

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", o C.C.B. Unicredit
Iban: IT 35 Y 02008 05198 0004010200572 intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

EDITORIALE

Scuola, che succede?

Si prova un senso di vertigine a pensare come la scuola, soprattutto quella secondaria, sia passata in pochi decenni da terreno di "non decisione politica", con riforme bloccate e l'esclusivo ricorso alle sperimentazioni, a un succedersi di interventi rapidi e a volte contraddittori.

Un'autonomia scolastica non ancora completata, riassorbita e in qualche caso sfumata nelle nebbie del federalismo. Ben due riforme della scuola secondaria (legge Berlinguer n. 30/2000 e legge Moratti n. 53/2003) l'una assai diversa dall'altra ed entrambe scavalcate dalla riforma Gelmini, partita con l'anno scolastico 2010-11.

Complessivamente, c'è stata un'accelerazione degli interventi che se per un verso dà la sensazione di una scuola in movimento, dall'altro suscita perplessità per molti aspetti. Anche perché non siamo affatto certi dell'assioma per cui cambiare equivale a migliorare, soprattutto in ambiti come la scuola per i quali sono necessarie strategie di lungo periodo, capaci di guardare lontano e di confrontarsi con la complessità dei fenomeni che stanno animando lo scenario culturale, sociale ed economico.

Spinti più dall'inquietudine che dall'illusione di poter realmente comprendere ciò che sta avvenendo, ci limitiamo a proporre qualche osservazione in ordine sparso.

-Innanzitutto le riforme calano dall'alto preconfezionate nel loro impianto di fondo e prescindono dalle esperienze che

le hanno precedute, magari con la pretesa di anticiparle. Il confronto, nel migliore dei casi, viene rinviato ai decreti attuativi, quasi a sottolineare che si può discutere, ma solo di aspetti marginali che non ne intaccano l'impianto che spetta alla maggioranza politica che governa il paese, anche se in realtà la scuola riguarda proprio tutti. Ma in un sistema democratico le idee e le aspettative di chi non governa né aspira a governare non possono essere un optional di cui si può disinvoltamente fare a meno. L'importante -ci dicono- è non perdere tempo. Ma il tempo dell'approfondimento e nel confronto è una variabile importante, sempre che non scada nell'immobilismo.

-L'accelerazione è tale per cui neppure coloro che sono chiamati a mettere in pratica le innovazioni sono adeguatamente informati, formati e preparati. Così è stato per la riforma della scuola secondaria, con le iscrizioni partite prima che fossero completati i decreti attuativi e una condizione di disorientamento per interventi che cambiavano anche ciò che doveva essere garantito (ad esempio i quadri orari delle classi non ancora toccate dalla riforma), con riduzioni la cui unica ragione era il risparmio.

-Un'altra conseguenza è che il cambiamento, più che il carattere dell'innovazione, sta rischiando di assumere quello della regressione o al massimo della conservazione, magari ammantandosi di parole nuove che, per parte loro, intercetta-

SOMMARIO

Un Risorgimento incompreso
Alessandro Casavola

3

Scuola Riforme in corso

7-12

Assenteismo e clima scolastico
Ruggero Sicurelli

13

Cittadinanza e Intercultura
Luciano Amatucci

15

Le differenze di genere
Maria Pia Ercolini

21

La lezione di Via Tasso
Gemma Luzzi

23

10 Giugno 1940
Anna Maria Casavola

25

Se vogliamo combattere l'ilegalità
Leonardo Pangallo

30

In ricordo di Frida Malan
Girolamo di Miranda

31

Artisti o imbrattatori
Margherita Calò

32

XX Rapporto Caritas
Fiorella Palazzesi - Paola Farina

34

Recensioni

37

Rapporto Ocse

42

Rapporto Fondazione Agnelli

43

Il ruolo dis/educativo dei media

46

no i bisogni meglio di quanto facciano gli interventi di riforma. E allora con standardi nuovi (merito, qualità, efficienza ecc.) si va alla conquista di vecchi obiettivi per vecchi sentieri.

-A questo proposito, notiamo con quanta forza occupino la ribalta mediatica parole d'ordine come appunto merito, competenze ecc. Nel nostro paese assistiamo periodicamente a una sorta d'innamoramento lessicale collettivo: chi non ricorda l'assillo per la qualità, la scuola-servizio che portò alle esperienze di total quality, ai presidi manager, agli studenti utenti e agli insegnanti con il cartellino con il proprio nome? C'era l'illusione che, come nel management aziendale, anche a scuola tutto potesse essere previsto, calcolato, gestito in termini di costi/benefici. Ma la scuola è l'ambiente costruito intenzionalmente per raggiungere obiettivi formativi che non possono escludere l'area dell'imprevedibilità, del cambiamento, perché si interagisce con quella delicata fase della vita in cui si acquista coscienza di sé, si cresce, si diventa. C'è bisogno del rispetto per i tempi e per i percorsi di ciascuno, affinché le potenzialità individuali possano realizzarsi e si formino personalità equilibrate, consapevoli, libere da condizionamenti. Inoltre se la riflessione sulla scuola come ambiente di crescita e di socializzazione non è radicata sull'analisi delle complesse trasformazioni sociali che esigono risposte nuove, coraggiose e inedite, capaci di andare oltre l'esistente, si cade nella banalizzazione e ben poco è destinato a sopravvivere a distanza di qualche tempo.

-L'innovazione sta procedendo in parallelo con una drastica riduzione di risorse, sostenuta da affermazioni piuttosto osé per cui risparmiare è già un modo di innovare. Il tempo della scuola coincide sempre più con il tempo delle lezioni frontali, si riduce il tempo che i ragazzi trascorrono a scuola, il numero degli alunni per classe è in crescita, ci sono difficoltà nel garantire le anche le supplenze, diminuiscono esperienze significative e didattiche più stimolanti come quelle laboratoriali. Non c'è dubbio che siamo in tempi in cui non sono consentiti sprechi, ma in troppi casi si

è partiti dai tagli per razionalizzare l'eliminazione di esperienze che -come il tempo pieno di cui sopravvivono ben poche realtà- erano state una risposta ad esigenze profondamente sentite dalle famiglie e in sintonia con le realtà europee. La sfida è fare della scuola un luogo attrezzato per sostenere la crescita delle giovani generazioni, per rendere il loro tempo più significativo di quello trascorso davanti alla televisione, nelle comunità virtuali di internet o nel branco dei pari fin troppo reale.

-Di fronte a trasformazioni che in quanto "epocali" -parola del Ministro- dovrebbero suscitare interesse, vivacità, desiderio di partecipazione, la cifra dominante che si registra nelle scuole è una generale voglia rassegnazione e, se è scarsa l'informazione, ancora di più lo è l'interesse a informarsi, a sentirsi dentro i cambiamenti, quasi non riguardassero la scuola nella sua realtà quotidiana. Manca la partecipazione di coloro che sono chiamati a gestire le innovazioni, a trasformarle in relazioni e pratiche didattiche.

-Agli insegnanti, alle prese con un difficile passaggio generazionale, con la mancanza di regolari forme di reclutamento che ha creato un precariato assai difficile da conciliare con obiettivi di crescita professionale, si prospettano scenari inediti di carriera e interventi premiali (in realtà assai poco consistenti), lontani dai supporti di cui avrebbero bisogno per ricostruire un rapporto fiduciario con gli studenti e con le loro famiglie. Non sembra proprio che si stia puntando a un rafforzamento della loro professionalità.

-Infine, per quanto si riferisce ai giovani, che rapporto c'è tra questa scuola che cambia ma parla solo il linguaggio del risparmio e della riduzione (di tempi, di materie, di aule, di risorse materiali e professionali)? Quanto intercetta delle loro inquietudini e della loro domanda di senso? Quanto incide sulla "cultura materiale" delle giovani generazioni? Che argine riesce a contrapporre all'incultura incalzante delle TV commerciali, alla maleducazione trasformata in spettacolo, all'esibizione della parolaccia usata non più come elemento di trasgressione ma come nuovo lessico in cui ritrovar-

si e riconoscersi con l'allegria complicità di compari al bar?

D'altra parte c'è anche da chiedersi quanto sia interesse di chi governa avere a che fare con un'opinione pubblica colta, capace di spirito critico, in grado di approfondire un ragionamento oltre gli slogan semplificativi e rassicuranti, capace di respingere affermazioni assiomatiche e puramente ideologiche, da qualunque parte esse provengano.

Per questo serve una scuola che abbia alla sua base un modello di società che attribuisca alla scuola il compito di trasmettere alle giovani generazioni la propria cultura ma sappia anche coltivarne l'attitudine alla cittadinanza e svilupparne il senso etico. Una scuola che si ponga in una prospettiva che riconosce e pratica i valori della laicità: pluralismo, democrazia, autonomia responsabile nella formazione e nelle scelte, diritto allo studio.

Questo è lo standard cui la Fnism continua a richiamarsi. Per questo è necessario uscire da un ottimismo di maniera e rendersi conto che fenomeni involutivi sono sempre in agguato o, detto con la saggezza dei proverbi popolari, "al peggio non c'è mai fine". L'unico baluardo è la consapevolezza e la capacità di contrastare le barbarie presenti e future.

"La scuola laica deve educare gli alunni alla massima possibile indipendenza da ogni preconcetto tradizionale o dogmatico; deve sostituire negli alunni all'abito dogmatico l'abito critico, e all'intolleranza settaria il rispetto di tutte le opinioni sinceramente professate.

La scuola laica non deve imporre agli alunni credenze religiose, filosofiche e politiche in nome di autorità sottratte al sindacato della ragione; ma deve mettere gli alunni in condizione di potere, con piena libertà e consapevolezza, formarsi da sé le proprie convinzioni politiche, filosofiche, religiose. E' laica, insomma, la scuola in cui nulla si insegna che non sia frutto di ricerca critica e razionale; in cui tutti gli studi sono condotti con metodo critico e razionale; in cui tutti gli insegnamenti sono rivolti a educare e rafforzare negli alunni le attitudini critiche e razionali".

Gaetano Salvemini
Congresso Fnism - Napoli - 1907

UN RISORGIMENTO INCOMPRESO FORSE SOLO ORECCHIATO

di **Alessandro Casavola***

Cosa chiedono gli elettori ai politici? Certamente impegno sociale, ma anche un po' di cultura perché non parlino a vanvera... Bossi ingiuria il Tricolore perché non ne conosce la storia: non sa che, nato a Reggio nell'Emilia nel 1797, significò il cammino dell'Italia più matura verso le libertà, respingendo conservatorismi di ogni genere... Solo nel 1848 il Piemonte, varcato il Ticino, adottò questa bandiera riempiendo la banda bianca centrale con la corona sabauda a significare una guida alla libertà... Una guida necessaria perché si battessero i governi che spezzavano la penisola. Ma la guida, non esitiamo a dirlo, si accompagnò a scelte non sempre opportune... Manzoni nel 1848, dopo le cinque giornate di Milano non fu tra coloro che avrebbero potuto dire sì alla piemontizzazione della Lombardia, ma conservò nell'anima i sentimenti che lo avevano mosso a scrivere l'ode Marzo 1821: "Soffermati sull'arida sponda, volti i guardi al varcato Ticino tutti assorti nel nuovo destino..." Cosa diceva questo nuovo destino? "Non fia che quest'onda scorra più tra due rive straniere, non fia loco ove sorgan barriere tra l'Italia e l'Italia, mai più".

Ancor più coinvolgenti questi altri versi che contengono le idealità dei patrioti, che operarono nelle società segrete a viso aperto, per la nascita di una nuova Italia: chi riuscisse per avventura a stornare dal Pò le acque dei suoi affluenti," quello ancora potrà scindere in luoghi spregiati... una gente che libera tutta o fia serva tra l'Alpe e il mare, una d'arme, di lingua, d'altare, di memorie, di sangue, di cor..."

Il Piemonte alla guida dell'Italia. Ma perché il Piemonte alla guida dell'Italia? evidentemente perché si era creato un processo storico e a chi trova difficile questa parola diremo: un percorso per cui le spinte andavano in una certa direzione... Questo dicono gli storici, e i leghisti dovrebbero leggersi

qualche libro di storia.... Essi storcono il muso a sentir parlare di una realtà nazionale che comprende l'intera penisola. Di questo avviso era Manzoni, come si è detto e con lui tanti altri. Un sentimento che un evento nuovo dovesse interessare tutta l'Italia circolava ovunque, con più consapevolezza in alcuni, meno in altri.

Nel 1846 Pio IX, di recente salito al soglio pontificio, affacciandosi dal balcone del Quirinale ebbe a dire: "Benedico i fedeli ed ora anche l'Italia tutta". A Roma in quei giorni erano convenuti i rappresentanti degli studenti di tutti gli Atenei d'Italia che lo applaudirono entusiasticamente... E poi mi chiedo perché mai, in un contesto politico militare che si stava deteriorando, nonostante il ritiro dalla guerra di Pio IX - ci troviamo nel 48 - le sue truppe in gran parte non ne rispettarono gli ordini e, trasformandosi in volontari, continuarono a fare la guerra? Chi sa che a Cornuda nel Veneto i dragoni pontifici si batterono all'ultimo sangue contro gli austriaci per dare manforte a Venezia che cercava la libertà?

I nordisti sono secessionisti

I nordisti sono nel loro cuore secessionisti. Per loro sarebbe stato meglio che il Risorgimento non avesse fatto tanto baccano... Borghesio, parlamentare della lega al Parlamento europeo, sogna una Padania indipendente da Ventimiglia alla foce del Po nel ferrarese, anzi fantasticando un po' vorrebbe che questa realtà territoriale raggiungesse anche le Marche... Bossi per non bisticciare con il governo di cui fa parte, ha però dichiarato che la lega, realizzando il federalismo, ha rinunciato alla secessione. Ma stranamente i suoi uomini si mantengono defilati da ogni cerimonia che possa ricordare la realtà unitaria dello

Stato Roberto Maroni ha preferito per il 2 giugno scorso starsene a Varese e non a Roma, ascoltando in piazza tra parenti e amici e qualche cittadino canzonette intonate da una orchestrina. Ma la piazza, è doveroso dirlo, era intitolata alla Repubblica... Luca Zaia, governatore del Veneto, ha consentito il 13 giugno che si inaugurasse una scuola a Valdelago con un "Va", pensiero" l'aria nostalgica del Nabucco di Verdi, che secondo Riccardo Muti, il direttore della Scala, non è adatta a celebrazioni civili,, e se dovesse diventare il nuovo inno nazionale sarebbe una risibile stonatura..

Ma si dice i leghisti non si impunteranno, essi sono gente pratica, badano ad insediarsi nei territori, dicono che accorrono nelle fabbriche tutte le volte che ci sono problemi con gli operai. E non è sempre così. Essi hanno le loro cerimonie, perché hanno capito che le cerimonie suscitano emozioni collettive... Ecco perché si radunano ogni anno a Pontida, ecco perché versano l'acqua di una sorgente del Po nel mare Adriatico... Ecco perché sulle loro bandiere c'è un'effigie: Alberto di Giussano che minaccia con uno spadone qualcuno. Ma chi? L'imperatore tedesco del Sacro Romano Impero in lotta contro i Comuni italiani del Nord... Mail popolo leghista, quello alla buona capirà questa storia lontana? Penso che Garibaldi, e non



Alberigo, per essere stato trattato da storici e romanzieri, per le cose che ha fatto e non in un passato preistorico, possa coinvolgere meglio la fantasia popolare.

Garibaldi un mito

Garibaldi non è stato un capobanda, come a volte i detrattori hanno osato dire... Si leggano i ricordi di Giovanni Venosta (1831-1906), famiglia di antica origine valtellinese, ma lui nato a Milano, una garanzia per chi sta a distinguere chi nasce su da chi nasce giù, commissario per la Lombardia durante la seconda guerra di indipendenza del 1859.

Sentiamo: "Il fascino di Garibaldi era meraviglioso... Garibaldi quando attraversava un paese (sebbene allora nel 1859 non portasse la camicia rossa ma una divisa militare dell'esercito sabaudo) non si sarebbe detto un generale ma il capo di una religione nuova seguito da turbe fanatiche. Non manco degli uomini erano entusiaste le donne che portavano perfino i loro bambini perché li benedicesse e perfino battezzasse"

Patrioti di tutte le regioni

Spesso i leghisti pensano che ad impegnarsi nella unificazione dell'Italia furono soprattutto i meridionali che si ripromettevano un domani tornaconti politici o materiali... e sbagliano perché tra coloro che si impegnarono vi furono uomini del Nord, del Centro, del Sud... Giuseppe Canzio era di Genova, Cesare Correnti era di Milano, Daniele Manin era di Venezia, Giuseppe Montanelli era toscano, Alessandro Orsi era di Ancona, Filippo Zaniboni era di Roma, Enrico Cosenz di Gaeta, Giuseppe Masari di Grottaglie - Taranto, Giovanni Nicotera era calabrese, Francesco Crispi era siciliano.

I leghisti sanno che tanti studenti bergamashi (e Bergamo è oggi la loro roccaforte) accorsero in Sicilia da Garibaldi? In loro potrebbe esserci stata una scapigliata baldanza perché scapparono senza avvertire i loro professori. Ma tanti di questi scapigliati morirono una classe su 35 frequentanti ebbe 13 uccisi. Le pagelle riportarono motivazioni di questo genere: "se n'è ito in Sicilia o è perito in Sicilia." Lo ha accertato la studiosa Valentina

Colombi frugando fra le carte del liceo Sarpi della città di Bergamo e Paolo Rumiz su il giornale

La Repubblica del 10 agosto 2010 ce lo ha raccontato. E per avere più fonti si leggano i leghisti di Bossi Le noterelle di un garibaldino da Quarto al Volturno di Cesare Giulio Abba bresciano (1838-1940), là dove l'autore che combatte e non guarda a distanza col binocolo, dice di aver visto tra i caduti "teste bionde di settentrionali che paiono fanciulle e accanto a questi altri soldati riveri, dai tratti moreschi, i volontari che Bixio si era tirato dietro da Mazzara del Vallo". Certamente non tutti raccontarono benevolmente la conquista o la liberazione del Sud... Ippolito Nievo scrivendo a una sua cugina dice: "I siciliani sono tutti femmine, hanno la passione del tumulto e delle comparse" Ancora "bisognerebbe darti un'idea della melma in cui poltriscono tutti i funzionari, gli impiegati e gli eroi di questo Paese"

Gli errori

Il Sud era certamente da bonificare ma si sbagliò assegnando i quadri direttivi nelle amministrazioni dello Stato per un 60/100 ai soli piemontesi... E si sbagliò estendendo il codice civile piemontese del 1865 a tutto il Paese. Si sbagliò ancora nel respingere il progetto del Minghetti di creare quattro grandi regioni per meglio governare il paese, dando così uno sguardo a realtà diverse. Sembrò più incalzante e grave il pericolo che il giovane Stato potesse sfasciarsi per le sollevazioni rurali e le razzie dei briganti, come accadrà nel Sud. La non accettazione del centralismo e della obbligatorietà della leva si farà sentire con la renitenza alla chiamata alle armi durante la terza guerra di indipendenza del



1866 per la liberazione del Veneto. Garibaldi poi notò come i montanari del Veneto non offrissero quasi mai ai suoi soldati ristoro e asilo. Così riferisce Denis Mac Smith nel suo bel libro su Garibaldi. Come si comprende affiorarono difficoltà alla vigilia della liberazione e dopo la liberazione, ma si dovrebbe andare cauti a dire cose grosse e cioè che i risultati dei plebisciti furono falsificati. Spesso i risultati non segnarono uno scarto trionfalistico, come nelle Marche papaline dove i sì furono 3912 e i no furono 2478. E allora? La verità storica è che si doveva tener presente una estraneità al processo di unificazione di consistenti fasce di popolazione, che poi erano escluse dai ristretti criteri di suffragio popolare. Ecco allora Garibaldi, che viene denigrato da certa storiografia recente anche cattolica, da dittatore pro tempore nel Meridione e poi sempre facendo politica dentro e fuori il Parlamento, preoccuparsi dell'innalzamento delle condizioni dei contadini (tra i quali propose la distribuzione di un giornale a grossi caratteri che li informasse sui problemi del paese) e del sottoproletariato operaio di Napoli, città che gli sarà sempre cara.

Non so se si sia riflettuto sul discorso che il Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano ha tenuto il 24 aprile alla Scala di

Milano." Se l'Italia non si fosse unificata sarebbe entrata nella modernità con difficoltà"

I vantaggi che ne vennero

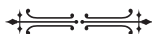
Pensiamo al vantaggio che apportò la rete ferroviaria collegando città e paesi per tutta la penisola: le persone poterono incontrarsi nonostante le distanze e dovunque si poterono acquistare gli stessi prodotti. Per chi vive a Roma vorrei scendere in una connotazione di colore cittadino... La Rinascente in fondo al Corso si chiamò così per l'inventiva di D'Annunzio a seguito di un incendio che ne devastò i locali... Il nome precedente era stato "Ai magazzini delle città d'Italia"

Gli economisti è chiaro non possono tacere che il mercato unico nazionale in alcuni luoghi fece scomparire zone di benessere agricolo patriarcale, ma sollecitò l'investimento di capitali là dove era più conveniente investire. Nasceva l'economia moderna... Il conflitto mondiale del 15-18 facendo affluire nel trentino Alto-Adige soldati delle più diverse provenienze regionali aiutò gli italiani a conoscersi meglio, a migliorare la conoscenza della lin-



gua comune, materializzò per così dire un vincolo di appartenenza. E quando si sentirono oppressi da problemi sociali giustamente si volle che a preoccuparsene fosse un governo centrale. Ma questo governo cominciò a sentire il peso di tanti problemi e le conseguenze politico sociali sono a tutti ben note. L'Italia repubblicana con la introduzione delle regioni a statuto speciale e ordinario ha cominciato a rime-

diare alla non lungimiranza dei governi post-unitari ed oggi è andato oltre gettando la struttura di un federalismo che dovrebbe impegnare i governi locali a governarsi meglio, nel quadro però di interventi solidaristici con le regioni più deboli. Speriamo di cuore che tutto vada per il meglio



MOZIONE FNISM

Dai fasti della storia alle miserie della cronaca

In un giorno drammatico per la scuola, nel bel mezzo di una protesta che sta animando università e scuole, è stato rilanciato il tema della valorizzazione del merito di scuole e insegnanti con incentivi economici. E, parola del ministro, quel giorno diventa *storico*.

La valorizzazione, o meglio la premiazione, scaturirebbe da una valutazione che indicherebbe le scuole migliori e gli insegnanti più bravi. Ma sono pochi i fondi e dunque poche le scuole: l'ambito delle migliori sarà circoscritto alle scuole medie di Pisa e Siracusa. Per gli insegnanti ci si limita a Torino e Napoli. I punti critici di questa iniziativa sono innumerevoli, dalla composizione dei *team* giudicanti ai criteri di giudizio che, soprattutto per gli insegnan-

ti, sono tutt'altro che scontati, per non parlare del *quantum* del premio, della volontarietà della partecipazione e dell'angustia del campione scelto.

Per non essere inutilmente critici, vorremmo sottolineare come la valutazione sia un elemento importante nel profilo di una categoria professionale chiamata continuamente a giudicare e valutare, come sono gli insegnanti. Ma perché questo sia possibile è necessario ridefinire quel profilo, stabilirne senza equivoci i percorsi di formazione iniziale e in servizio, i canali di reclutamento, tutte cose su cui la Fnism, insieme alle altre associazioni di insegnanti, insiste da tempo ormai memorabile. Altrimenti che cosa si giudica? Forse la capacità di sopravvivere in un sistema che fa acqua da tutte le parti e la tenacia di conservare la dignità del proprio lavoro e il rispetto per le persone che ci sono affidate? Ma questa è una partita che cia-

scuno affronta in maniera diversa e chi ci riesce merita una medaglia al valore più che uno sporadico premio. Abbiamo bisogno di definire chi sono i *bravi* insegnanti e di sostenerli nel loro difficile lavoro. Premiarli appartiene a un'altra fase, magari per evidenziare il *surplus* rispetto alle prestazioni base al di sotto delle quali a nessuno è consentito scendere, e questa è l'altra faccia della valutazione, altrettanto essenziale anche se meno spendibile sul piano dell'immagine di un ministro in crisi.

I tagli che hanno massacrato la scuola esigerebbero una maggiore sobrietà nell'affrontarne i problemi e anziché fare i conti ogni volta con prospettive *storiche* o *epocali*, sarebbe opportuno puntare sulla sua capacità di tenuta in attesa di tempi migliori. Insomma, vale per la scuola l'auspicio disperato "speriamo che se la cavi".

UN GIORNO IL MIO PAESE SARÀ LIBERO

Liu Xiaobo, Premio Nobel per la Pace, ha trovato un forte sostegno alla sua battaglia per i diritti umani nella moglie Liu Xia che a sua volta ne sta pagando un prezzo altissimo. In questo testo che riportiamo, Liu Xiaobo le esprime la sua gratitudine: è anche dall'amore che li unisce che deriva la sua calma e la sua serenità.



Nel corso dei miei oltre cinquant'anni di vita, il giugno 1989 ha rappresentato uno spartiacque. Fino a quel momento ero un esponente della prima generazione di studenti entrati all'università dopo la reintroduzione degli esami d'ingresso che la Rivoluzione Culturale aveva abolito. Dopo aver completato gli studi rimasi all'Università Normale di Pechino per insegnare. Gli studenti mi accolsero bene. E nel frattempo facevo l'intellettuale pubblico, scrivevo articoli e libri che suscitavano un certo clamore negli anni 80. Dopo il 4 giugno del 1989 fui gettato in prigione con l'accusa di propaganda controrivoluzionaria e istigazione, perché ero tornato dagli Stati Uniti per prendere parte al movimento di protesta.

Sono passai vent'anni ma i fantasmi del 4 giugno non sono ancora svaniti. E ancora adesso mi ritrovo sul banco degli imputati a causa della mentalità da nemico che ha il regime. Ma voglio ribadire a questo regime che mi sta privando della libertà che io rimango fedele ai principi della Dichiarazione per lo sciopero della fame del 2 giugno, vent'anni fa: io non ho alcun nemico e non provo nes-

sun odio. L'odio può corrompere l'intelligenza e la coscienza di un individuo. La mentalità del nemico può avvelenare lo spirito di una nazione, istigare contese feroci e mortali, distruggere la tolleranza e l'umanità di una società e ostacolare il progresso di una nazione verso la libertà e la democrazia. Per questo spero di riuscire a guardare allo sviluppo della nostra nazione e al cambiamento sociale trascendendo le mie esperienze personali per contrapporre all'ostilità del regime la massima benevolenza, e per risolvere l'odio con l'amore.

Per queste mie convinzioni e per la mia esperienza personale sono fermamente convinto che il progresso politico della Cina non si arresterà, e guardo pieno di ottimismo all'avvento di una futura Cina libera. Perché nessuna forza può sconfiggere la ricerca di libertà da parte dell'uomo e la Cina alla fine diventerà una nazione governata dal diritto, dove i diritti umani sono messi al primo posto. Se mi è consentito vorrei dire che l'esperienza più fortunata di questi ultimi vent'anni è stato l'amore disinteressato che ho ricevuto da mia moglie Liu Xia. Lei non ha potuto essere presente qui in aula oggi, ma voglio comunque dirti, mia cara, che sono fermamente convinto che continuerai ad amarmi come sempre. In tutti questi anni in cui sono stato privato della libertà, il nostro amore è stato pieno di amarezze imposte dalle circostanze esterne, ma quando ne assaporo il retrogusto rimane un amore sconfinato. Sto scontando la mia condanna in una prigione tangibile mentre tu mi aspetti nella prigione intangibile del cuore. Il tuo amore è la luce del sole che scavalca le mura del carcere e penetra fra le sbarre della finestra della mia cella, carezzando ogni centimetro della mia pelle, scaldando ogni cellula del mio corpo, permettendo al mio cuore di rimanere sempre in pace, aperto e radioso, e riempiendo di senso ogni minuto che trascorro in carcere. Il mio more per te, per altro verso, è talmente pieno di rimorsi e rimpianti che a volte vacillo sotto il suo peso.

Sono una pietra inanimata in mezzo alla natura, sferzata da venti violenti e piogge torrenziali, tanto fredda che nessuno osa toccarmi. Ma il mio amore è solido e acuminato, capace di perforare ogni barriera. Anche se fossi ridotto in polvere, userei le mie ceneri per abbracciarti. Mia cara, con il tuo amore posso affrontare con calma il mio imminente processo senza avere rimpianti per le scelte che ho fatto e aspettare con ottimismo il domani.

Attendo con ansia il giorno in cui il mio paese sarà una terra con libertà di espressione, dove le opinioni di tutti i cittadini saranno trattate allo stesso modo; dove valori, idee, credenze e opinioni politiche diverse potranno confrontarsi fra di loro e coesistere pacificamente; dove saranno garantite allo stesso modo le opinioni della maggioranza e quelle della minoranza, e dove in particolare saranno pienamente rispettate e protette le opinioni politiche che differiscono da quelle temporaneamente al potere; dove tutte le opinioni politiche potranno essere espresse alla luce del sole perché i cittadini possano scegliere li convince di più, dove ogni cittadino potrà affermare le sue opinioni politiche senza timore, e dove nessuno, in nessuna circostanza, potrà essere perseguitato per avere espresso opinioni politiche divergenti. Spero di essere l'ultima vittima delle interminabili inquisizioni letterarie cinesi, e da questo momento in poi nessuno venga più incriminato per le sue opinioni.

La libertà di espressione è il fondamento dei diritti umani, la fonte dell'umanità e la madre della verità. Strangolare la libertà di espressione significa calpestare i diritti umani, soffocare l'umanità e sopprimere la verità.

Per potere esercitare il diritto alla libertà di parola accordato dalla Costituzione bisogna adempiere al proprio dovere sociale di cittadino cinese. Non c'è nulla di criminale in tutto quello che ho fatto. Ma se mi si accusa per questo, non ho rimozioni da fare.

"SCUOLA, RIFORME IN CORSO"

La nuova secondaria nell'ambito del secondo ciclo

Tutti gli studenti, a conclusione del primo ciclo di istruzione, esercitano il proprio diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino al conseguimento di un titolo di studio o di almeno una qualifica triennale entro il 18° anno di età nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione (D.Lgs. n. 226/05, D.Lgs. n. 76/05 e Legge n. 40/07)

SISTEMA DI ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE			SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (Capo III e art27, co. 2 D.Lgs: 226/05)	
6 LICEI	11 ISTITUTI TECNICI	6 ISTITUTI PROFESSIONALI	21 PERCORSI TRIENNALI	21 PERCORSI QUADRIENNALI
Diploma di istruzione liceale	Diploma di istruzione tecnica	Diploma di istruzione professionale	Qualifica di Operatore professionale	Diploma professionale di tecnico

Gli elementi unificanti del Secondo ciclo:

- Saperi e competenze relative al nuovo Obbligo di istruzione (DM n. 139/07)
- Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione (D.Lgs. n.226/05, Allegato A)

Fonte MIUR

SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

Con l'anno scolastico 2010-2011 è entrata in vigore la riforma della scuola secondaria superiore dopo una lunga fase di definizione degli aspetti normativi che avevano fatto richiedere da molte parti un rinvio della riforma.

