% su totale		F	M	Totale	% su totale
Romana	3.191	182	3.373	10,7	Marocchina	392	1.583	1.975	28,8
Argentina	1.265	1.098	2.363	7,5	Albanese	243	493	736	10,7
Brasiliana	1.583	298	1.881	6,0	Tunisina	65	349	414	6,0
Marocchina	1.398	477	1.875	5,9	Egiziana	42	244	286	4,2
Albanese	1.493	377	1.870	5,9	Ghanese	98	161	259	3,8
Ucraina	1.375	10	1.385	4,4	Bosniaca	69	112	181	2,6
Cubana	1.173	179	1.352	4,3	Croata	81	83	164	2,4
Russa	1.169	15	1.184	3,7	Romana	74	62	136	2,0
Polacca	1.147	14	1.161	3,7	Peruviana	85	50	135	2,0
Colombiana	862	133	995	3,1	Cinese	54	78	132	1,9
Venezuelana	692	303	995	3,1	Indiana	24	89	113	1,6
Swizzera	496	396	892	2,8	Iraniana	38	75	113	1,6
Dominicana	795	96	891	2,8	Capoverdiana	87	24	111	1,6
Moldava	738	15	753	2,4	Srilankese	26	82	108	1,6
Peruviana	640	108	748	2,4	Macedone	25	82	107	1,6
Ecuadoriana	624	108	732	2,3	Filippina	71	34	105	1,5
Tunisina	227	279	506	1,6	Polacca	53	41	94	1,4
Nigeriana	376	43	419	1,3	Libanese	17	70	87	1,3
Egiziana	147	271	418	1,3	Eritrea	59	22	81	1,2
Statunitense	221	154	375	1,2	Somala	38	41	79	1,2
<b>Totale</b>	<b>25.069</b>	<b>6.540</b>	<b>31.609</b>	<b>100,0</b>	<b>Totale</b>	<b>2.244</b>	<b>4.613</b>	<b>6.857</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes. Elaborazioni su dati del Ministero dell'Interno

Per curiosità riporto un dato che mi ha fatto riflettere. Nel 2007, in Sicilia, regione che conta un'esperienza trentennale di residenze di stranieri, sono state concesse 940 cittadinanze per matrimonio e 158 per residenza.

I dati del Ministero degli interni confermano che anche a livello nazionale il numero di acquisizione di cittadinanza, motivata da "matrimonio", è maggiore di quello motivato da "residenza".

Questa riflessione mette l'accento su un problema che molti non vogliono risolvere, una realtà di una immigrazione laboriosa e che vive nel rispetto delle leggi italiane che viene disconosciuta volutamente. Non sono riconosciuti i diritti di chi, provenendo da altre nazioni, da più di trenta anni lavora in Italia, rispetta la nostra Costituzione e le nostre leggi e ha formato una famiglia mettendo al mondo dei figli.

Questa incoerenza pesa per una reale integrazione sociale economica e culturale del fenomeno migratorio e non favorisce in una prospettiva futura di realizzare un'Italia più forte capace di utilizzare il fenomeno migratorio, realtà ormai strutturale, come elemento imprescindibile di sviluppo in una Europa cosmopolita.

L'inserimento scolastico è fra i principali strumenti di integrazione.

#### ESITI CONSEGUITI NEL 2007-2008

Dai dati statistici della Caritas, parziali perché manca il dato relativo al quinto anno delle secondarie di secondo grado, si rileva una tendenza generale di una incidenza più bassa di stranieri nell'ultimo anno di ciascun grado scolastico.

Ciò fa pensare a una maggiore difficoltà che hanno gli stranieri nella conclusione degli studi ma anche ad una minore presenza di stranieri soprattutto nelle superiori.

Le motivazioni possono essere addebitate all'età della popolazione scolastica che al momento è rappresentata da minori in età di scuola primaria, ma anche da necessità pratiche che spingono i giovani emigrati a trovare un lavoro o per contribuire economicamente al reddito familiare, o per ottenere un permesso di soggiorno sganciato da quello della famiglia, una volta compiuti i diciotto anni. Risulta che studenti di cittadinanza estera hanno maggiore difficoltà nello studio e ciò fa riflettere sulla criticità del complessivo processo di inserimento attivato per l'alunno sia da parte della società italiana sia da parte della comunità di origine.

#### LEGGE N. 94 /2009: "DISPOSIZIONI IN MATERIA DI SICUREZZA"

Ma in questo momento la Legge n. 94 /2009, "Disposizioni in materia di sicurezza", potrebbe avere una ricaduta pesante sui dati attuali.

Infatti se da una parte l'iscrizione a scuola così come le cure sanitarie, è stata esclusa dal novero degli atti civili per i quali è divenuta obbligatoria l'esibizione di un regolare titolo di soggiorno, d'altra parte l'introduzione di reato penale di clandestinità obbliga tutti i pubblici ufficiali a denunciare chi commette tale reato, per cui molti presidi, insegnanti, segretari di scuole, sono in una condizione di estrema incertezza che sarebbe bene chiarire e togliere ambiguità interpretative. Infatti l'eccezione all'esibizione del permesso di soggiorno è, tra l'altro prevista per la formazione scolastica obbligatoria (fino ai 16 anni). Questa definizione lascerebbe scoperti gli allievi che debbono terminare gli studi superiori intrapresi o che abbiano compiuto tale età. Resterebbero esclusi gli ultimi anni delle superiori e l'esame di diploma professionale e di maturità.

Le raccomandazioni del Parlamento europeo che ha sempre sollecitato politiche di integrazione per i giovani di origine immigrata volte a garantire un adeguato livello di istruzione verrebbero disattese.

#### ITALIA. Iscritti di cittadinanza straniera alle secondarie di II grado per tipologia di istituto (a. s. 2008-2009)

Tipologia di istituto	Totale iscritti	Isritti stranieri	Incidenza stranieri su tot.	% di istituto italiani	% di istituto stranieri
Liceo classico	292.003	4.296	1,5	10,7	3,3
Liceo scientifico	618.632	12.794	2,1	22,8	9,8
Liceo linguistico	17.357	430	2,5	0,6	0,3
Liceo socio-psico-pedagogico	220.891	6.627	3,0	8,1	5,1
Liceo artistico	43.588	1.457	3,3	1,6	1,1
Istituto tecnico	917.200	49.365	5,4	33,8	38,0
Istituto professionale	551.117	52.752	9,6	20,3	40,6
Istituto d'arte	55.900	2.291	4,1	2,1	1,8
<b>Totale</b>	<b>2.716.688</b>	<b>130.012</b>	<b>4,8</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

FONTE: Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes. Elaborazioni dati Ufficio Studi e Programmazione MPI

#### ITALIA. Studenti ammessi agli esami sul totale degli scrutinati: confronto tra italiani e stranieri (a. s. 2007-2008)