I Regolamenti sono stati infatti pubblicati nel giugno 2010, legittimando a posteriori gli atti preparatori già emanati.

LICEI

Per quanto si riferisce ai licei, sono previsti sei indirizzi: classico, scientifico, linguistico, delle scienze umane (tutti con 30 ore settimanali di lezione, 27 nel biennio iniziale, ad eccezione del liceo classico che ne prevede 31 nel secondo biennio e nel quinto anno) e i due indirizzi costituiti dal liceo musicale e coreutico (32 ore settimanali) e dal liceo artistico (34 ore settimanali al biennio iniziale e 35 ore nei tre anni successivi). Il riordino supera la frammentazione degli indirizzi che si era venuta a creare con l'affiancamento delle sperimentazioni ai percorsi ordinari. In tutti i licei ci sarà lo studio per cinque anni di una lingua straniera e, nell'indirizzo economico-sociale del liceo delle scienze umane, di una seconda lingua straniera mentre saranno tre le lingue straniere studiate nel liceo linguistico.

ISTITUTI TECNICI E PROFESSIONALI

In particolare era attesa ed auspicata la riforma degli istituti tecnici per la necessità ormai improrogabile di ricondurre a sistema gli innumerevoli indirizzi di specializzazione.

I documenti riguardanti il riordino sono: D.P.R. n. 88 del 15-03-10 (Regolamento sul riordino degli istituti tecnici), Direttiva n. 57 del 15-07-10 (Linee guida del 1° biennio), Circolare n. 76 del 30-08-10 (misure di accompagnamento al riordino del 2° ciclo), Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 25-01-08 (Linee guida per la riorganizzazione del sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e per la costituzione degli Istituti tecnici superiori- ITS). Nel 2009, sono state 214.000 le richieste di diplomati tecnici e professionali, nel 2010 sono salite a 236.000. I diplomati nel 2010 sono stati solo 126.000.

Questi dati fanno riflettere: da una parte il mondo del lavoro chiede tecnici che non trova, dall'altra si è assistito ad una pro-

gressiva licealizzazione che affonda le sue radici in una gerarchizzazione dei saperi che riconosce implicitamente la superiorità della cultura umanistica.

L'anno appena trascorso doveva costituire la cerniera tra il vecchio e il nuovo, con la delivery unit, costituita per sperimentare anticipatamente e individuare così velocemente le

criticità.

I nuovi Istituti tecnici sono articolati in 2 settori con 11 indirizzi. Rispetto alla frammentazione dei percorsi, si passa dai 39 indirizzi ordinamentali a 11, articolati sulla base di un elenco nazionale in una serie di opzioni, legate al mondo del lavoro. Ampi spazi sono dati alla flessibilità: 30% al 3° e 4° anno e 35% al 5°, che si aggiungono al 20% di autonomia, che parte dal 1°.

Gli Istituti professionali di compe-

I Nuovi Istituti Tecnici



tenza regionale prevedono 2 settori e 6 indirizzi con qualifiche triennali e diplomi quadriennali già definiti a livello nazionale nella sede tecnica della conferenza Stato-Regioni. La quota di flessibilità è del 25% nel primo biennio, del 35% nel secondo biennio, del 40% nel 5° anno, in aggiunta alle quote del 20% di autonomia per tutti e 5 gli anni.

I documenti riguardanti il riordino degli istituti professionali sono: D.P.R. n.87 del 15 marzo 2010 (Regolamento sul riordino degli istituti professionali), Direttiva n. 65 del 28-07-10 (Linee guida del 1° biennio), Circolare n.76 del 30 agosto 2010 (misure di accompagnamento al riordino del 2° ciclo).

I quadri orari sono tutti ridotti dal 10% al 15%, la durata dell'ora di lezione è di 60 minuti.

ISTITUTI TECNICI SUPERIORI

In base alla normativa nazionale, le Regioni potranno costituire gli Istituti Tecnici Superiori (ITS), che dovranno essere inseriti nei piani di intervento territoriali triennali, da predisporre rispettando le priorità dei territori e le specifiche esigenze connesse all'innovazione tecnologica e alla ricerca» e anche in rapporto agli indirizzi della programmazione nazionale in materia di sviluppo economico e di rilancio della competitività in sintonia con i parametri europei. La normativa fornisce indicazioni generali anche sulle modalità di scelta dei partenariati che costituiranno gli ITS: le Regioni selezioneranno, secondo procedure e criteri da loro stesse definiti e tramite invito pubblico, gli istituti tecnici e gli istituti professionali per la costituzione delle fondazioni di partecipazione, in partenariato con una struttura formativa accreditata dalla Regione per l'alta formazione, un'impresa del settore produttivo cui si riferisce l'Istituto Tecnico Superiore, un dipartimento universitario o un altro organismo appartenente al sistema della ricerca scientifica e tecnologica e un Ente locale.

Già nel periodo 2009 - 2010 le Regioni si sono mosse, secondo tempi diversi e con modalità differenti, avvalendosi dell'autonomia che le regioni hanno in materia di programmazione dell'offerta formativa come anche della

Legge n. 25 del 26 febbraio 2010, che ha stanziato un contributo di 10 milioni di euro a favore delle Regioni in cui sono state costituite fondazioni.

La costituzione degli ITS prevede due fasi distinte. La prima fase, conclusa il 31/12/2009, è stata finanziata a livello nazionale con le risorse messe a disposizione dal MIUR (legge 27 dicembre 2006, n. 296). La maggior parte delle Regioni che hanno iniziato l'iter di costituzione degli ITS nella prima fase hanno scelto lo strumento del bando pubblico.

Nella seconda fase tutti gli Istituti Tecnici e gli Istituti Professionali possono candidarsi come enti di riferimento degli ITS, a condizione che abbiano esperienze pregresse nella realizzazione dei percorsi IFTS e/o nella attuazione delle relative misure per l'integrazione dei sistemi formativi.

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

È in via di completamento il regolamento in materia di formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I e II grado.

L'accesso ai nuovi percorsi formativi è a numero programmato e prevede il superamento di una prova. Il numero dei posti annualmente disponibili è determinato sulla base della programmazione del fabbisogno di personale docente nelle scuole statali maggiorato nel limite del 30% in relazione al fabbisogno dell'intero sistema nazionale di istruzione (costituito da scuole statali e paritarie). Il percorso per insegnare nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria si articola in un corso di laurea magistrale quinquennale a ciclo unico, cui si accede con il diploma di istruzione secondaria di II grado. Dal II anno è previsto un tirocinio di 600 ore: esso si conclude con la discussione della tesi e della relazione finale che costituiscono esame con valore abilitante.

Il percorso per insegnare nella scuola secondaria di I e II grado si articola in un corso di laurea magistrale (biennale) - o, per l'insegnamento di discipline artistiche, musicali e coreutiche, in un corso di diploma accademico di II livello - e in un anno di tirocinio formativo attivo che si svolge nel-

le istituzioni scolastiche accreditate, si conclude con la stesura di una relazione e con l'esame finale con valore abilitante. La gestione delle attività è affidata al consiglio del corso di tirocinio. Nei corsi di laurea magistrale sono presenti anche tutor organizzatori. I tutor sono docenti e dirigenti in servizio nelle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione.

La specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni disabili, in attesa della istituzione di specifiche classi di abilitazione, si consegue solo presso le università, con la partecipazione a un corso di durata almeno annuale, a numero programmato, che deve comprendere almeno 300 ore di tirocinio e al quale possono partecipare solo gli insegnanti abilitati. Presso le università sono istituiti corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera cui possono partecipare gli insegnanti abilitati per l'insegnamento nella scuola secondaria di II grado che abbiano competenze linguistiche certificate di livello avanzato. I corsi durano almeno un anno e comprendono almeno 300 ore di tirocinio. A conclusione, si sostiene un esame finale e si consegue un certificato che attesta le competenze acquisite.

La VII Commissione ha realizzato nel mese di maggio 2010 un ciclo di audizioni, quindi ha espresso parere favorevole con alcune condizioni, tra cui: indicare l'a.a. dal quale si applicheranno le nuove disposizioni; valutare se sia opportuno attivare percorsi formativi distinti per insegnare nella scuola dell'infanzia e in quella primaria; valutare l'istituzione di Centri interateneo per assicurare supporto e coordinamento didattico ai corsi di laurea magistrale e alle attività relative al tirocinio; far accedere al tirocinio tutti gli studenti che concludono il corso di laurea magistrale con l'acquisizione dei crediti formativi richiesti; garantire una rappresentanza equilibrata di scuola e università nel consiglio del corso di tirocinio. Pubblichiamo le osservazioni presentate dalla Fnism in sede di audizione.

A. Laurea magistrale

1. I percorsi definiti dal Docu-

mento del Gruppo di Lavoro prevedono un accesso a numero programmato. È possibile e come valutare nelle modalità di accesso e nel percorso l'attitudine all'insegnamento?

Riteniamo che una specifica attenzione verso l'attitudine all'insegnamento costituisca un requisito essenziale nella formazione dell'insegnante, per tutti i livelli di scuola.

Gli strumenti per verificarne l'esistenza possono essere ad es. i colloqui e i test attitudinali, utilizzati con cautela e tenendo conto che tale attitudine può essere sviluppata e sostenuta con gli appositi percorsi. In proposito, giocano un ruolo importante l'immagine della professione e i modelli cui, in maniera implicita, ciascuno fa riferimento e che è necessario rendere espliciti e farne un terreno di riflessione.

Riteniamo che tali prove possano essere inserite nella fase di accesso al numero programmato che porta all'esame abilitante conclusivo dei percorsi di formazione.

Notiamo che nel Documento del Gruppo di lavoro le prove sono distribuite diversamente nei tre livelli di scuola:

- nell'ingresso al corso di laurea quinquennale per la scuola d'infanzia e primaria

- nell'ingresso alla laurea magistrale per la scuola secondaria di 1° grado

- nell'ingresso al tirocinio per la scuola secondaria di 2° grado

In proposito, non si comprende la forte differenza nella collocazione dei meccanismi di selezione, in particolare tra la scuola secondaria di 1° grado e quella di 2° grado, se non con la persistenza del presupposto per cui con ragazze e ragazzi più grandi serve praticamente solo una forte preparazione sul piano disciplinare. E' un'impostazione smentita dall'accentuarsi dei problemi relazionali, connessi anche alle difficoltà di costruzione dell'identità personale, riscontrabile in tale segmento di scuola, con ragazze e ragazzi tra i 14 e i 19 anni d'età, in una fase adolescenziale ancora tutta aperta, di grande difficoltà e instabilità. Riteniamo che una preparazione in queste aree di competenza sia necessaria per tutti gli insegnanti e sia parte integrante del loro bagaglio professionale. Ciò non significa cadere in un

astratto pedagogismo ma dare alle competenze disciplinari l'opportuna curvatura pedagogica che le renda "formative". Del resto se abbiamo sempre affermato che "la scuola educa in quanto istruisce" dobbiamo anche riconoscere che oggi, per una molteplicità di ragioni, "la scuola istruisce in quanto educa" o meglio riesce a trasmettere contenuti culturali in quanto sa mediarne il valore attraverso relazioni didattiche positive e che abbiano senso agli occhi di studentesse e studenti.

2. Il Documento del Gruppo di Lavoro prevede una differenziazione del percorso tra formazione dei docenti della scuola primaria, secondaria di primo grado e di secondo grado. E' corretto prevedere una specializzazione che superi una concezione "piramidale" dell'insegnamento, in cui ogni grado di scuola abbia pari dignità?

Riteniamo che la differenziazione proposta dal documento ministeriale sia troppo forte e tutta basata sulla persistenza della vecchia impostazione per cui per insegnare nella scuola primaria è necessaria una preparazione enciclopedica che abbraccia tutto lo scibile umano -necessariamente poco approfondita sul piano epistemologico e metodologico- mescolata a integrazioni psico-pedagogiche. E' l'impostazione che hanno avuto il vecchio Istituto Magistrale e la Scuola Magistrale e riproposta a un livello più elevato dai percorsi delle Facoltà di Magistero. Stando al Documento ministeriale, per le scuole secondarie, bisognerebbe puntare ancora di più sui contenuti disciplinari e, soprattutto per la secondaria di 2° grado, praticamente basterebbe il solo tirocinio, collocato dopo la laurea magistrale.

Pensiamo che questa impostazione sia superata alla prova dei fatti e pensiamo che sarebbe opportuno prevedere una laurea triennale disciplinare per tutti, solida nella preparazione contenutistica relativa alle singole aree disciplinari e inserire approfondimenti ancora di tipo disciplinare, accanto a percorsi di didattica e di approfondimento psico-pedagogico nei percorsi di laurea magistrale con una prosecuzione di questi ultimi anche nella fase del tirocinio, con una gradazione differenziata a seconda dei segmen-

ti di scuola cui fa riferimento il percorso formativo. Ci rendiamo conto che, per la scuola primaria, ciò significa rimanere all'interno dell'ordinamento definito dalla legge 148/90 con il team docente e insegnanti formati nelle differenti aree cui peraltro non si è mai data attuazione a livello di formazione universitaria, ma pensiamo che un ritorno al vecchio maestro tuttologo sia assolutamente insufficiente rispetto alla domanda di formazione cui deve far fronte la scuola primaria.

3. Come assicurare una formazione iniziale che possa comunque assicurare la mobilità tra i vari gradi dell'istruzione?

Solo nella maniera sopra indicata si potrebbero mettere le premesse per una mobilità degli insegnanti tra i vari segmenti, che ha bisogno anche di altri interventi strutturali, a partire da una revisione dei livelli di trattamento retributivo.

4. Per la formazione iniziale dei docenti sono stati previsti una Laurea magistrale e un tirocinio attivo. Quali integrazioni si ritengono opportune apportare ai vari curricula o allo stesso tirocinio perché l'insegnante possa rispondere appieno alle peculiarità degli alunni che si troverà in classe?

Nella relazione introduttiva *Percorsi di formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado* si fa riferimento all'esigenza di cambiamento con un obiettivo ("L'obiettivo è quello di temperare l'esigenza di cambiamento con quella di non sottoporre il sistema universitario a ulteriori tensioni") e a due premesse che sono "Una prima premessa è legata alla considerazione che una crescita del livello della scuola italiana attraverso il miglioramento del percorso di formazione degli insegnanti deve comportare un deciso rafforzamento delle conoscenze disciplinari" e "Una seconda premessa è che la formazione degli insegnanti deve promuovere la riflessione pedagogica e sviluppare capacità didattiche, organizzative, relazionali e comunicative".

Non concordiamo con questa impostazione, poiché ci sembra che l'obiettivo primario sia quello che viene qui proposto come ultimo aspetto, mentre il rafforza-

mento delle competenze disciplinari, sicuramente necessario, è uno strumento per realizzare una professionalità docente solida. Non sconvolgere il sistema universitario è un impegno, una raccomandazione che può portare all'adozione di tempi medio-lunghi ma non deve condizionare scelte determinanti per generazioni di nuovi insegnanti.

Ci sembra inoltre che andrebbero declinate con maggiore puntualità quelle che si ritengono le competenze essenziali per gli insegnanti accanto -e non certo in sostituzione- delle conoscenze disciplinari e troppo spesso liquidate con degli "ecc.": "La sua formazione socio-psico-pedagogica deve renderlo

capace di orientarsi nelle diverse fasce di età e permettergli di operare al meglio sia nell'ambito dei problemi legati alle relazioni interpersonali a scuola (lavoro di gruppo, rapporti tra studenti, rapporti con le famiglie, ecc.) sia all'individuazione delle modalità educative (motivazioni allo studio, partecipazione, ecc.) adeguate a promuovere il successo didattico." L'impostazione fondamentalmente "disciplinarista" del documento è evidente e si dimentica che solo la nostra scuola elementare è stata impostata alla luce di una prevalenza degli aspetti pedagogici, mentre per la secondaria ci si è limitati a mettere in classe "dottori" in matematica, fisica, lettere -spesso senza concorsi (ope legis) - che in molti casi non avevano mai letto un libro di pedagogia dell'età evolutiva o di psicologia o di metodologia, didattica o docimologia, tutti strumenti che si allenavano ad usare direttamente sul campo, o meglio sulla pelle degli studenti ... e loro! Tali curvature da apportare alle conoscenze disciplinari e gli approfondimenti in merito alle aree professionalizzanti devono essere inseriti nella fase della formazione che spetta alla laurea magistrale, senza limitarsi ad ulteriori approfondimenti disciplinari che saranno da attribuire alla fase di "manutenzione" propria della formazione in servizio, obbligatoria anche sul piano disciplinare, poiché nessun sapere può essere definito da un pacchetto concluso di conoscenze, ma va costantemente aggiornato. Un altro problema che rimane inesplorato nel Documento del

Gruppo di lavoro riguarda infatti la relazione tra formazione iniziale e formazione in servizio, poiché costituiscono le due anime della formazione professionale dell'insegnante ed è nella formazione iniziale che devono essere contenute le premesse per il sviluppo della formazione in servizio nei suoi vari aspetti: aggiornamento disciplinare, approfondimenti tematici e interdisciplinari, approfondimenti di area psico-pedagogica e relazionale, metodologia e didattica disciplinare, laboratori di riflessione e rafforzamento del sé professionale.

B. Tirocinio formativo attivo

1. L'anno di tirocinio attivo formativo e il percorso di tirocinio in Scienze della Formazione Primaria hanno un ruolo centrale nel percorso che conduce all'abilitazione. Quali modalità organizzative possono rendere questi strumenti idonei a una vera preparazione all'insegnamento?

Condividiamo che l'anno di TFA rivesta un ruolo centrale nella formazione che deve precedere l'abilitazione. Rappresenta infatti la delicata fase in cui l'aspirante all'insegnamento incontra direttamente gli studenti e si confronta con il "fare scuola" sperimentando anche se stesso nella pratica della relazione didattica. Nell'impostazione del documento ministeriale, il tirocinio si articola in 3 tipologie d'attività "Il Tirocinio Formativo Attivo consiste di tre gruppi di attività:

- 1) insegnamenti di materie psico-pedagogiche e di scienze dell'educazione;
- 2) un tirocinio svolto a scuola sotto la guida di un insegnante tutor, comprendente una fase osservativa e una fase di insegnamento attivo;
- 3) insegnamenti di didattiche disciplinari che vengono svolti in un contesto di laboratorio mirante a stabilire una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico. Allo scopo, nei laboratori, è prevista una collaborazione tra docenti universitari, che li dirigono, e gli insegnanti tutor". (pag.16)

Solo una di queste tre attività si svolge in situazione reale ed è poco per un tirocinio attivo.

Inoltre c'è una netta prevalenza dell'università in questa fase e

viene sottovalutato il dialogo paritetico tra scuola e università favorito da quelle figure "cerniera" che erano i supervisori di tirocinio che, anche se non ovunque, ha rappresentato uno degli aspetti più interessanti della formazione delle SSIS.

La presenza della scuola è limitata ai singoli "insegnanti tutor" mentre l'impostazione accademica è conseguente alla prevalenza -anche numerica- di docenti universitari per il primo gruppo d'attività e nei laboratori da essi diretti. Ci si pone anche un quesito: sono disponibili in ambito universitario docenti adeguatamente preparati nell'ambito delle metodologie didattiche disciplinari?

Dopo l'overdose di pedagogismo non verremmo ricadere negli equivoci di un disciplinarismo che priva gli insegnanti dei requisiti e degli strumenti fondamentali per la professione.

Anche nella fase di "elaborazione di una relazione di tirocinio di cui è relatore un docente universitario e correlatore l'insegnante tutor che ha seguito l'attività di tirocinio. La relazione deve consistere in un elaborato originale, non limitato a una semplice esposizione delle attività svolte. L'elaborato deve evidenziare la capacità del tirocinante di integrare a un elevato livello culturale e scientifico le competenze acquisite nell'attività in classe con le conoscenze in materia psico-pedagogica, nell'ambito della didattica disciplinare e, in particolare modo, nelle attività di laboratorio" (pag. 16 e 17) l'accento è messo in maniera netta sugli aspetti accademici, come è confermato anche in seguito: "La prova di accesso al TFA, obbligatoriamente formulata ed espletata dalle Facoltà interessate, avviene, in tutta Italia, con le medesime modalità e punteggi indicati nel seguito.

La prova scritta ha luogo nel medesimo giorno del mese di settembre e la prova orale ha inizio in un successivo giorno del mese di settembre. Tali giorni sono stabiliti dal MIUR. Il MIUR può disporre l'invio di ispettori per verificare che le prove si svolgano secondo criteri omogenei. La prova di accesso deve verificare le conoscenze disciplinari relative alle materie oggetto di insegnamento della classe di abilitazione.

Alla prova sono assegnati 100 punti così suddivisi: 60 punti per il test preliminare; 20 punti per la prova orale; 20 punti per titoli di studio, eventuali pubblicazioni e certificazioni. Il test preliminare è una prova costituita da domande a risposta chiusa di tipologie diverse, incluse domande volte a verificare le competenze linguistiche e la comprensione dei testi. Il test, della durata di tre ore, deve comprendere un numero di domande pari a 60.

La risposta corretta a ogni domanda vale 1 punto, la risposta errata o non data vale 0 punti. (pag. 18) e, successivamente, "I 20 punti riservati ai titoli e/o altre certificazioni sono così suddivisi:

a) valutazione del curriculum di studi e della media degli esami di profitto, per un massimo di 2 punti;
b) votazione della tesi di laurea magistrale, per un massimo di 2 punti;

c) titolo di dottore di ricerca in ambito strettamente inerente ai contenuti disciplinari della classe di abilitazione, per un massimo di 10 punti;

d) altri titoli di studio strettamente inerenti ai contenuti disciplinari della classe di abilitazione (scuole di specializzazione, master, ecc. di durata non inferiore a 60 CFU), per un massimo di 2 punti;

e) eventuali altri titoli (pubblicazioni, incarichi presso enti di ricerca, ecc.), per un massimo di 4 punti. (pag.19)

Ne consegue un'immagine di un'università che ha scarsa fiducia in se stessa e nella sua capacità di formare sul piano disciplinare, con continue verifiche contenutistiche che dovrebbero essere superflue dopo una buona preparazione disciplinare che dovrebbe essere di pertinenza del percorso di laurea triennale.

Si conferma una distinzione tra il ruolo formativo dell'università e una visione della scuola come luogo di applicazione e non come luogo primario di relazioni ed esperienze didattiche su cui riflettere poi in sede universitaria.

2. Come valorizzare il ruolo delle Istituzioni scolastiche?

La tipologia di rapporto che si riuscirà a stabilire tra scuola e università è condizione essenziale per:

– mantenere il collegamento degli insegnanti con l'università,

in particolare per l'aggiornamento disciplinare

– elevare la qualità dell'offerta formativa delle scuole attraverso un rapporto continuativo con l'università

– mantenere il collegamento delle università con le scuole come laboratori di didattica applicata e di ricerca-azione che coinvolgano scuola e università con compiti diversi ma con pari dignità

– mettere le premesse per una connessione tra scuola e università per la formazione in servizio oltre che per la formazione iniziale come parti di un unico sistema che accompagna l'insegnante dall'ingresso nella professione fino alla sua uscita e che sa anche valorizzarne le competenze acquisite quando, uscito dall'insegnamento attivo, potrebbe mantenere un rapporto di collaborazione proprio per la formazione dei nuovi insegnanti.

Sarebbe anche opportuno pensare a periodi di formazione degli insegnanti in ambito universitario nella forma di "anno sabbatico" utile a rafforzare la motivazione degli insegnanti e a restituire il "senso" della professione

A questo proposito è importante anche il ruolo che ha il dialogo con le associazioni professionali che hanno svolto e svolgono attività di formazione, dando risposte alle esigenze espresse dagli insegnanti, rispettandone il pluralismo e le specificità che non possono essere rigidamente incanalati in un'offerta uguale per tutti né a livello di scuole né di università.

Un sistema di crediti formativi può salvaguardare tale pluralismo che risponde a quella "libertà d'insegnamento" prevista dalla Costituzione e che è garanzia di libertà di apprendimento degli studenti rispetto a forme di indottrinamento più o meno evidenti. Si valorizza così il ruolo delle associazioni professionali qualificate per la formazione (DM 1772000) riallacciando un patto di scambio cui, almeno le associazioni "storiche" della scuola italiana, non sono mai venute meno.

3. Con che criteri selezionare le sedi del Tirocinio e gli insegnanti tutor?

La nomina degli insegnanti tutor interni alle scuole rinvia alla necessità di procedere a un'articolazione della professionalità

docente, di fatto esistente ma che per lo più avviene senza trasparenza e senza il rispetto di criteri di competenza. Non è infatti sufficiente far riferimento all'anzianità di servizio né offre adeguate garanzie la sola discrezionalità del capo d'istituto. Ogni scuola deve poter contare su una task force di insegnanti che, oltre a svolgere il loro lavoro in classe, dispongono di specifiche competenze, hanno realizzato esperienze e sono disponibili a un impegno a supporto delle più ampie esigenze della scuola. E' l'impostazione per cui, accanto agli insegnanti di prima fascia, potremmo avere insegnanti di 2° fascia, con un'articolazione che valorizzerebbe la professione agita, contestualizzata nella classe, trasformerebbe le esperienze in risorsa per la scuola e contribuirebbe a valorizzare le competenze definendo un gruppo di persone tra le quali distribuire incarichi specifici. Il passaggio a questa fascia dovrebbe essere su richiesta e con un concorso per titoli ed esami.

4. Quanto deve pesare nella valutazione finale l'attività di tirocinio?

La valutazione del tirocinio riveste un ruolo molto importante nella valutazione finale che – ripetiamo – riguarda l'abilitazione all'insegnamento e dunque costituisce la garanzia della preparazione alla pratica professionale, più che essere un'ulteriore verifica del possesso delle conoscenze disciplinari e pertanto rinvia alla dimensione delle "competenze" possedute dal candidato e anche agli elementi attitudinali che possono essere stati confermati o smentiti dal tirocinio.

5. La migliore preparazione didattica e disciplinare non è comunque sufficiente a formare un insegnante "una volta per tutte". Quali strumenti ritenete utili per favorire, già nella formazione iniziale, l'attitudine all'aggiornamento professionale e alla ricerca didattica e metodologica?



Rientra nella formazione più specificamente professionale dare il senso di una professione costantemente in progress, per questo risulta essenziale creare quella connessione tra formazione iniziale e formazione in servizio cui abbiamo fatto riferimento nelle risposte precedenti. E' una connessione che configura il diritto-dovere dell'insegnante alla formazione in servizio e che ci sembra troverebbe un ottimo strumento nel "portfolio professionale" cui anche in passato si è fatto spesso riferimento.

C. Formazione iniziale, reclutamento, formazione del personale

1. *Come operare il raccordo tra revisione delle lauree magistrali e classi di abilitazione?*

2. *Dal Tavolo di consultazione è emerso un consenso generale sulla necessità di diminuire l'eccessivo precariato. Tale problematica è stata affrontata attraverso l'adozione di meccanismi di accesso programmato alla formazione relativamente ai vari gradi di insegnamento nella scuola: scuola dell'infanzia e primaria accesso programmato alla Laurea magistrale a ciclo unico comprensivo di*

tirocinio; scuola secondaria di primo grado accesso programmato alla Laurea magistrale; scuola secondaria di secondo grado Laurea magistrale accesso programmato al tirocinio. Quali altri interventi ritenete di suggerire perché il risultato sia ottimale?

Il superamento del precariato è un nodo di notevole difficoltà che può essere superato solo con una forte programmazione, peraltro non facile. Riteniamo tuttavia che sia fondamentale definire con chiarezza i percorsi di formazione alla professione -cui collegare i canali del reclutamento-, quindi delineare la fase in cui si è "insegnante in ingresso nella professione" e, successivamente, insegnanti a pieno titolo, utilizzabili in classe o nei compiti necessari alla scuola nel suo complesso e alle singole istituzioni scolastiche.

In ogni caso la questione è strettamente connessa alla ridefinizione del profilo professionale e dello stato giuridico degli insegnanti e non può prescindere da un approccio globale. Ricordiamo in proposito che la questione è all'ordine del giorno della VII Commissione della Camera dei Deputati con le 7 Proposte di legge sulle quali siamo stati invitati

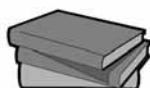
ad esprimere un parere all'inizio del mese di febbraio. Sicuramente bisogna stabilire delle priorità e una scansione nell'affrontare le singole parti del problema ma c'è anche il rischio di creare uno scompaginamento nel quale sarebbe poi difficile ricomporre le parti della complessiva questione.

3. *Il corso di Laurea in scienze della formazione primaria prevede, al proprio interno, crediti formativi finalizzati ad una migliore accoglienza degli studenti diversamente abili. Vi sembra uno strumento utile?*

È una questione delicata e di difficile soluzione che non si risolve con la presenza in classe di un insegnante di sostegno per alcune ore. Tutti gli insegnanti dovrebbero possedere competenze in proposito, quanto meno per gestire gli aspetti relazionali ed educativi e sviluppare la ricchezza connessa al tema delle differenze.

Perché ciò si realizzi è però necessario poter contare su adeguati strumenti di supporto e sul coinvolgimento culturale e organizzativo dell'istituzione scolastica e di tutte le sue componenti.

IL DECRETO "BRUNETTA" E LA SCUOLA di Raffaele Tortora Ed. Anicia 2010



Autonomia come dimensione etica, autonomia come strumento di lavoro è la chiave di lettura che propone Raffaele Tortora nella ricostruzione delle principali fasi di cambiamento che hanno interessato negli ultimi decenni la Pubblica Amministrazione e in particolare, al suo interno, la scuola. Il percorso viene analizzato nella scansione delle diverse fonti giuridiche (a partire dal d.lgs. 150/2009 fino al recente Collegato Lavoro)

Le prime due parti del volume sono dedicate ai principi costituzionali e di fonte sopranazionale con riferimento all'Unione Europea. Il diritto comunitario è, d'altra parte, l'immancabile inizio per una attenta disamina dei principi posti dietro le più recenti modifiche legislative. La preminenza delle norme comunitarie sugli ordinamenti interni rappresenta la concessione di spazi di sovranità che i singoli stati riconoscono alla

comunità europea, permettendo di progredire nell'ambizioso progetto, culturale prima ancora che giuridico, dell'Europa unita. Alla luce di una prospettiva comunitaria, il libro si propone di esaminare, prima il quadro di principi comunitari che regola l'interazione di quest'ultimo con il nostro ordinamento e, successivamente, le ultime modifiche intervenute nella P.A. per dar loro una prospettiva che permetta di meglio comprenderle.

La terza parte del libro affronta il tema degli strumenti premiali e della nuova disciplina della P.A., tema che ha da subito fortemente caratterizzato davanti all'opinione pubblica il così detto "Decreto Brunetta", galvanizzando spesso l'attenzione rispetto ad altre tematiche, a volte più rilevanti, contenute nello stesso d.lgs.150/2009. La terza parte propone anche un'attenta disamina delle modifiche intervenute nelle relazioni sindacali e nelle nuove norme che regolano il rapporto di lavoro pubblico.

La quarta e ultima parte del volume è infine dedicata al tema dell'autonomia scolastica, affrontata in rela-

zione alla multiforme realtà del sistema scolastico stesso, in relazione al quale non si può pensare di trovare formule gestionali che si adattino ad ogni specifica realtà. Il decreto 150/2009 si presenta come un corpo di non facile interpretazione rispetto al tema dell'autonomia scolastica e l'autore si propone di darne corretta lettura mettendolo in relazione con il più ampio quadro in cui si innesta, tenendo conto anche dell'evoluzione storica che ha caratterizzato quest'ambito.

Il volume, accompagnato da un CD-ROM contenente la documentazione legislativa relativa ai temi trattati, si presenta in definitiva come un'utile lente con la quale dare un'appropriata lettura al d.lgs. 150/2009, il "decreto Brunetta", che metta in luce l'impatto di quest'ultimo sui temi che riguardano la scuola.

Federico Corduas

ASSENTEISMO E CLIMA SCOLASTICO

di Ruggero Sicurelli*

Uno dei temi cari all'antropologia aziendale rinvia al concetto di "clima". Il riferimento è ad una contingenza 'atmosferica' che incide sulla quotidianità aziendale, arrivando ad influenzare in modo significativo la produttività aziendale. Le ricerche sull'argomento sono piuttosto esigue, a causa della perseverante distrazione del pubblico rispetto a questo tema e della sua resistenza all'approccio quantitativo.

Il climatologo aziendale ha a disposizione prevalentemente dei dati qualitativi ed è allenato a fare delle inferenze verosimili sull'incidenza di alcuni eventi, destinati ad influenzare la realtà climatica, su quella che è un'altra specificità aziendale a sua volta impalpabile: la 'cultura aziendale'. Egli si trova per lo più ad usare delle categorie di natura simbolica ed allegorica, in relazione a riverberi situazionali diffusi sotto forma di segnali deboli.

Com'è intuibile, dove il clima è infausto si manifestano degli eventi atmosferici inclementi. In un simile luogo si sta e si lavora male. Di conseguenza, in questo ambito aumenta la voglia di cambiare aria e si innestano una serie di cortocircuiti negativi non sempre facili da cogliere e da gestire. In queste pagine guarderemo ad una particolare perturbazione: quella causata dalla pratica dell'assenteismo.

L'assenteista incallito è abile nell'eludere l'impegno lavorativo. All'inizio ci prova. Nel momento in cui s'accorge che le cose vanno bene per lui, inizia a prendere confidenza con questa pratica autosottrattiva, arrivando a rimanere schiavo. Nel contempo, nel suo ambiente di lavoro altri potrebbero essere tentati a seguirne la strada. Da qui il rischio di una potenziale epidemia. Tutto questo a causa di un meccanismo riproduttivo denominato dal sociologo Merton, 'modello di cattiva condotta'.

Il viraggio da un modello di 'buona' ad uno di 'cattiva' condotta è

tacito e subdolo: pian piano si trova naturale comportarci male sino ad arrivare a non trovare nulla di biasimevole in ciò che di disapprovabile si fa. In soccorso ci viene nell'occasione la 'razionalizzazione', che è il più abusato fra i meccanismi di difesa descritti da Freud. Una delle più frequenti che ho avuto modo di registrare in ambito scolastico è la seguente: "con quello che mi pagano, non trovo niente di male a ritagliarmi qualche giorno libero in più". Qualcuno arriva ad andar oltre precisando: "...anzi, ritorno a scuola riposato e rendo meglio". Laddove il prodotto è tangibile, il peso specifico della variabile 'assenteismo' è facilmente registrabile – basta guardare ai livelli di produzione e al fatturato - e, di conseguenza, risulta meno idoneo a trasformarsi in tratto culturale stabile. Nell'occasione aumenta il controllo sul potenziale assenteista e crescono le reazioni di contenimento rispetto al propagarsi di questa discutibile prassi.

Nel momento in cui ci si trova, invece, di fronte ad una resa di diversa natura, per esempio quella pedagogica, è più facile che si diventi distratti rispetto al fattore qui considerato. Questo contribuisce a spiegare perché nella pubblica amministrazione lo stesso è più facile che si trasformi in tratto di 'cultura viva'.

Su questa falsariga si potrebbe insistere molto. Focalizzando l'attenzione sulla scuola, è qui necessario procedere con uno spostamento d'accento dal tratto comportamentale in sé a ciò che lo stesso comunica agli allievi, arrivando a trasformarsi in vero e proprio apprendimento dissonante rispetto alla mission aziendale. Da notare: le considerazioni che seguono valgono pure per quella forma di microassenteismo coincidente con l'arrivare in ritardo a scuola.

Uno dei pilastri concettuali della 'pragmatica della comunicazione umana' messa a punto dalla scuola di Palo Alto è il seguente: "È impossibile non comunicare!".

L'asserto trova giustificazione in quanto segue: la comunicazione è un comportamento e poiché è impossibile non erogare in qualsivoglia istante comportamento alcuno è impossibile non comunicare. Ciò per dire che anche quando si tace si comunica qualcosa: lo si fa a livello non verbale. Il comportamento assenteista è sua volta gravido di riflessi comunicazionali destinati a raccontare molto agli alunni, a garantire degli esiti pedagogici discutibili e ad influenzare negativamente il clima della classe e, per estensione, quello della realtà scolastica di appartenenza.

Almeno a partire dalle scuole medie, gli alunni sono in grado di distinguere il docente assenteista da quello che tale non è e lo fanno con un'accuratezza maggiore di quella dei medici che si prestano a fornirgli la pezza giustificativa. A questo punto possiamo lasciare in libera uscita la fantasia e confezionare alcune riflessioni sul tema che ci sta a cuore, senza pretendere di approdare a verità assolute di sorta. Una precisazione: l'insegnante a scuola si presenta, se ne renda conto o meno, come un modello da seguire ed innesca, lo voglia o meno, degli 'apprendimenti vicarianti' – si impara da ciò che il modello fa, mai del tutto controllabili.

In primo luogo va detto che l'assenteista incallito, per definizione, non può contare su un cristallino senso di responsabilità. Va da sé che al docente irresponsabile viene naturale garantire ai discenti degli apprendimenti vicarianti centrati sull'irresponsabilità. La situazione si fa problematica nel momento in cui un simile educatore è costretto ad intervenire su dei comportamenti irresponsabili di un determinato alunno. Da notare: spesso gli assenteisti sono i docenti più sollecitati nel garantire punizioni esemplari. Su questo aspetto ci ritorneremo.

Quando viene a scuola, il docente lo fa all'insegna di un contratto pedagogico implicito che prioritariamente recita: a scuola vi garantisco di esserci. Se, arbitrariamente

te a scuola non viene, egli tacitamente comunica agli allievi che le regole possono essere soggette al libero arbitrio. Il messaggio pedagogico di fondo: se vedi un vantaggio personale sii indulgente con te stesso: ignora le norme che ostacolano la tua libertà. Siamo nell'epicentro della pratica del *laissez-faire*. Ebbene, la variabile che più incide sull'insorgenza in classe di comportamenti riprovevoli è quella coincidente con l'indeterminatezza delle regole. Questa, inoltre, favorisce l'insorgere negli studenti di alcuni vissuti che, al limite, tendono a favorire l'esito psicopatologico.

Affrontando temi come quello qui considerato si rischia di lasciarci andare in discutibili giudizi morali, i quali, almeno nelle intenzioni dello scrivente, sono i più lontani possibili dalla sua filosofia. Ciò non basta ovviamente a proteggerlo del tutto. Chi scrive ritiene però che i rischi di un'indebita intrusione moralistica siano sopportabili sull'asse costi-benefici. La cosa peggiore che si possa fare è quella di considerare l'argomento tabù. Ciò ribadito, possiamo terminare cercando di includere il nostro assenteista ideal-tipo in quella che K. Lewin ci ha proposto come mappa delle configurazioni di stile pedagogico. L'autore si riferisce a tre stili: quello democratico, quello autoritario e quello *laissez-faire*. Sugli esiti psicopedagogici dei differenti stili si rinvia alle ricerche dell'autore.

Qui ci limitiamo a ricordare che ogni insegnante di 'buon senso' – anche questa è una categoria morale discutibile, ma non per questo del tutto evitabile – dovrebbe mirare ad essere un docente democratico. Come sug-

gerisce la letteratura sull'argomento, sono numerose le sue caratteristiche accertate. Così, per esempio, il docente democratico non impone le proprie regole, ma le negozia. Una volta stabilite, in linea di principio, non le fa disattendere né le disattende. Inoltre, i suoi comportamenti riaggiustativi non sono meccanicamente reattivi. Essi tengono presente la personalità di chi ha eluso la norma ed interviene non già in senso repressivo, ma in senso emancipatorio. Questo non esclude la nozione di punizione.

L'insegnante democratico tende ad essere percepito dagli allievi come una persona autorevole e capace di sollecitare in questi un genuino sentimento di mutua comprensione. Della persona autorevole ci si fida. A priori si sa che essa è per certi versi garantita rispetto al rischio dell'inaffidabilità. Pensare che una simile persona possa diventare un'assenteista incallito è cosa vana. La realtà, d'altro canto, è su questo aspetto convalidante: è assai arduo che un docente genuinamente democratico possa offendere se stesso sposando la logica truffaldina dell'assenteista.

Un simile protagonista è tendenzialmente eterocentrato: il suo pensiero va soprattutto alle urgenze degli alunni ed è incline a dare credito alla voce "missione". In termini contrastivi, nulla di più difficile è pensare che un docente assenteista possa guardare alla propria professione come ad una missione. Termine questo da prendere con le pinze, poiché, per la propria natura utopica, può far insorgere non poche confusioni sul ruolo docente.

L'assenteista cronico è oltremisura tollerante con se stesso, arrivando

a autoeducarsi come persona esposta al vento del *laissez-faire*. Per lui i 'principi' sono propri dei principianti, mentre le regole ci sono per essere evase. Il suo motto elettivo: "ognuno si arrangi come può, tanto a fare il proprio dovere non se ne ricava nulla". Spesso manifesta dei tratti autoritari, dimostrandosi nell'occasione poco incline alla serenità di giudizio e scarsamente proiettato a guardare all'altro cogliendo il senso della sua dignità personale. Ebbene, Lewin non esisterebbe ad includere i nostri protagonisti nelle categorie ospitanti gli autoritari ed i tifosi del *laissez-faire*.

Che fare? Le culture si caratterizzano per la natura dei problemi che affrontano e per la qualità delle risposte che danno agli stessi trasformandole in configurazioni istituzionali relativamente stabili. Estremizzando il contrasto, va detto che vi sono delle culture a vocazione emancipatoria ed altre ripiegate su se stesse. Queste ultime palesano una natura votata alla stagnazione. La storia delle realtà culturali che sono state espulse dalla storia è quella propria delle culture del secondo tipo. Nel loro ambito si lascia che le cose vadano come 'devono' andare. In simili realtà il fato impera senza contrasto alcuno. Nelle culture del primo tipo le spinte autorigenerative tendono a non estinguersi facilmente. Il sistema si auto-corregge. Ognuno è chiamato ad intervenire al proprio livello di responsabilità. Nel nostro caso, il pensiero va soprattutto alla dirigenza scolastica, alle forze sindacali e alla presenza sollecitativa di docenti che hanno a cuore la loro scuola.

***Antropologo aziendale**

○ 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"

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

CITTADINANZA E INTERCULTURA

di Luciano Amatucci

LA CITTADINANZA

Premessa

La legge 30 ottobre 2008, n. 169, nel promuovere, nelle scuole italiane, l'insegnamento di 'Cittadinanza e Costituzione', ha richiamato l'attenzione sul concetto di cittadinanza come punto di riferimento per le attività educative. (1)

La cittadinanza corrisponde all'appartenenza di un soggetto a una comunità organizzata su un determinato territorio. Essa ha un valore giuridico, in quanto comporta la titolarità di diritti e doveri, che non competono, invece, ai 'non cittadini', che si vengono a configurare come 'stranieri'; allo stesso tempo è un fatto di coscienza, risolvendosi in un sentimento di vicinanza e solidarietà con gli altri membri della stessa comunità. Con questo riferimento, risulta utile soffermarsi su alcuni aspetti della cittadinanza, per meglio comprendere il senso dell'educazione alla cittadinanza, proposta dalla legge 169/2008.

La cittadinanza pluralista

Ai nostri tempi si afferma in primo luogo il concetto di cittadinanza pluralista, che si collega alla contemporanea appartenenza di ciascun individuo a più livelli: locale, regionale, nazionale, continentale (per noi, europeo), mondiale.

Sotto il profilo giuridico, la cittadinanza pluralista corrisponde a un sistema di governo a più livelli, che si articola nell'ordinamento mondiale (norme di diritto internazionale e Organizzazioni internazionali a vocazione universale) e negli ordinamenti continentali (quali le istituzioni e le norme dell'Unione europea), nazionali, regionali e locali.

La cittadinanza mondiale trova un positivo riscontro nell'esistenza di un'Organizzazione internazionale, l'O.N.U. (Organizzazione delle Nazioni Unite), che, pur non

raggruppando tutti i Paesi del mondo, assume una dimensione mondiale e un ruolo primario nella rete delle Organizzazioni internazionali. (2)

All'O.N.U. va attribuito il merito di avere proclamato i principi che si pongono a fondamento della comunità umana, mediante la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, emessa nel 1948 dall'Assemblea generale dell'Organizzazione, senza alcun voto contrario e solo tre astensioni. La proclamazione dei 'diritti', letta



in controluce, enuncia i 'doveri'; ricondotta ai motivi ispiratori, sottolinea i 'valori'.

La Dichiarazione per il millennio, adottata dalle Nazioni Unite con risoluzione dell'8 settembre 2000, perviene alla formulazione diretta dei 'valori' assunti a fondamento dell'azione delle Nazioni Unite: libertà, uguaglianza, solidarietà, tolleranza, rispetto per la natura, responsabilità condivisa.

Norberto Bobbio ha osservato che la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo "rappresenta la manifestazione dell'unica prova

per cui un sistema di valori può essere considerato umanamente fondato e quindi riconosciuto: e questa prova è il consenso generale circa la sua validità". (3)

Sono peraltro intervenute le tardive obiezioni di alcuni Paesi, che ravvisano nella Dichiarazione una marcata impronta 'occidentale' e non riconoscono il valore universale dei suoi principi. Al riguardo si può replicare che, in sostanza, le enunciazioni della Dichiarazione valgono di fatto come concetti generali, suscettibili di interpretazioni diverse nello spazio e nel tempo, nonché di uno sviluppo progressivo. Esse vengono a comporre aree di possibile convergenza, piuttosto che offrire puntuali riferimenti comuni. (4) Alla luce della Dichiarazione, dunque, l'incontro su scala mondiale tra soggetti appartenenti a culture diverse si apre al futuro, nella convergenza verso possibili traguardi comuni, per la configurazione di una ideale cittadinanza mondiale.

La cittadinanza europea, con valenza giuridica, è stata istituita nell'Unione europea con il Trattato di Maastricht del 1992 ed è stata confermata dal Trattato di Lisbona del 2007. Essa compete automaticamente ai cittadini dei Paesi membri (come l'Italia), senza bisogno di una richiesta personale e di una procedura concessoria.

La cittadinanza europea comporta espressamente, per ciascun cittadino di uno Stato membro: il diritto di circolazione e di soggiorno nel territorio di tutti gli Stati dell'Unione; il diritto di elettorato attivo e passivo nello Stato membro di residenza e per l'elezione del Parlamento europeo; il diritto alla protezione diplomatica da parte delle autorità di qualsiasi Stato membro nel territorio di Stati terzi dove lo Stato di appartenenza nazionale non fosse rappresentato; il diritto di petizione al Parlamento europeo; il diritto di rivolgersi al 'mediatore europeo'. (5)

Sotto il profilo culturale, la cittadinanza pluralista investe il modo

di sentire di ciascuno: posso essere fiorentino, avvertire il mio legame con la cultura toscana, riconoscermi come italiano e sentirmi ad un tempo cittadino dell'Europa e del mondo.

La visione pluralista si presta, in particolare, per dare senso al riferimento dei migranti a ordinamenti territoriali di residenza e ambiti culturali di appartenenza distinti. In questa prospettiva, il Consiglio di cooperazione culturale del Consiglio d'Europa emise nel 1993 una Dichiarazione nella quale affermava: "La nozione di cittadinanza nelle società democratiche diviene più complessa e, pertanto, la realtà di una cittadinanza pluralista deve essere riconosciuta. Ciò significa che ciascun individuo può desiderare di vedere i suoi problemi e le sue aspirazioni trattati in una particolare sede politica, che in alcuni casi può essere essenzialmente territoriale ed in altri più chiaramente culturale, senza che la partecipazione e l'esser membro di una sede sia considerato subordinato o in alternativa alle altre appartenenze" (6)

In ogni caso è importante che una appartenenza non sia giocata contro l'altra, ma si inserisca in una visione armonica dei diversi livelli di cittadinanza. Ciò vale, in particolare, in vista dell'assetto 'federale' del nostro Paese, che non dovrà comportare una sovrapposizione del livello locale rispetto agli altri livelli. La celebrazione del 150° anniversario dell'Unità dell'Italia offre l'occasione per ribadire questo concetto.

Già nel Settecento Montesquieu si esprimeva in questo senso: "Se sapessi che qualcosa può essere utile a me, ma dannosa alla mia famiglia, la scaccerei dalla mente. Se sapessi che qualcosa può essere utile alla mia famiglia, ma non alla mia patria, cercherei di dimenticarla. Se sapessi che qualcosa può essere utile alla mia patria, ma dannosa all'Europa, o utile all'Europa, ma dannosa al Genere umano, la considererei come un crimine". I termini di questa serie potrebbero essere invertiti, passando dall'universale al locale, per conseguire una visione equilibrata dei rapporti tra i diversi livelli.

La società e la cittadinanza nella prospettiva multiculturale

La società del nostro tempo – ci piaccia o meno – si presenta, ai vari livelli, come società multiculturale, cioè come società caratterizzata dalla compresenza di soggetti appartenenti a culture diverse in uno stesso contesto. Da ciò consegue che la cittadinanza, ad ogni livello, è investita dal fenomeno del multiculturalismo. Sono multiculturali le società nazionali, così come sono multiculturali, per la loro struttura, l'Europa e il Mondo.

In questo senso si esprimeva nel 1994 una circolare ministeriale sul 'dialogo interculturale': "Gli obiettivi da conseguire sono quelli di una sensibilizzazione al valore positivo del rapporto con l'altro nei vari tipi di società multiculturale: il mondo, come società umana ravvicinata e interagente; l'Europa, nell'avanzato processo di integrazione economica e politica in corso, la società nazionale, con la presenza di minoranze e di immigrati". (7)

Nella società multiculturale, un traguardo da raggiungere è quello di conciliare il rispetto e la valorizzazione della diversità con la promozione dell'unità della società nei contesti pluralistici, al riparo dal pericolo di incomprensioni e conflitti.

In questo senso si esprime, per l'Europa, la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, emessa nel 2000 e richiamata dal Trattato di Lisbona del 2007: "L'Unione contribuisce al mantenimento e allo sviluppo dei valori comuni, nel rispetto della diversità delle culture e delle tradizioni

dei popoli europei, dell'identità nazionale degli Stati membri, dell'ordinamento dei loro pubblici poteri a livello nazionale, regionale, locale". (8)

Nelle società nazionali la conflittualità è introdotta dalla presenza di immigrati, che interroga sul modello utile per regolare il loro inserimento nella comunità ospitante.

Il modello prevalente nel nostro e in altri Paesi è quello di integrazione, che implica, nella scuola, il temperamento della conoscenza della lingua e della cultura della società ospitante con la valorizzazione della lingua e della cultura dell'immigrato. Il nostro testo unico 25 luglio 1998, n. 286, concernente la disciplina dell'immigrazione e la condizione dello straniero, compendia, nell'art. 38, le precedenti disposizioni in materia di 'alunni stranieri' e 'educazione interculturale': "La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra culture e della tolleranza; a tal fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni".

Si fa ora sempre più strada l'idea che, per favorire l'integrazione leale degli immigrati, è opportuno sviluppare una 'politica dei diritti', che stabilisca nei loro confronti un equilibrio tra diritti riconosciuti e doveri pretesi, a partire dalla facilitazione dell'acquisto della cittadinanza dello Stato ospitante, soprattutto per coloro che in esso sono nati e si sono escolarizzati. (9)

Per venire incontro all'esigenza di assicurare la convivenza pacifica e costruttiva nelle società multiculturali, soccorre il sistema dell'educazione interculturale, in presenza di immigrati e anche in loro assenza, nelle dimensioni europea e mondiale dell'insegnamento. Questo sistema, costruito nel nostro Paese dagli studiosi, dal Consiglio nazionale della pubblica istruzione e da gruppi di lavoro e commissioni ministeriali con una elaborazione ventennale, attende ora una sistemazione definitiva in seno all'educazione alla cittadinanza. (10)



La cittadinanza attiva

Nell'evoluzione del concetto di cittadinanza, si presenta il più recente concetto di cittadinanza attiva, come cittadinanza partecipativa e operante in concreto.

Il M.I.U.R., nel produrre un atto di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di 'Cittadinanza e Costituzione', ha fatto espresso riferimento alla "conquista della capacità e della volontà di esercizio di una cittadinanza che sia democratica e attiva". (11)

È qui da considerare che nell'attuale sistema della democrazia rappresentativa, il cittadino dispone, per partecipare alla vita pubblica, del voto, con il quale elegge i suoi rappresentanti, che formano in prima persona le assemblee parlamentari e danno luogo alla costituzione degli organi di governo. Dopo l'esercizio del diritto di voto, resta al cittadino vigilante soltanto la possibilità di valutare l'operato dei suoi rappresentanti, per spostare, se insoddisfatto, le sue preferenze su altri candidati, in occasione di successivi turni elettorali, nei limiti consentiti dal sistema elettorale.

Purtroppo ai nostri giorni la rappresentanza politica non appare in grado di corrispondere pienamente alle attese dei cittadini e alla loro richiesta di servizi. Si propone quindi, in forma sostitutiva, l'impegno personale dei cittadini, nella dimensione quotidiana della vita pubblica, per la tutela dei diritti e per la cura dei beni comuni. (12)

Si verifica in questo senso una molteplicità di iniziative, nelle quali i cittadini si auto-organizzano, fino a dar luogo alla costituzione di organizzazioni non governative, che sono contemplate dal legislatore come O.N.L.U.S. (Organizzazioni non lucrative di utilità sociale).

Il discorso sulla cittadinanza pluralista e quello sulla cittadinanza attiva si intrecciano nella prospettiva dell'attivismo civico mondiale e dell'attivismo civico europeo.

La cittadinanza mondiale, nella sua estrinsecazione, può dar luogo all'adesione a organizzazioni umanitarie internazionali, nonché alla partecipazione a movimenti per la difesa dei diritti dell'uomo nel mondo e per la tutela dell'ambiente. L'attivismo europeo può manifestarsi nella partecipazione

competente alle elezioni per il parlamento europeo, nella traduzione operativa dei documenti delle organizzazioni europee, nella promozione di 'programmi' europei e nell'adesione fattiva agli stessi, nonché nella costruzione di rapporti positivi con i cittadini di altri Paesi europei e nell'inserimento costruttivo in gruppi di lavoro o in comitati attivi europei.

L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Dall'educazione civica all'educazione alla cittadinanza

La funzione educativa della scuola si è affermata, nel corso del tempo, con l'introduzione di una serie di 'educazioni' specifiche ('alla salute', 'allo sviluppo', 'alla pace', 'alla democrazia', 'ai diritti umani'), come risposta a istanze emergenti di volta in volta nella società. Tra queste 'educazioni' assumeva un ruolo primario, con una spiccata tendenza onnicomprensiva, la c. d. educazione civica, che, a partire dal suo significato etimologico (dal latino *civis*, 'cittadino'), si collega al concetto di cittadinanza, e in questa prospettiva si è sviluppata.

Secondo i programmi delle nostre scuole⁽¹³⁾ l'educazione civica impegnava i docenti, ad un tempo, nel loro insieme e singolarmente: nel loro insieme, per attività interdisciplinari e per l'attivazione di un clima democratico e partecipativo nella scuola; singolarmente, per offrire il contributo della propria disciplina e, in particolare, per ospitare nell'insegnamento di una specifica disciplina (la 'storia') i 'contenuti' propri dell'educazione civica. Per quanto riguarda la parte contenutistica, i programmi facevano perno sulla nostra Costituzione, quale espressione dei valori morali che ispirano la nostra civile convivenza, e richiamavano i principi della cooperazione internazionale e gli organismi internazionali e supernazionali per la cooperazione tra i popoli.

Nel processo di sviluppo dell'educazione civica, un passo importante fu rappresentato, nel 1996, dal documento ministeriale Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale, elaborato da una Commissione di esperti presieduta dal Sotto-

segretario di Stato pro tempore Luciano Corradini, che proponeva la riconduzione unitaria di molte educazioni nell'alveo di un'educazione civica imperniata sui valori della nostra Costituzione. (14)

Al riguardo il testo rilevava:

"I cataloghi di bisogni/ valori / diritti che norme e documenti internazionali propongono come condizioni per la vita umana e come guide e criteri per l'azione educativa, anche nella scuola, sono riconducibili all'educazione alla democrazia e ai diritti umani, in particolare alla libertà, alla giustizia, al lavoro, alla legalità, alla pace, allo sviluppo, alla salute, alla solidarietà, alla sicurezza, alla sessualità, al senso (della vita), alla scienza, allo studio, all'identità, all'intercultura, all'ambiente, all'alimentazione, alla famiglia, alla nazione, all'Europa, al Mondo".

Tutti questi motivi – aggiungeva il testo – "trovano una formulazione e un livello di realtà istituzionale dotato di particolare intensità concettuale e di efficacia operativa nella Costituzione italiana". Infatti, "in un panorama composito, in cui sorgono nello stesso mondo giovanile nuove domande e nuove risposte di senso, di legalità e di solidarietà, la Costituzione è una specie di giacimento etico, politico e culturale per lo più sconosciuto, che possiede la singolare caratteristica di fondere in una visione unitaria i diritti umani e l'identità nazionale, l'articolazione autonomistica e l'apertura sovranazionale".

L'ancoraggio dell'azione educativa ai valori della nostra Costituzione è rimasto un motivo costante dei successivi interventi legislativi e amministrativi in merito all'educazione alla cittadinanza. È qui da ricordare che la Costituzione fu elaborata con l'apporto di forze politiche di destra e di sinistra, di ispirazione cattolica o laica, che diedero vita a un testo condiviso e condivisibile, ancora oggi incontestato per la parte essenziale riguardante i 'principi fondamentali', e suscettibile di modifiche e aggiornamenti per quanto riguarda l'ordinamento della Repubblica.

Il riferimento alla Costituzione, nel corso delle attività didattiche consente la presentazione agli studenti del tema dei diritti del-

l'uomo (Cost., art. 2) e, in particolare, dei principi di uguaglianza e di non discriminazione. (Cost., art. 3) La lettura dell'intero testo può essere agevolata dalle opere di commento per i giovani prodotte dall'editoria. (15)

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

Nella successiva legislatura e nell'ambito della c. d. 'riforma Moratti', il decreto legislativo 19.2.2004, n.59, contenente in appendice le 'indicazioni nazionali' per i 'piani di studio personalizzati' nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, introducevano l'educazione alla convivenza civile, comprendente, a sua volta, le educazioni: 'alla cittadinanza'; 'stradale';

'ambientale'; 'alla salute'; 'alimentare'; 'all'affettività'.

Risultava assai significativo il rilievo, contenuto nelle indicazioni nazionali, che "dentro o dietro le 'educazioni' che scandiscono l'educazione alla convivenza civile vanno sempre riconosciute le discipline, così come attraverso le discipline non si fa altro che promuovere l'educazione alla convivenza civile e, attraverso questa, nient'altro che l'unica educazione integrale di ciascuno a cui tutta l'attività scolastica è indirizzata". Nel 2007 un contributo del Comitato scientifico costituito in seno all'Osservatorio nazionale per l'intercultura, a proposito delle 'prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze', indicava come direzione più valida "un'educazione alla cittadinanza che comprenda la dimensione interculturale e si dia come obiettivi l'apertura, l'uguaglianza e la coesione sociale".

L'atto di indirizzo emanato dal MIUR in data 4 marzo 2009 in merito alla sperimentazione dell'insegnamento di 'Cittadinanza e Costituzione' ha più di recente affermato che "la conquista della capacità e della volontà di esercizio di una cittadinanza, che sia democratica e attiva, appare il frutto di azioni educative, che devono essere in qualche modo coordinate e concordate tra gli enti da cui dipendono la vita, la salute, la cultura, in sintesi la crescita umana e sociale dei ragazzi". (17)

Uno studioso ha precisato il possibile significato del recepimento

del concetto di 'cittadinanza attiva': "L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione offre la possibilità ai docenti di tutte le materie di interagire fra di loro e con gli studenti nel progettare e realizzare iniziative di cittadinanza attiva nel territorio in cui è situata la loro scuola. Pertanto in tale prospettiva ... questo insegnamento dovrebbe essere considerato alla stregua di un 'moltiplicatore' per attività che gli studenti possono svolgere fuori della scuola, insieme con gli insegnanti, i genitori, le associazioni presenti sul territorio e ovviamente, laddove disponibili, anche con le amministrazioni locali". (18)

L'atto di indirizzo ministeriale ha altresì chiarito il senso dell'espressione 'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione': "La legge 169/2008 non denomina 'educazione civica' o 'educazione alla Costituzione e alla cittadinanza' la nuova disciplina perché l'educazione e il carattere educativo qualificano ogni insegnamento e ogni relazione interpersonale che si svolgano nel sistema educativo di istruzione e formazione (art. 1 della legge delega 53/03). Va quindi evitato il rischio di delegare a questo solo insegnamento preoccupazioni e compiti di natura educativa che, invece, devono coinvolgere per forza di cose tutti i docenti (con il loro esempio) e tutte le discipline (con particolari curvature del loro insegnamento)".