Anno	PRIMARIA			SEC. I GRADO			SEC. II GRADO			TOTALE GRADI SCOLASTICI		
	Italiani	Str.	differenza	Italiani	Str.	differenza	Italiani	Str.	differenza	Italiani	Str.	differenza
I	99,4	96,9	-2,6	96,8	89,1	-7,7	80,2	62,2	-18,1	91,7	84,0	-7,7
II	99,7	98,7	-1,0	96,4	90,4	-6,0	85,7	71,8	-13,9	93,9	89,6	-4,3
III	99,8	99,0	-0,8	97,0	91,5	-5,6	86,0	74,3	-11,7	94,3	92,3	-2,1
IV	99,8	99,2	-0,6	-	-	-	89,2	79,0	-10,2	94,8	94,3	-0,5
V	99,7	98,9	-0,7	-	-	-	-	-	-	99,7	98,9	-0,7
<b>Tot.</b>	<b>99,7</b>	<b>98,5</b>	<b>-1,2</b>	<b>96,7</b>	<b>90,3</b>	<b>-6,4</b>	<b>85,0</b>	<b>69,2</b>	<b>-15,8</b>	<b>94,1</b>	<b>90,1</b>	<b>-4,0</b>

FONTE: Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes. Elaborazioni dati Ufficio Studi e Programmazione MPI



# Il piacere di leggere

di **Elisabetta Bolondi**

**Sandra Puccini**

**Nude e crudi: femminile e maschile nell'Italia di oggi.**

**Donzelli 2009**

La sua professione di antropologa ed il fatto di essere figlia di un regista e nipote di uno scrittore consentono a Sandra Puccini uno sguardo aperto ad ogni aspetto della nostra società, a partire dalla sua autobiografia. Uno sguardo non solo accademico ma profondamente calato nella realtà del nostro immaginario collettivo, come si è andato formando e modificando negli ultimi 30/40 anni, sostanzialmente per la pervasività della televisione commerciale che ha prodotto una vera e propria mutazione antropologica che, pur essendo sotto gli occhi di chi è appena attento, nelle pagine di questo saggio viene analizzata con una straordinaria varietà di punti di vista e con grande acutezza. Dalla prima immagine con cui il libro si apre (quella dei gabbiani che volteggiano come impazziti nel cielo notturno romano sopra l'Altare della patria, producendo in chi li osserva un senso di spaesamento) l'autrice ci accompagna all'interno dei fenomeni comunicativi più significativi degli ultimi decenni: ecco la lettura attenta delle soap opera provenienti dall'America, Dallas e Dynasty, che hanno caratterizzato i comportamenti socio-culturali di milioni di donne e che ne hanno improntato stili di vita, abiti, linguaggi; ecco l'avvento dei Reality Show, anch'essi analizzati nelle loro componenti più profonde e perturbanti. Non mancano pagine dedicate alla pubblicità sui settimanali indirizzati alle donne, che daranno origine ad analoghe pubblicazioni destinate agli uomini, ciò che permette all'autrice di leggere l'intercambiabilità dei ruoli di maschile e femminile, che è alla base del suo studio. Particolarmente interessante e ricca di suggestioni la parte del lavoro che la Puccini dedica alla produzione letteraria indirizzata ai più giovani: Moccia, Melissa P. e scrittrici di porno-

grafia vera e propria vengono vivisezionati; i loro prodotti, tutti di grande successo, vengono guardati con la lente dell'antropologa che ricostruisce percorsi connessi con la psicologia di giovani cresciuti all'interno di un universo fatto di pubblicità e di immagini onnipresenti.

Non c'è mai, nel lungo e complesso saggio, un giudizio moralistico o una furba acquiescenza ai modelli che hanno conquistato milioni di persone, non solo adolescenti. Al contrario, lo sguardo attento della studiosa offre a genitori attenti, insegnanti consapevoli, operatori nel mondo della comunicazione intellettualmente corretti, uno strumento essenziale non solo per la comprensione di quanto, pur sotto gli occhi di tutti, è spesso sfuggito all'attenzione, ma anche un manuale, direi, operativo, per coloro che pensano di potersi opporre ad una deriva di abitudini, costumi, comportamenti, che sembra aver portato una società intera ad un imbarbarimento senza ritorno.



**Orhan Pamuk**

**Il museo dell'innocenza**  
**Einaudi 2009**

Era l'istante più felice della mia vita": con questo incipit così chiaro inizia un romanzo lungo, complesso, denso di emozioni ed estremamente coinvolgente sul piano emotivo che il premio Nobel Pamuk ha scritto dando voce al protagonista, il signor Kemal, alter ego dello scrittore.

Siamo nei primi anni '70 ad Istanbul dove il trentenne Kemal, voce narrante della storia, ricco e viziato, sta per fidanzarsi con la bella Sibel, ragazza di ottima famiglia, colta, raffinata. In una vetrina vede una borsa di una nota griffe occidentale ed entra nel negozio per regalarla alla futura moglie. Nella boutique lavora come commessa la diciottenne Fusun, di smagliante bellezza, che Kemal riconosce come lontana cugina che aveva frequentato a lungo nell'infanzia. Per i due è un colpo di fulmine che li por-

terà presto ad un rapporto intenso e completo, vissuto quotidianamente in un appartamento di famiglia abbandonato, ad onta del senso di colpa che vive Kemal, legato a Sibel con cui sta per fidanzarsi in un rito mondano e formale che costituisce nella società turca un impegno solenne. Malgrado la furia erotica e sentimentale che ha travolto Kemal, questi ugualmente accetta il fidanzamento ufficiale che si svolge all'Hilton e a cui partecipa anche Fusun. Dopo quella serata, la giovane donna sparisce e comincia la malattia d'amore di Kemal: malattia fisica e psicologica, ossessione amorosa, follia. Egli cerca Fusun ovunque, tenta di nascondere alla fidanzata e agli amici il suo tormento, colleziona oggetti appartenuti o toccati dalla sua amata, trascura il lavoro e la famiglia, finisce per rompere drammaticamente il legame con Sibel. Per otto anni non la rivede Fusun, finché la ritroverà sposata ad un giovane e spiantato cineasta, Feridun, ricevendone un colpo mortale...

Mi fermo nel racconto della lunga e complicata vicenda che coinvolge i vari personaggi, così numerosi da far decidere all'autore di pubblicare un elenco dei loro nomi alla fine del romanzo. In realtà si tratta di un romanzo d'amore, ma anche un romanzo sul collezionismo e sull'idea di museo come luogo da vivere con e per i ricordi; un romanzo sul cinema e sull'amore per i film d'epoca; un romanzo sulla passione travolgente che supera convenzioni e abitudini; un romanzo sulla società turca a cavallo tra tradizione e modernità. Il libro mi ha fatto rivivere atmosfere, sapori e profumi proustiani. La struttura narrativa, con la sua intercambiabilità tra personaggio e autore che si scambiano i ruoli, dà la dimensione della grande potenza narratologica di Pamuk: per questo libro incantevole, pieno di malinconia, di delicata e sensibile analisi dei palpiti del cuore, così fedele nella ricostruzione storico-sociale di un'intera stagione della Turchia che si prepara ad entrare in Europa, il suo Nobel mi appare davvero meritato.