L'educazione alla cittadinanza in contesti multiculturali e la 'circolarità del punto di vista'

L'atto ministeriale di indirizzo sopra citato dedica espressamente un paragrafo al tema Educare alla cittadinanza secondo Costituzione in contesti multiculturali, per rilevare che "il cammino compiuto dalla nostra società, in ambito nazionale e internazionale, ha posto negli ultimi decenni il problema di pensare ai valori civici e sociali in orizzonti più vasti di quelli con cui sono state educate le generazioni precedenti l'attuale popolazione scolastica" e sottolinea che occorre promuovere in classe, tra l'altro, "il sapersi confrontare con le opinioni altrui, il sapersi aprire al dialogo e alla relazione in una logica interculturale". (19)

La c.m. 27.10.2010, n.86, concer-



nente "indicazioni in merito all'introduzione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione" si colloca in questo ordine di idee quando individua il fine di formare mentalità aperte ad una visione multiprospettica e plurale della realtà".

Per tradurre questo disegno nella pratica didattica può essere utile consultare, per trarne qualche spunto, il documento ministeriale *L'educazione interculturale nei programmi scolastici*, elaborato nel 1995-96 dall'apposito Gruppo interdirezionale di lavoro operante presso il Ministero della pubblica istruzione e pubblicato nell'apposita Raccolta di testi sull'intercultura. (20)

Il documento ministeriale sottolineava, in particolare, la necessità di una rappresentazione obiettiva dei momenti di scontro tra popoli e civiltà: "Momenti significativi di scontro tra popoli e civiltà rivelatori della validità di un approccio storico interculturale sono stati individuati nelle invasioni barbariche, nelle Crociate, nell'espansione arabo-islamica, nella scoperta dell'America, nelle conquiste coloniali e nelle politiche neo-colonialiste".

Invero, si suole invocare, su questa linea, il c. d. 'decentramento del punto di vista' nella rappresentazione degli eventi storici, cioè la considerazione delle ragioni delle parti contrapposte, che corrisponde, sul piano psicologico, all'empatia, intesa come 'capacità di mettersi nei panni dell'altro, per dividerne dall'interno il vissuto e i pensieri'. (21)

Questa formula, è bene precisare, deve essere adottata con cautela, senza indulgere al gusto per le 'tesi a dispetto', che a volte, nel campo degli studi, mirano a capovolgere per partito preso la visione tradizionale di fatti o figure storiche, in una ricerca di originalità fine a se stessa oppure allo scopo di sostenere una tesi politica contro corrente o di nascondere la realtà di eventi sgradevoli. Risulta dunque preferibile parlare di circolarità del punto di vista, che consenta l'esplorazione obiettiva degli eventi a 360 gradi e il

ritorno alla cultura di appartenenza. Di qui il ricorrente richiamo ad evitare, nella scelta dei libri di testo, i libri di storia "scritti da una sola parte".

Il documento ministeriale in discorso opportunamente sollecitava, in particolare, una specifica attenzione al fenomeno migratorio, per procedere a un confronto tra l'attuale situazione e il nostro pas-



sato di paese di emigrazione. (22)

Il testo rilevava al riguardo che "la storia stessa dell'umanità si è sviluppata, dalle origini, come 'migrazione', dando luogo a rimescolamenti tra gruppi diversi che, tra l'altro, smentiscono il mito della 'razza pura'".

Le indicazioni ministeriali in merito all'insegnamento di 'Cittadinanza e Costituzione'

Il Ministero dell'istruzione, università e ricerca, con la c.m. 27.10.2010, n.86 ha più di recente fornito aggiornate "indicazioni in merito all'introduzione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione".

A proposito dell'obiettivo dell'educazione alla cittadinanza, risulta qui confermata l'ottica pluralista:

"Si tratta di un obiettivo di alto profilo che mira a consolidare nelle giovani generazioni una cultura civico sociale e della cittadinanza che intreccia lo sguardo locale, regionale con più ampi orizzonti: nazionale, europeo, internazionale". Si conferma altresì, per l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, il doppio binario, disciplinare e educativo generale: "Questo insegnamento si articola in una dimensione specifica integrata alle discipline dell'area sto-

rico-geografica e storico-sociale e in una dimensione educativa che attraversa e interconnette l'intero processo di insegnamento/apprendimento".

Non manca, infine, un riferimento alla cittadinanza attiva, nel quadro di una didattica rinnovata:

"Nella fase operativa, oltre a promuovere la conoscenza dei testi e dei documenti di riferimento, la loro contestualizzazione e attualizzazione, le istituzioni scolastiche dilatano e rafforzano la pratica della cittadinanza attraverso, ad esempio, rinnovate forme di democrazia scolastica, il protagonismo delle consulte e delle associazioni studentesche, forme di apprendimento tra pari e di tutoraggio nei confronti dei compagni in difficoltà, i metodi cooperativi, la narrazione e il dialogo, i patti di corresponsabilità, gli itinerari di cittadinanza attiva coerenti con le tematiche individuate".

Conclusioni

L'educazione alla cittadinanza troverà sviluppo nel nostro sistema educativo sulla base delle progressive indicazioni generali del competente Ministero e con l'impegno delle scuole autonome e la ricerca dei docenti.

Risulta ormai acquisito che la società del nostro tempo è immersa nel multiculturalismo e che occorre, quindi, inserire la dimensione interculturale nell'educazione alla cittadinanza, per consentire ad essa di proporsi come educazione integrale.

Vale al riguardo l'osservazione, già formulata nel corso del dibattito sull'intercultura, per la quale "l'incontro con le culture altre sollecita l'apertura mentale, la disponibilità al confronto con idee diverse, la ricerca di soluzioni alternative ai problemi: le strategie dell'educazione interculturale si intrecciano con quelle intese a promuovere la capacità di adeguamento costruttivo all'innovazione. Così attrezzato, l'uomo di oggi, novello Ulisse 'dal multiforme ingegno' ('polumetis'), potrà incamminarsi verso i nuovi traguardi proposti dalla società complessa e dai processi accelerati di cambiamento". (23)

NOTE

- (1) Corradini L. (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico-pratica per docenti*, Napoli, Tecnodid, 2009; Nanni A. e Fucecchi A. (a cura di), *Il racconto della cittadinanza dalle origini fino ad oggi*, in 'Mondialità', n.5, maggio 2010; Amatucci L., *Educare alla cittadinanza nella società multiculturale*, Roma, Anicia (in corso di stampa).
- (2) Augenti A., Amatucci L., *Le Organizzazioni internazionali e le politiche educative*, Roma, Anicia, 1998.
- (3) Bobbio N., *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi, 1990-92.
- (4) Amatucci L., *Il disegno educativo della scuola*, in 'Annali della pubblica istruzione', 1998, 3-4 (numero monografico dedicato ai diritti dell'uomo).
- (5) Augenti A., Amatucci L., op. cit. alla nota n. 2.
- (6) *ivi*.
- (7) C. m. 7 marzo 1992, n. 15324 Gab.
- (8) Amatucci L., Augenti A., Matarazzo F., *Lo spazio europeo dell'educazione*, Roma, Anicia, 2004.
- (9) Amatucci L., *Società multiculturale e cittadinanza pluralista*, in 'L'educazione interculturale', 2010.
- (10) Amatucci L., *IL percorso dell'educazione interculturale nella scuola italiana*, in

AA. VV., *Le risorse interculturali della scuola*, Lecce, Pensa, 2008. Per più recenti contributi, v. Cacciato G. e D'Anna G., *Interculturalità*, Roma, Carocci, 2010; D'Ignazi P. *Il concetto e le pratiche dell'educazione interculturale*, in 'Pedagogia più didattica', Gardolo (TN), Erickson, ottobre 2010, n. 3.

- (11) Corradini L. (a cura di), op. cit. alla nota n. 1, Appendice.
- (12) Moro G., *Manuale di cittadinanza attiva*, Roma, Carocci, 1998.
- (13) d. p. r. 13 giugno 1958, n. 585, concernente i 'programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica' e d. m. 9 febbraio 1979, concernente i programmi didattici per la scuola media e contenente una specifica considerazione dell'educazione civica.)
- (14) direttiva ministeriale 8 febbraio 1996, n. 58.
- (15) Cigada F. e Vismara M., *Io, cittadino oggi. Giochi, racconti, attività, riflessioni attorno alla Costituzione*, Bologna, Ed. Milano, 2007; Panizza S. (a cura di), *Ragazzi, che Costituzione!*, Pisa, edizioni Plus, University Press, 2006; Violante L., *Lettera ai giovani sulla Costituzione*, Casale Monferrato, Piemme, 2006.
- (16) Cerini G. e Fiorin I., *I curricoli della scuola di base. Testi e commenti*, Napoli, Tecnodid, 2001.

(17) Corradini L. (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico-pratica per docenti*, Appendice, Napoli, Tecnodid, 2009.

(18) Arena G., *Dalla cittadinanza alla cittadinanza attiva*, in Corradini L., op. cit. alla precedente nota n. 5.

(19) Corradini L., op. cit. alla nota n. 5; Nanni A. e Fucecchi A. (a cura di), *Educare alla cittadinanza in contesti multiculturali*, in 'Mondialità', n. 2, marzo 2010; Amatucci L., *Educare alla cittadinanza nella società multiculturale*, Roma, Anicia (in corso di stampa).

(20) Ministero della pubblica istruzione, *L'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, in 'Studi e documenti degli Annali della p. i.', Firenze, Le Monnier, 2005, 71.

(21) cfr. Rifkin J., *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Milano, Mondadori, 2009.

(22) cfr. Stella G. A., *L'orda. Quando gli albanesi eravamo noi*, Milano, Rizzoli, 2003.

(23) Amatucci L., *L'intercultura nella normativa e nei documenti dell'Amministrazione scolastica italiana*, in Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo*, Roma, Armando, 1999.

MOZIONE FNISM

QUALE ISLAM?

I problemi posti dalla richiesta di introdurre a scuola l'ora di religione islamica avanzata da membri della Consulta islamica e appoggiata da esponenti della gerarchia cattolica, ripropone la questione della legittimità dell'insegnamento delle religioni a scuola.

Di conseguenza, ci richiama alla necessità di salvaguardare la laicità delle istituzioni nei confronti di ogni tipo di ingerenze che interferiscano con gli spazi pubblici di cittadinanza. È un'ingerenza l'esposizione del crocifisso nelle scuole o nei tribunali, è un'ingerenza il provvedimento salvifico con cui lo stato italiano assume gli insegnanti di religione cattolica scaricati dalla curia. Altro è la libertà individuale di fare scelte religiose e di esternarle –nel rispetto degli altri– altro è il dovere dello stato di garantire spazi di libertà per tutti, all'insegna della parità di trattamento, senza pregiudizi negativi ma anche senza privilegi in nome della religione. Crediamo che la scuola possa e debba occuparsi di religione ma dal punto di vista storico, culturale, antropologico, che sono i ter-

reni che le competono: altri sono i luoghi dell'insegnamento dottrinale. La scuola di uno stato laico rispetta il pluralismo delle scelte dei suoi cittadini, religiosi e laici, e si costituisce come terreno di confronto e di dialogo tra differenze cui si riconosce pari dignità.

È un cammino difficile su cui la nostra scuola si sta esercitando anche sulla spinta della presenza di studenti di differenti etnie, culture e religioni ed ha bisogno di strumenti nuovi per gestire la complessità di questa situazione più che della riproposta di strumenti vecchi e ormai superati come sono stati il concordato e l'intesa con la chiesa cattolica.

E non è possibile trincerarsi dietro a ragionamenti di natura quantitativa ("se ci sono 100 ragazzi musulmani" dice il cardinal Martino), i casi di coscienza vogliono un diverso approccio: perchè cento musulmani avrebbero diritto e 10 buddisti no? e che dire di un solo ebreo? Del resto dell'inserimento dell'ora di religione islamica vediamo anche le numerose contraddizioni: sarebbe inserita come ora facoltativa-obbligatoria con valutazione riportata nella scheda degli studenti o rientrerebbe nell'ambito delle opzionalità oppure trovereb-

be posto nella fumosa area delle discipline alternative all'IRC, generalmente non attivate per evitare spiacevoli concorrenze?

E per frequentarla bisognerà essere musulmani dichiarati o sarà aperta anche a studenti cattolici o laici alla ricerca di un supplemento di informazioni sul terreno religioso, ormai area di scontro assai più che di confronto?

E come la mettiamo con le non sottili distinzioni tra l'islam mistico dei sufi e quello laico tunisino, tra l'islam radicale wahabita e quello terrorista di Bin Laden? La pluralità delle interpretazioni coraniche ha finora impedito un accordo bloccando anche la possibilità di un'intesa con lo stato italiano? E in una scuola che diventi luogo di educazione all'insegna "delle" religioni ridotte a ghetto, chi difenderà i diritti degli studenti ad essere protetti da forme di indottrinamento e ad essere invece educati al dialogo "in uno spirito di comprensione, di tolleranza, di amicizia fra tutti i popoli, di pace e di fraternità universale.." come ci ricorda anche la Dichiarazione di Ginevra dei Diritti del Fanciullo?

(maggio 2010)

LE DIFFERENZE DI GENERE NEI SISTEMI SCOLASTICI EUROPEI

di **Maria Pia Ercolini***

La Commissione Europea ha recentemente presentato i risultati di uno studio che analizza le disparità di genere in ambito educativo.

La ricerca ripercorre le politiche scolastiche adottate da 29 Paesi europei soffermandosi su scelte e modalità operative differenti, attraversa tutti i gradi dell'istruzione e mette in luce alcuni nodi cruciali del sistema.

A partire dagli anni '70, in relazione alle diverse sensibilità nazionali e con il contributo delle istanze femministe, sono state introdotte nel settore misure e strategie per le pari opportunità: per quanto la situazione sia radicalmente migliorata negli ultimi decenni, permangono evidenti disparità di genere, sia nel rendimento scolastico che nella scelta dei corsi di studio, tali da incidere negativamente sulla crescita economica e sullo stato sociale. L'obiettivo fondamentale, comune ai diversi Paesi, resta il superamento degli stereotipi e la revisione dei ruoli.

Esistono ovviamente variazioni regionali, legate soprattutto al perdurare di politiche mirate. Fermo restando che le caratteristiche dell'apprendimento sono fortemente legate al background socio-economico, a parità di condizioni le ragazze europee costituiscono la maggioranza di studenti e laureati, raggiungono livelli di istruzione superiori e valutazioni più elevate, dominano la sfera dei servizi e gli ambiti umanistico e artistico, mentre restano minoritarie in campo scientifico e tecnologico.

Le alunne evidenziano mediamente migliori capacità di lettura già a partire dal quarto anno di scolarizzazione (test PIRLS), con la sola eccezione dei Paesi iberici, e dedicano più tempo a leggere dei loro compagni, che in linea generale preferiscono collegarsi in rete.

I test PISA, somministrati a quindicenni, confermano la propensione letteraria delle ragazze anche in età adolescenziale, sottolinean-

do inoltre un utilizzo più frequente delle biblioteche, una maggiore apertura ai diversi generi letterari e un amore per la narrativa molto più raro nei loro coetanei, interessati soprattutto a fumetto e cronaca.

Per altri versi, le ragazze si divertono meno con la matematica e vi incontrano maggiori difficoltà d'apprendimento: i risultati degli ultimi test PISA (2006) indicano che esiste un gap femminile significativo in una metà dei Paesi europei, Italia inclusa, dove le alunne corrono un più alto rischio di analfabetismo matematico di ritorno.

I ragazzi sono maggiormente esposti ad insuccessi scolastici, ma in campo occupazionale hanno presenze quasi esclusive nell'ingegneria, nell'industria manifatturiera e nelle costruzioni.

Secondo i dati ISTAT del 2009, in Italia, le ripetenze maschili nelle scuole medie, inferiori e superiori, raggiungono complessivamente il 67% del totale, mentre i dati Eurostat dello stesso anno segnalano un abbandono scolastico maschile pre-diploma superiore di 7 punti percentuali al dato femminile.

Negli ultimi anni ha ripreso vigore l'ipotesi di un'educazione differenziata, con classi interamente femminili o maschili.

Alla base dell'idea c'è la maggiore libertà per i giovani di entrambi i sessi di scegliere indirizzi e discipline al di fuori degli schemi di genere e il potenziamento dell'autostima, messa al riparo dal disagio di "apparire" davanti all'altro sesso.

Sono pochi gli Stati europei che hanno lasciato spazio, in varia misura, a scuole pubbliche single-sex (Regno Unito, Malta, Irlanda, Grecia): in alcuni casi si tratta di reminiscenze di antichi modelli educativi, nel qual caso la tendenza risulta in declino, mentre in altri, ove si verifica un incremento del modello differenziato, prevalgono principi e indicazioni metodologiche all'avanguardia.

Alcuni Stati (Estonia, Polonia) hanno dimostrato un crescente interesse per l'educazione diffe-

renziata, ma nel complesso l'istruzione mista continua ad essere considerata dai più un principio educativo irrinunciabile.

Nel settore privato invece, classi interamente femminili o maschili, spesso legate a comunità religiose, sono piuttosto diffuse ovunque e spesso richieste dalle famiglie.

Il supporto familiare è di grande importanza per rendere efficace l'educazione paritaria nella scuola. Le misure finalizzate ad un maggiore coinvolgimento dei genitori sono per lo più assenti a livello governativo, tranne rare eccezioni (Spagna, Portogallo), e limitate ad interventi sporadici e facoltativi di associazioni o singoli istituti. In alcuni casi lo Stato è intervenuto attraverso pubblicazioni tematiche (Belgio, Danimarca, Irlanda) o campagne informative (Francia, Portogallo, Liechtenstein), ma nel complesso non si registra grande impegno istituzionale verso la coesistenza famiglia/scuola delle pari opportunità educative.

Oggi, tutti i Paesi europei, tranne alcune aree centro-orientali di nuova adesione, dispongono di politiche mirate alla parità tra i sessi nel campo dell'istruzione.

In un gran numero di Stati, da lungo tempo le tematiche di genere sono entrate a tutti gli effetti nei percorsi curriculari studenteschi e nella formazione dei docenti, ma in Italia i primi passi concreti risalgono al 2008, quando il Ministero per le Pari Opportunità ha finanziato progetti individuali di scuole superiori su moduli didattici specifici; allo stesso tempo, la Società Italiana delle Storie ha proposto percorsi storici in ottica di genere. L'educazione sessuale e l'educazione alle relazioni personali restano tematiche non obbligatorie che si avvalgono di supporti professionali e materiali didattici extracurricolari.

Nel nostro Paese, inoltre, si evincono forti condizionamenti di genere nella scelta dei corsi d'istruzione secondaria: le ragazze sono sovrarappresentate negli indirizzi sociopedagogici (85%) e artistici (67%),

mentre risultano minoritarie negli istituti tecnici (44%).

In mancanza di un orientamento professionale adeguato, infatti, entrambi i sessi scelgono in prevalenza facoltà e carriere che ricalcano i ruoli tradizionali, dando origine ad una segregazione di tipo orizzontale.

Pratiche orientative sensibili alle tematiche di genere sono messe in atto in numerosi Stati, ma si rivolgono per lo più alle sole ragazze, invitate ad abbracciare professioni tecniche e scientifiche. Minore attenzione viene rivolta agli studenti dell'altro sesso, non stimolati, parallelamente, a conoscere e amare i settori di cura.

La rettifica di tale tendenza costituisce la prima priorità evidenziata dallo studio in questione: senza coinvolgere entrambi i generi, difficilmente si potrà avere un totale cambiamento di rotta.

La ricerca prende inoltre in esame la natura dei libri di testo e dei materiali educativi, di cui linguaggio e immagini influenzano fortemente lo sviluppo delle identità di genere in età scolare. I risultati denunciano una situazione complessiva europea non ottimale: gli stereotipi permangono in gran parte dei testi, soprattutto in merito alla rappresentazione maschile e femminile delle professioni.

Alcuni Stati hanno adottato linee guida specifiche per autori di testi scolastici, altri sottopongono i contenuti a valutazione e approvazione per una corretta prospettiva di genere, altri ancora combinano le due procedure. Nel nostro caso mancano sia le raccomandazioni che i controlli.

Il clima scolastico contribuisce a formare l'identità di genere e a rafforzare comportamenti altrove acquisiti.

Nonostante ciò, un esiguo numero di Paesi ha inserito tra gli obiettivi educativi strutturati la prevenzione del bullismo e della violenza di genere e l'incoraggiamento alla soluzione pacifica dei conflitti. Interessanti progetti, pubblicazioni e ricerche in tal senso sono state condotte a livello ministeriale in Austria, Estonia, Lituania, Belgio, Spagna, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Scozia e Francia. In altre realtà geografiche, gran parte delle iniziative è delegata alla volontà delle singole scuole.

La ricerca sottolinea inoltre che la formazione dei docenti raramente include la prospettiva di genere: molto è dovuto ad interventi individuali, non supportati da tecniche e conoscenze adeguate.

Altro punto cruciale dell'istruzione europea è la netta femminilizzazione della professione docente, eppure pochissimi Stati (Irlanda, Paesi Bassi, Repubblica Ceca, Lituania, Regno Unito, Svezia, Norvegia) hanno adottato iniziative concrete per attrarre personale dell'altro sesso. In un solo caso (Paesi Bassi), per rendere più appetibile la professione, lo Stato è intervenuto incrementando i salari e le possibilità di carriera per l'intera categoria.

In Italia la femminilizzazione del settore è particolarmente evidente: il 95,3% di insegnanti nella scuola elementare, il 75,8% nelle medie inferiori e il 61,2% nelle superiori è costituito da donne.

In modo analogo diventa necessario ristabilire la parità in ambito istituzionale, ove le donne si trovano quasi ovunque in posizione subalterna: il tetto di cristallo fa sì che la presenza femminile tra il personale didattico dell'istruzione superiore sia inversamente proporzionale alla progressione di carriera.

Per inciso, ritengo che una figura femminile al vertice della piramide accademica, non cambi di molto i termini della questione, ma piuttosto distolga da una realtà operativa molto diversa: la scarsa partecipazione delle donne agli organi decisionali.

Ne sono prova le statistiche europee sulle dirigenze scolastiche. La tendenza comune evidenzia un'elevata percentuale di direttrici di scuola elementare e una drastica riduzione degli incarichi via via che cresce l'età degli studenti.

Nella scuola superiore italiana si registra una tra le più basse percentuali europee di dirigenze scolastiche femminili.

Stessa situazione si verifica per le docenze universitarie.

Nonostante un numero superiore di laureate e un punteggio mediamente più elevato, le donne sono

sottorappresentate nello staff accademico. Si tratta di una segregazione verticale comune a gran parte dei Paesi analizzati (con l'eccezione di Lettonia e Lituania), che vede l'Italia in posizione fortemente arretrata, con un 35% di presenze femminili. Agli scalini più alti della progressione di carriera corrisponde un decremento del valore percentuale.

Poco meno di un terzo degli Stati interessati ha messo in atto politiche o progetti per contrastare tale fenomeno (Belgio, Germania, Grecia, Austria, Paesi Bassi, Slovenia, Regno Unito, Liechtenstein, Norvegia).

A conclusione della ricerca si individuano le priorità necessarie a promuovere l'effettiva uguaglianza di genere nei percorsi formativo-educativi: rimuovere gli stereotipi sessisti e la rigidità dei ruoli, arrestare molestie e violenze sessuali in ambito scolastico, ottenere un significativo apporto femminile alle decisioni, superare i modelli relativi ai risultati educativi in funzione del sesso, coinvolgere i genitori nella promozione della parità di genere, educare il personale docente, ridurre la femminilizzazione della categoria, promuovere politiche atte a ridurre la segregazione orizzontale e verticale.

La pubblicazione "Gender Differencies in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe", oggi disponibile soltanto in inglese, può essere interamente scaricata dal sito Eurydice: http://www.indire.it/luca/bas/lkmw_file/eurydice///Gender_EN.pdf

*** Insegnante
Mediatrice per l'Orientamento**



LA LEZIONE DI VIA TASSO

A UN ANNO DALLA SCOMPARSA

DI ELVIRA SABBATUCCI PALADINI - 26 SETTEMBRE 2009

di Gemma Luzzi*

Ho cominciato a collaborare con lei dal 1996 ed ogni giorno ho imparato qualcosa non solo sul piano storico, ma soprattutto sul piano umano ed etico.

Elvira era una persona aliena dalla retorica, dai discorsi moralistici, dalle frasi fatte, incantava adulti e ragazzi con la sua semplicità, con la sua ironia, il suo sguardo ammiccante. Paolo Emilio Taviani nella prefazione a Il lungo cammino della libertà, biografia del marito Arrigo Paladini (un protagonista della Resistenza romana e lui stesso internato nelle prigioni di via Tasso), così si esprimeva sulla scrittura di Elvira: "con pregevole garbo con infinito amore e incrollabile fede nei valori della dignità e della libertà dell'uomo, dei prioritari sentimenti della famiglia e della Patria, l'autrice ci offre queste splendide pagine".

Il suo scopo era far comprendere alle nuove generazioni di studenti che valori come il sacrificio e la rinuncia all'utile particolare, il senso del dovere e l'abnegazione, concetti per loro remoti e troppo spesso senza riferimento reale, far comprendere, dicevo come fossero invece in quegli anni e in quei giovani, né incoscienti né folli, l'ideale nel quale trovavano la forza per lottare e per compiere con grande semplicità le cose più difficili. La sua capacità e il suo fascino stavano nel sottolineare sempre come coloro che combatterono contro l'occupazione nazifascista non fossero eroi ma giovani coscienti di fare una scelta sì pericolosa ma inevitabile, necessaria. Quando nel giugno con Lalla l'abbiamo intervistata, ha mantenuto quel suo atteggiamento di non comprendere perché, volessimo risentire, come ci ha detto, proprio da lei che non aveva fatto nulla, le vicende dei nove mesi dell'occupazione. Ha continuato a dirci che quello che aveva fatto lei lo avrebbe fatto ognuna di noi. La modestia e la semplicità con la

quale era capace di raccontare mi hanno sempre colpito e mi colpiscono anche nel ricordo: la sua capacità di mescolare vita privata e avvenimenti storici. Del resto le tappe importanti della loro vita si erano sempre intrecciate con gli avvenimenti della storia di allora. Inoltre, come lei scherzosamente amava ripetere, il suo grande amore e la sua ammirazione per Arrigo avevano fatto sì che convivessero 40 anni anche con la suocera. Ecco cosa voleva Elvira che la memoria non fosse ricordo ma veicolo per difendere la nostra democrazia e per formare giovani responsabili e consapevoli. Non a caso tra gli scritti degli studenti arrivati al Museo, aveva scelto per la lezione di via Tasso, in particolare, quello di Emanuele Ruffo III media G. Alessi: "La cosa che mi rattrista di più è che questi avvenimenti non li ricordano che pochi anziani che li hanno vissuti di persona, mentre le altre persone fanno finta di niente, partecipando alla scomparsa di un ricordo sul quale si potrebbe costruire un futuro migliore e al quale bisognerebbe fare riferimento più spesso".

Elvira per anni è stata l'immagine e la vivente testimonianza del Museo di via Tasso e, in pubblico, parlava sempre con grande tran-

quillità, era essenziale, diretta concreta, parlava per spirito di verità.

Elvira non ha conosciuto il decadimento dell'età anche se nell'ultimo periodo era diventata piccola piccola, che inteneriva solo a guardarla, ma la voce era sempre la sua, giovanile, carezzevole, la mente lucida, la memoria imbattibile. Se ne è andata consapevole, congedandosi dai familiari e dagli amici e lasciando in tutti un grande vuoto, e insieme la sensazione che sia assente solo per poco e che da un momento all'altro debba tornare ad accoglierci col suo affetto e col suo indimenticabile sorriso.

A chi si mostrava un po' geloso del suo affetto ella diceva: - lo ha confidato la figlia Cristina: "Spendi l'amore a piene mani perché l'amore è l'unico tesoro che si moltiplica per divisione."

Mi crea molta emozione dover essere io a ricordarla, ma sento di doverlo ad Elvira e mi conforta il fatto di parlare a nome delle amiche che collaborano ed hanno collaborato all'attività didattica del Museo. Siamo un gruppo di insegnanti in pensione, che da anni abbiamo affiancato Elvira, il nostro gruppo si è costituito per affinità elettive e per chiamata interiore. Infatti è stato il rappor-



to con lei quando, ancora in servizio, noi le portavamo le classi per la visita guidata, a farci decidere di volerla seguire in quella che ci pareva una missione. Ma forse lei avrebbe sorriso di questa parola. Spesso quando arrivavo, trovavo Elvira, sempre la prima, intenta a prendere nota degli appuntamenti con gli studenti, pronta a sostenere con loro due, tre interventi in una mattina. Mai uguali i suoi interventi, mai stanchi, mai frettolosi. Gli studenti coglievano la sua passione il suo interesse per loro ed il silenzio e l'attenzione erano al massimo.

. Dicevo che la trovavo alla scrivania sempre serena, sempre elegantissima, la sua "vezzoseria" ci costringeva tutte ad un certo stile, (ricordo che quando ai primi di agosto sono andata a trovarla al Policlinico era in poltrona, con le unghie dei piedi laccate di rosso ed alla mia meraviglia con molta naturalezza mi rispose "perché no?" altre ricordano il colore dei suoi vestiti o dei foulards

Dicevo sempre interessata a chi le stava davanti, pronta a smussare angoli, a rasserenarti se per caso

arrivavi con qualche problema, ti guardava ed immediatamente scioglieva la tensione e, con quello che lei chiamava "il mio modo allegro s ed ironico di sdrammatizzare le cose", ti dimostrava come la tua preoccupazione non avesse ragione di esistere." A piangere in due non si vede certo la vita nel modo migliore".

Sono certa, anche se non ne ha mai fatto parola, che entrare ogni mattina al Museo – dove alla morte del marito aveva preso il suo posto – le procurasse dolore ma nello stesso tempo le permetteva di sentirsi ancora più vicina ad Arrigo, convinta di tener fede ad un incarico che Arrigo le aveva affidato.

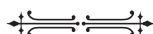
Negli ultimi due anni, infatti, la sua grande fatica e la sua pena è stata proprio il dover star lontano dal Museo, allora si dava delle scadenze: "vengo a primavera, dopo l'estate", insomma voleva assolutamente tornare fra queste mura, voleva che le raccontassimo tutto degli studenti e dei professori in visita, dei collaboratori del museo, non perdeva una battuta. Come era curiosa di noi era curio-

sa della vita.

Ancora nel giugno quando siamo riuscite a radunarci tutte intorno ad un tavolo, ha voluto con noi fare il bilancio dell'anno appena finito e sapere tutti i progetti per l'inizio dell'anno successivo, ricordo ancora il suo tono nel dirci "Ma no", quando manifestavamo qualche perplessità.

Ma la grande lezione ci è venuta dall'ascoltare i suoi interventi, nella breve introduzione che facciamo agli studenti, in quello che diciamo durante la visita, cerchiamo il più possibile di imitare, temo con scarso successo, la sua grazia, quel suo modo piano, sereno, equanime di raccontare anche gli avvenimenti più terribili occorsi durante i tragici mesi dell'occupazione. I fatti, solo i fatti, senza quasi commenti. Pronta ad accogliere tutte le domande e tutte le opinioni, ma ferma nelle sue convinzioni.

*** Responsabile della sezione didattica del Museo**



MOZIONE FNISM

TORMENTONE O "CONVITATO DI PIETRA"?

Il tema dell'educazione alla sessualità nella scuola è un vero e proprio tormentone, se ne consideriamo l'assillante quanto inutile riproporsi ciclico che ogni volta finisce per esaurirsi ed essere messo da parte. Questa volta l'efficacia del rilancio è tutta nelle parole con cui, nel suo discorso agli ambasciatori accreditati in Vaticano, il Papa si è scagliato contro l'educazione sessuale: «Non posso passare sotto silenzio un'altra minaccia alla libertà religiosa delle famiglie in alcuni Paesi europei, là dove è imposta la partecipazione a corsi di educazione sessuale o civile che trasmettono concezioni della persona e della vita presunte neutre, ma che in realtà riflettono un'antropologia contraria alla fede e alla retta ragione». Contraria alla fede, forse, ma non certo alla retta ragione che da secoli è impegnata nel non facile compito di ancorare la

sua rettitudine a cardini che non siano le fedi religiose.

E se in passato, alla latitanza su queste tematiche delle famiglie, i giovani potevano contrapporre come fonti d'informazione oltre ai confessionali, gli amici che magari ne sapevano meno di loro, oggi questo terreno è invaso in maniera totale dai mezzi d'informazione che, lungi dal rispondere ad esigenze informative e formative, ne fanno uno strumento per alimentare la propria vocazione commerciale.

E' vero che anche in questo caso interventi di educazione sessuale possono essere d'ostacolo alle ragioni tutte poco razionali che sono alla base del consumo, ma non ce ne aspettiamo una difesa da parte della chiesa.

La critica del pontefice si è rivolta in particolare a quei paesi europei dove le scuole assumono su di sé questa responsabilità e dunque l'Italia esce incolume dagli strali pontifici poiché, nonostante fin dal 1975 ci siano stati innumerevoli tentativi di arrivare a una legge in materia, si rimane ancora a

livello di rari interventi extracurricolari, ormai privi anche dei minimi finanziamenti su cui potevano contare. Eppure le esperienze realizzate hanno mostrato come la domanda che viene dai giovani non si esaurisce ad un livello informativo, pur necessario per gestire la propria sessualità e non esserne condizionati in maniera spesso estremamente pesante, ma tocchi le dinamiche dell'affettività, delle relazioni, dell'identità di genere e delle tante maniere in cui si è donne e uomini e si vive la propria sessualità nell'ampiezza delle sue sfumature.

Essere accompagnati in maniera consapevole in questo campo per uscire dalla barbarie dei pregiudizi e degli ammiccamenti viziosi fa di questo insegnamento un "convitato di pietra" della cui presenza si gioverebbe la stessa vita pubblica e privata degli adulti. E chi potrebbe farlo meglio della scuola, a condizione che accetti di confrontarsi con quella centralità di studentesse e studenti tanto proclamata ma mai attuata?

10 GIUGNO 1940: UNA DATA TRAGICA PER L'ITALIA

di Anna Maria Casavola*

Nell'opinione corrente dei non addetti ai lavori, mano a mano che il tempo passa e i ricordi di testimoni sbiadiscono, ciò che si rimprovera al fascismo sono esclusivamente le leggi razziali e la persecuzione antiebraica e questo ricordo sopravvive grazie all'introduzione della giornata della Memoria e all'azione svolta in questi ultimi anni dalla Comunità ebraica italiana e internazionale, dai media, dalle istituzioni democratiche. Tuttavia la tentazione sempre presente è quella di presentare un fascismo buonista non proprio complice dei nazisti, e per questo spesso si tace sul ruolo attivo che nella persecuzione ebbe la RSI di Mussolini negli anni 1943-45.

Ciò che quasi sempre si tace o volutamente si omette, secondo la mia esperienza, è la responsabilità del fascismo, nella persona del suo capo Benito Mussolini, di aver trascinato irresponsabilmente l'Italia nell'avventura della guerra, una guerra offensiva, imperialista a fianco del regime nazista, il cui programma, espresso anni addietro nel Mein Kampf di Hitler doveva essere necessariamente noto. La giustificazione che a questo riguardo si sente dire è che ci fu tirato per i capelli e che avrebbe fatto quella sciagurata discesa in campo il 10 giugno 1940 contro la Francia e l'Inghilterra, quasi per tutelare l'Italia dagli appetiti della Germania ormai trionfatrice in Europa. Insomma uno strisciante revisionismo, complici certe trasmissioni televisive salottiere o informazioni non controllate attinte da Internet, sta suggerendo agli italiani un'immagine falsificata del nostro passato. Ora occorre ricordare, soprattutto ai giovani, che avranno in mano il futuro del nostro paese, che se c'è un dovere della memoria, c'è anche e soprattutto un dovere della storia, cioè il passato va conosciuto correttamente se si vuole che questo possa aiutarci nelle scelte e nell'interpretazione

del presente. Mi viene in mente quella citazione profetica tratta dal libro di Gorge Orwell: "chi controlla il passato controlla il futuro, chi controlla il presente, controlla il passato" ed un'altra ancora più angosciata: "Ad Oceania (cioè il paese immaginario del romanzo) tutto si confondeva in una nebbia, il passato era cancellato, la cancellazione era stata dimenticata e la menzogna era diventata verità".

La Costituzione del 1948 nata dal crogiuolo della guerra

Ora una storia riveduta e corretta, dove si distribuiscono assoluzioni e parificazioni, come quelle contenute in proposte di legge, presentate puntualmente ad ogni legislatura del nostro Parlamento tra combattenti di Salò e partigiani, deportati e internati, non aiuta affatto ad orientarci e a capire come siano effettivamente andate le cose né a capire il valore della nostra Costituzione del 1948, che così spesso si vorrebbe mandare in soffitta. Spesso la si denigra presentandola come il risultato di un compromesso tra partiti, e non si ricorda invece che essa è il frutto più maturo di quell'esperienza terrificante che era stata la seconda guerra mondiale per milioni di italiani. Non compromesso ci fu ma incontro, alla fine, su basi comuni, su convincimenti comuni, e questo perché, al di là delle ideologie diverse, tutti coloro che erano stati eletti all'Assemblea Costituente erano stati testimoni di un fatto enorme, immane, la seconda guerra mondiale, che aveva segnato un coinvolgimento, mai visto prima, di popolazioni civili. In molti casi erano stati i costituenti stessi dei perseguitati, esuli, imprigionati o reduci dai campi di concentramento della Germania o della Polonia. Perciò scriveva Giuseppe Dossetti: "la Costituzione italiana nata da questo crogiuolo ardente ed universale, più che dalle stesse vicende italiane del fascismo e del postfascismo più che dal confronto tra tre ideologie diverse,

essa porta l'impronta di uno spirito universale ed in un certo modo trans-temporale" (G. Dossetti, I Valori della Costituzione, Editrice San Lorenzo, Reggio Emilia, 1995).

Infatti pensiamo ad esempio all'articolo 11 che Calamandrei paragonò ad una finestra da cui si potevano intravedere, quando il cielo non è nuvoloso, qualcosa come gli Stati Uniti d'Europa e del mondo. In essa non solo si proclama solennemente il ripudio della guerra- si badi bene ripudio non rinuncia, che avrebbe significato un atteggiamento passivo, non una scelta- ma si afferma che l'Italia consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le nazioni. Dovremmo essere orgogliosi di questo articolo, ispirato certamente dal Manifesto di Ventotene del 1943 di Altiero Spinelli, Ernesto Rossi, Eugenio Colorni, perché è qui l'essenza vera del federalismo, il ridimensionamento del principio etnocentrico, che è stato alla base dei nazionalismi del 900, responsabili di tutte le guerre, in vista della tutela del bene superiore della pace e della giustizia.

L'ideologia bellicista di Mussolini

Questo articolo è il perfetto rovesciamento della dottrina della guerra di Mussolini, presente nella sua ideologia sin dalla sua prima apparizione nel 1919. Il fascismo esso stesso si considerava figlio della prima guerra mondiale ed accettava ed esaltava la violenza come strumento di lotta politica e proclamava apertamente come caposaldo della sua concezione della vita che la guerra è connaturata all'essenza dell'uomo ed è fattore fondamentale nella vita dei popoli, quasi una meta ideale del vivere collettivo da perseguire, trasformando la stessa vita collettiva della nazione e tutta la sua politica in una costante mobilitazione di preparazione alla guerra. Fin dal suo avvento al potere il fascismo

pone due miti : quello dello stato totalitario e il mito della grandezza nazionale che si deve affermare attraverso l'impero, cioè attraverso l'espansione sia ideologica sia militare sia territoriale, cioè attraverso la guerra. Da questi due miti scaturisce un altro aspetto fondamentale del fascismo, la sacralizzazione della politica che conferisce alla guerra una funzione religiosa di sacrificio dell'individuo alla maestà dello Stato e della nazione. Questo spiega il fenomeno del volontarismo alla guerra che ci fu soprattutto tra i giovani più idealisti e nazionalisti. (cfr Emilio Gentile, *La mistica fascista in Sopravvivere liberi*, ANEL, Roma, 2005). Pensiamo alla suggestione che doveva esercitare la formula del giuramento dei giovani fascisti: *"Nel nome di Dio e dell'Italia giuro di eseguire gli ordini del Duce e di servire con tutte le mie forze e, se è necessario, con il mio sangue la causa della rivoluzione fascista"*. Inoltre la rivista "Dottrina del fascismo" organo della scuola di mistica fascista pubblicava gli scritti di Mussolini, come Vangelo di una nuova religione: *"Il fascismo non crede alla possibilità e all'utilità della pace perpetua. Respinge quindi il pacifismo che nasconde una rinuncia alla lotta e una viltà di fronte al sacrificio. Solo la guerra porta al massimo della tensione tutte le energie umane. Tutte le altre prove sono dei sostituti che non pongono mai l'uomo di fron-*

te a se stesso nell'alternativa della vita e della morte"

Quindi nella guerra Mussolini si getta senza remore, concludendo con leggerezza con Hitler quel patto che suo genero Ciano non aveva esitato a definire vera e propria dinamite: il patto d'acciaio, che all'art. 3 così recitava: *"Se una delle parti contraenti venisse ad essere impegnata in complicazioni belliche con un'altra o con altre potenze, l'altra parte si porrà immediatamente come alleata al suo fianco, e la sosterrà con tutte le sue forze militari per terra per mare e nell'aria"*. Un trattato rivoluzionario rispetto alle tradizioni diplomatiche italiane e, nonostante all'inizio della guerra tedesco polacca, Ciano riesca a tenere l'Italia fuori e a prendere tempo (Memoriale Cavallero) con la dichiarazione di non belligeranza, poi Mussolini, come abbiamo detto, temendo di arrivare tardi alla spartizione del bottino, romperà ogni indugio e butterà via la carta vantaggiosa della neutralità, pronunciando quella famosa frase che è passata alla Storia: *"Mi bastano un migliaio di morti"*

La guerra decreta la fine del regime fascista

Tuttavia sarà proprio la guerra, il cui teatro Mussolini amplierà smisuratamente, dalla Francia all'Africa, poi alla Grecia e alla Jugoslavia infine alla Russia, culminando con la dichiarazione di

guerra agli USA, a decretare la fine del regime fascista, perché dopo aver per venti anni esaltato la guerra come il supremo esame dei popoli e sottoposto gli italiani ad una pedagogia totalitaria del credere obbedire e combattere, alla prova della guerra il fascismo uscirà completamente sconfitto e lo stesso Gran Consiglio si vedrà costretto a sfiduciare il suo Capo il 25 luglio 1943. E sconfitto non ancora per lo scontro ideologico che ne seguirà tra democrazie e totalitarismi, ma perché il suo esercito, che fu la prima vittima, fu gettato sconsideratamente in una guerra aggressiva, imperialistica, senza neppure aver fabbricato delle armi idonee per farla. Così Carlo Trabucco, un testimone: *"Alla penuria delle armi si può aggiungere la penuria delle coperte, dei farsetti a maglia, delle calze, delle scarpe, perché questo nostro esercito ha avuto migliaia di congelati sulle Alpi (giugno - luglio 1940) in Grecia (ottobre - marzo 1941) in Russia al tempo del CSIR e poi dell'ARMIR. In tre anni di guerra non si è saputo costruire un tipo di calzature adatto a proteggere le estremità di coloro che dovevano combattere con temperature rigidissime e dalle Alpi francesi ai monti dell'Epiro sono stati mandati i soldati con le pezze da piedi o poco più"* (C. Trabucco, *La prigionia di Roma*, Torino, 1954, p. 28). Il dislivello tecnologico con gli armamenti degli altri Stati in guerra era enorme. I fucili erano quelli del 1891, cioè vecchi di cinquanta anni, i carri armati rispetto a quelli tedeschi e alleati erano paragonabili a scatole di latta. In Russia dove ci furono gravissime perdite di uomini (più di 80 mila tra morti e dispersi) oltre alle gravi carenze relative agli armamenti, l'equipaggiamento invernale di base era quello risalente alla guerra 1915-18, che era una guerra di posizione e non prevedeva marce come quelle che avrebbero dovuto affrontare i nostri in quel territorio (cfr. Carlo. Vicentini - a cura - *Rapporto sui prigionieri di guerra italiani in Russia*, Crespi editrice, Cassano Magnano, Varese, 1995). E' dall'esperienza della criminale leggerezza con cui il fascismo si era gettato nell'avventura della guerra cui si aggiunse la scoperta



di essere dalla parte sbagliata - guerra sporca perché contro popolazioni civili - che cominciò a serpeggiare tra i nostri militari, che pure erano partiti convinti in gran parte, un sentimento di avversione e di antifascismo. Confidava agli amici l'ufficiale di complemento Piero Tomei, prima di cadere in combattimento contro i partigiani jugoslavi. "Ho scoperto che gli altri hanno ragione" (cfr. R. Battaglia, *Storia della Resistenza*, Einaudi, Torino, pp. 40, 41). Ricordiamo la testimonianza di Mario Rigoni Stern, un protagonista della ritirata di Russia e autore di quel bellissimo libro "Il sergente nella neve". Egli testualmente così ha scritto: *"la nostra guerra era una guerra di aggressione agli altri. Siamo andati noi a portare la guerra agli altri e gli altri si sono difesi."* E ancora: *"Tra il 1939 e il 1945 siamo stati in tanti a gridare guerra sulle piazze d'Italia e di Germania senza che i nostri prossimi ci aprissero gli occhi; mai tempo storico fu così nefasto, mai era stato raggiunto un livello così basso di violenza distruttrice e crudele: eppure allora, quando troppi non seppero parlarci, bastò un gesto o uno sguardo per farci riflettere e ridarci fiducia. Per noi questo è accaduto durante la ritirata di Russia in quell'inverno del 1942-43. La mia è diventata la nostra testimonianza; semplicemente desideriamo essere visti e letti così"*.

La tragedia dell'8 settembre 1943

L'8 settembre 1943, giorno in cui fu comunicato agli italiani l'armistizio, cioè il cambiamento di fronte dell'Italia, l'esercito era stato tenuto all'oscuro di tutto e i suoi vertici non avevano ricevuto nessun ordine sul da farsi e su come reagire alle prevedibili reazioni dei tedeschi, che avevano invece da tempo approntato il piano Acse, il piano della vendetta (Alarich - Constantin - Schwarz- Eiche). Il giorno seguente il re, il governo con Badoglio e lo Stato Maggiore fuggono verso sud a Brindisi per mettersi sotto la protezione degli Alleati e l'Italia viene abbandonata al suo destino, davvero "nave senza nocchiero in gran tempesta". Inoltre il re, imbarcandosi da Ortona, in Abruzzo, anziché condursi con sé

Mussolini che era prigioniero sul Gran Sasso, e che avrebbe dovuto consegnare agli Alleati, secondo i patti firmati il 3 settembre, permetterà che cada nelle mani dei tedeschi liberatori, con tutte le prevedibili gravi conseguenze e cioè la resurrezione di uno Stato fascista in mano alla Germania e la divisione in due del nostro paese (sulla liberazione di Mussolini e sul probabile baratto cfr. Elena Aga Rossi, *L'inganno reciproco*, Ufficio centrale Beni archivistici, Roma, 1993; Anna Maria Casavola, 7 ottobre 1943, *Studi*, Roma, 2008). Questa data è passata nella memoria degli italiani come una data vergognosa, quella della morte della Patria, del disfacimento delle istituzioni, dell'abbandono da parte dei militari delle caserme, insomma del "tutti a casa" con il solo obiettivo di raggiungere la famiglia e salvarsi la pelle.

E purtroppo questa immagine, veicolata dai media e da un famoso film degli anni 60, ha dato di quell'evento una versione molto parziale e non corrispondente ai fatti che in quei giorni in tutta Italia sono accaduti. Fatti che solo ora, a distanza di tempo, grazie al panorama di documentazione di cui oggi disponiamo, abbiamo ricostruito e che ci permettono addirittura di ribaltare quella definizione. Dice Giorgio Bocca: *"quella fuga -del re - rappresentò la salvezza del popolo italiano. Lo lasciò abbandonato, ma libero di decidere finalmente di se stesso, di creare da solo attraverso una dura lotta le basi per la nuo-*

va vita, di renderlo cosciente che poteva fare a meno di re o marescialli. (G. Bocca, *Partigiani della montagna*, Feltrinelli, Milano, 2004, p.22).

La Resistenza degli italiani: quella militare e quella civile

È stata l'ora in cui ciascuno si è trovato solo di fronte a se stesso a prendere decisioni che non avrebbero più avuto l'approvazione di una qualsiasi autorità, ma solo della propria coscienza. Prima di tutto, questo si è verificato per i militari, che troveremo un po' dovunque in Italia, a nord come a sud, protagonisti e animatori, insieme ai civili, di forme di resistenza spontanea o di irrefrenabili rivolte contro la prepotenza e violenza degli invasori.

La più nota e vittoriosa di queste rivolte furono alla fine del lungo settembre 1943 le Quattro giornate di Napoli, dove poco più che un migliaio di combattenti, appartenenti a tutte le classi sociali, affiancati da un buon numero di militari (e tra questi quasi tutti ufficiali inferiori) riuscirono ad imporre la capitolazione al presidio tedesco. Dice Erri De Luca: *"Le persone quando diventano popolo fanno impressione...e quella mattina a tutti spuntò lo stesso pensiero: mo' basta"* (E. De Luca, *Il giorno prima della felicità*, Feltrinelli, Milano, 2009). All'estero questo nostro esercito così inferiore per equipaggiamento ed armamento quando ebbe ordini chiari o non fu fuorviato da quelli superiori, non è vero che si disciolse come neve al sole, come



dimostrano le azioni di guerra messe in atto subito, immediatamente nei giorni successivi all'8 settembre, in Corsica, in Provenza, in Erzegovina, in Montenegro, in Dalmazia, in Grecia, a Rodi, a Lero, a Cefalonia, ecc. nelle quali ci furono migliaia di morti italiani (18655 perdite in Italia e 54622 sui fronti esteri nel settembre ottobre 43 secondo dati del Ministero della Difesa). Una resistenza disperata dettata unicamente dal senso di dignità e di onore militare. Inoltre la Marina, la sola che ebbe ordini precisi dallo Stato Maggiore seppero autoconsegnarsi quasi interamente agli Alleati e combattere al loro fianco, anche se in questa operazione fu affondata dai tedeschi nelle acque della Sardegna la nave ammiraglia "Roma" con l'ammiraglio Bergamini e milleottocento marinai, tutti colati a picco. (cfr. Andrea Amici, Una tragedia italiana. 1943 L'affondamento della corazzata Roma, Longanesi, Milano 2010).

Tali atti furono riconosciuti anche dagli Alleati se il Generale Eisenhower così telegrafava a Badoglio: *"L'intero futuro ed onore per l'Italia dipendono da ciò che le sue forze armate sono pronte a fare ... Hanno già fatto molto di propria iniziativa ma queste azioni sembrano essere incerte e non coordinate. Hanno bisogno di essere guidati e per lottare è necessario ed essenziale dare al vostro popolo un'idea chiara ed efficiente della situazione"*. (a Pietro Badoglio: telegramma n. 443 del 10 settembre 1943 in E. Aga Rossi, L'inganno reciproco, op.cit. p. 421).

Purtroppo la storiografia ufficiale italiana ha dato poco risalto alle vicende dei militari, sono stati più gli storici tedeschi e polacchi ad interessarsene (come il Wilczur, il Kuby, il Klinkammer, lo Schreiber) la corrente di sinistra ha privilegiato la lotta armata dei partigiani senza sottolineare che tra i partigiani quasi il 60 per cento erano ufficiali e soldati del regio esercito. Ma l'identificazione Resistenza = lotta armata esclusivamente di "elites" non ha reso giustizia alla nazione italiana ed ha lasciato nell'anonimato, nel dimenticatoio la lotta non armata, che ha coinvolto larghi strati della popolazione delle città e delle campagne ed ha reso possibile quella dei

partigiani. In questa resistenza civile, di cui oggi si comincia finalmente a parlare, si iscrive legittimamente quella messa in atto, autonomamente, da una parte consistente dell'esercito italiano - tra seicento e settecento mila uomini - allorché fu deportato dai tedeschi in Germania ed in Polonia e rifiutò ogni forma di collaborazione sia con i tedeschi sia con la repubblica di Salò a fronte di persecuzioni, fame, sevizie e talora anche morte (l non rientrati tra gli IMI secondo i dati del sito dell'Esercito italiano furono circa 60mila).

Gli Italiani quindi non rimasero nella zona grigia o alla finestra: se è vero che solo una minoranza combatté è altrettanto vero che la guerra coinvolse tutti, e tutto il paese subì le conseguenze dell'occupazione tedesca e degli incessanti bombardamenti degli Alleati anche se ora divenuti liberatori.

La Repubblica Sociale Italiana e la tesi revisionista

Il primo fatto che dimostra il rapporto di sudditanza dell'Italia di Salò alla Germania fu la sottomissione completa della Venezia Giulia con Trieste, Udine, Gorizia e Pola - Adriatisches Küstenland - e della Venezia Tridentina con Bolzano, Trento e Belluno - Alpenvorland - alle autorità tedesche, di fatto una cessazione di sovranità italiana che equivaleva ad un'annessione alla Germania. Poi il col Kappler, il giorno stesso della deportazione degli ebrei il 16 ottobre, a Roma irrompe nei locali della Banca d'Italia con un manipolo di SS e sequestra l'intera riserva aurea che il governatore Azzolini gli consegna senza fiatare, due miliardi d'oro e un altro miliardo in valuta pregiata. Inoltre i tedeschi pretendono e ottengono da Salò sette miliardi al mese che saliranno a dieci nel 44 e più tardi a dodici come contributo alle spese di guerra. A ciò bisogna aggiungere l'utilizzazione delle industrie italiane ai loro fini, e i prelievi forzosi, attraverso i rastrellamenti, di forza lavoro, da impiegare in Germania o in Italia e molte di queste persone rastrellate per strada andranno a finire nei campi di concentramento.

Quanto all'argomento delle stragi

perpetrate dai tedeschi, ma anche dai fascisti di Salò, c'è da precisare, se si tiene presente il succedersi dei fatti, che non sono state le azioni partigiane a provocare le stragi ma il contrario. In ordine di tempo la strage del villaggio di Boves (23 civili), ad opera di reparti della Leibstandarte "Adolf Hitler", reduce dal fronte russo, avviene il 19 settembre 1943, e i primi ammazzamenti di ebrei in territorio italiano, sul lago Maggiore, cinquantaquattro persone, avvengono tra il 22 e il 23 settembre a ridosso della liberazione di Mussolini e della costituzione della RSI. Infatti le SS tedesche e le Brigate Nere fasciste gareggiano in crudeltà criminale, come è usuale in regimi che, per principio, non danno grande importanza alla vita umana, ma soprattutto perché l'ideologia nazifascista aveva deumanizzato il nemico, avendo assimilato i partigiani ai comunisti e questi agli ebrei, liberando così gli autori di assassini di civili - finanche bambini ed infanti - di qualsiasi senso di colpa. In Italia viene ripreso quanto era già avvenuto nelle campagne di Jugoslavia e di Russia a partire dal 1941.

L'armadio della vergogna

Nel libro di Mimmo Franzinelli, Le stragi nascoste, Mondadori, Milano, 2002, c'è un agghiacciante pro-memoria: "Atrocities in Italy" redatto dai servizi segreti inglesi di tutte le atrocità commesse dalle truppe nazifasciste, che sono in gran parte rimaste nascoste agli italiani perché il pro-memoria fu affossato nel famoso "armadio della vergogna".

Gehard Schreiber nel libro La vendetta tedesca, Mondadori, Milano, 2002, ha ricostruito in modo capillare e con personale sofferenza la geografia delle stragi, delle rappresaglie degli omicidi nell'Italia meridionale e centrale, mettendo in evidenza l'alto numero delle vittime civili, circa 15000 (ma il numero a seguito di nuovi approfondimenti sembra destinato a salire) e l'efferatezza con cui vennero compiute le uccisioni. Le responsabilità della Wehrmacht appaiono indiscutibili, nel meridione le stragi furono fatte in particolare dalla divisione Hermann Goering e non si sa dove si fondi il mito del suo blasone

immacolato. Purtroppo quasi tutti gli autori di queste stragi sono rimasti impuniti.

Queste ed altre ricerche sul periodo in questione fatte dalle Università e dagli istituti regionali della Resistenza hanno portato un'altra disconferma alla tesi revisionista che attribuisce alla RSI il merito storico di aver risparmiato all'Italia la guerra di sterminio, messa in atto dalla Germania in Polonia, e di avere svolto quindi una funzione patriottica. Vero è invece che in Italia si seguirono due modelli di comportamento, quello più tradizionale della guerra come scontro militare tra uomini, per cui l'eliminazione degli uomini e dei giovani atti alle armi avveniva attraverso esecuzioni ordinate, fucilazioni, raramente impiccagioni - ad esempio la rapresaglia delle Fosse Ardeatine (335 uccisi) e quello della guerra ideologica di sterminio, rivolta a tutto il popolo in cui l'uccisione poteva svolgersi nella forma della carneficina incontrollata, senza distinzione tra vecchi donne e bambini, usando tutte le armi disponibili al momento - ad esempio il massacro di Sant'Anna di Stazzema (532 uccisi) o di Marzabotto (1836 uccisi).

Considerando la geografia delle stragi, il dato che più colpisce è che, ad eccezione della Sardegna, dove non vi fu occupazione nazista, nessuna regione italiana è immune da stragi: che i primi episodi risalgono già all'agosto 1943 (in Sicilia il 12 agosto a Castiglione uccisione di sedici civili) che da subito tra Napoli e Caserta si ebbe una notevole densità di azioni criminose, che anche al di sotto della linea Gustav e a cavallo di essa si verificarono due stragi di oltre cento vittime, in massima parte donne vecchi e bambini ad Acerra e Pietrarsieri, domenica di sangue 21 novembre 1943. La maggiore densità geografica si ha a ridosso della linea gotica, mentre quella nel tempo si ha nel periodo tra l'estate e l'autunno 1944. Rilevanti sono i casi avvenuti in contesti urbani, ma la grande maggioranza riguarda la campagna e i centri minori, e gli ultimi episodi sono degli ultimi giorni di guerra o della ritirata, e nella stragrande maggioranza si tratta di stragi di civili. *"Le stragi più dimenticate sono proprio quelle -*

dice Gabriella Gribaudo - in cui a morire furono dei poveracci: contadini, popolani, gente comune che non scappò, che non volle abbandonare le proprie case, che non poté lasciare il lavoro nei campi e la cura degli animali e non ebbe poi parenti letterati che scrivessero di loro e che pretendessero l'attenzione delle autorità e le autorità dimenticarono facilmente. (G. Gribaudo, Terra bruciata, Le stragi naziste sul fronte del Mediterraneo, L'ancora del Mediterraneo, Napoli 2002). Di due stragi si è parlato recentemente, quelle di Filetto (17 fucilati) ed Onna (uccisi 14 uomini e 3 donne) entrambe del 2 giugno 1944, perchè il terremoto dell'Aquila ha richiamato l'attenzione dei media su queste due località.

Conclusioni

Insomma la conclusione che scaturisce da questi fatti che abbiamo ricordato è che la RSI non era "necessaria" come Mussolini e i suoi tenevano a ricordare, né tanto meno poteva assolvere alla funzione di scudo di fronte alla prepotente rapina tedesca.

Un'altra conclusione riguarda la lotta di liberazione, che fu molto partecipata, contrariamente a quanto si pensa e in cui si possono identificare ben cinque fronti:

1) quello dell'Italia occupata dagli Alleati in cui però è riconosciuto come legittimo dagli Alleati stessi e anche dall'URSS il governo del re, che lo esercita, sia pure con delle limitazioni dovute alle esigenze belliche, e il 13 ottobre 1943 questo governo dichiara guerra alla Germania e si dota di un esercito, il corpo italiano di liberazione che affianca sia pure come cobelligerante gli eserciti alleati. Va detto però che la dichiarazione formale di guerra non fu nulla più che una sanzione giuridica di una lotta che il popolo aveva già intrapreso senza attendere l'ordine.

2) Quello dell'Italia occupata dai tedeschi in cui il fronte è clandestino e la lotta politica è condotta dal CLN, formato dai rappresentanti dei risorti partiti politici, è il grande movimento partigiano del Nord Italia, le cui formazioni autonome di diretta emanazione di partiti politici - comunista, socialista, liberale, giustizia e

libertà, monarchico - si congiungeranno nel Corpo Volontari per la libertà sotto il comando del generale Raffaele Cadorna (perdite partigiane: 35828 caduti, 21168 invalidi o mutilati)

3) Quello della resistenza dei militari italiani all'estero, dove i nostri soldati si inserirono nelle formazioni partigiane locali per condurre la lotta ai tedeschi in Jugoslavia, Grecia, Albania. E' un fronte questo ancora non conosciuto, dimenticato.

4) Quello della Resistenza degli internati militari nei Lager nazisti, cui ho accennato in precedenza e che opposero un netto rifiuto alla proposta di aderire alla RSI e in pratica la delegittimarono.

5) Infine quello dei nostri prigionieri in mano alleata, moltissimi dei quali divennero cooperatori, contribuendo con il loro apprezzato lavoro alla rinascita della considerazione all'estero per il nostro paese.

Da questi fronti e da tutta la Resistenza civile nel suo insieme è venuta la liberazione dell'Italia e insieme il suo riscatto morale, la riconquistata unità, la fondazione della Repubblica e le matrici della nostra Costituzione. Senza la Resistenza europea, di cui quella italiana è parte, il nazifascismo non sarebbe stato sconfitto.