**Chiara Ingrao**

**Dita di dama**

**La Tartaruga edizioni 2009**

Che grande emozione, direi commo- zione, leggere in forma di romanzo, ben costruito ed orchestrato, le vicende storiche degli anni '70, cominciando proprio da quell'autunno caldo

del 1969, che finì nel sangue della strage di Piazza Fontana a Milano.

La voce narrante della storia è Francesca, studentessa di legge, amica del cuore di Maria. Le due ragazze vivono in una casa popolare di Casal Bertone, hanno vissuto insieme tutta l'infanzia, ma finita la scuola hanno diviso le loro strade e Maria, dalle mani bellissime (le sue sono proprio dita di dama), accetta a malincuore di diventare operaia in una fabbrica di televisori. La vita delle donne nella linea di montaggio è descritta fin nei dettagli più crudi: orari massacranti, controllori severi, tempo minimo per le funzioni corporali. Una specie di lager, finché la coscienza femminile e le lotte operaie dell'autunno caldo arrivano anche dentro i capannoni della Voxson: la timida Maria diventerà presto una rappresentante della parte più agguerrita delle lavoratrici e, aiutata da compagne determinate a migliorare una volta per tutte la loro vita in fabbrica, scalerà i gradi della rappresentanza sindacale fino a divenire delegata FIOM, con una serietà ed un impegno che rischieranno di rovinare la vita sentimentale con il compagno Peppe, timoroso e poco agguerrito. Nel libro si ripercorrono le fasi salienti della storia del sindacato operaio, le lotte per l'approvazione dello Statuto dei lavoratori che cambierà finalmente la qualità del lavoro in fabbrica, le bombe sui treni, l'approvazione della legge sul divorzio, gli scontri di Reggio Calabria, la grande manifestazione dei metalmeccanici a Roma, Trentin, Ciccio Franco... I capitoli del libro sono intitolati con versi danteschi, quasi a ribadire l'epicità degli avvenimenti narrati, in cui pubblico e privato, amore e politica, sindacato e partito, si mischiano e si integrano. Consiglio a tutti questo libro.



**Francesca Sanvitale**  
L'inizio è in autunno  
Einaudi 2008

In questo romanzo, che somiglia anche ad una riflessione filosofica sullo scorrere del tempo, sulla solitudine, sul dolore del distacco, sulla malattia, sulla incapacità di vivere affetti duraturi, Francesca Sanvitale sembra aver voluto concentrare i temi

fondamentali della sua narrativa, quelli che nei suoi libri precedenti erano disseminati in luoghi diversi e che invece qui si concentrano soprattutto nella figura dello psicanalista Michele, medico in un ospedale

romano, colto, all'inizio dell'autunno, nelle strade intorno a San Pietro, da una crisi profonda che lo rende estraneo a se stesso. Il misterioso incontro in una modesta trattoria del quartiere Prati con Hiroshi, un restauratore che ha lavorato al grande affresco del Giudizio Universale nella Sistina, fa partire l'enigma che costituisce la metafora del romanzo. Altri personaggi si aggiungono nel corso della narrazione, soprattutto Miriam, la misteriosa pittrice ammalata di cui Michele imprevedibilmente si innamora e che accompagnerà fino alla fine, consapevole che quella è l'occasione di vivere un grande dolore che potrà fargli superare la sua cronica depressione. Inutile riassumere un libro che va letto, meditato, riletto, tante sono le suggestioni, i rimandi, le citazioni, le emozioni profonde che un lettore sensibile ed attento può trarre da un romanzo così dolorosamente vero, così appassionante perché l'autrice, raccontando le angosce di Michele, i suoi rovelli mentali, ci trasmette il male di vivere del nostro tempo che è dentro tutti noi, senza eccezione. Una nota sulla straordinaria capacità di scrittura della Sanvitale, la cui lingua è colta e raffinata ma mai estetizzante, sempre aderente alla realtà rappresentata, piena di immagini e di colori che ci restituiscono, come in tanti dipinti, le atmosfere di una Roma colta nei vari momenti del giorno e nelle diverse stagioni: il lilla del glicine, i rossi del tramonto, i grigi degli anonimi quartieri umbertini sono esempi di una rara capacità di costruire pagine pensate e nei più piccoli dettagli. Alcuni termini ricorrenti, penso alla parola ologramma, ritornano come parole chiave di un raccontare soffuso da un'aria leggera, impalpabile come il pensiero, difficile da definire.



**Tom Perrotta**  
Intrigo scolastico  
E/O 2009

L'autore di questo romanzo di ambiente scolastico è molto noto negli Stati Uniti e solo recentemente è stato tradotto da noi grazie alle lodi che fa dei suoi romanzi l'amatissimo Nick Hornby. Ecco allora che nella High School di Winwood, piccola e insignificante cittadina della east coast americana, sta per avvenire l'elezione del rappresentante d'istituto, carica annuale ambitissima, che si svolge con tutti i riti di una vera elezione democratica, con tanto di campagna elettorale, lotta strenua fra i contendenti, appoggiati o combattuti dalle diverse compagini studentesche.

L'originalità del romanzo sta nella struttura narrativa: ognuno dei cinque personaggi parla in prima persona raccontando gli avvenimenti dal proprio punto di vista, soggettivamente, rendendo dunque i fatti narrati materia di indagine e di presa di posizione da parte del lettore. Ecco dunque il prof e l'atleta della scuola Paul Warren, dal professore stesso promosso e supportato; la sua ragazza Lisa Flanagan, che studia per affermarsi in politica e vede nella campagna elettorale per il suo ragazzo una palestra di apprendistato; la sfidante Tracy Flick, ambigua e solitaria, ambiziosissima come sua madre; da ultima compare come outsider la sorella piccola di Paul, Tammy Warren, problematica ragazzina alle prese con la gelosia nei confronti del fratello e soprattutto di Lisa, per la quale nutre un'incipiente passione omosessuale che non riesce del tutto a vivere ed accettare. Insomma gli ingredienti ci sono tutti per svolgere un intenso racconto con un finale non scontato, dove i diversi personaggi sono costretti ad uscire allo scoperto rivelando anche a se stessi segreti inattesi e inconfessabili: nessuno di loro, infatti, alla fine del racconto, sarà più quello che credeva... Un romanzo di iniziazione collettiva, una seduta psicoanalitica di gruppo: così ci appare alla fine "Intrigo scolastico", che rivela un autore veramente abile nell'esaminare le caratteristiche di un mondo giovanile, quello dell'anno scolastico 1993, che precorre ed anticipa temi e problematiche che nelle nostre scuole si stanno cominciando a vivere solo da poco tempo. Libro consigliato a studenti ed insegnanti!