***Vicepresidente Consiglio Nazionale FNISM**

Archivio del Centro di Documentazione della Città di Venezia



Un piccolo Balilla di soli 3 anni (Giugno 1940)

SE VOGLIAMO COMBATTERE L'ILLEGALITÀ...

di **Leonardo Pangallo***

Visto come stanno le cose, credo che sia necessario intendersi sul significato di legalità. Nella seconda edizione del "Novissimo Dizionario della lingua Italiana" di Fernando Palazzi (Casa Editrice Ceschina - Milano, 1939) alla voce legalità è scritto: "Qualità di ciò che è legale- Legittimità, autenticazione". Il termine "Legalitario" è così spiegato: "Rispettoso della legalità- Chi volendo un cambiamento di regime, cerca di ottenerlo con mezzi legali". Queste definizioni erano valide solo in quel periodo? Adesso sono cambiate? È cambiato il vocabolario o è cambiato tutto: Scuola, famiglia, società? Tutti concordiamo che alcune definizioni siano valide anche oggi, ma non tutti le interpretiamo e le applichiamo allo stesso modo.

Oggi le battaglie per la legalità vengono troppo spesso considerate come lotta alla mafia. Credo che anche sulla parola "mafia" bisogna intendersi per interpretarne bene il significato. Senza ricorrere ancora al vocabolario, cercherò di trovare un punto d'incontro attraverso alcune domande ed osservazioni scritte "alla rinfusa", abitudine che forse è una mia caratteristica. Il mafioso, lo sappiamo tutti quanti, è colui che con la forza, la violenza, il sopruso, o altre forme di prevaricazione, vuole imporre la sua legge e ricavare dei profitti.

L'ispettore (per restare nell'ambito della scuola) che impone al dirigente scolastico l'acquisto dei suoi libri o la realizzazione di un determinato progetto, pena, come minimo, una relazione negativa sul suo operato, che cosa è? Qual è la differenza sostanziale tra il mafioso che mette un commerciante sul lastrico o costringe un'impresa ad azioni illegali, e chi spende migliaia di euro per una serata di festa e contemporaneamente toglie la pensione di reversibilità per il coniuge defunto a chi percepisce, come reddito annuo, la stessa somma che lui spende in una sera? Non si

toglie certo così il diritto alla vita, ma sicuramente quello alla sopravvivenza.

Si parla sempre di finanziamenti che favoriscono le imprese mafiose, ma non si parla dei finanziamenti che favoriscono i mafiosi della cultura (vedi progetti pseudo-didattici, iniziative, convegni ecc). Il mafioso che impone la sua legge, il giovane che corre a 200 km all'ora, che beve, che cammina con lo stereo ad alto volume: chi è scorretto? Il medico che ordina determinati farmaci solo per favorire case farmaceutiche o laboratori di analisi o per compiacere lo stesso assistito; l'avvocato che inizia un procedimento penale sapendo che la causa è persa in partenza e quindi inutile; i clienti che accettano tutte queste irregolarità. Chi è scorretto? Su politici e sindacalisti, infine, stendiamo un velo pietoso. La polizia arresta centinaia di mafiosi: capi, sottocapi, manovali, capi che non contano, gente molto vicina agli ottant'anni, persone pronte a festeggiare il loro secolo di vita e che forse vendono pomodori e patate, e dichiara "ventisette fra i trenta ricercati più pericolosi"! Tutti arrestati! Non solo avvengono lo stesso certi attentati (raramente verificatisi prima della decimazione mafiosa) ma la cosiddetta mafia sembra sempre più forte. Quale è la verità che viene nascosta? O si tratta di fumo negli occhi per non consentire che si veda altro? Cos'è? Mi domando spesso, ad esempio, se la battaglia alla droga ed al traffico di armi fosse vinta, cosa succederebbe nel mondo economico e quindi nella politica?

Si parla del diritto allo studio e alla salute e poi si fanno grossi tagli. Nella scuola e nella società si deve investire, non "tagliare". Su questo punto vorrei divagare un po'. Sfidio chiunque a dimostrare che il servizio non è totalmente a carico degli utenti.

Nell'ambito della sanità, come si può definire il fatto che per un accertamento clinico bisogna aspettare dei mesi e sperare che,

quando arriva il tuo turno, il macchinario funzioni o che non partorisca la moglie del medico o del tecnico (sindacato permettendo)? Sul meridionalismo molti scrittori ma anche molti scribacchini hanno fatto la loro fortuna e la stessa cosa è successa a molti difensori della legalità. Chissà cosa risulterebbe se qualcuno andasse a controllare la reale consistenza di certe sigle. Oggi anche una sigla non si nega a nessuno!

Nonostante la mia posizione chiara ed inequivocabile nei confronti della "mafia", sono anni e anni che non partecipo più a manifestazioni sulla legalità. Le strade d'Italia sono lastricate di toppe cose inutili. Qualche decennio fa, nel corso di una riunione in cui bisognava organizzare un'importante manifestazione contro la mafia, ho comunicato che non avrei partecipato perché non mi andava di manifestare al fianco dei mafiosi. Siamo veramente convinti che questo annoso problema si possa risolvere con le marce e le manifestazioni o con le passerelle di alcuni personaggi, anche nell'ambito della scuola? Siamo veramente convinti che la mafia abbia "paura" delle marce e delle manifestazioni?

Tutto questo è totalmente indifferente a coloro che agiscono nell'illegalità, anzi sembra che alcuni di essi promuovano e finanzino queste iniziative. Tutto questo è pubblicità alla mafia. A proposito di mafia, perché per un periodo di oltre un trentennio tutta la delinquenza è stata accomunata nell'unico nome di "mafia" e adesso si ritorna a fare la distinzione fra mafia, ndrangheta e camorra? Quanti misteri ci riserva la società di oggi!

Di esempi se ne possono portare tanti, che non basterebbe un'enciclopedia. Fenomeni che ormai sono diventati normalità avvengono perché non c'è la legge o perché manca la cultura del rispetto delle persone e delle cose.

Per sintetizzare il tutto e rendere credibili ed efficaci certe azioni, bisognerebbe convincersi che non

si deve parlare di lotta alla mafia (quella violenta ed irrazionale che viene evidenziata spesso per nascondere la verità) ma parlare di combattere la cultura mafiosa che si annida ovunque, senza distinzione di luoghi e di ambienti. Se non c'è questo convincimento, qualsiasi azione avrà lo stesso effetto di quando si taglia la coda alle lucertole o alle vipere. La realtà è che ci troviamo davanti a due culture che si contrappongono: quella mafiosa e quella della legalità. Se nei singoli non si "forma" la cultura della libertà e dei valori (legalità), la schiavitù (illegalità) non si potrà sconfiggere.

E infine, poiché si tratta di cultura, chi meglio della scuola, che è il primo luogo della mediazione culturale, può coltivarla?

E in che maniera può mettere in pratica valori positivi che la configurino come un microcosmo istituzionale in cui si deve imparare a vivere con gli altri, alla luce del rispetto di tutti - in quanto comunità - e di ciascuno nelle sue specificità?

Su questi temi si sta impegnando la sezione Fnism di Reggio Calabria, che ha dedicato la IX Edizione del Premio Internazionale "Marco & Alberto Ippolito" al tema "Legalità: un valore da coltivare".

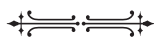
Oltre ai premi di poesia, racconti, della sezione "Katia Pangallo", della sezione "fotografia" ed "Amicizia", la manifestazione prevede un itinerario didattico di ricerca sociologica che si intitola appunto: "Legalità: un valore da coltivare".

È un percorso innovativo, attento a non contribuire ad inflazionare questo argomento snaturandone gli obiettivi e talvolta sfociando nella banalità. Nei giovani il senso della giustizia e del rispetto delle regole è spesso molto accentuato e procede di pari passo con la configurazione dell'identità personale e con l'acquisizione della sicurezza in se stessi. Ma non sempre il contesto in cui sono inseriti li aiuta in questa necessità. A volte sono un ostacolo i problemi che trovano in famiglia, o nella cultura che impronta le relazioni della

famiglia con l'esterno. A volte sono gli amici e le persone che si trovano a frequentare che comunicano un ordine di valori diversi, anche con spazi di sopraffazione e di disprezzo dei diritti della persona in nome della coesione del gruppo. Gli stessi mezzi della comunicazione sociale veicolano modelli che premiano l'arrivismo, l'esibizione, la capacità di affermare se stessi a qualunque prezzo. Per questi motivi, in questo lavoro di ricerca e riflessione che è stato citato, trovano sempre maggiore spazio gli alunni ai quali si chiede:

- di definire in che cosa consista per loro il senso della legalità e sintetizzarlo in un'espressione che ne renda il valore
- di indicare cosa e come deve fare la scuola per inculcare nei giovani la cultura della legalità. La stessa indicazione può essere rivolta sia alla famiglia che alla società.

***SEZIONE FNISM
Reggio Calabria**



IN RICORDO DI FRIDA MALAN

di Girolamo de Miranda*

Venerdì 21 maggio 2010, di pomeriggio, gran parte del consiglio direttivo della FNISM torinese si è ritrovata nella sala lettura della Biblioteca della Resistenza a Torre Pellice per ricordare Frida Malan, membro illustre dell'associazione. In quelle strade molti la ricordano ancora; elegante e vivace. Figlia di un pastore valdese, rigorosa e solerte, Frida aveva uno sguardo attento e penetrante, era una presenza sempre vigile e nella cittadina piemontese aveva una bella antica casa. Molti decenni orsono, la mamma era stata una brava maestra; attentissimi ai valori della democrazia e della giustizia, i suoi fratelli, Giorgio e Gustavo, come lei si erano formati in comunità, poi erano diventati partigiani. Chissà cosa avrebbero pensato Frida e i suoi

della deriva ideologica che sta vivendo la scuola italiana e la cultura di sinistra in questi ultimi anni? Al tempo della lotta, era stata prigioniera un intero mese; coraggiosa e sensibile, si guardava intorno, pativa per il destino sovente infelice delle donne italiane ed europee, per quello di tanti ragazzi.

Per alcune stagioni ha insegnato italiano e storia presso l'Istituto torinese Sommeiller ed ha letto sempre molto; ha studiato i movimenti democratici nell'ottocento, facendo particolare attenzione alla figura di Giuseppe Mazzini. Felice di comunicare, preferiva la voce, pur non disdegnando la scrittura; non si è sottratta all'impegno politico anche in stagioni ormai di pace, viaggiando e confrontandosi, a Torino come a Roma, a Ginevra e in altre città. Frida ebbe incarichi di peso: ha

lavorato come assessore alla sanità, alla cultura e al patrimonio ma è stata pure per alcuni anni nella commissione delle pari opportunità, in coerenza col suo costante impegno nell'associazionismo femminile. Ha creduto nella sinistra italiana degli anni sessanta e settanta, nel ruolo di ogni cittadino, nella professionalità dei docenti.

Aderendo alla FNISM, ha conosciuto colleghi, alcune amiche (su tutti, penso a Marisa Caccia) con le quali ha dibattuto ed ha tracciato per stagioni le linee programmatiche della associazione in Piemonte. Sodali e compagni non potevano dimenticare nel maggio indicato l'inaugurazione di una piccola sezione dedicata alla Malan nella menzionata Biblioteca. In tre scaffali sono stati sistemati volumi che parlano di storia partigiana e che sono lega-

ti alla vita, alle attività di Frida. Insieme alla FNISM sostengono l'iniziativa l'YWCA-UCDG (Unione Cristiana delle Giovani) e la FIAP (Federazione Italiana Partigiani) rappresentate da Elena Pontet e Mirella Casale. Inizialmente, in memoria della Malan, era stata anche bandita una borsa di studio, in collaborazione con l'Università degli Studi di Torino, assegnata nel 2005 ad una studiosa per la sua tesi di laurea in Storia Contemporanea ispirata agli obiettivi e ai valori promossi dalle donne nella Resistenza.

Tempo or sono, per i suoi ottant'anni, Alessandro Galante Garrone ha avuto parole toccanti sulla sua intensa vita: "Quando penso a Frida Malan partigiana combattente, non posso non disgiungerla dal ricordo di altre due sue compagne di allora, l'assai meno giovane Ada Gobetti e la giovanissima Bianca Guidetti Serra. Nel Diario partigiano di Ada Gobetti (...) l'autrice racconta di un incontro di queste tre donne, il 13 marzo 1944, in un albergo di Val Germanasca: 'La padrona leggeva la Bibbia, e questo mi diede un senso di sicurezza e di pace'. E così era per le altre due. Qualcosa di più profondo delle loro fedi religiose o politiche le univa, un'esigenza morale di libertà, di dignità per tutti. Lo

sentivano senza bisogno di dirselo. E nei successivi passaggi delle tre donne dall'uno all'altro schieramento (Ada dal PDA al PCI, Bianca da questo alla presidenza del Centro Gobetti, Frida dal mazzinianesimo al socialismo) non ci furono mai lacerazioni o contrasti tra loro, ma piuttosto il continuo rinsaldarsi di un legame comune che era, nel profondo e senza alcun bisogno di dichiararlo, lo spirito della resistenza".

Frida era proprio così, aveva spirito di corpo e sapeva sacrificarsi: molto avrebbe potuto fare ancora per la comunità dei docenti di oggi, sovente monadi impazzite che non attingono al proprio passato, alla propria ricchezza interiore ma sono singole realtà isolate ed evanescenti. Senza la memoria di un'appartenenza, senza l'appartenenza stessa non è facile affrontare il presente, reagire alle sfide di una scuola che cambia e potrebbe imbarbarirsi. Spentasi il 3 febbraio 2002, aveva chiesto un funerale laico; ha desiderato farsi cremare. Faceva parte della comunità valdese ma in maniera davvero critica. Con medesimo approccio noi dovremmo affrontare il presente, essere dentro e fuori, nella scuola e nella società. Non è facile ma, nel proporre un modello alternativo, la Malan ci ha messo tutta se stessa.

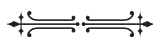
Sarebbe bello che il suo esempio fosse sempre vivo, fosse foriero di nuovi atteggiamenti, di esistenze e docenze prive di conformismo.

E' da poco tempo che il comitato direttivo della FNISM torinese ha pensato di intitolare la sezione a Frida: è avvenuto e non poteva esser presa decisione migliore.



Frida Malan ad una riunione del Partito d'Azione a Torino nel 1945

***Sezione FNISM Torino**



ARTISTI O IMBRATTATORI?

di Margherita Calò*

Nella Sala del Parlamentino della Camera di Commercio di Napoli si è svolto il Convegno su "Amministrazione della Giustizia in Italia", durante il quale sono stati premiati i giovani dottori in Giurisprudenza con Borse di studio inerenti il tema proposto. Sono intervenuti come relatori l'On. Mauro Mellini - Presidente dell'associazione "Giustizia Giusta"; Andrea Starace dell'Università Federico II di Napoli; Anna Papa dell'Università degli Studi Parthenope di Napoli; Candida Martone dell'Associazione "Camera Europea di Giustizia"; Margherita Calò della Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti, di cui riportiamo l'intervento.

Le riflessioni sulla produzione artistica proposte dall'architetto

Bruno Viglione hanno rivelato la sensibilità di un uomo che, attraverso un mezzo espressivo semplice ed immediato, quale la pittura, ha interpretato spontaneamente il suo tempo, il "Sessantotto", manifestando tutte le tensioni e contraddizioni degli ultimi decenni del Novecento, momento che tutti noi, ormai sessantenni, abbiamo vissuto nella piena giovinezza, da neolaureati, semplici universitari o studenti liceali.

Possiamo, senza errare, definire quest'uomo tormentato, nel suo genere, un vero "maestro", che con la sua genuinità si inserisce nel contesto delle più complesse produzioni d'avanguardia, che in quegli anni invadevano l'Italia, provenendo da oltre Oceano e dai

vari Paesi d'Europa.

L'arte contemporanea è difficile: lo è perché si sviluppa in gran parte lontana da esigenze narrative figurative, ma anche perché dal 1968 ad oggi vi è il record assolu-



to di "nascite" e altrettanto repentine "eclissi" di movimenti e tendenze, con una decisa impen-nata nell'ultimo ventennio.

Ingiustizia o giustizia non si ritraggono di fronte all'arte.

È convinzione comune che essa sia estrinsecazione del sentimento umano e si presuppone che l'artista sia libero nell'animo e nella mente, vincolato nell'esprimersi solo alla sua creatività.

Se la storia dell'arte ci ha dimostrato esattamente il contrario, con sentenze e condanne nei vari secoli, oggi anche l'arte contemporanea è soggetta a subire la stessa sorte.

Nessuna condanna per Piero Manzoni, per la sua "Merda d'Artista", scatole di latta contenente il prezioso escremento, venuta dal "S.R. Guggenheim" Museum di New York, al nostro Museo Madre, per la gioia del pubblico partenopeo. Manzoni afferma che - "Tutto è Arte, purché frutto del Genio!" -

Qualche sorriso per i due "Gilbert and George", due studenti di scultura, che nel 1967 si incontrarono alla St. Martin's School of Art di Londra. Da quel momento decisero di unire la loro arte e le loro vite in una indissolubile entità. Nel corso dei quarant'anni successivi la loro produzione, talvolta considerata provocatoria, affronta questioni controverse quali l'identità, la politica, la religione e la sessualità, non celando la loro omosessualità, che tutti possiamo ammirare in un paio di pannelli nel Museo Madre.

In questo clima di "Emergenza Rifiuti" per la nostra città, dovremmo oggi imitare gli esponenti italiani della Pop Art: Valerio Adami, Enrico Bay, Pino Pascali, Mario Schisano, Emilio Tadini, i quali guardando a Robert Rauschenberg, che negli USA aveva trasformato in sculture, manichini, bidoni, scatole, stracci, lattine, riciclate dall'immondizia, per dimostrare che in arte "non sempre si crea, ma a volte si può anche trasformare", realizzarono opere provocatorie per far riflettere il fruitore sull'eccessivo consumismo che iniziava ad avvinghiare le società industrializzate emergenti.

Sempre in clima di rifiuti e riciclo, Pistoletto ci riporta alle nostalgie delle "balle di Resina", con la sua Venere degli stracci, oggi in espo-

sizione al Museo Madre, che ci fa riflettere sulla inutilità di "griff" e "look".

Certo questi sono esempi da seguire: forse potremmo con arte, aiutare i nostri governanti a limitare il problema "rifiuti".

Ma le provocazioni degli anni '60 non si esaurirono perché iniziò il fenomeno del Nuovo Realismo: l'opera entra nell'ambiente urbano e gli artisti prendono in considerazione la salvaguardia del territorio abitativo. Christo e Jeanne-Claude cingono di fogli di plastica, per primi, alcuni edifici parigini, tra il 1962 e il 69, fino ad impacchettare, nel 1974, le Mura Capitoline, tra la perplessità e l'incredulità degli abitanti della Capitale.

Contemporaneamente, altri giovani artisti aggrediscono i muri delle città, con bombolette spray di colore, dando timidamente vita alla "moda" dei "Graffiti".

Questo argomento divide ormai da decenni abitanti, autorità, politici, giuristi, legislatori, storici e critici d'arte. Siamo tornati a riflettere sul peso che la Giustizia può avere sull'Arte, nelle sue varie espressioni.

Dai tardi anni '60 era d'uso, soprattutto nei quartieri di New York come il Bronx e Harlem, ricoprire i vagoni delle metropolitane di disegni eseguiti a bombing, spesso ispirati ai fumetti o ridotti ai soli logo e tag (sigla sintetica che riportava il credo dell'autore). Gli autori erano di solito giovanissimi che si dividevano in bande, sovente in competizione tra loro, proprio riguardo alla bellezza del disegno. Simili consuetudini si sono poi diffuse anche in Europa circa vent'anni dopo.

All'inizio degli anni Ottanta, sempre negli USA, alcuni disegnatori da strada, si fecero notare dai galleristi che li lanciarono come i pittori del momento. Il risultato fu di far perdere spontaneità al loro gesto creativo. Si distinsero solo discepoli di Andy Warhol che, forse pochi lo sanno, ha guardato al Graffiti con molto interesse.

Il personaggio più noto tra questi giovani americani fu senza dubbio Keith Haring, che ha riempito allegramente ogni possibile vuoto con bambini radianti, donne incinte, personaggi con teste di animali ad imitazione dei geroglifici egizi, televisori che camminano e segni decorativi variopinti. Il

suo dipingere si è trasformato, col passare degli anni, fino alla sua morte prematura per AIDS, in un atto di impegno sociale.

In Italia circa trent'anni fa è nata la Street Art, che ha trasformato in Gallerie d'Arte a cielo aperto tristi muri di cemento armato e bui parcheggi.

Per sostenere gli artisti da strada e distinguerli dai volgari imbrattatori è nata, a Milano, l'Associazione ISA (Italiana Street Art) della quale è Presidente Vittorio Sgarbi, accanito sostenitore dei murali a bombing, da considerarsi area museale a cielo aperto. Sull'altro fronte, il Legislatore ha approvato un provvedimento che istituisce il reato penale per gli "imbrattatori dei muri". I writer potrebbero avere condanne fino a due anni di carcere, una multa fino a € 5000,00 e l'obbligo di ripulire a proprie spese i beni deturpati.

Giusta l'ultima soluzione: ripulire le aree deturpate da volgari imbrattatori ma, da cittadina comune, mi sorge un dubbio. I giudici sono anche critici d'arte? Vedremo nei tribunali intervenire esperti ed esteti, per supportare le condanne di giovani che, come Haring, hanno lanciato un messaggio di denuncia sociale o, come stiamo vedendo in questi giorni, basterà una telefonatina di qualche potente per assolvere la "belloccia" di turno o il "figlio di papà" di certi politici?

Dal mio mondo di artisti e creativi, sentenzio solo: sarebbe opportuno che in ogni città ci fossero spazi murali e/o mobili, magari a pagamento, per consentire a giovani e non, di dare libero sfogo alle emozioni e, perché no, anche alle "civili contestazioni"!

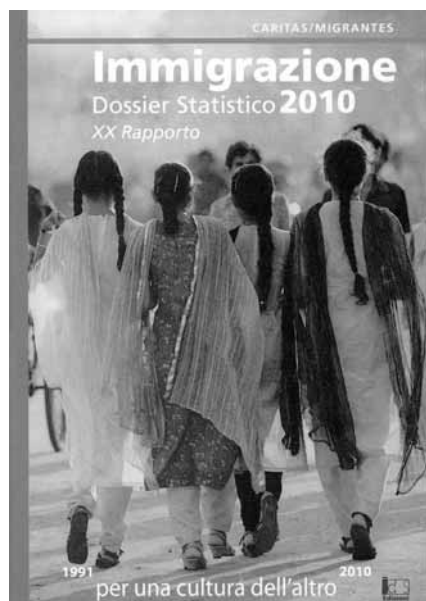
***Sezione di Napoli, Storico e Critico d'Arte**



Dossier Statistico 2010 XX Rapporto Caritas Migrantes

PER UNA CULTURA DELL'ALTRO DAL CONFLITTO ALLA SOLIDARIETÀ

di Fiorella Palazzesi



Il giorno 26 ottobre alle ore 10,30, presso il teatro Orione di Roma, e contemporaneamente in tutta Italia, è stato presentato il XX Dossier Statistico della Caritas e Migrantes.

Dopo il saluto di mons. Enrico Feroci, Direttore Caritas e Migrantes, è stato proiettato un video realizzato da Rai News 24, di G. Rogolino, a cui è seguita la presentazione del Dossier 2010 da parte di Franco Pittau, coordinatore del Dossier.

Il punto di vista degli emigranti è stato illustrato da Radwan Khawatmi, un imprenditore, il punto di vista del mondo ecclesiale è stato affrontato da Mons. Guerino Di Tora, Segretario della Conferenza episcopale del Lazio, il punto di vista istituzionale, da una rappresentante della regione Lazio che ha sostituito la Presidente Regione Lazio Renata Polverini.

In questo anno si è celebrato il ventennale della prima pubblica-

zione del Dossier avvenuta nel 1991, quando il "prete degli immigrati" Luigi Di Liegro diede vita al primo Dossier Statistico sulla Immigrazione. Aveva infatti capito la necessità di fornire alla politica, agli operatori del settore in particolare e a tutti in generale, dati statistici esatti sul fenomeno dell'immigrazione per poter ragionare ed agire in merito, esigenza condivisa da funzionari pubblici, operatori sociali, giornalisti. Il Dossier fu molto apprezzato, ma anche criticato perché, secondo alcuni, la Chiesa "invitava i poveri del mondo in Italia", e "mostrava dabbenaggine".

L'impegno della Caritas e Migrantes, è continuato nel tempo e i Dossier si sono succeduti, puntuali e precisi, contestualizzando il fenomeno dell'immigrazione nel suo quadro storico. Vale la pena citare alcuni slogan con cui si è presentato il Dossier dal 2005 al 2009 che evidenziano questo intento: 2005, Immigrazione e Globalizzazione; 2006, Al di là dell'alternanza; 2007, Anno europeo del dialogo interculturale; 2008, Lungo le strade del futuro; 2009, Immigrazione conoscenza e solidarietà.

Lo slogan del Dossier 2010 è: Per una cultura dell'altro, perché, come ha detto monsignor Feroci, ricordando le parole di monsignor Di Liegro: Per poter parlare bisogna sapere, dogma che in questo momento storico sembra quasi smarrito.

Pregiudizi, paura del diverso, ignoranza dell'altro fanno scattare meccanismi di difesa e di chiusura nella società occidentale, industrializzata, definita "benessere".

L'immigrazione è vista spesso solo come un problema, mai come un'opportunità di miglioramento

delle condizioni della popolazione italiana che ospita gli emigranti. Ed è proprio questo il tema centrale del Dossier, testimoniato con cifre statistiche. In Italia, alcuni immigrati sono diventati imprenditori e contribuiscono con le loro tasse al bilancio nazionale, offrendo anche possibilità lavorative, (tale tema è stato trattato da Radwan Khawatmi, un imprenditore emigrato in Italia), altri svolgono lavori di cura e i loro contributi INPS sono utilizzati per le nostre pensioni. Anche la popolazione giovanile delle famiglie immigrate è numerosa e costituisce parte della popolazione scolastica influisce sulla necessità di aumentare l'organico del sistema "scuola" e non solo.

In una Italia dove la popolazione giovanile è sempre inferiore a quella degli ultrasessantenni, gli immigrati sono un fattore di parziale riequilibrio demografico. I matrimoni misti celebrati tra il 1996 e il 2008 sono circa 240.000 e sono in progressivo aumento (quasi 25.000 nell'ultimo anno) oltre 570.000 gli "stranieri" nati in Italia, più di 110.000 per ricongiungimento familiare. Le famiglie miste sono una realtà organica nella società italiana e incidono notevolmente con il loro contributo di giovani e giovanissimi nel settore dell'occupazione nella scuola, nei servizi sociali e, con i loro contributi lavorativi, nel sistema pensionistico.

Attualmente gli immigrati contribuiscono al Prodotto interno lordo per l'11,1%, (stima di Unioncamere per il 2008). Uno studio di Banca Italia per il 2009 ha sottolineato la funzione complementare dei lavoratori immigrati in grado di favorire migliori possibilità occupazionali per gli italiani, ricoprendo essi settori non appetibili dai cittadini italia-

ni, in agricoltura, lavori di cura, edilizia.

Ma l'emigrazione può anche essere motivo perché l'Italia cresca culturalmente: conoscere la cultura dell'altro attiva un meccanismo di ascolto da parte dei due attori della comunicazione che più facilmente può portare all'accettazione e all'integrazione. Questa è la chiave di lettura del fenomeno immigrazione, comprendere uomini e donne di cultura diversa per poter creare una società capace di passare dal conflitto alla solidarietà ed all'accoglienza, tutelando la dignità umana di coloro che sono accolti, ma soprattutto di chi accoglie.

Accettare il diverso, superare l'egoismo, affrontare i problemi e risolverli, agevolare l'inserimento, praticare l'accoglienza facilita le soluzioni in una situazione problematica,

Oggi, invece, la crisi economica-sociale iniziata nel 2009, ha acuito l'indisponibilità della popolazione italiana verso la popolazione immigrata, la diminuzione di 380.000 posti di lavoro, il crollo della produzione manifatturiera e dell'edilizia, l'aumento della disoccupazione (2 milioni e 45mila), l'aumento delle migrazioni interne alla ricerca di posti di lavoro, hanno ridotto l'afflusso degli immigrati, considerati causa di questo regresso economico e ha causato molti licenziamenti costringendo alcuni "regolari" a scivolare nell'irregolarità.

Nel nostro paese, in cui continua la diminuzione del Prodotto interno Lordo, in cui il rapporto tra il PIL e debito pubblico dal 95,2%, nel 1990 è arrivato nel 2010 al 118,2%, in cui il sistema produttivo annuo è dell'1,2%, si sente la necessità di una modernizzazione del sistema produttivo e la tutela del know how italiano per non

PROSPETTO RIASSUNTIVO DELL'IMMIGRAZIONE IN ITALIA (2007-2009)

	2007	2008	2009
Popolazione residente	59.619.290	60.045.068	60.340.328
di cui stranieri	3.432.651	3.897.295	4.235.059
Incidenza % stranieri	5,8	6,5	7,0
% femminile straniera	50,4	50,8	51,3
Stima Dossier Caritas/Migrantes	3.987.112	4.329.000	4.919.000
Nati	63.000	72.472	77.148
Minori residenti	767.000	862.453	932.675
Iscritti a scuola (1)	574.133	628.937	673.592
Acquisizioni di cittadinanza	38.466	39.484	59.369
Regolarizzazione: domande	170.000	150.000	295.112
Residenti di II generazione	457.345	518.700	572.720
Ripartizione territoriale dei residenti			
Nord Ovest	35,6	35,1	35,0
Nord Est	26,9	27,0	26,6
Centro	25,0	25,1	25,3
Sud	8,9	9,1	9,3
Isole	3,6	3,7	3,8
Totale	100,0	100,0	100,0
Continenti di provenienza			
Europa	52,0	53,6	53,6
Africa	23,2	22,4	22,0
Asia	16,1	15,8	16,2
America	8,6	8,1	8,1
Oceania	0,1	0,1	0,1
Totale	100,0	100,0	100,0
Prime 5 collettività			
Romania	624.741	796.477	887.763
Albania	401.915	441.396	466.684
Marocco	365.908	403.592	431.529
Cina Rep. Pop.	156.634	170.265	188.352
Ucraina	132.581	153.998	174.129
Occupati per settore nati all'estero (2)	2.704.450	2.998.462	3.087.023
Agricoltura	7,3	7,7	8,7
Industria	35,3	33,6	31,9
di cui costruzione	15,1	14,2	13,2
di cui metalli	5,1	5,0	4,6
Servizi	53,8	54,5	55,9
di cui alberghi e ristoranti	10,3	10,1	10,3
di cui servizi all'impresa	11,7	12,2	11,1
di cui servizi alle famiglie	11,3	11,5	12,8
Attività non determinate	3,6	4,2	3,5
Totale	100,0	100,0	100,0

I dati sono dell'Istat a esclusione di: (1) Ministero Pubblica Istruzione, (2) Inail

FONTE: Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes. Elaborazioni su dati di fonti varie

CARITAS/MIGRANTES - Dossier Statistico Immigrazione 2010

arrivare ad essere un paese consumatore ma non più produttore,

pericolo di medio e lungo termine.

GLI STUDENTI "STRANIERI"

di Paola Farina

A vent'anni dalla prima edizione è stato presentato il ventesimo rapporto sull'immigrazione di Caritas-Migrantes.

In vent'anni il clima del paese è molto cambiato, con una accentuazione delle contrapposizioni

tra italiani e migranti. Nell'introduzione del Rapporto sono individuati tre fattori indicati come cause di questo inasprimento delle tensioni: crisi, criminalità e integrazione.

Crisi. Nonostante i dati ISTAT riportati ne "La situazione nel Paese 2009" dimostrino che gli

immigrati non tolgono lavoro ma vanno ad occupare i settori produttivi non richiesti dagli italiani, il problema è che per il loro inserimento occupazionale sono sì necessarie regole, ma sicuramente sono da rivedere e correggere le attuali procedure, per esempio sull'incontro tra il datore di lavoro

e il lavoratore o sul tempo messo a disposizione per la ricerca di un nuovo lavoro.

Criminalità. Nonostante che non vi sia proporzione tra l'incremento della popolazione straniera e quello, di gran lunga inferiore, della criminalità, nonostante che sia simile il tasso di criminalità tra italiani e stranieri, rimangono forti la paura e il senso di insicurezza alimentati dall'attaccamento al luogo comune e da un sistema di informazione troppo spesso pericolosamente basato sull'allarmismo sociale.

Integrazione. Perché si possa realizzare è necessario che ai doveri corrispondano i diritti, con pari opportunità, per gli immigrati. Le modalità di attuazione dell'integrazione secondo il modello italiano, lontano da assimilazionismo e multiculturalismo, si basano su educazione e apprendimento, lavoro e formazione professionale, alloggio e governo del territorio, accesso ai servizi essenziali, attenzione ai minori e alle seconde generazioni.

Chiusura e rigidità nei confronti dell'immigrazione sono diffusi tra gli ultrasessantacinquenni e tra i giovanissimi, dato quest'ultimo decisamente preoccupante.

Per quanto riguarda l'inserimento scolastico, i dati statistici sugli studenti stranieri sono desumibili dagli archivi del MIUR, la cui caratteristica è quella di dare la doppia indicazione relativa sia al paese di provenienza sia alla cittadinanza. In questo modo è possibile distinguere i nuovi immigrati dalle nuove generazioni di immigrati.

Per l'Università il monitoraggio è meno preciso perché è registrato solo il dato della cittadinanza.

L'Italia centrale è l'area con il maggior numero di iscritti stranieri ed è un dato che non coincide con il flusso migratorio: pesa la presenza in quest'area di Roma con le sue numerose università pubbliche e private, laiche e religiose. Il 56% degli iscritti stranieri frequenta solo 4 facoltà: economia, medicina e chirurgia, ingegneria, lettere e filosofia.

Gli alunni stranieri nel 2009/10 sono stati quasi 700.000 con un incremento annuale, notevolmente ridimensionato rispetto al passato, del 7,1%.

Di questi studenti circa il 40% è

nato in Italia. I numeri indicano una situazione ormai stabilizzata, uscita dall'emergenza e che riflette la situazione migratoria planetaria.

Se si fissa l'attenzione su alcuni dati si vede che ucraini, egiziani, indiani, nigeriani, moldavi, senegalesi e pakistani mostrano incrementi superiori alla media.

L'Asia con il 9,7% e l'Africa con l'8,4% sono i continenti di origine della maggioranza degli studenti. Le regioni italiane con il maggior numero di studenti stranieri sono Valle d'Aosta, Trentino Alto Adige, Campania, Calabria, Sicilia e Lombardia.

Nelle classi aumentano gli alunni stranieri mentre calano gli alunni italiani, in linea con un paese che invecchia.

Nel passato anno scolastico gli stranieri sono stati il 7,5% (18% nella scuola dell'infanzia, il 5,3% nella secondaria di II grado, l'8% negli altri segmenti di scuola).

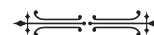
La scuola primaria ha il più alto numero di alunni stranieri con il 36,3%, troviamo poi la scuola secondaria di I grado con il 22,3% e infine la secondaria di II grado con il 21,3%, anche se gli studenti si concentrano negli istituti tecnici per il 37,5% e in quelli professionali per il 40,9%.

L'Europa è il continente di provenienza del 50 % degli studenti, l'Africa del 24,4 %, l'Asia del 15,7%, l'America del 10%. Queste percentuali variano però nei vari segmenti di scuola: l'Africa è più rappresentata nella scuola dell'infanzia, l'Europa come pure l'America nella scuola secondaria

di II grado.

Se alla nazionalità si aggiunge il dato relativo al paese di nascita, il 39,1% è nato in Italia da genitori che vivono stabilmente in questo Paese. Questo dato dovrebbe far riflettere sull'opportunità del tetto del 30% fissato per gli alunni stranieri. Molti Uffici scolastici regionali hanno in realtà già chiesto e ottenuto la deroga dal MIUR, perché la presenza di questi alunni nelle classi non produce i tanto temuti effetti, ma la politica delle quote prefissate è estesa anche ai figli degli immigrati, che pure in Italia sono nati. E' necessario che il nostro sistema d'istruzione si adegui alle trasformazioni sociali in atto, perché è la scuola che, con una politica inclusiva seria ed efficace, può realizzare la convivenza civile e plurale dei suoi cittadini.

Anche la Germania da tempo ha riconosciuto gli immigrati quale componente stabile della società, nonostante la pesante eredità della "politica del lavoratore ospite" e delle "scuole speciali" per i figli degli immigrati, e si avverte nell'istituzione del Ministero per l'Integrazione e nelle varie politiche regionali attivate ad hoc precisi segnali di cambiamento. Speriamo che l'Italia non si limiti come già è accaduto proprio per la scuola a riferirsi e ad auspicare un impossibile ritorno al passato ormai perduto per sempre.



Tab. 1: ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA - SERIE STORICA

ANNO SCOLASTICO	ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA IN TOTALE	NUMERO INDICE ANNO BASE 1997/98 = 100	INCIDENZA DEGLI ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA SULLA POPOLAZIONE SCOLASTICA IN TOTALE
1998/99	85.522	100	1,1%
1999/00	119.679	140	1,5%
2000/01	147.406	172	1,8%
2001/02	181.767	213	2,3%
2002/03	232.766	272	3,0%
2003/04	282.683	331	3,5%
2004/05	361.576	423	4,2%
2005/06	424.683	497	4,8%
2006/07	501.445	586	5,6%
2007/08	574.133	671	5,8%

Fonte: MPI, Alunni con cittadinanza non italiana, Aprile 2009

“Non leggete per divertirvi o istruirvi, leggete per vivere” (G. Flaubert)

A cura di Elisabetta Bolondi

IL TRADITORE DI VERSAILLES
di Arnaud Delalande

Edizioni Nord, Milano 2010



Le ibridazioni che caratterizzano molti recenti romanzi sono davvero interessanti: impossibile ormai definire un genere, perché in un libro riescono a convivere e ad alternarsi differenti registri, diverse modalità espressive, in una parola diversi generi. Ecco allora l'impossibilità di definire il genere di appartenenza del lungo e coinvolgente “Il traditore di Versailles” di Arnaud Delalande: spy-story, romanzo storico, feuilleton di tipo ottocentesco, romanzo di cappa e spada, thriller, noir: masoprattutto nel testo c'è molta letteratura francese, molta filosofia, molta storia dell'arte, quasi che l'autore ci volesse comunicare la propria grande competenza storico-letteraria e gli studi seri e vasti che gli hanno consentito di innestare la sua narrazione su una solida base artistico-letteraria. Non è un caso che al romanzo sia acclusa una ricca bibliografia di fonti consultate.

Ma questo non appesantisce la narrazione, che anzi corre via fluente dietro le figure dei due antagonisti-protagonisti: il veneziano Pietro Viravolta, esiliato dalla laguna e riparato con la bellissima moglie Anna alla corte di Versailles, dove infiniti intrighi si svolgono intorno al letto di morte di Luigi XV, e “Il favolista”, l'enigmatico personaggio di cui apprendiamo man mano le gesta, le alleanze, i progetti criminosi, il

doppiogioco. Costui costruisce fin dalle prime pagine del romanzo una favola che ha per obiettivo finale la distruzione della monarchia francese e dei sovrani giovanissimi, Luigi XVI e Maria Antonietta, piano diabolico che di volta in volta annuncia servendosi delle favole di Jean de La Fontaine, riscritte metaforicamente per alludere ai diversi personaggi che intende eliminare. Ecco allora che nel libro ritroviamo intere pagine di citazioni dei testi del grande autore francese, adattate alla trama complessa che Delalande va costruendo. Morti atroci vengono organizzate dal favolista per i personaggi che si oppongono al suo progetto delirante: la giovane Rosette muore mentre si sforza di ricordare “Il lupo e l'agnello”, lo scudiero Landretto subirà la fine mimando “Il corvo e la volpe”, lo stesso Viravolta sfugge in modo rocambolesco alle grinfie di un leone, ospite del serraglio di Versailles, dove il favolista ha messo in scena “Il leone e il topo” per eliminarlo. Insomma tutta l'opera di La Fontaine ci viene riproposta a suggerire le varie tappe del percorso criminale che il Favolista porta avanti contrastato solo da Viravolta, che sotto lo pseudonimo di “Orchidea nera” e fornito di tutta la tecnologia che il secolo dei Lumi poteva offrire, antesignano del moderno James Bond e dei suoi mirabolanti oggetti di difesa, sarà l'unico in grado di fermare un'azione che avrebbe cambiato la storia, non solo europea. Al di là del racconto e della complessa trama, il libro è molto interessante per la ricostruzione storico-artistica di un pezzo di storia francese vista dall'interno della reggia di Versailles: ecco allora il backstage di quel lusso eccessivo: dietro il palazzo incantato una miseria e una sporcizia devastante ci mostrano il prezzo che la Francia pagava al privilegio di pochi, mentre una smisurata pletera di servi, guardie, cuochi, sguatterie, parrucchieri, profumieri, modiste, prostitute, venditori, lattonieri, idraulici, fachini, giardinieri, camerieri, guardiani stri-

sciavano in silenzio appagati da un incarico, un sorriso, un atto di benevolenza dei potenti. L'autore talvolta ci fa avvicinare a questi grandi personaggi, sembra nutrire simpatia per la giovane arciduchessa austriaca appena divenuta regina di Francia, sulla quale aleggia già un destino atroce, e sul re impacciato e accaldato che vive la giornata dell'incoronazione nella cattedrale di Reims come un incubo, ignorando che sulle colline sovrastanti è appena stato sventato dall'eroico Viravolta un attentato di portata devastante.

Straordinaria poi la parte filosofica attribuita ai giardini della reggia: ogni sentiero, ogni boschetto, ogni fontana, ogni statua erano stati progettati da Le Notre per rimandare a significati simbolici di grande impatto emotivo, e lo scrittore ci conduce attraverso quei luoghi magici riesumando quei significati e dando loro corpo nell'economia della narrazione. Poi tanti personaggi storici si affollano nei corridoi della reggia e nelle strade di Parigi: la Du Barry, il poeta Beaumarchais, il chimico Lavoisier, e ancora vengono citati Casanova, Madame de Maintenon, la Pompadour, il re Giorgio III d'Inghilterra, la zarina Caterina, l'imperatrice Maria Teresa, tutti insieme a formare quell'affresco storico così affascinante che fu il periodo che precedette le Rivoluzioni americana e francese.

Particolare attenzione l'autore pone alla scrittura. Ecco un brano tratto dal capitolo dedicato alla Galleria degli specchi di Versailles: “Incastonati nelle cornici dalla purezza cristallina, gli specchi formavano un caleidoscopio straordinario, ripetendo all'infinito la posizione dei ballerini armati. Quante violenze e quanti splendori avevano già visto passare? Essi avevano colto l'immagine di un Re Sole ancora giovane e innamorato, poi appesantito da quella sua aura assurda, che infangava il mondo di una gloria che superava lui stesso, mentre la vecchiaia gli incurvava colonna e spalle; avevano risposto vibrando del passo cadenzato di Racine che, col

manoscritto di Ester sotto il braccio, si dirigeva negli appartamenti di Madame de Maintenon....” Leggere questo romanzo è come rileggere personaggi noti, ma che risultano vivi davanti ai nostri occhi, quasi fossimo davanti a film sontuosi come Vatel di Joffé o Maria Antonietta di Sofia Coppola. Delalande ha certamente centrato il suo obiettivo, facendo di un momento drammatico della storia del suo paese un romanzo che ha tutte le caratteristiche della suspense che i lettori del genere richiedono e tutta la densità della cultura che lo arricchisce.

LA BELLA ADDORMENTATA NEL PARCO

di Giuseppe Fiori

Ed. Avagliano, Napoli 2010



Giuseppe Fiori è uno scrittore di gialli, oltre che di storie per bambini, ma questo romanzo ambientato a Roma, pur se ascrivibile al genere poliziesco, lo è in modo del tutto particolare.

Anche se personaggi e trama dunque ci raccontano del ritrovamento di una giovane donna morta su un prato del parco di Villa Doria Pamphili da parte di una coppia di poliziotti a cavallo, molto presto apprendiamo che la ragazza, portata all'obitorio per l'autopsia, si risveglia e fugge misteriosamente. Sono implicati nella storia il medico legale, dottor Tetrozio, la poliziotta a cavallo, l'avvenente Alessia, il commissario di polizia fluviale, momentaneamente in anno sabbatico Omar Martini, il capitano dei carabinieri di Trastevere, Piglici. In realtà, man mano che la storia si va dipanando e l'indagine si fa sempre più serrata e intricata agli occhi del lettore, entrano in scena altri diversi personaggi che sembrano, almeno in apparenza, estranei

alla vicenda: un cinese enigmatico che fa volare un aquilone nel prato di Villa Doria, una stravagante pittrice inglese, dai capelli come zucchero filato, che dipinge romantici acquerelli e scrive buffe filastrocche da cui il commissario Martini, chiamato a far luce sulla misteriosa vicenda della ragazza resuscitata, la spazzina Monica, sembra essere affascinato. La narrazione si avvia verso l'imprevedibile epilogo con un ritmo incalzante, pieno di suspense e di misteri che si vanno lentamente sciogliendo, ma la qualità di questo libro che più colpisce è il gusto letterario, l'attenzione alla storia della città, la frequente citazione di monumenti, luoghi che rimandano ad avvenimenti passati di cui l'autore ci fa partecipi: ecco allora la descrizione della chiesa di Santa Maria dell'Orto, con i suoi obelischi, il Casino dell'Algardi o la bellissima citazione del Bosco Parrasio, con il suo anfiteatro dove gli Arcadi si riunivano ai primi del 700 per declamare i loro versi, attorno al cenacolo di Cristina di Svezia; o ancora la cavalcata notturna della poliziotta Alessia da piazza di Siena lungo i boschetti di villa Borghese.

E ancora l'isola Tiberina, dove Martini ha il suo ufficio, e l'ospedale Fatebenefratelli proprio di fronte alla Sinagoga, con il suo carico di misteriosi anfratti. Fiori seguendo i suoi personaggi ci accompagna dunque in una lunga giornata romana attraverso il traffico caotico di viale Trastevere, sulla salita del Quirinale, in mezzo alla rivalità storica tra Polizia di Stato e Carabinieri, nella Roma della quotidianità dove un'infermiera accorta può smascherare un paziente troppo disinvolto, una compagna del protagonista, da Parigi, intrattiene con lui al cellulare una lunga riflessione sulla nostra condizione esistenziale: "...Dicevamo scherzando, sono gli anni della nostra epopea western...Proprio così, l'epopea della resistenza, della sconfitta del fascismo, del neorealismo, e poi dei partiti politici popolari, i socialisti, i comunisti, persino i democristiani, della costituzione repubblicana e dell'Italia che cresceva economicamente e culturalmente man mano che crescevamo noi!"

Insomma, nel libro di Fiori il giallo è un pretesto per raccontare di

noi, dei nostri tempi (il racconto si svolge nel 2000), delle difficoltà che incontrano i normali cittadini nello svolgere il proprio lavoro, della eterogeneità degli abitanti della nostra città, della presenza di tanti stranieri, delle diverse pulsioni che sembrano muovere i vari personaggi: amicizia fra due giovani donne, amore filiale e desiderio di riparare ad una presunta grave ingiustizia, rivalità professionale.

Quanto a Omar Martini, il suo personaggio è diverso dai numerosi commissari che la letteratura di genere ci ha presentato: non è un sanguigno Montalbano, né uno scanzonato Coliandro...sembra piuttosto un intellettuale un po' sfiduciato, volutamente appartato, incerto e impacciato nelle sue relazioni interpersonali, un po' sornione, ma efficace e deciso quando parte alla risoluzione di un caso, meglio se intricato e difficile.

DIVORZIO ALL'ISLAMICA A VIALE MARCONI

di Amara Lakhous

Edizioni e/o, 2010



Little Cairo è il nome che lo scrittore algerino ma ormai romano di adozione Amara Lakhous ha dato a quel pezzo di Roma, tra piazzale della Radio, viale Marconi, piazza Meucci e dintorni dove vivono numerosissimi immigrati nordafricani di religione islamica che lì hanno ricreato una comunità etnico-religiosa che vive con regole, modalità relazionali e costumi che in parte si integrano con le abitudini romane, in parte invece se ne distanziano nettamente. Lo scrittore, già noto ai lettori italiani per il delizioso "Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio", inventa qui una spy story ironica, che ha per protagonisti personaggi davvero riusciti:

ecco dunque che sulla divertente copertina del libro compaiono ritratti dalla nota illustratrice Chiara Carrer l'architetto Felice e sua moglie Safia/Sofia, il siciliano professore Christian che, sotto il falso nome Issa (Gesù in arabo!) si presta a fare da spia per i servizi segreti italiani alla ricerca di un complotto terroristico di matrice islamica, il capitano dei servizi segreti che lo ha ingaggiato, Giuda, e infine Akram, un bari-sta/imprenditore/mediatore che si mostra, abbigliato come John Belushi, come il deus ex machina dei clandestini o dei disoccupati che arrivano nel quartiere in cerca di aiuto. Nel suo bar dove è perennemente accesa un tv sintonizzata su Al Jazeera, si svolgono gli incontri che danno luogo al racconto. La trama del romanzo è davvero ingegnosa e non può essere raccontata per non svelare l'imprevedibile finale; i protagonisti si trovano ad affrontare situazioni intricate che lo scrittore risolve in modo leggero, spesso esilarante, anche se si parla di razzismo, sfruttamento, violenza sulle donne, ingiustizie macroscopiche. Temi difficili come il terrorismo internazionale, il ruolo dei servizi segreti, la difficile convivenza tra stili di vita e convinzioni religiose diverse trovano una sintesi nella storia raccontata con

ironia e leggerezza, mai con superficialità. Il rapporto di coppia tra l'architetto-pizzaiolo egiziano Felice, fervente musulmano e fedelissimo al Corano e ai suoi insegnamenti, e sua moglie, la bella Safia, per i romani Sofia, costretta dal marito ad indossare il velo, è un paradigma della volontà di maggior libertà delle donne islamiche a contatto con la civiltà occidentale: Sofia, madre di una bimba di appena quattro anni, mal sopporta le imposizioni del marito, che non ammette per lei la possibilità di un lavoro autonomo: lei però fa la parrucchiera di nascosto e sogna per la figlia un futuro non minacciato dalla mutilazione dei genitali, a cui lei si era per caso sottratta in patria. Particolarmente riuscito sul piano narrativo il tema che dà il titolo al libro: il divorzio all'islamica. Il ripudio da parte dell'uomo, pronunciato tre volte, rende il divorzio definitivo: ecco allora che Felice, pentito della terza ripulsa nei confronti di Safia, escogita un piano previsto dal Corano: potrà risposare la moglie solo dopo che lei avrà consumato il matrimonio con un altro... e l'altro sarà ovviamente il Marcello Matroiani arabo, di cui lei si è invaghita, che è ovviamente la spia Issa. L'espedito narrativo è divertente e rende la lettura del libro pia-

cevolissima, anche per l'uso sapiente di diversi registri linguistici: Lakhous mette in bocca ai suoi personaggi differenti dialetti, diverse modalità comunicative ma tutte efficaci: il siciliano di Christian/Issa, l'arabo nelle sue diverse declinazioni (algerino, egiziano, tunisino), la pronuncia storpiata di chi malgrado sappia l'italiano lo parla in modo approssimativo, scambiando la b per la p. Leggendo il romanzo apprendiamo molto sullo sfruttamento al nero di italiani che affittano letti a castello facendo vivere in pochissimi metri quadri decine di persone, di episodi continui di razzismo da parte di vecchi conservatori che pur avendo badanti extracomunitarie a cui devono la propria quotidiana sopravvivenza sognano roghi o respingimenti per gli stranieri, o da parte di energumeni violenti mai abbastanza sorvegliati e puniti: episodi della quotidiana cronaca cittadina che qui però sono rivisti con la superiorità di una visione davvero interculturale, che vede limiti e difetti in tutte le culture in contrasto e le affronta con un'idea di condivisione e tolleranza reciproca che sarebbe davvero auspicabile per un futuro di civiltà, non più solo di scontro.

GIOVANI E CITTADINANZA

E' stata presentata a Roma presso il CNEL l'Indagine Internazionale su "Educazione Civica e alla Cittadinanza" (ICCS 2009 International Civic and Citizenship Education Study). Obiettivo della ricerca è quello di rilevare in che modo i giovani, in vari paesi del mondo, sono preparati per svolgere in modo attivo il proprio ruolo di cittadini.

E' la terza indagine promossa dalla Iea sul tema dell'educazione alla cittadinanza. La prima ricerca risale agli anni '70 e si è conclusa, nel 1975, con la pubblicazione del volume "Civic Education in Ten Countries: An Empirical Study" di R. Farnen, A. N. Oppenheim, J. Tourney.

Negli anni '90 si è svolta la seconda indagine, i cui risultati sono stati presentati nel 2001. L'attuale

indagine comparativa ICCS si propone di rilevare le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti degli studenti per quanto si riferisce all'educazione alla cittadinanza. La realizzazione dello studio si avvale della somministrazione agli studenti di una prova cognitiva, di un questionario sugli atteggiamenti e di un questionario sulle variabili di sfondo. Sono stati anche predisposti un questionario scuola e un questionario insegnanti, allo scopo di approfondire l'analisi delle variabili di contesto. Nella prima fase del progetto si è proceduto con un'indagine del contesto nazionale, durante la quale sono state raccolte informazioni relative all'area dell'educazione civica e dell'educazione alla cittadinanza nei vari paesi partecipanti, con riferimento agli aspetti

legati ai contesti politici, culturali ed educativi. E' infatti determinante conoscere come l'ambiente circostante consideri queste problematiche.

Nel corso della presentazione sono stati evidenziati i mutamenti nel concetto di cittadinanza in cui non sempre l'interesse alla tematica si collega ad un aumento nei livelli di partecipazione. In ogni caso, è risultata evidente la necessità di puntare a un incremento nella conoscenza che costituisce una premessa essenziale alla partecipazione alla vita attiva. Incrementare l'informazione e la conoscenza dei meccanismi che regolano la vita associata significa anche rafforzare la dimensione affettiva e favorire comportamenti e atteggiamenti in sintonia con la vita associata.

“Il cinema è la nuova letteratura” (Cecil B. De Mille)

VENTI SIGARETTE



REGIA: Aureliano Amadei

CAST: Carolina Crescentini, Vinicio Marchioni, Giorgio Colangeli, Massimo Popolizio, Gisella Burinato, Antonio Gerardi, Duccio Camerini, Luciano Virgilio, Alberto Basaluzzo, Orsetta De Rossi, Edoardo Pesce
Italia 2010

Era il 12 novembre del 2003, alle 10.45 ora locale di Nassiriya, città a Sud del territorio iracheno, quando un automezzo imbottito di esplosivi si faceva saltare in aria avendo come obiettivo la base dei carabinieri. Il bilancio è di circa 30 morti e centinaia di feriti tra militari e civili. Una tragedia che l'Italia intera avrebbe ricordato come la “strage di Nassiriya” nella commemorazione delle 19 vittime italiane.

Il caso vuole che tra gli italiani, un solo civile sia sopravvissuto all'attacco kamikaze, il 28enne Aureliano Amadei, all'epoca assistente (per caso) del regista Stefano Rolla che in Iraq stava girando un film.

Aureliano Amadei, classe 1975, debutta davanti alla macchina da presa all'età di 5 anni e prosegue la carriera attoriale in teatro e al cinema, si ripensa poi come regista teatrale e documentarista ma sarà proprio l'esperienza in Iraq, nel bene e nel male, a rappresentare il punto di svolta nella sua vita e nella sua carriera.

L'autobiografia di Amadei, semplificata e adattata per lo schermo nel suo lungometraggio d'esordio alla regia *Venti sigarette*, si (con)fonde con la vita del personaggio cinematografico che si è costruito (a detta dell'autore «si è fatto un po' più figo di quel che era nel 2003»).

Aureliano, interpretato dal suo alter ego Vinicio Marchioni (il freddo di “Romanzo Criminale”), è figlio di genitori separati, vive in casa con la madre ex hippy, sogna di fare l'attore e va in giro con la sua telecamera amatoriale nei centri sociali organizzando manifestazioni antimilitariste: nessun

legame serio, nessun lavoro fisso, nessuna voglia di crescere. Un amico di famiglia gli propone di partire immediatamente come aiuto regista, destinazione: Iraq. L'occasione è ghiotta e nonostante i timori della madre e della migliore amica, nonché compagna di dolci intimità, Claudia (Carolina Crescentini), Aureliano raccoglie i suoi pochi inadeguati bagagli e raggiunge il regista Stefano Rolla alla volta di Nassiriya.

Appena il tempo di fumare un pacco di sigarette (le 20 del titolo), quello che Aureliano trascorre in Iraq stringendo amicizia con i militari del contingente italiano, prima di essere coinvolto nell'attentato in cui rimane gravemente ferito e di cui ancora oggi porta i segni (timpani perforati, caviglia in necrosi e centinaia di schegge in corpo). Il ritorno alla vita di tutti i giorni, accolto dalle autorità come un eroe, lo farà riflettere sulla sua visione del mondo e maturare sul piano personale giungendo alla stesura di un libro di memorie (“*Venti sigarette a Nassiriya*” scritto in collaborazione con Francesco Trento) con cui si chiude il cerchio metacinematografico che ha portato alla realizzazione del film. Come lo stesso regista ha dichiarato «il cinema è stato lo sbocco naturale della vicenda ... in ospedale i ricordi tornavano in mente come fotogrammi di un film».

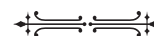
Il debutto alla regia è notevole, le scelte stilistiche sono varie e tutte coerenti con i diversi ritmi della narrazione, con passaggi dai momenti più euforici ricchi di ironia a quelli più drammatici o di retorica. Nonostante il racconto fortemente personale, non vi è un abuso di cliché e sentimentalismi tiralacrime e si apprezza il distacco professionale tra autore e personaggio.

La soggettiva, sapientemente utilizzata nei pochi ma incisivi minuti dell'attentato, è l'unico momento in cui viene fuori il trauma vissuto in prima persona.

Preceduto da una polemica politica sterile e acefala, subito placata

tasi alle soglie del tappeto rosso, il film è stato presentato in anteprima alla 67ª Mostra d'Arte Cinematografica di Venezia dove, oltre ad una gratificante standing ovation di 10 minuti da parte del pubblico, ha ricevuto il premio come miglior film nella sezione Controcampo Italiano nonché una menzione speciale per il protagonista maschile Vinicio Marchioni.

A. M. Casavola



NOI CREDEVAMO

Regia: Mario Martone.

Cast: Luigi Lo Cascio, Valerio Binasco, Francesca Inaudi, Andrea Bosca, Edoardo Natoli
Italia Francia, 2010

“*Noi credevamo*” è l'amara constatazione con cui uno dei protagonisti del film conclude la narrazione delle vicende risorgimentali cui ha preso parte e diventa anche espressione della distanza tra le speranze che hanno animato il Risorgimento e la realtà dei suoi esiti.

Il film si rifà all'omonimo roman-

zo di Anna Banti e propone, in una ricostruzione attenta e dettagliata, l'Italia delle lotte risorgimentali, con i suoi lati in ombra e le sue contraddizioni, dal punto di vista di tre amici che, poco più che adolescenti, abbracciano la causa dell'unità d'Italia. Domenico Salvatore e Angelo, di fronte alle esecuzioni dei promotori di una rivolta brutalmente repressa dall'esercito borbonico, giurano infatti di dedicare la propria vita alla libertà e all'indipendenza d'Italia.

Il racconto copre il lungo e tormentato periodo che va dal 1830 al 1860 e viene proposto in una successione di episodi che vedono i giovani coinvolti a vario titolo. Affiliatisi alla Giovine Italia, si recano a Parigi dove incontrano la principessa Cristina di Belgiojoso, partecipano all'attentato contro il re Carlo Alberto, ai moti del 1834 e alle successive sanguinose tappe dell'unità d'Italia. Si delinea un affresco di grande intensità e precisione che segue gli sviluppi dei moti rivoluzionari che hanno portato nel 1861 alla proclamazione dello Stato italiano e poi nel 1871 all'unità definitiva, con Roma capitale.

Progressivamente i percorsi dei tre amici si differenziano riflettendo le diverse posizioni dei patrioti, con Salvatore, di estrazione contadina, che finisce con l'essere accusato di tradimento della causa da Angelo, di origine nobiliare e ormai convinto della necessità di un'azione violenta ed esemplare. Attraverso l'articolazione del punto di vista dei tre protagonisti, si forniscono allo spettatore elementi per comprendere la diversificazione delle posizioni che vedevano contrapposti i fautori dell'unità, con le divisioni tra aristocratici e popolo, tra monarchici e repubblicani, tra mazziniani e cavouriani e l'insanabile frattura tra Nord e Sud.

Le musiche di Rossini, Verdi e Bellini accompagnano le scene del film.

Non è certo il primo film che si addentra nei lati oscuri e nelle contraddizioni del Risorgimento, basti pensare a *Allonsanfan* o *Bronte*. Ciò che caratterizza questo film è l'analisi dettagliata delle vicende, la minuzia filologica delle ricostruzioni come anche la capacità di sottolineare l'attualità

dei temi affrontati.