# Calder, un artista in movimento

di Susanna Miligi

*"Calder non suggerisce nulla: cattura dei movimenti reali, vivi, e li plasma. I suoi mobile non significano nulla, non rimandano a nulla se non a se stessi: esistono e basta, sono assoluti. Del mare Valéry usava dire che ricomincia di nuovo, sempre nuovo. Un oggetto di Calder è come il mare. E' come un motivo di jazz, unico ed effimero, come il cielo, come l'alba. Se vi è sfuggito, vi è sfuggito per sempre".* Così Jean-Paul Sartre, amico ed estimatore dello scultore statunitense, condensava il senso portentoso della creatività di Alexander Calder, colui che sfidò la forza di gravità, l'ingegnere visionario e lirico, l'artista americano che rivoluzionò la scultura conferendole una dimensione "aerea", una natura fluida e lieve, e la prodezza del movimento.

Roma, per la prima volta, celebra con una mostra al Palazzo delle Esposizioni (23 ottobre 2009 - 14 febbraio 2010), l'artista statunitense Alexander Calder, nato a Lawnton in Pennsylvania nel 1898 e deceduto a New York nel 1976, uno dei maggiori interpreti del rapporto arte e movimento, divenne famoso per l'invenzione delle sculture conosciute con il nome di "mobile", icone tra le più celebri della modernità, cui fu Marcel Duchamp a dare il nome.

Questa vasta mostra monografica è curata dal nipote dell'artista Alexander Rower, presidente della Calder Foundation di New York, e ripercorre tutta la carriera attraverso i lavori monumentali e in scala senza tralasciare quelli meno noti. Si parte dalla ricerca iniziale dell'artista, caratterizzata da uno spirito figurativo con piccole sculture create quando Calder era un bambino: nel 1909, mentre Calder era al quarto anno di scuola, creò, come regalo di Natale per i propri genitori, una cane e una papera da un foglio di ottone. Le sculture erano tridimensionali e quella della papera era addirittura cinetica, poiché dondolava se delicatamente toccata: queste opere sono frequentemente citate come precoci esempi dell'abilità di Calder.

La mostra offre un'occasione non solo per conoscere il protagonista dell'arte cinetica in tutta la sua completezza, ma anche per riflettere e comprendere le complesse dinamiche dell'arte contemporanea della seconda metà del Novecento che si trovava a metà fra le premesse delle Avanguardie e il mondo che stava cambiando. Infatti

proprio lo stesso Calder si legò all'Europa delle avanguardie storiche, alle ricerche postcubiste, al surrealismo, al secondo futurismo, all'astrattismo, che consumò dal 1926 quando si trasferì a Parigi, per poi seguire l'epopea postmoderna dell'invenzione degli "hanging mobile", "standing mobile" e "stabiles" (le sculture da terra così nominate da Hans Harp) che hanno forgiato nell'immaginario collettivo il suo stile. Divenne questa una svolta importante che lui stesso commentò nel 1932: "Perché l'arte deve essere statica? Se osservi un'opera astratta, che sia una scultura o un quadro, vedi un'intrigante composizione di piani, sfere e nuclei che non hanno senso. Sarebbe perfetto, ma è pur sempre arte statica. Il passo successivo nella scultura è il movimento". Ecco allora la sfida dell'artista lanciata alla staticità e alla forza gravitazionale, con il grandioso "Pit-tsburgh" il gigantesco mobile sospeso sulle teste dei visitatori; i "White Panel" e "Red Panel" (1938), dove oggetti astratti in primo piano hanno ripercussioni sui pannelli dello sfondo; opere di gioielleria, realizzate a mano da Calder e create per amici e familiari.

Si possono ammirare le "Costellazioni" creature "aperte" frutto di trame avvincenti di fili metallici e elementi di legno; gli equilibristi virtuosi di "Parasite" e "Blue Feather"; le "Towers" che esaltano le potenzialità del filo di ferro; fino all'acquario immaginario di Calder con i suoi "Glass Fish", i pesci di vetro luccicanti e iridescenti.

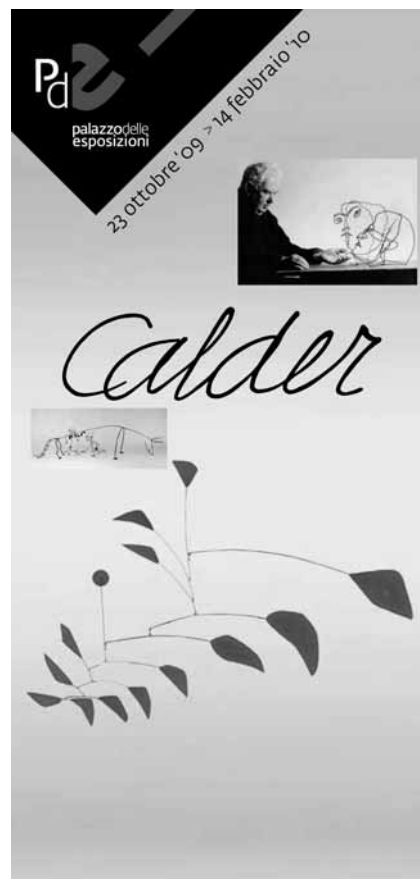
Infine, a ulteriore testimonianza della completezza della mostra, ci si può recare al secondo piano del Palazzo delle Esposizioni dove è allestita una vasta collezione di fotografie di Ugo Mulas sull'artista Calder, curata da Pier Giovanni Castagnoli per l'Archivio Ugo Mulas di Milano.

Si passa attraverso una selezione di circa ottanta immagini, tutte stampe ai sali d'argento su carta baritata, realizzate dallo stesso autore e risalenti agli anni 1963-1968, scattate nelle case-studio abitate dall'artista a Roxbury nel Connecticut o a Saché in Francia, ma anche in altri luoghi che videro la presenza di Calder e delle sue opere.

Nel 1973, Mulas dedicò un testo a Calder intitolato "L'amicizia" (riprodotto nel catalogo della attuale mostra), nel quale leggiamo: "L'ambiente, l'uomo, l'amicizia hanno influito, spesso in modo decisivo,

sul mio lavoro. E Calder ne è stato un protagonista. Per lui volevo fare qualcosa di molto bello, volevo delle fotografie che fossero significative del suo atteggiamento - dell'aspetto giocoso della sua opera - e poi fotografie affettuose, con la moglie, con le figlie coi nipoti, nella casa americana, a Roxbury, in quella sull'Indre, a Saché, insomma foto da album ricordo. Dalle foto non doveva trasparire altra intenzione che quella di dichiarare il mio amore per la sua opera e la gioia che mi dava la sua amicizia.