Alla fine solo Domenico vede con i suoi occhi l'Italia per cui aveva combattuto e si rende conto di quanto sia diversa da come l'aveva immaginata nei decenni di lotte, clandestinità, battaglie, prigionia e fede nella democrazia e si rende conto che ciò in cui lui aveva creduto e per cui aveva combattuto non esiste più. Si percepisce il senso di un destino amaro per cui alla fine l'unità d'Italia è fatta, ma al prezzo più alto e proprio in quel drammatico processo storico affondano le loro radici i mali attuali del nostro paese.

Qualche perplessità, ad esempio per quanto riguarda la ricostruzione della figura di Giuseppe Mazzini, magistralmente interpretato da Peppe Servillo, ma presentato come vecchio da sempre, privo di potere carismatico, grigio burocrate di un'avventura che in realtà doveva molto all'entusiasmo e al fascino dell'utopia con cui si proponeva a giovani che non si riconoscevano più nei valori e negli assetti politici della generazione che li aveva preceduti. Martone propone Mazzini come figura chiave del Risorgimento che, nel suo esilio, progetta assassini politici, ben lontano dall'idealismo del grande progetto politico che avrebbe portato all'unità d'Italia. Dilaniato tra un'anima religiosa e una sovversiva, privo di scrupoli nell'armare la mano di molti giovani, appare fondamentalmente come un moderno "cattivo maestro".

L'aspetto che più colpisce di questo film è la sensazione di un'atavica coazione a ripetere della politica italiana, dove la prospettiva di una causa comune non supera mai la soglia dei particolarismi. Oltre allo scontro tra autoritarismo e democrazia, alla divisione in due fronti di repubblicani e monarchici, con tanto di trasmissioni da un fronte all'altro, troviamo le divisioni interne che portano i "regolari" a trattare i garibaldini come briganti e a interpretare il loro ruolo in maniera ottusamente autoritaria nonostante stiano dalla stessa parte. Si delinea il profilo ancora attuale di un popolo che, incapace di memoria e di attenzione alla propria storia, ripete un meccanismo di deleterie e sterili contrap-

posizioni interne.

Troviamo gli ideali che sono stati alla base della nascita dello Stato italiano, il sacrificio di persone che si sono riconosciute in questa idea d'unità del paese, nell'obiettivo della libertà di espressione, del rispetto dei diritti umani, della fratellanza che solo un regime democratico avrebbe permesso, e che per questo hanno dato la propria vita, ma li vediamo traditi in nome di una cinica realpolitik che prevale fin dal primo governo italiano, sotto la guida di Francesco Crispi.

In quel primo Parlamento italiano, in cui un determinato e non conciliante Crispi pronuncia il discorso con cui segna la fine di una speranza, di un ideale di libertà e di indipendenza, troviamo una paradossale somiglianza con tempi più recenti e l'origine di un distacco della politica dalla vita che origina sfiducia e senso di frustrazione.

Il disagio che lascia il film è di trovarsi di fronte a una sconfitta storica in cui è ancora inscritta la nostra attualità, una disillusione degna dei toni discordi che si levano oggi in occasione del centocinquantenario dell'Unità d'Italia, in un clima di revisionismo storico che vede nel Risorgimento una sciagura per il Nord e che impone una rivisitazione del tema al di fuori di ogni retorica nazionalistica, con il coraggio di risalire all'origine dei problemi.

G.C.



ISTRUZIONE E COMPETENZE

Quali sono le competenze dei quindicenni italiani rilevate nel 2009 per quanto si riferisce alle discipline di base di lingua, matematica e scienze? Risponde il quarto Rapporto Ocse «Education at a glance 2010» che presenta un quadro comparativo tra i diversi Paesi considerati. Per l'Italia le cose vanno un po' meglio che nelle precedenti rilevazioni del 2003 e del 2006 che avevano mostrato livelli di competenza dei nostri quindicenni molto bassi.

Il miglioramento riguarda in particolare le quattro regioni di Campania, Calabria, Sicilia, Puglia beneficiarie degli interventi comunitari dell'Obiettivo Convergenza.

Gli studenti italiani risultano 29esimi su 74, mentre nel 2006 erano al 33° posto su 57.

Migliorano i livelli di competenza in matematica e scienze.

Per quanto si riferisce alle competenze in lettura l'Italia rimane a valori insoddisfacenti e se nel 2000 era 13 punti sotto la media Ocse, ora il punteggio medio è ancora di 7 punti sotto la media Ocse, che peraltro è scesa, probabilmente per l'ingresso di molti paesi a minore scolarità.

Dal punto di vista dell'equità del sistema, invece, l'Italia non ha fatto progressi e permane una forte diversificazione tra le diverse regioni e tipologie di scuola, come anche tra i risultati degli studenti migliori e quelli dei peggiori.

Un dato che si conferma è come l'Italia investa ancora poco in istruzione, spende infatti il 4,5% del Pil nelle istituzioni scolastiche contro una media Ocse del 5,7%. Solo la Repubblica Slovacca spende meno, tra i Paesi industrializzati. La spesa pubblica nella scuola

(inclusi sussidi alle famiglie e prestiti agli studenti) è complessivamente del 9% della spesa pubblica totale, il livello più basso tra i Paesi industrializzati (13,3% la media Ocse) e l'80% della spesa corrente è assorbito dalle retribuzioni del personale, docente e non, contro il 70% medio nell'Ocse.

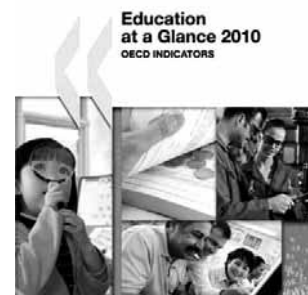
Per quanto si riferisce agli insegnanti, sono pagati meno della media soprattutto ai livelli più alti di anzianità di servizio. Un maestro di scuola elementare inizia con 26mila dollari e al top della carriera arriva a 38mila (media Ocse 48mila). Un professore di scuola media parte da 28mila per arrivare a un massimo di 42mila (51mila Ocse), mentre un docente di liceo a fine carriera arriva a 44mila (55mila). Al tempo stesso, però, l'Italia è quintultima per le ore di insegnamento diretto. Sono 601 l'anno nella scuola secondaria contro una media Ocse di 703.

Un confronto interessante riguarda la lettura che ha costituito l'ambito specifico di approfondimento dell'indagine per la seconda volta (la prima fu nel 2000). Il rapporto mette in luce un'inversione di tendenza: l'Italia, con un punteggio di 486 rispetto alla media Ocse - calata a 493 dai 500 punti del 2000 - risale dal 33° al 29° posto, e il divario si accorcia 7 punti. Positivi, anche se in maniera meno consistente, anche i dati di tendenza per la matematica: in una classifica che comprende ormai 74 paesi, e tutti e 34 i paesi Ocse, l'Italia è ancora 35esima (con 483 punti contro i 496 della media Ocse), ma il divario si accorcia di 13 punti rispetto al 2006 e di 21 rispetto al 2003. Risulta dimezzato anche il divario in scienze e ci

collochiamo al 35° posto - con 12 punti rispetto ai 25 del 2006.

Che cosa continua a non funzionare nel sistema scolastico italiano, stando al Rapporto OCSE? Sicuramente non vanno bene le grandi differenze tra licei, tecnici, istituti e formazione professionale. Le distanze che si riscontrano per le prove di lettura restano enormi: registriamo 541 punti per i liceali, 476 per i tecnici, 417 per i professionali e 399 per la formazione professionale. E' forte anche il dislivello tra le scuole per aree territoriali. Questo significa che in Italia l'indirizzo scolastico viene scelto più che in base agli interessi e alle vocazioni dei ragazzi, in rapporto alla condizione sociale e culturale delle famiglie d'origine.

Continuano ad influire le differenze gerarchiche tra tipi di scuola che determinano una sorta di segregazione formativa su base sociale. Inoltre l'ancora insoddisfacente collocazione dell'Italia nel panorama internazionale vede una percentuale di studenti nei livelli definiti "di eccellenza" piuttosto limitata (5,8%) e comunque inferiore alla media Ocse (7,6%), e un'elevata percentuale di studenti al di sotto del livello basso: 21% contro il 19% della media Ocse. E da questo punto di vista l'Italia non presenta alcun miglioramento.



ITALIA: punteggi PISA 2000-2009

	2000	2003	2006	2009
Lettura	487	476	469	486
Matematica	457	466	462	483
Scienze	478	483	475	489

RAPPORTO 2010 FONDAZIONE AGNELLI I DIVARI NELLA SCUOLA

Al cuore del Rapporto 2010 • I divari nella scuola



ma, soprattutto, divari territoriali

il solo fatto di frequentare una scuola al Nord offre 68 punti Pisa (17%) in più del Sud, pari a un anno e mezzo di scuola

nelle regioni del Sud un terzo dei quindicenni non raggiunge la soglia minima di competenze definita internazionalmente.

Il Rapporto sulla scuola in Italia 2010 della Fondazione Giovanni Agnelli evidenzia la necessità che qualità ed equità della scuola oggi più che mai debbano procedere di pari passo.

I profondi divari territoriali ancora presenti nella scuola italiana impongono innanzitutto due obiettivi: migliorare i livelli di apprendimento degli studenti in tutto il Paese, con una particolare attenzione a coloro che oggi si situano sotto la soglia minima delle competenze definita a livello internazionale (e in alcune regioni del Sud superano il 30%); contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico che vede ancora un 20% di giovani che non raggiungono il diploma di scuola secondaria superiore. Con queste cifre l'Italia si pone fuori dalla norma europea. Tuttavia questi obiettivi non contrastano con la ricerca dell'eccellenza.

Per parte sua, il federalismo scolastico previsto dalla riforma del Titolo V della Costituzione dovrebbe poter portare un contributo, a condizione di essere un processo ben governato e in grado di responsabilizzare tutte le regioni. Sarebbe invece dannoso un federalismo che abbandonasse a se stesse le scuole con i loro divari.

Il Rapporto evidenzia i numerosi divari che caratterizzano la scuola italiana e la penalizzano nei confronti internazionali. Innanzitutto ci troviamo di fronte a divari socioculturali: l'estrazione sociale dello studente conta ancora di più delle sue capacità e ne determina

a concentrarsi negli istituti professionali.

Ci sono poi divari territoriali: essere uno studente del Sud significa partire con uno svantaggio di 68 punti nelle competenze misurate da OCSE-PISA, che equivale a circa un anno e mezzo di ritardo scolastico rispetto a uno studente del Nord, indipendentemente dalla caratteristiche individuali e alla scuola che si frequenta. Ciò costituisce un dislivello inaccettabile in un paese avanzato.

Il Rapporto della Fondazione Agnelli propone una riformulazione della spesa per la scuola italiana a livello regionale, facendola seguire da una simulazione delle conseguenze del passaggio al federalismo scolastico, cioè a una spesa basata sulla nozione di costo standard insita nella legge sul federalismo fiscale.

Nel 2007 la spesa pubblica per l'istruzione scolastica è stata poco meno di 60 miliardi di euro, di cui 43 a carico dello Stato (in massima parte per le retribuzioni del personale), 10 degli enti territoriali (di cui 6 dai Comuni) e 5,5 per affitti figurativi del patrimonio edilizio. L'Italia spende in media 6.600 euro all'anno per studente: si va dai 9.900 euro del Trentino Alto Adige ai 5.800 della Puglia. Le differenze delle spese regionali sono imputabili essenzialmente a tre fattori: le dimensioni dei plessi e delle classi, che rispecchiano morfologia e demografia del territorio; la diffusione del tempo pieno e del tempo prolungato; la presenza di allievi disabili e di insegnanti di sostegno. Questo è

le scelte formative e il successo scolastico. Le famiglie più abbienti e colte mandano i figli al liceo, mentre gli studenti con un retroterra meno favorevole – inclusi quelli di origine straniera – sono più soggetti alla dispersione e tendono

un risultato importante, perché mostra come i divari regionali di spesa non dipendano in modo significativo da sprechi e inefficienze, bensì da scelte che il Paese ha fatto in materia di politiche scolastiche: scelte che sembrano ben fondate, se a tutti coloro che vivono nel nostro paese si vuole garantire un'istruzione adeguata – perché raggiungibile senza grandi disagi, perché compatibile con l'organizzazione della vita familiare e il lavoro delle donne, perché attenta alle esigenze dei ragazzi più deboli.

Secondo il Rapporto il federalismo scolastico potrebbe essere uno strumento di grande utilità, a condizione che porti Stato e Regioni a definire patti che abbiano al centro chiari obiettivi di risultato in termini di qualità dell'istruzione. L'obiettivo è colmare i divari territoriali e assicurare a tutti, in tutte le regioni, livelli di apprendimento adeguati e maggiore equità nelle opportunità di accesso e di successo formativo. Il primo diritto di ogni alunno, indipendentemente dalla sua estrazione sociale e dal luogo di residenza, è infatti quello di raggiungere un livello di competenze che gli consenta di partecipare in modo attivo alla vita economica e civile. Nella logica del federalismo fiscale per l'istruzione tali obiettivi andranno adeguatamente e integralmente finanziati dallo Stato, con il ricorso all'intervento perequativo. Dovrà essere lo Stato a sorvegliare – attraverso il sistema di valutazione nazionale – gli effettivi risultati delle Regioni e nel caso sanzionare quelle che non li raggiungono. Alle Regioni toccherà, invece, la scelta delle strategie più opportune a conseguirli.

L'indicazione della Fondazione Agnelli è che tale prospettiva sarà possibile solo se i risparmi che si stanno ottenendo nell'opera di razionalizzazione della spesa scolastica saranno interamente reinvestiti nella scuola stessa e finalizzati alla realizzazione degli obiettivi fissati.

I DIVARI NELLA SCUOLA

Al cuore del Rapporto 2010 • I divari nella scuola



Divari di genere

le ragazze hanno ormai performance scolastiche superiori agli uomini, tranne che nelle materie scientifiche



Divari tecnologici

studenti "nativi digitali" vs. docenti "migranti digitali". Per non allontanare i ragazzi, la didattica deve sfruttare le nuove tecnologie



Divari etnici

i tassi di ripetenza degli immigrati di prima generazione sono assai più elevati

15

Divari di indirizzo

per il solo fatto di andare al liceo a 15 anni si ottengono 61 punti Pisa, ovvero il 15% in più di competenze rispetto al professionale



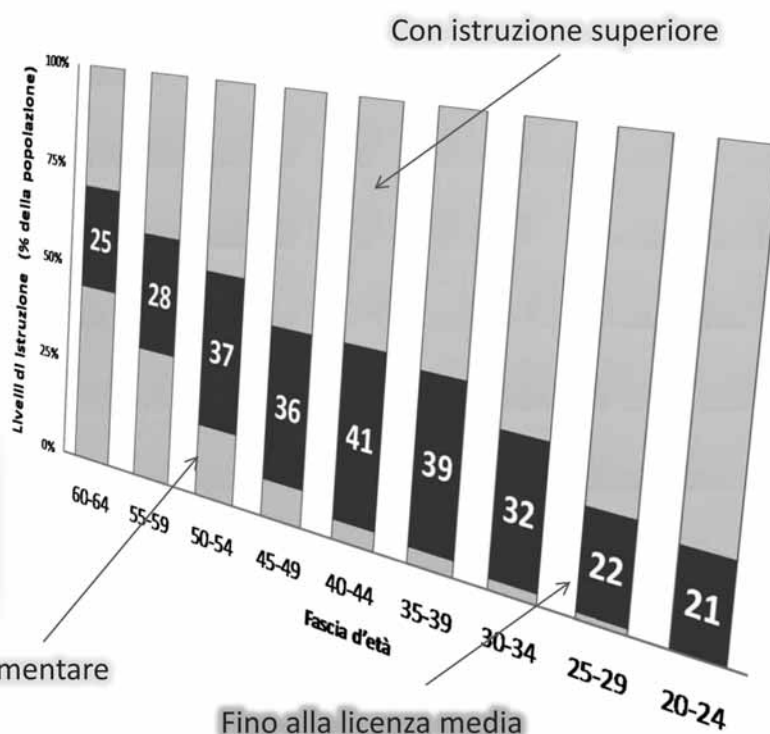
Divari socioculturali

gli studenti con un retroterra familiare meno favorevole sono più soggetti alla dispersione e si concentrano in alcuni indirizzi (ad esempio, i professionali) e in alcune scuole

Dispersione • Anche tra i giovani al di sotto dei 24 anni, 1 su 5 non arriva al diploma



Fino alla licenza elementare



Fonte: elaborazione su dati Isfol-PLUS 2006

I DIVARI NELLA SCUOLA

Le 3 "E" • Efficacia, efficienza ed equità

EFFICACIA Punteggio PISA in Scienze

Trentino AA	549
Friuli VG	534
Veneto	533
Lombardia	513
Piemonte	510
Emilia R	510
Liguria	496
CENTRO	489
Sardegna	453
Basilicata	452
Puglia	448
Campania	444
Sicilia	440

EFFICIENZA Euro spesi per un punto PISA*

Veneto	113
Puglia	119
Lombardia	120
Piemonte	123
CENTRO	125
Emilia R	125
Campania	126
Friuli VG	126
Liguria	126
Sicilia	130
Basilicata	144
Sardegna	148
Trentino AA	165

EQUITÀ Varianza punteggi tra scuole (% var. tot.)

Trentino AA	34
Puglia	37
CENTRO	37
Campania	40
Liguria	43
Piemonte	43
Friuli VG	43
Basilicata	45
Emilia R	45
Veneto	45
Lombardia	46
Sicilia	47
Sardegna	47

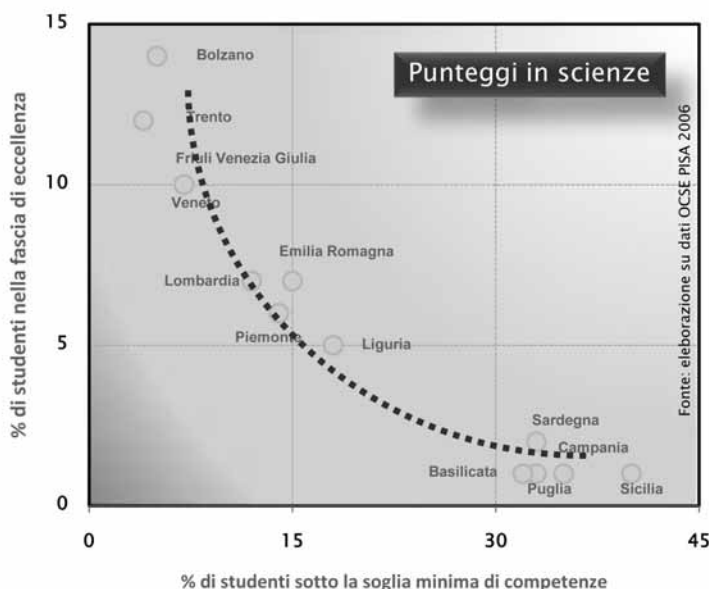
Il Trentino A.A. è una regione con elevati livelli di efficacia ed equità, ma non è efficiente

La Puglia è efficiente ed equa, ma la qualità degli apprendimenti è molto bassa

Il Veneto è efficace e molto efficiente, ma ha un livello di equità basso

* Calcolato sulla media del punteggio PISA della regione in Lettura, Matematica e Scienze

Rapporto 2010 • Eccellenza e equità possono andare di pari passo



Assicurare a tutti un bagaglio minimo di competenze ed effettive opportunità di accesso a tutti gli indirizzi è il miglior antidoto contro l'iniquità della nostra scuola.

"IL RUOLO DIS/EDUCATIVO DEI MEDIA"

Ragazze e ragazzi tra scuola e media

Intervento tenuto da G.Corduas all'incontro organizzato da Soroptimist Club. Roma il 26 maggio 2010

Ragionare del ruolo educativo -o diseducativo- dei mass-media significa guardare più da vicino i contesti in cui si forma l'identità personale e sociale dei giovani, con il ruolo fondamentale svolto dall'appartenenza di genere e dai tanti modi in cui si può essere donne e uomini.

Significa guardare alla scuola ma anche confrontarsi con gli orientamenti, le scelte, i comportamenti delle altre agenzie educative, in particolare della famiglia e con il modo in cui a sua volta si relaziona con i media.

Per quanto si riferisce alla scuola, proporrò tre spunti di riflessione, tre convitati di pietra che fanno sentire fortemente la loro influenza.

ti delle precedenti generazioni, abbiano conservato la funzione di trasmettere valori e socializzare comportamenti.

Del resto anche la TV, nei programmi per i ragazzi, fornisce modelli comportamentali e lo fa anche in programmi non destinati intenzionalmente ai giovani ma che essi seguono abitualmente, come le fiction, le trasmissioni d'intrattenimento e le stesse trasmissioni d'informazione a partire dai telegiornali.

Ancora più questo avviene nella pubblicità, che è grande parte della comunicazione televisiva e costituisce essa stessa una particolare forma di rappresentazione spettacolarizzata di bisogni reali o indotti, accuratamente calibrata in rapporto alle fasce orarie e al target d'ascolto. Sono tutti elementi che alimentano la cultura diffusa e condivisa, cui contribuiscono ampiamente fornendole neologismi, linguaggi, espressioni e suggerendo comportamenti. Quella stessa cultura da cui la TV non si scosta, visto il

grande peso che hanno auditel e indici di gradimento che possono determinare anche l'eliminazione di una trasmissione.

Ragazze e ragazzi dunque portano a scuola impostazioni forti che non sono più solo quelle legate ai valori familiari o limitate al pro-

prio ambiente di provenienza. Rispetto al ruolo socializzante dei media e al conformismo che esso finisce col creare nei comportamenti, nelle scelte relative all'abbigliamento e persino ai consumi alimentari, sia le famiglie che la scuola hanno poco potere di controllo o di modifica. Per altro verso, tutto ciò che i ragazzi portano a scuola incide sui loro rapporti con i compagni e con gli insegnanti e determina anche gli

atteggiamenti verso la cultura che la scuola propone.

Possiamo anche dire che si crea il riflesso di un mondo parallelo tra quanto è fuori e quanto è dentro le aule scolastiche, che è poi anche un parallelismo tra il mondo reale e il mondo virtuale in cui si collocano i rapporti e le relazioni. Ne è un esempio l'essere inseriti in comunità più o meno virtuali ed avere 300 amici su face book ma non averne nessuno reale. Altro approfondimento merita l'influenza del gruppo dei pari che può imporre comportamenti e atteggiamenti anche nei confronti della scuola tali da condizionare gli esiti individuali. Ricordo un giovane che anni fa, in un confronto piuttosto animato, mi faceva notare che la scuola dovrebbe essere diversa, "come la trasmissione "Saranno famosi" di Maria De Filippi". E in effetti si trattava di una scuola vera, con insegnanti e ore di lezione, in cui dopo la selezione iniziale, gli studenti ammessi dovevano approfondire teoria e pratica di materie come danza, dizione e recitazione, canto e musica. Ma soprattutto era chiaro che docenti e studenti avevano un obiettivo comune: il successo. L'osservazione dello studente insisteva sugli aspetti pratici di quell'insegnamento che metteva a contatto con "persone che sanno fare qualcosa" ed evidentemente quegli insegnanti risultavano più credibili di quanto riescano ad essere alcuni insegnanti, magari coltissimi barricate, dietro le loro cattedre. E allora vorremmo chiederci se è "cattiva maestra la televisione", secondo la stimolante provocazione di Karl Popper, o se è la scuola ad essere una maestra inadeguata per le giovani generazioni.

2. L'invasiva presenza delle nuove tecnologie dell'informazione

Uno dei compiti della scuola è mantenere un contesto di continuità tra le generazioni basato sulla trasmissione della cultura d'appartenenza con i suoi valori, con la sua lingua comune storicamente strutturata, oltre che sulla



1. Grande Maestra la TV?

Bambini e ragazzi arrivano a scuola dotati di proprie modalità comunicative connesse agli strumenti mediatici con cui hanno dimestichezza e che costituiscono dei veri e propri filtri attraverso cui essi leggono e interpretano la realtà. Così i videogames e i cartoons ed è interessante notare come, rispetto alle fiabe d'altri tempi ma anche ai cartoni anima-

elaborazione di strumenti critici di interpretazione della realtà e di arricchimento culturale. Ma c'è un'innegabile difficoltà per la scuola a dover competere – o semplicemente reggere il confronto – con l'efficacia della comunicazione mediatica che pervade ogni manifestazione della vita quotidiana delle giovani generazioni. Le regole della grammatica e della sintassi escono sconvolte dalla loro applicazione agli SMS, nel passaggio dalle lettere d'altri tempi ai messaggi e-mail o alla comunicazione via chat.

E' particolarmente difficile rispettare una lingua come l'italiano, ricca di sfumature semantiche e sintattiche e a rischio non è solo il già traballante uso del congiuntivo, da tempo relegato al linguaggio colto o alle occasioni in cui qualcuno vuole apparire colto.

Ci sono insegnanti che quando intendono farsi capire senza equivoci ricorrono a espressioni tutt'altro che corrette prese in prestito a un lessico familiare ormai notevolmente degradato ma che i giovani conoscono bene. In quei casi non ci sono margini d'equivoco, mentre finché si usa un italiano corretto l'efficacia semantica delle parole sfuma e si dilegua.

Ma che uso fa la scuola delle nuove tecnologie della comunicazione? I risultati non sono esaltanti, nonostante la buona volontà del ministero che da decenni ha molto investito sull'alfabetizzazione informatica, dotando ogni insegnante di un indirizzo elettronico e provvedendo a cedolini di stipendio on line, e ora offrendo alle famiglie anche opportunità di controllo elettronico sulla vita scolastica dei figli circa voti, assenze, orari e news sulla scuola di frequenza.

La partita più difficile riguarda però l'applicazione alla didattica delle tecnologie informatiche, forse anche a causa dell'elevata età media dell'attuale classe docente, prodotto di una cultura fondamentalmente alfabetica, per la quale i libri di testo rimangono lo strumento essenziale.

Possiamo dire che abbiamo trasmesso ai giovani le nuove tecnologie: essi se ne sono appropriati e ne fanno grande uso. Noi molto meno.

Non solo, ma spesso, soprattutto a scuola, dobbiamo confrontarci

con il loro uso improprio: il cellulare usato per filmare insegnanti o situazioni di disagio e debolezza dei compagni da mandare sulla rete, in omaggio a una cultura esibizionistica e della spettacolarizzazione, che privilegia la sopraffazione e l'esclusione di chi per qualsiasi motivo è debole. Siamo ben lontani dai valori della solidarietà e dell'inclusione cui la scuola dovrebbe continuare ad ispirarsi.

3. Maschi e femmine Dio li creò, ma a scuola prevale il sesso degli angeli

Un terzo elemento critico riguarda l'appartenenza di genere. Tutti i modelli culturali che attraversano la comunicazione mediatica sono fortemente connotati al maschile e al femminile e sono rivolti a bambine e bambini fin dalla più tenera età, a ragazze e ragazzi nelle diverse fasi della loro crescita, alle prese con i più diversi problemi. Il grande target dei consumatori ha bisogno di identificare i numerosi potenziali utenti di prodotti che alimentano una società non a caso basata sul mercato e sui consumi e soprattutto sulla capacità di alimentare i bisogni che è l'assioma della società dei consumi.

Ma a scuola, dove se non altro per coincidenza di tempi si definisce l'identità personale e sociale dei giovani e quindi la loro identità di genere e il modo in cui ciascuno interpreta il suo essere maschio o femmina, troviamo una neutralità dichiarata senza pudori o ripensamenti. Per effetto della storia del progressivo inserimento paritario delle ragazze, la scuola è rimasta tarata sul neutro e continua a considerare suo dovere trattare senza differenze ragazze e ragazzi.

Per un verso questo standard di neutralità ha favorito la crescita della scolarità femminile che è passata dall'esclusione al sorpasso, negli anni '70, del numero di ragazze che frequentano la scuola secondaria rispetto ai maschi. Ha inoltre favorito un progressivo incremento della presenza femminile anche in settori tradizionalmente maschili, ma ha anche avuto conseguenze negative.

Innanzitutto non ha dato alle ragazze strumenti di analisi critica che permettessero di comprendere i silenzi delle donne e sulle

donne nella storia: appiattiti sul presente, si perde il senso dei percorsi che sono alle nostre spalle e spetterebbe alla cultura scolastica aiutare le ragazze a orientarsi e a comprendere i limiti di questo egualitarismo che continua a convivere con ruoli -e aspettative di ruolo- tradizionali in cui fanno ancora sentire la loro influenza stereotipi ormai superati. Il risultato è che a una parità formale corrispondono ancora oggi le tante difficoltà con cui le ragazze sono obbligate a scontrarsi in famiglia e nel mondo del lavoro e delle professioni.

Oggi questo non volersi sporcare le mani con i temi dell'identità di genere risulta perdente perché non fornisce filtri critici a una cultura intrisa di stereotipi e mai messa realmente in discussione, in cui un bel fisico può diventare una scorciatoia per la carriera politica o professionale, surrogando l'assenza di specifiche competenze ma solleticando vecchie derive maschiliste. Una versione davvero originale della tanto sbandierata "meritocrazia".

Inoltre è un atteggiamento che danneggia anche i ragazzi, perché se sul femminile c'è stato uno sviluppo della riflessione, il maschile è molto più scoperto e ai ragazzi rimangono i modelli culturali e comportamentali proposti dalle generazioni precedenti o quelli stereotipati proposti dai mass media, che basta un alito di vento a far crollare. E' necessario far emergere i nuovi bisogni di donne e uomini, con modelli di famiglia e di genitorialità tarati su relazioni di genere più equilibrate e in sintonia con un'evoluzione sociale che va compresa e guidata, non negata. Sono problemi che la scuola difficilmente si pone, certa che, per fare la sua parte, le basti ancora la vecchia cassetta d'attrezzi.



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

e

DIRETTORE RESPONSABILE

Gigliola Corduas

COMITATO DIRETTIVOMarco Chiauzza, Luisa La Malfa, Domenico Milito,
Elio Notarbartolo, Fausto Dominici.**REDAZIONE**Elisabetta Bolondi, Anna Maria Casavola, 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 COLLABORATOLuciano Amatucci, Elisabetta Bolondi, Alessandro
Casavola, Anna Maria Casavola, Margherita Calò,
Federico Corduas, Girolamo di Miranda, Maria Pia
Ercolini, Paola Farina, Gemma Luzzi, Leonardo
Pangallo, Fiorella Palazzesi, Ruggero Sicurelli**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. UNICREDIT

I B A N :

IT 35 Y 02008 05198 0004010200572

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

Finito di stampare Gennaio 2011

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. Unicredit Iban: IT 35 Y 02008 05198 0004010200572 Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti.** Si dovranno indicare, oltre alla causale del versamento, nome e cognome, indirizzo, materia/e di insegnamento, eventuale sede di servizio.

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

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

Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.