Un omaggio totale cercando di cogliere anche l'aspetto fisico, da patriarca un po' ironico, un po' burlesco. Mi piaceva il fatto che si dedicava a tutto con uguale intensità, che riuscisse a costruire dei forchettoni o dei mestoli per la cucina non meno belli delle sue sculture (...) l'impegno e l'abilità con cui si muove per realizzare delle teste o delle figure con un solo filo di ferro, senza mai tagliarlo (...) oppure le gouaches fatte senza pennelli, giocando sul movimento e l'inclinazione del foglio (...).



# La scuola nella società multiculturale

## Convegno FNISM a Torino

di **Donata Moretti\***

A Torino, nel Salone della Casa Valdese, per tutta la giornata dello scorso 10 novembre, si è tenuto un interessante convegno sul tema "La scuola nella società multiculturale. Integrazione sociale e difesa delle identità culturali", organizzato dalla sezione torinese della FNISM in collaborazione con l'Associazione Ex allievi del Liceo Classico V. Alfieri di Torino.



L'idea è nata dall'esigenza, avvertita ormai anche dagli insegnanti dei licei, di capire quali strategie e

didattiche siano più adatte a trasmettere i contenuti culturali dei nostri curricoli scolastici agli alunni immigrati di prima, ma anche di seconda generazione, che spesso incontrano difficoltà nell'apprendimento e ottengono scarsi risultati nel profitto.

La nostra scuola, in generale, tende a moltiplicare le offerte formative, che trasformano spesso il ragazzo in globe-trotter, che nella stessa mattina passa da una disciplina all'altra, da un argomento all'altro: noi premiamo la velocità, mentre gli orientali, per esempio, la ritengono sintomo di superficialità. Ora, è esperienza comune a molti docenti che, in conseguenza di ciò, gli alunni indiani, senza cadere in stereotipi banalizzanti, nello svolgere i compiti a casa, impiegano forse tutto il pomeriggio per tradurre, poniamo, un passo dal latino, dandone una versione accuratissima, non avendo, però, poi più il tempo per studiare le altre materie. Esistono dunque stili di apprendimento diversi? E, se sì, come conciliare queste diversità, integrando gli stranieri, senza annullare i caratteri di civiltà, delle cui categorie culturali, forse, potrebbe esser utile che imparassimo a servirci?

Per educare alla democrazia dei veri "cittadini del mondo", tutti sappiamo che dobbiamo superare la nostra visione eurocentrica, che considera

l'Occidente come solo portatore di civiltà ai popoli "barbari", ma ciò comporta anche la messa in discussione del pensiero logico-razionale, che noi poniamo come unico strumento utile alla comprensione della realtà? Bisognerà, dunque, rivalutare altre forme di pensiero extra- e sovra-razionali, alcune delle quali, peraltro, sin dall'antichità greca hanno contribuito a fondare la "sapienza"?

Consapevoli dunque del fatto che la futura scuola del pianeta globalizzato non potrà limitarsi ad un approccio "multiculturale", nel senso del puro e semplice riconoscimento e rispetto delle altre civiltà, ma dovrà mirare all'"interculturalità", cioè a creare una nuova cultura, in cui tutti si relazionino e si arricchiscano reciprocamente, abbiamo chiesto ad alcuni esperti, invitati al convegno, di aiutarci a riflettere su alcune possibili modalità di soluzione di questo enorme problema.

Le relazioni del mattino hanno dato un contributo prevalentemente teorico, mentre quelle del pomeriggio, dopo la proiezione di un cortometraggio ("Il muccale" di Roberta Zandrini del Museo del Cinema di Torino), che ha dimostrato le potenzialità del linguaggio audiovisivo al fine di abbassare le barriere linguistiche, hanno presentato esperienze metodologico-didattiche, già effettuate in diversi ambiti scolastici.

Dopo i saluti delle Istituzioni, ha preso la parola Francesco Ciafaloni, esponente del Comitato "Oltre il razzismo", sul tema: "Gli alunni stranieri a Torino: provenienze e caratteristiche". Il relatore ha parlato di una crescita percentuale, costante in questi ultimi anni, nelle scuole torinesi di ogni ordine e grado, degli allievi stranieri, provenienti soprattutto, nell'ordine da Romania, Marocco, Albania, Cina, Perù, Filippine ed Egitto, ma ha sottolineato che le differenze culturali tra gli alunni ormai per lo più di seconda generazione, posto che ci siano, dipendono essenzialmente dalle condizioni sociali e di istruzione dei componenti il nucleo familiare, esattamente come avviene per i figli di italiani: ha esortato, quindi, a non fare facili contrapposizioni, ma ad esaminare caso per caso. Poiché incontrano le maggiori difficoltà coloro che, per esempio, hanno pochi libri in casa, o non parlano italiano in famiglia, diventa fondamentale a scuola la presenza di mediatori non solo linguistici, ma anche culturali, per affrontare i problemi, che pos-

sono sorgere a causa soprattutto di diversità di costumi, a difesa dei quali i genitori eventualmente insorgono contro la scuola. E' ovvio che per ciò occorrerebbe lo stanziamento di adeguati mezzi finanziari...

Invece l'intervento di Licia Olivi (formatore UTS) ha affrontato direttamente il tema: "Le difficoltà linguistiche e cognitive", incontrate da ragazzi non italofoni, non parlanti e/o parlanti molto limitati al momento dell'inserimento nella scuola italiana. Esistono, secondo la relatrice, delle variabili che influenzano l'apprendimento, che possono essere di tipo culturale (per esempio, la maggiore o minore prossimità della lingua uno dalla lingua due), personale, sociale, connesse alle esperienze scolastiche pregresse, nonché all'ambiente scolastico di inserimento, non sempre preparato in tutte le sue componenti (segreteria, personale ausiliario, corpo docente e direttivo) ad accogliere pienamente il nuovo arrivato. Pur esortando anch'ella ad evitare facili stereotipi, ha sottolineato che esistono differenze negli stili di apprendimento veicolati dalla lingua, vero software mentale, e dalla cultura d'origine: ci sono civiltà che privilegiano un apprendimento di tipo sensoriale (visivo, verbale, musicale) o cinestetico (corporeo), in alcune si memorizzano immagini, in altre stringhe, mentre noi privilegiamo il canale uditivo (lezioni, interrogazioni) e la scrittura, sollecitando poco la memoria. E' utile allora per l'insegnante conoscere, per esempio attraverso schede sociolinguistiche, il vissuto degli allievi, senza escluderne i problemi, le emozioni, i desideri. Tra l'assimilazione, che implica la perdita della L1, e la preservazione, che, all'opposto, induce a uno studio puramente strumentale della L2, è preferibile l'adattamento, che mette sullo stesso piano il mantenimento della L1 e l'apprendimento della L2, per poter trasferire i contenuti dall'una all'altra, sicché il bilinguismo non sia sottrattivo (L2 alta), ma additivo (L1 alta). Certo, se la distanza tra L1 e L2, come nel caso del cinese, è grande, fortissimi sono i rischi di isolamento e di frustrazione, soprattutto nella scuola superiore, in cui si comunica meno: sarà allora opportuno riconoscere che ognuno ha i suoi tempi di apprendimento, che vanno rispettati, rallentando il ritmo; bisognerà evitare di utilizzare una lingua astratta, espressioni idiomatiche...occorre in sostanza far uso di una

didattica varia, adatta ai vari tipi di intelligenza e stili di apprendimento. Ovviamente, per conseguire questo risultato, è fondamentale che la distribuzione degli alunni sia il più possibile equa e omogenea, evitando la formazione di classi con un numero eccessivo di stranieri.

Successivamente, in un intervento dal titolo "Accoglienza e oltre. Pratiche di inserimento di ragazzi non italo-foni: punti di forza e criticità", Graziella Pozzo (USR Piemonte, Lend) ha presentato i risultati della ricerca azione "Ci siamo anche noi", condotta da Lend (Lingua e nuova didattica) e AVIMES (Auto Valutazione di Istituto per il Miglioramento e l'Efficacia della Scuola) di Torino, e sostenuta dall'USR Piemonte, che ha riguardato un gruppo di insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado e si è avvalsa di vari strumenti, tra cui il Focus group e la ricerca sul campo, per l'investigazione delle pratiche di classe. La relatrice ha sottolineato innanzitutto il valore formativo della ricerca azione, che stimola l'insegnante all'ascolto e ad osservare situazioni problematiche da più punti di vista, a decentrarsi e rivedere pratiche spesso automatizzate, trovando soluzioni nuove ed efficaci. In particolare mi è sembrata ricca di stimoli positivi la sollecitazione a riflettere sul disorientamento che spesso coglie il docente di italiano due di fronte all'alto numero di errori diversi nelle produzioni di lingua, elaborate da alunni stranieri: cosa occorre dunque fare? La relatrice ha proposto di non ignorare gli aspetti positivi, né fare un indebito collegamento tra lo sviluppo cognitivo e quello linguistico, ma, soprattutto, abituarsi a un tipo di valutazione che miri a valorizzare l'errore come finestra sul mondo cognitivo dell'allievo: ciò implica un rovesciamento dell'idea stessa di errore, su cui bisognerebbe che tutti noi docenti ci interrogassimo al momento della valutazione di una verifica dell'apprendimento di qualunque contenuto disciplinare. Infine mi è parso molto utile soffermarci a riflettere sulla maggiore o minore utilità di alcune pratiche didattiche diverse, che si rivelano poi falsamente alternative, come, per esempio, l'insegnamento in laboratorio e quello in classe: infatti, se il primo è più protetto, permette tempi più distesi e maggiore attenzione ai singoli, nella seconda l'allievo ha più stimoli a mettersi in gioco e maggiori opportunità di imparare la lingua dai coetanei italo-foni. Ancora una volta queste considerazioni credo possano essere applicate a per tutte le discipline. Ha quindi concluso gli interventi della mattina Paolo Di Motoli, assegnista di

ricerca per Sociologia dell'Islam presso il Dipartimento di Studi Politici dell'Università di Torino, che ha affrontato il tema: "L'influenza dei fondamentalismi religiosi sull'integrazione degli immigrati". Dopo aver brevemente illustrato la complessità dell'Islam (in cui convergono diversi movimenti fondamentalisti, ora tradizionalisti in senso religioso, ora islamisti radicali a forte componente politica, accanto a culturalisti e secolarizzati), il relatore ha sottolineato come molto dannose appaiano le comunità che hanno perso la coscienza etno-nazionale e, di conseguenza, hanno dato enorme importanza agli aspetti religiosi: sono loro che, pur essendo una minoranza, ma assai desiderosa di riconoscimento, occupano, a volte troppo pesantemente, lo spazio pubblico, con ricadute deva-



stanti sugli altri. Nei rapporti con gli stranieri, al fine di realizzare una convivenza pacifica, che si ottiene certo anche grazie alla scuola, bisogna avere quindi un approccio pragmatico, anziché ideologico. Ora, di fronte ad altri Paesi, che hanno scelto diversi modelli di integrazione (la secolarizzazione forzata in Francia; l'approccio multiculturale inglese, che privilegia i diritti delle comunità rispetto a quelli degli individui; a contestabile secondo il relatore- soluzione olandese, che prevede la creazione di scuole confessionali legate a religioni diverse), da noi non è stata ancora operata una scelta definitiva. D'altronde in Italia arrivano islamici che, a questo proposito, hanno idee diverse, anche perché provengono da Paesi diversi: dall'Africa del nord (Egitto, Marocco, Tunisia), da altri Stati africani (confraternite di senegalesi, che non fanno, però, richieste identitarie e sono scollegati dallo spazio pubblico), dai Balcani (soprattutto albanesi, in gran parte secolarizzati). Da un questionario di recente sottoposto loro, pare che i musulmani, in maggioranza, siano favorevoli a mandare i figli nella

scuola pubblica, semmai con un'ora di religione islamica (anche se i ragazzi imparano in ogni caso la dottrina in un ambiente confessionale), meglio se organizzata dallo Stato, che darebbe maggiori garanzie, anche dal punto di vista culturale, perché si potrebbero far venire esperti dai Paesi d'origine, più competenti: ma per far ciò, evidentemente, manca l'intesa con il Governo italiano. Il problema rimane aperto, ha concluso il relatore, perché non tutti i musulmani sono favorevoli a un insegnamento nella nostra lingua e un'eventuale ora di "storia delle religioni" non è sentita come sostitutiva dell'"ora di Islam", ma certo il solo fatto che si sia acceso questo dibattito mostra che c'è una domanda di integrazione, di cui dobbiamo essere contenti: del resto, pare che si stia rafforzando l'Islam degli Stati, rispetto all'Islam delle moschee, e già alcuni Paesi, come il Marocco, ma, anche se in minor misura, l'Egitto, si stanno occupando di formare specialisti in campo religioso, che fanno alfabetizzazione in arabo, finanziano i corsi e controllano.

Ricchi di spunti di riflessione sono stati anche gli interventi del pomeriggio, che hanno sottolineato le potenzialità del Metodo Feuerstein per una formazione veramente interculturale (Annamaria Capra e Michela Minuto, con la collaborazione di Carlo Rossi), l'utilità della conoscenza del pluralismo religioso come strumento di integrazione (Maria Chiara Giorda, che ha presentato il caso studio di un percorso formativo, a ciò finalizzato e da lei condotto in un liceo torinese) e a cui ha fatto seguito l'illustrazione di alcune esperienze didattiche di successo, già effettuate in alcuni istituti della Provincia di Torino: scuole elementari, medie superiori e inferiori, nonché la Scuola Ebraica di Torino. A conclusione di questa giornata mi pare che sia emerso chiaramente che una scuola multi-etnica presenta certamente delle grosse problematicità, che vanno affrontate, anche se sono di difficile soluzione, ma essa rappresenta un'inesauribile fonte di arricchimento, perché sia i docenti, sia gli allievi e i loro genitori, hanno per la prima volta l'occasione di dialogare con persone portatrici di culture diverse, con cui confrontarsi, senza perdere la propria identità, al fine di costruire una civiltà nuova, negli usi, nei valori, negli stili di pensiero. Ma, perché si ottenga qualche risultato positivo e durevole, occorre che diventiamo tutti più aperti, flessibili, critici e autocritici.

\*Fnism Torino

# SORRISlamo

## Una mostra per la gioia dei bimbi

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

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

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

Al concorso è seguita la mostra, allestita nella Chiesa di San Giacomo degli Italiani, sede della UCAI di Napoli, dove state esposte tutte le opere pervenute.

I disegni hanno rivelato, nella spontaneità esecutiva, la gioia di vivere dei bambini, che seppure sottoposti ad interventi chirurgici e terapie continue, non perdono la visione di mondo colorato, dove predomina il "sorriso" di un SOLE, caldo e splendente. Un elogio particolare va a tutte le insegnanti dei piccoli ed alla Dirigente Rosaria Carannante, per aver favorito, interpretando in pieno lo spirito del concorso, la naturale semplicità esecutiva dei partecipanti, specie quelli più in tenera età, senza alterare, con interventi inopportuni di adulti, i risultati finali, che sono stati particolarmente apprezzati dalla Giuria.

Per assegnare i premi, è stata nominata una Giuria, presieduta da Fernando Gombos, Presidente dell'Associazione SORRISlamo, composta da Antonio Caliendo - Direttore Progetto Museo Aperto di Napoli;

Roberto de Laurentiis - Presidente Consorzio Antico Borgo Orefici; Giovanni Giosi - Accademia di Belle Arti di Napoli; Fulvio Gombos - SUN; Giuseppe Gorga - Salerno in Arte; Pino Lombardo - UCAI; Olga Marciano - Salerno in Arte; Maurizio Piscitelli - MIUR; Alfredo Ponticelli - Ass. allo Sport - Comune di Napoli; Rosario Rullo - SUN -; coordinatrice Margherita Calò - Fnism.

Ai bimbi, è stata data la stessa importanza dei premi per adulti, sicché sono stati tutti riconosciuti, come piccoli/grandi Artisti.

L'esposizione della mostra, inaugurata il 24 aprile 2009 si è conclusa martedì 28, con la Cerimonia di Premiazione. Tutti i partecipanti hanno ricevuto un attestato ed ai piccoli pazienti sono state conferite 13 coppe, omaggio del Consorzio Antico Borgo Orefici di Napoli, consegnate dal suo Presidente, Roberto de Laurentiis e dalla Vicepresidente dell'Associazione SORRISlamo, Marzia Masera.

Nell'allestimento dei lavori dei piccoli, sono stati particolarmente apprezzati i cartoni degli eroi dei bimbi, realizzati da tre giovani artisti del Gruppo TRE Napoli Fuori: Vinicio Marchetti, Francesca Panico e Cosimo Saccone. L'evento si è rivelato come la "Festa dei colori, del sole, delle emozioni e di tanti, tanti, tantissimi SORRISI", dispensati generosamente con amore.

Lo spettacolo che ha allietato la serata ed ha chiuso la prima parte dell'iniziativa, è stato il concerto dell'Associazione Culturale Accademia di San Giovanni che ha presentato celebri melodie classiche: Ensemble dell'Accademia "San Giovanni", trascrizioni ed arrangiamenti del Maestro Keith Goodman, anche direttore d'Orchestra. Sono stati eseguiti tra l'altro musiche di E. Moricone, G. Donizetti, D. Shostakovich e canzoni classiche napoletane interpretate mirabilmente dal soprano Serena Stabile. Nella splendida cornice della chiesa, vivacizzata dai colori dei disegni dei bambini e la

voce celestiale del soprano, accompagnata dalla sapiente esecuzione dell'orchestra magistralmente diretta, si è vissuta l'esperienza della fusione delle arti tra presente e passato, che coesistono, si fondono e si compensano, consentendo di vivere emozioni che riuniscono ed ipnotizzano spettatori di ogni età.

Possiamo dire che l'Associazione ONLUS SORRISlamo, che si propone tra i suoi obiettivi, quello di sensibilizzare l'opinione pubblica ai problemi legati alle malformazioni maxillo-facciali ed alla ricerca scientifica, che partendo da Napoli coinvolga tutte le regioni del sud, almeno per una sera è stato perfettamente centrato.

Scienza e scuola sono state rappresentate nella tavola rotonda dal tema Il sorriso del bambino tra mente, corpo ed anima che si è tenuta giovedì 30 aprile nella sala degli affreschi del II Ateneo di Napoli, via Santa Maria di Costantinopoli. Il tema è stato trattato nei vari aspetti scientifici, chirurgici, psicologici, filosofici, didattici, pedagogici e poetici, alla presenza di studenti universitari, alunni di istituzioni scolastiche di 2° grado, docenti di scuole di ogni ordine e grado.

**6° Concorso di Pittura Estemporanea**  
**Meraviglie e misteri... della Napoli antica**

**Primo Premio**  
"Consorzio Borgo Orefici"  
**€ 500,00**

**Secondo Premio**  
"Ferrario in art since 1919"  
**€ 250,00**

**Terzo Premio**  
"Creatività"  
**€ 150,00**

**Premio Speciale**  
"Il Confronto"  
**€ 100,00**

**La Giuria**  
Mirella Barracco  
Margherita Calò  
Antonio Caliendo  
Ugo Carughi  
Libero de Cuszo  
Roberto de Laurentiis  
Giovanni Giosi  
Mario Guida  
Giuseppe Lombardo  
Giuseppe Morra  
Maurizio Piscitelli  
Antonio Amodio

**INFORMAZIONI**  
Fnism - Napoli  
Sede: Centro Antico  
tel. e fax 081 551 75 73  
margheritacalo@libero.it  
www.margheritacalo.com  
Ufficio Stampa  
tel. e fax 081 579 70 01  
abart@nk.it

**Napoli 10 ottobre 2009**

# La forza educativa delle relazioni

La Fondazione "Il Forteto, costituita nel 1998, anima progetti educativi nelle scuole e attiva esperienze di educazione informale rivolti a giovani di tutte le fasce d'età. Al centro dei progetti obiettivi di inclusione e di integrazione che configurano percorsi di ricerca laboratoriale che affrontano le tematiche legate all'educazione e alla scuola dal punto di vista dello sviluppo delle relazioni e della qualità dei rapporti che i giovani sperimentano stando insieme e nella relazione con gli altri, coetanei e adulti. Spesso i giovani, con i loro comportamenti, provocano gli adulti, chiedono ascolto e risposte in molti casi difficili, perché toccano il senso ...

Non sempre la scuola e gli insegnanti riescono a scostarsi dal terreno sicuro delle aree disciplinari, delle relazioni formali e, specie nelle situazioni di disagio, non trovano risposte.

L'esperienza del Forteto parte da un obiettivo di non esclusione, di integrazione, e propone percorsi costruiti per i giovani che di volta in volta ci si trova di fronte: sono loro i protagonisti di questi progetti che hanno solo un valore strumentale

Un elemento interessante è la consapevolezza dei maestri che educando ci si educa, si sviluppano le capacità di mediazione e di ...

Si delinea così un percorso che analizza le connessioni tra disagio e apprendimento, tra stili educativi ed esiti ....

Uno stimolo per affiancare a una lettura dell'emergenza educativa un contributo che parte dal disagio di chi porta a scuola le sue difficoltà e ha bisogno di una relazione costruttiva di aiuto per trovare se stessi e realizzare un approccio positivo verso le conoscenze e lo sviluppo delle abilità di cui ciascuno è dotato. Sono percorsi che puntano anche sul coinvolgimento delle famiglie e del contesto territoriale per delineare una comunità educativa in cui le responsabilità nei confronti dei giovani sono condivise.

Per rendere meglio il senso di questa esperienza, ci serviamo delle parole di Rodolfo Fiesoli, uno dei principali animatori della Fondazione "Il Forteto"

*"Partecipare a tutte le azioni del progetto mi ha coinvolto profondamente nelle mille pieghe del funzionamento dell'istituzione preposta all'educazione. E' stata sicuramente un'esperienza appassionante, a volte estenuante per le competenze che era necessario*

*acquisire, per riuscire a stare dietro a tutto, per capire, per non assolvere solo una funzione burocratica. Appassionante innanzitutto perché è stato un percorso di grande formazione umana e tecnica, un'occasione che ha messo in evidenza l'ipotesi alla base dell'iniziativa: l'importanza cruciale delle relazioni interpersonali nella dimensione educativa.*

*C'è nell'essere educatori, come nell'essere genitori, un valore peculiare che permette l'avvio e lo sviluppo naturale dei processi di apprendimento, creando le condizioni perché gli allievi possano rispecchiarsi, affidarsi, imitare, perché possano sentirsi sostenuti e sospinti in avanti ad affrontare le difficoltà di conoscere se stessi, gli altri, il mondo; ad affrontare l'acquisizione di quelle capacità di comunicazione, di interazione, di conoscenza che sono fondamentali per essere e fare.*

*Educare e apprendere sono anche un processo speculare, per educarsi educando, e così creare un luogo privilegiato di relazioni.*

*La scuola è una comunità nella quale, è da ricordare, le relazioni sono l'elemento costitutivo perché è lo spazio dove la persona è attiva nel suo insieme e in situazione di apprendimento. Diventa perciò il luogo dove emergono con forza le necessità psico-affettive del singolo, le sue attese e le sue capacità cognitive, la sua storia, la sua fisicità, la sua emotività, il suo dolore, la sua gioia, la sua necessità di confrontarsi, quella di essere riconosciuto e di appartenere. E dove la vitalità e una sinergia interpersonale coinvolgono docenti, discenti, genitori, collaboratori, dirigenti: tutti quelli che hanno a che fare con la realtà educativa.*

*Nei miei pensieri e in quello che ho scritto ricorrerà spesso la sottolineatura dell'importanza delle relazioni interpersonali perché mi preme mettere in evidenza l'urgenza di farsi carico dell'impegno di questa consapevolezza che dovrebbe essere scontata, tua di fatto appare che non lo sia, quasi venga negata, sminuita. Sembra*

*che dietro lo schermo di un ruolo, la regolamentazione delle funzioni, non vi siano difficoltà relazionali e comunicative che peraltro accompagnano la vita di ogni individuo e si presentano in ogni momento per essere affrontate. Non ammettere la difficoltà vuol dire non ammettere la nostra umanità e specificità, ciò diventa la premessa di una presa di distanza dall'altro, dell'assunzione di atteggiamenti caratterizzati da formalismo accentuato, di carenza di autenticità. E la scuola è invece un mondo di relazioni. Il disagio "sociale" trova le sue ragioni, non solo, ma soprattutto nella comunicazione e nelle relazioni difficili, confuse, scarsamente trasparenti che diventano gerarchiche, esasperate e violente e per le quali ci prospettiamo delle regole di correzione/funzionamento, ipnoticamente salvifiche, sanzionatorie e oppressive. Contraddicendo il mandato implicito nell'educare. Il malessere, diffuso nei più giovani, senza più confini tra fisiologia e patologia, si presenta drammatico davanti ai nostri occhi, ma offre linee guida per affrontare i cambiamenti necessari e fissare contenuti e comportamenti atti a recuperare un senso dell'educazione che sembra dimenticato, ma che non è cancellato."*

Rodolfo Fiesoli, Introduzione, "Il libro dimenticato dalla scuola. Confronto e relazioni nell'educazione, un progetto del Forteto, Falco Editore, 2009, pag. 12, 13



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

e

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

"L'ECO della scuola nuova"

via Rocca di Papa, 113 - 00179 Roma

Tel. 06.7858568 - 06.5910342 - Fax 06.5910342

www.fnism.it - fnism@libero.it

**A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO***Giuseppe Bailone, Massimo Baldacci, Elisabetta  
Bolondi, Alberto Buttagliari, Margherita Calò,  
Mario Casaburi, Alessandro Casavola, Anna Maria  
Casavola, Federico Corduas, Paola Farina, Susanna  
Miligi, Donatella Moretti, Fiorella Palazzesi,  
Leonardo Pangallo, Erminia Paradiso.***EDITORE**

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,

via Rocca di Papa, 113 - 00179 Roma

Registrazione del Tribunale di Roma n. 424/81 del  
21/12/81**ABBONAMENTI**

Per gli iscritti FNISM l'abbonamento è gratuito.

Il costo di un numero singolo è di € 3.10

È possibile sottoscrivere l'abbonamento su

- c.c.p. n. 51494003 - Intestato a L'ECO della scuola  
nuova

- c.c.b. BANCA DI ROMA

I B A N :

IT 77 E 03002 03294 000400200573

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale  
Insegnanti

Quote:

Abbonamento ordinario € 25,00

Abbonamento sostenitore € 50,00

**IMPAGINAZIONE**

Alessia di Giovanni

**STAMPA**

Tipografia Pubbliprint Service snc,

via Salemi 7 - Roma 00133

Tel. 06.2031165 - Fax 06.20329392

E-mail: [pubbliprint@gmail.com](mailto:pubbliprint@gmail.com)

Finito di stampare Febbraio 2010

**PUBBLICITÀ**

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,

via Rocca di Papa, 113 - 00179 Roma

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

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

*Articoli, lettere, comunicazioni, messaggi, segnalazioni di mutamento di indirizzo vanno inviati al seguente indirizzo: FNISM, via Rocca di Papa, 113 - 00179 Roma - Fax 06.5910342 oppure [fnism@libero.it](mailto:fnism@libero.it).*

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

*Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.*